



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**UM OLHAR SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – EDUCAÇÃO PRECOCE DO SISTEMA
PÚBLICO DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

CÁSSIA VÂNIA LUCAS ZANARDES

Brasília-DF
Fevereiro/2018



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**UM OLHAR SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – EDUCAÇÃO PRECOCE DO SISTEMA
PÚBLICO DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

CÁSSIA VÂNIA LUCAS ZANARDES

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, na área de concentração: Educação e Tecnologia. Linha de pesquisa: Educação e Tecnologias na Educação Especial e inclusiva, sob a orientação da Prof^a. Dra. Amaralina Miranda de Souza.

Brasília–DF

Fevereiro/2018

Ficha Catalográfica

ZC258 Vânia Lucas Zanardes, Cássia
Um olhar sobre o uso de teconologias digitais no
Atendimento Educacional Especializado - Educação Precoce do
Sistema Público de Ensino do Distrito Federal. /Cássia
Vânia Lucas Zanardes; orientador Amaralina Miranda de
Souza. -- Brasilia, 2017.
120 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. Tecnologia Digital. 2.Educação Precoce.
3.Desenvolvimento. I. Souza, Amaralina Miranda de,orient.
II. Título.

CÁSSIA VÂNIA LUCAS ZANARDES

**UM OLHAR SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – EDUCAÇÃO PRECOCE DO SISTEMA
PÚBLICO DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Este trabalho foi julgado adequado para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovado em sua forma final pelo PPGE- Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB.

Brasília/DF, 16 de fevereiro de 2018.

Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof.^a Dr.^a Amaralina Miranda de Souza
Universidade de Brasília (FE/ TEF) – Presidente

Prof^a Dr^a Ana da Costa Polônia – Examinadora Externa
Universidade UNIEURO

Prof. Dr^o Gilberto Lacerda dos Santos – Examinador Interno
Universidade de Brasília (FE/ETEC)

Prof^a Dr^a Fernanda Farah Cavaton – Examinadora Interna- Suplente
Universidade de Brasília (Unb/FE)

Dedico este estudo a todos os bebês que passaram pela Educação Precoce e me proporcionaram vivenciar junto o processo de desenvolvimento em seus primeiros anos de vida. E também às suas famílias, por me confiarem seus tesouros.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo livre arbítrio para escolher continuar sempre.

À querida orientadora, professora Dra. Amaralina Miranda de Souza, por sua incomparável disponibilidade, desde o acolhimento na chegada até os últimos momentos, sempre me auxiliando com sua dedicação e seu apoio durante todo o percurso.

A todos os coordenadores do programa de Educação Precoce do DF que prontamente me receberam com carinho.

À Secretaria de Estado de Educação por conceder-me todas as condições necessárias para a construção deste estudo.

Às professoras da Educação Precoce do Centro de Ensino Especial do Guará pelo interesse e pela valorização do estudo feito em sala de aula.

Às crianças e suas famílias, que verdadeiramente me motivaram a seguir em frente, trazendo-me muito aprendizado nesta estrada da vida.

Aos meus amigos e companheiros de jornada: Cátia Almeida, Roger Pena e Vanessa Oliveira, porque tornaram a caminhada mais leve.

Aos meus pais, Eurides e Maria, pelo sim a minha vida com amor.

Aos meus filhos, Filipe, Estevão, Angélica, Isabela e Verônica, por terem sido companheiros nesta trajetória.

Ao meu neto, Lorenzo, por ter sido laboratório vivo deste processo.

À minha querida irmã, Carmem, pela confiança cega em minha capacidade.

Enfim, agradeço a todos que, de alguma forma, me fortaleceram com suas palavras de incentivo e confiança e, acima de tudo, confiaram no sucesso da conclusão desta etapa.

“O professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir. Cria situações-problemas.”

Jean Piaget

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral analisar o uso de tecnologias digitais em uma turma de crianças de três anos do Atendimento Educacional Especializado – Educação Precoce do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal. Sabemos que as chamadas novas tecnologias estão presentes no dia a dia das crianças para usos diversos, principalmente para o entretenimento. Nesse sentido, após o mapeamento do contexto geral da Educação Precoce do Distrito Federal, a presente pesquisa, de abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso, procurou identificar como o uso de tecnologias digitais lúdicas na intervenção pedagógica pode auxiliar no desenvolvimento da criança público alvo desse atendimento. Esta pesquisa teve como referências os estudos realizados por Pérez-Ramos, Vigotski, Papalia & Feldman, Dessen & Costa Júnior, Kenski, Moran, entre outros, no sentido de lhe conferir relevância. No caminho metodológico foram utilizadas estratégias como: observação das crianças em atendimento na sala de aula, entrevistas semiestruturadas com coordenadores gerais da Educação Precoce, com a professora formadora do Núcleo de Tecnologia Educacional do referido sistema, com a coordenadora local, com a professora e familiares da turma observada. A análise dos dados seguiu as diretrizes orientadoras de Creswell com categorização para extrair significados dos dados e gerar temas de análise. Para tanto, foram realizados procedimentos como gravações e anotações em diário de bordo, envolvendo atividades educativas realizadas com os estudantes de uma turma de três anos de idade da Educação Precoce de um Centro de Ensino Especial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Os resultados demonstram que a tecnologia digital aliada a uma didática contextualizada pode constituir-se em uma importante ferramenta facilitadora para favorecer a interação das crianças, proporcionando estímulo para a aquisição da linguagem e ampliação do repertório geral. Indicou também que caberá ao professor imprimir intencionalidade na mediação da ação pedagógica para dar significado ao uso desses recursos tecnológicos como apoio ao processo de ensino e aprendizagem dessas crianças.

Palavras-chaves: Tecnologia Digital. Educação Precoce. Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the use of digital technologies in a class of three-year old children from the specialized education services - early education of Federal District public educational system. We know that so-called new technologies are present in children's daily lives for various uses, especially for entertainment. In this sense, after the mapping of the general context of Early Education of the Federal District, this qualitative research, through a case study, sought to identify like the use of digital leisure technologies in pedagogical intervention can help the development of the child target audience. This research

was based on references studies carried out by Pérez-Ramos, Vigotski, Papalia & Feldman, Dessen & Costa Júnior, Kenski, Moran and others. On the methodological way were used strategies such the observation of children in classroom care, semi-structured interviews with general coordinators of Early Education, with the teacher educator of the Center of Educational Technology of said system, with the local coordinator, with the teacher and family of the observed group. Data analyses were oriented by Creswell's guidelines, with codification to extract meaning of the data and generate analysis themes. Therefore, were used taping procedure and writing notes on a daily journal which involves educational activities performed with the students of three years old class from the early education from a special education center linked to Federal District Department of Education. The results demonstrate that digital technology combined with contextual didactics can be an important mediating tool to foster children's interaction, stimulating the acquisition of language and expanding the general repertoire. He also indicated that it is up to the teacher to print intentionality in the mediation of pedagogical action to give meaning to the use of these technological resources as a support to the teaching and learning process of these children.

Key words: Digital Technologies. Early education. Child development

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição de turma do Programa de Educação Precoce	66
Quadro 2: Número de estudantes matriculados em 2017 na EP da rede pública	67
Quadro 3: Mapeamento sobre o uso de tecnologia digital na EP	68
Quadro 4: Aulas observadas – temas e atividades desenvolvidas no Centro de Ensino Especial do Guará/DF (EP)	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sons de animais com o tablete.....	78
Figura 2: Jogo online no laboratório de informática	79
Figura 3: Jogo Coelho Sabido no Laboratório de informática	83
Figura 4: Atividade da Sereia no Mar	81
Figura 5: A história do chapéu.....	82
Figura 6: Atividade com o tablete.....	82
Figura 7: Atividade de interpretar a história.....	953
Figura 8: Atividade da Rotina de contar história.....	83
Figura 9: Composição do quadro da rotina diária	87
Figura 10: Atividade com peixes de plástico	90
Figura 11: A música “peixe vivo” no tablete	970
Figura 12: Preparando para brincar de soldado	982
Figura 13: Pintando no tablete.....	993
Figura 14: Tela do jogo de Memória 1	95
Figura 15: Tela do jogo de Memória 2	95
Figura 16: Tela de abertura do jogo de sons	96
Figura 17: Tela som do cachorro	96
Figura 18: Tela para pintar	97
Figura 19: Tela inicial do jogo de formas geométricas	98
Figura 20: Tela de montagem do desenho.....	99
Figura 21: Cenário para compor a história	1061
Figura 22: Montando a história no tablete.....	102
Figura 23: Montando a história no tablete.....	102
Figura 24: EP em aula no laboratório de informática.....	106
Figura 25: Criança no laboratório de informática.....	106
Figura 26: Laboratório de tablete do CEI.....	116
Figura 27: Professor em sala de aula no uso do tablete.....	117
Figura 28: Uso do tablete em sala de aula no CEI.....	117

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIMS	Alberta Infant Motor Scale
ANEE	Aluno com Necessidades Educacionais Específicas
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CEE	Centro de Ensino Especial
CEI	Centros de Educação Infantil
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DF	Distrito Federal
EADP	Avaliação do Desenvolvimento Psicomotor Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EP	Educação Precoce
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAI	Movement Assessment Infant
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo de Educação para a Tecnologia
ONU	Organização das Nações Unidas
OP	Orientação Pedagógica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PIE	Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TIC	Tecnologias de Comunicação e Informação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	19
OBJETIVO GERAL:	23
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	23
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
1.1 O desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos de idade	25
1.2 O histórico da Educação Infantil	31
1.3 O Histórico da Educação Especial	38
2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO À CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS DE IDADE NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL	45
3 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO	55
3.1 A tecnologia na educação infantil	58
3.2 A tecnologia na educação especial	60
4 PROCESSO METODOLÓGICO	63
4.1 Procedimentos da pesquisa	65
4.1.1 Mapeamento das Unidades de EP na SEEDF	65
4.2 Contexto da Pesquisa	70
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	84
5.1 A tecnologia digital como recurso didático em uma turma de crianças com três anos da Educação Precoce	85
5.2 Possibilidades educativas dos jogos digitais nas turmas de crianças com três anos de idade da Educação Precoce	93
5.3 A percepção dos atores envolvidos no estudo em relação às contribuições da tecnologia digital	102
5.3.2 A Percepção do Professor regente da turma pesquisada	103
5.3.3 A Percepção dos pais das crianças da turma observada	107
5.3.4 A percepção dos coordenadores gerais da Educação Precoce	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE “A”	128

APÊNDICE “B”	129
APÊNDICE “C”	130
APÊNDICE “D”	131
ANEXOS	132

APRESENTAÇÃO

Ao iniciar a escrita desta dissertação, não podia deixar de citar minha trajetória acadêmica. Recordar é reviver e nos estimula a refletir, porque sempre nasce sentimentos de gratidão por tudo que foi vivenciado.

A minha relação com o ensino público vem de longa data, desde a primeira série. E foi na Escola Normal de Ceilândia, Distrito Federal que fiz o magistério e me apaixonei pela arte de ensinar.

Enquanto as condições não favoreciam o ingresso na universidade, dediquei-me ao estudo para ser professora na educação pública, quase um sonho naquela época.

Alcançado o primeiro objetivo e depois de quase cinco anos de sala de aula, trabalhando na Educação Precoce, pude, por meio de um convênio firmado entre a Secretaria de Estado de Educação do DF e a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, fazer minha graduação em Pedagogia, em um projeto chamado PIE – Pedagogia para professores em exercício no Início de Escolarização. Foi um curso permeado pelas ideias de Paulo Freire numa proposta inovadora, pois a conclusão de cada semestre se deu com a construção de Portfólios. Um programa de Educação Continuada para capacitação em serviço, mediante a associação entre teorias e práticas.

Foi com esse curso que aprendi que era possível inovar em sala de aula e como construir práticas significativas. Articular teoria e prática foi um grande aprendizado, conhecer a tecnologia como parte importante e viável na formação docente, a organização do trabalho pedagógico, contribuiu para tornar esse tempo um diferencial ímpar em minha carreira.

Seguindo essa trajetória de formação continuada, já não podia mais deixar de estudar. Mais tarde, surgiu a oportunidade de uma pós-graduação em Educação Infantil na universidade pública. Lá estava eu de novo, sendo agraciada por outro curso diferenciado, na Faculdade de Educação da UnB. Foi um ano e meio de muitas aprendizagens, sempre permeado pela prática, o que contribuiu de forma grandiosa para continuar nessa longa estrada.

Atuar na Educação Precoce – EP por vinte anos exigiu um contínuo interesse em realizar estudos na área do desenvolvimento infantil, com foco na prevenção de atrasos, como um desafio que oportunizou a definição para realizar este estudo, de

Mestrado em Educação, em busca de mais fundamentação teórica para significar a minha prática diária. O trabalho na Educação Precoce tem a peculiaridade do contato direto e diário com as mães das crianças em atendimento. Essas mães passam por um período de luto, pois esperavam uma criança perfeita e receberam uma criança diferente com grande necessidade de cuidados para se desenvolverem.

Compreende-se que para isso é preciso amar a criança que nasceu e refazer os sonhos, visto que aquela criança sonhada não veio, reelaborar a perda e encarar as lutas. A convivência com essa realidade me fez uma educadora mais comprometida, pois foi necessário avançar frente às dificuldades e incertezas, oferecer apoio e perspectivas positivas para a vida futura.

Este trabalho realizado em sala de aula com estas crianças tem como eixo a estimulação por meio do lúdico para o alcance dos marcos do desenvolvimento infantil, algo que exige muito mais que brincar com a criança por um tempo, principalmente quando se trata de crianças cujo diagnóstico e suas intercorrências trazem uma carga de incertezas muito grande.

O atendimento diário nos exige pesquisar e estudar muito, pois as turmas são compostas por crianças com diferentes quadros, entre eles: síndromes, sequelas pré-natal, perinatal ou pós-natal, além daquelas consideradas de risco, vulneráveis a apresentar atraso em seu desenvolvimento.

O profissional, ao atender uma criança de risco para o desenvolvimento e sua mãe ou o familiar acompanhante, antes de tudo deve estabelecer uma relação de confiança, pois, se sentindo segura, a própria mãe será capaz de trabalhar com seu bebê de forma integral, facilitando e contribuindo com o processo de desenvolvimento, fortalecendo também o vínculo afetivo entre ambos e entre a professora, de fundamental importância para que o processo de desenvolvimento seja facilitado.

Com a criança de 0 a 3 anos de idade, antes mesmo de saber o diagnóstico que a trouxe para o atendimento da educação precoce, é necessário realizar uma avaliação do seu desenvolvimento, a partir do relatório médico de encaminhamento que a família traz e com base na escuta da mãe, aliado à observação da criança, considerando o nível do desenvolvimento infantil orientado pelo documento da Secretaria de Estado de Educação do DF, que traz estratégias e instrumentos validados para esse fim (DISTRITO FEDERAL, 2005). Isso para identificar a etapa de desenvolvimento da criança e elaborar o seu plano de atendimento, com a identificação das aquisições que devem ser trabalhadas.

Por quatro anos estive à frente desse trabalho na coordenação pedagógica da Educação Precoce, com as experiências no trabalho realizado na EP do Centro de Ensino Especial – CEE, onde tive a oportunidade de levar as crianças para o laboratório de informática, uma vez por semana, com quarenta e cinco minutos em atividades de exploração para conhecimento do computador. Cada criança, individualmente, experimentando o mouse e vários jogos no equipamento. Esse era um projeto desenvolvido na escola com o objetivo de dar ao aluno o acesso à tecnologia. Naqueles momentos, era muito evidente a reação positiva das crianças, demonstrando o quanto gostavam dessa atividade, que parecia mágica para elas.

Era um trabalho muito bem estruturado, no qual o professor da criança fazia um planejamento conjunto com a orientação do professor responsável pelo laboratório de informática para melhor atender às necessidades de cada criança. E com isso, favorecer o desenvolvimento de habilidades que, em geral, eram mais difíceis de se conseguir com outros materiais de apoio, que muito contribuía para enriquecer o trabalho pedagógico já realizado em sala de aula.

Naquela época, muitas crianças não tinham a oportunidade de manusear um computador em suas casas. Ainda assim, em contato com o computador na escola, elas rapidamente faziam relação do mouse com a tela e seguiam os comandos com ajuda, de forma muito atenciosa. Era notável o interesse das crianças diante dessa tecnologia. Com o computador era possível trabalhar a atenção, a memória, a percepção visual, a coordenação viso motora, a percepção auditiva, a linguagem de forma lúdica e prazerosa.

Nessa época, trabalhando na EP do Centro de Educação Infantil, que ainda não possuía laboratório de informática, um fato marcante ocorreu na turma, sob minha responsabilidade: uma criança de três anos com hipótese diagnóstica de autismo, muito comprometida em sua atenção, pois não pegava nenhum brinquedo para explorar, limitava-se em atirá-los para longe e a correr pela sala. A opção de utilizar material diversificado, de tamanho grande e colorido, como quebra-cabeças, jogos de memória, encaixes de diferentes formas, livros grandes e coloridos, brinquedos sonoros e com luzes, não eram suficientes para favorecer a motivação desejada nesse aluno, que insistia em jogar tudo fora ignorando as atividades, enquanto observávamos que os demais alunos usavam esses materiais de forma prazerosa e se mostravam interessados.

Naquele momento, tive grandes questionamentos quanto aos materiais didáticos usados para motivar e atrair a atenção dessa criança frente aos materiais disponíveis. Com quais estratégias apoiar o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem?

Nessa busca incessante, em uma reunião de pais, foi me mostrado pelo pai desse aluno um tablete que seu filho utilizava para brincar em casa. Segundo o pai, fazia muito efeito, pois o aluno usava o dedo para acionar atividades, tais como: tocar as teclas do piano, tocar os animais, ouvir o som emitido e muitas outras. A partir de então, comecei a fazer uso desse recurso digital em sala de aula, e as respostas começaram a surgir gradualmente.

Com essa experiência, nasceu o interesse pelo tema, a partir do qual iniciei pesquisas e leituras sobre as tecnologias, seu avanço e acesso, que na atualidade está presente no cotidiano das crianças muito precocemente. São muitas imagens e sons emitidos por esses aparatos que fascinam a todos.

Foi, então, nesse desejo de conhecer mais para entender como a tecnologia digital pode auxiliar no desenvolvimento dessas crianças que surgiu a motivação para realizar outros estudos.

Nessa perspectiva, busquei o mestrado a fim de obter maior sustentação teórica para um trabalho fundamentado, com possibilidades de dar respostas às minhas indagações e qualificar a minha prática pedagógica com essas crianças.

Aqui, encontrei vários estudos, pesquisas e pesquisadores que me motivaram na busca pela descoberta que eu procurava, entre eles, os escritos de Moran (2013), defensor de uma educação inovadora que se apoia em um conjunto de propostas com alguns grandes eixos que lhe servem de base: o conhecimento integrador e inovador; o desenvolvimento da autoestima e do autoconhecimento.

INTRODUÇÃO

Vivemos imersos num mundo digital e não podemos negar que a tecnologia tem invadido o cotidiano das pessoas, temos aparelhos eletrônicos por todos os lados e as nossas crianças têm nascido e crescido em um ambiente diferenciado, estão expostas diariamente a vários estímulos digitais.

Muitas são as formas de ensinar e aprender que foram impactadas pelo diálogo novo, rico e crescente entre o mundo físico e o digital, trazendo novas possibilidades de escolha e interação (MORAN, 2013). Nesse sentido, nos perguntamos: a criança, vivendo nesse contexto diário, poderia ficar fora do mundo digital? E por que não o usar a favor da aprendizagem e do desenvolvimento?

A escola, por sua vez, necessita reconhecer os nativos digitais, pois, por terem habilidades com a tecnologia, as crianças a consideram completamente familiarizados e já as trazem integradas às suas rotinas.

Moran (2013) ressalta que há inúmeros aplicativos e recursos que podem ser usados de forma criativa e inovadora, sendo que o papel do educador é fundamental para agregar valor ao que a criança consegue fazer sozinha com a tecnologia, oportunizando diferentes tipos de aprendizagem, visto que um fato mostrado com imagem e palavras tem mais sentido e pode favorecer novas e diversas compreensões do contexto.

Weiss e Cruz (1998) aponta que muitas crianças da atualidade já nascem mergulhadas nesse mundo tecnológico, ou seja, seus interesses e padrões de pensamento já fazem parte desse universo. A autora sugere que a informática educativa, implementada com o objetivo de enriquecer as atividades, pode ser um meio de estimular e desenvolver as funções intelectuais desses alunos.

Para Kenski (2007), as inovações dos conhecimentos colocados em prática dão origem a variadas ferramentas, bem como a equipamentos, recursos e produtos, ou seja, a tecnologia. A autora pontua ainda que diante de todas as formas de poder que a tecnologia permite ao homem exercer, também nesse contexto, a educação está presente. O professor, por sua vez, na ação em sala de aula e no uso que faz dos recursos tecnológicos, estabelece relações entre o conhecimento e as formas de exploração das tecnologias disponíveis para promover situações de aprendizagem para os alunos.

O interesse em desenvolver um estudo sobre o uso de tecnologias no Atendimento Educacional Especializado para Criança de 0 a 3 anos de idade no sistema público de ensino do Distrito Federal, o nominado Programa de Educação Precoce, surgiu a partir de indagações sobre o avanço tecnológico que está presente no cotidiano dessas crianças muito precocemente e da diversidade de oportunidades que esse avanço pode favorecer no aprendizado.

Essas crianças convivem com as tecnologias digitais muito de perto, por isso são considerados como “nativos digitais”, já que desde muito cedo têm acesso a fotos tiradas no celular dos pais, manipulam smartphones e tabletes com o deslizamento dos dedos na tela, se encantam por imagens em jogos, vídeos de músicas animadas e muito mais (PALFREY e GASSER, 2011).

A Educação Precoce é um programa do Atendimento Educacional Especializado do sistema público de ensino do DF e está destinado à criança de 0 a 3 anos de idade, iniciou-se há trinta anos, primeiramente, em Centros de Ensinos Especiais e hoje está presente também em Centros de Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2005).

Segundo as diretrizes do Ministério da Educação (BRASIL, 1995), é um programa destinado a atender as crianças diagnosticadas com necessidades especiais, muito embora o mesmo documento indique que os benefícios previstos com o desenvolvimento de tais programas englobam também as crianças consideradas de risco, ou seja, vulneráveis a apresentar atraso em seu desenvolvimento, incluindo a criança prematura e aquelas com potencial de precocidade para altas habilidades/superdotação.

É importante destacar que o conceito de Estimulação Precoce adotado para melhor compreensão geral fala de um conjunto dinâmico de atividades, de recursos humanos e ambientais incentivadores, com o objetivo de proporcionar à criança, em seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo (BRASIL, 1995).

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura ressalta que a primeira infância necessita de carinho e cuidado, porém, para que a pessoa humana alcance seu pleno desenvolvimento, precisa também, desde o seu nascimento, estar inserida em um processo educativo que contribua para a construção das suas estruturas afetivas, sociais e cognitivas (BRASIL, 2006).

Em uma trajetória de avanço das políticas públicas no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 definiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, confirmando o que dizia a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, que a aprendizagem ocorre desde o nascimento, necessitando assim de cuidado e educação (BRASIL, 2013).

Assim também, entendendo a criança como um ser dinâmico, o currículo em movimento da educação básica do DF propõe atividades em diferentes linguagens para manejar, ainda que de modo elementar, os recursos tecnológicos e midiáticos como ferramentas no auxílio e na contribuição da prática pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Orienta, ainda, que a utilização adequada das novas tecnologias propicia o descobrimento de potencialidades e capacidades, desde que haja uma intencionalidade pedagógica que dê significado a esse trabalho. Alerta também que essas atividades devem acontecer em momentos lúdicos que respeitem a forma que as crianças têm ao dar sentido aos materiais que utiliza e às representações que produz.

A compreensão de que foi importante estudar a tecnologia como apoio pedagógico à criança de três anos do Atendimento Educacional Especializado – Educação Precoce, a partir dos pressupostos teóricos do desenvolvimento infantil, como: Bee e Boyd (2011), Dessen e Costa Júnior (2008), Fonseca (1995), Vigotski (2010), Piaget (1999), Oliveira (2011), Papalia e Feldman (2013), Wallon (1968).

Também, para corroborar com o tema, agrega valor considerar os estudos de: Garcés, Sucapuca e Sagástegui (2009), Herren e Herren (1986), Pérez-Ramos e Pérez-Ramos (1996), bem como os autores da tecnologia digital: Kenski (2007), Machado (2010), Raiça (2008), Sousa, Moita e Carvalho (2011), que resultarão em contribuição para uma prática mais efetiva e qualificada no atendimento, favorecendo as possibilidades de sucesso nos impasses inerentes às práticas educativas.

A Educação Precoce procura oportunizar a criança a um contato direto com seus semelhantes em um meio ambiente adequado, propiciando momentos de aprendizagens e descobertas, das mais simples as mais complexas, visando o desenvolvimento para a convivência em sociedade, com vistas a inclusão escolar e social.

A necessidade desse atendimento no ambiente escolar se dá exatamente por ser a educação, conforme definida por Almeida (2014), como a área que possibilita

trocas, interação. Visto que para ele o ser humano é aprendiz desde o seu nascimento, vive numa busca interativa e que a educação é essa ação conjunta de cooperação entre pessoas que se comunicam.

Vale ressaltar que o autor qualifica o ato de educar em histórico, pelo tempo em que acontece; cultural, pois é permeado por valores; social, pelas relações estabelecidas; psicológico, pela cognição e inteligência advindas; e afetivo e existencial, pois é concreto e também político, porque as ações do ato de educar nunca são neutras.

Nesse contexto, o autor assinala que o fazer pedagógico se concretiza numa práxis lúdica, proporcionando condições eficazes para a melhora do quadro geral da criança, visto que a brincadeira é intrínseca a ela.

Compreende-se que a inclusão é uma necessidade humana e para que se torne uma realidade o acesso à educação e as tecnologias são indispensáveis. Os recursos tecnológicos são meios para facilitar a aproximação, a interação e a participação de todos. A criatividade dos professores pode melhorar as práticas pedagógicas, inclusive com o uso de tecnologias (RAIÇA, 2008).

É por meio da interação com os meios midiáticos e de sua vivência corporal que as pessoas com deficiência percebem o mundo a sua volta, com o objetivo de criar e recriar formas que facilitem e ampliem o conhecimento e suas potencialidades mediante a interação com a máquina (SOUSA e SANTOS, 2011).

Nesse sentido, este estudo pretende provocar reflexões a partir de questionamentos: Como os recursos tecnológicos digitais usados para a prática pedagógica na Educação Precoce contribuem para o desenvolvimento da criança de risco? Como essa criança responde às atividades com apoio das tecnologias?

Na busca por um caminho a percorrer, encontramos um campo ainda pouco explorado, por causa da falta de conhecimento e formação de muitos na educação e pela insegurança do educador, no entanto, outros já se aventuram na inserção das tecnologias em momentos diários na sala de aula, pois as crianças na atualidade têm acesso às tecnologias em seu meio social e familiar, isso é um fato inegável.

Diante desse contexto, o estudo buscou lançar um olhar sobre o uso de tecnologias digitais no atendimento educacional especializado – Educação Precoce do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal, com os seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL:

Analisar o uso da tecnologia digital em uma turma de crianças com três anos de idade da Educação Precoce do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Observar o uso da tecnologia digital em uma turma de crianças com três anos de idade da Educação Precoce do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal;
- Identificar as possibilidades educativas da tecnologia digital utilizada em uma turma de crianças com três anos de idade da Educação Precoce do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal;
- Caracterizar, na perspectiva da equipe pedagógica e dos pais, as possíveis contribuições da tecnologia digital para o desenvolvimento das crianças com três anos de idade da Educação Precoce do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal.

Esta Dissertação está organizada em cinco capítulos: no primeiro, estão expostas as teorias que sustentam a importância de acompanhamento do desenvolvimento infantil com embasamento teórico de: Papalia e Feldman (2013), Bee e Boldy (2011), Dessen e Costa Junior (2008), Vigotski (1997, 2007, 2010), Piaget (1999), Wallon (1968), Fonseca (1995), entre outros.

Para dar seguimento, foram organizados subcapítulos. Históricos da Educação Infantil e da Educação Especial por se tratarem do público alvo do estudo, e assim situar na Legislação brasileira essa etapa e, respectivamente, essa modalidade que permeia o ensino do nosso Distrito (BRASIL, 1996; CROCHIK, 2012; MAZZOTA, 1996; NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011), entre outros.

O segundo capítulo traz a descrição detalhada e reflexiva do funcionamento da Educação Precoce no sistema público de ensino do DF como um atendimento educacional especializado à criança de 0 a 3 anos de idade, com alguns autores: Garcés, Sucapuca e Sagástegui (2009), Herren e Herren (1986), Pérez-Ramos e Pérez-Ramos (1996), entre outros.

A tecnologia é abordada no terceiro capítulo para dar sustentação e apoio pedagógico ao trabalho desenvolvido em sala de aula com crianças de 3 anos de idade da Educação Precoce, levando em consideração a educação infantil e a educação especial, com apoio teórico de vários estudiosos no assunto: Kenski (2007), Machado (2010), Raiça (2008), Sousa, Moita e Carvalho (2011).

No quarto capítulo está descrito todo o processo metodológico realizado, que definiu o estudo e os caminhos percorridos bem como as estratégias, procedimentos, instrumentos para coleta dos dados, o contexto e os participantes da pesquisa.

Para demonstrar a análise e discussão dos dados, reservamos o quinto capítulo, trazendo reflexões iluminadas pela interpretação extraída dos dados de imagem e anotações do diário de bordo, que ratifica a compreensão e qualidade da pesquisa realizada.

Por fim, temos as Considerações Finais, de extrema relevância, que trazem reflexões sobre os resultados da pesquisa e as inferências oriundas da realidade teórica e prática aqui apresentadas e entrelaçadas. Igualmente traz reflexões sobre os novos desafios que estão sendo apresentados para a escola, onde há um início precoce, com necessidade de intervenção efetiva junto às crianças, que estão diariamente vivenciando a tecnologia digital com comunicação e aprendizado ativos no seu processo de desenvolvimento.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta uma visão geral dos conceitos teóricos que fundamentaram o estudo realizado, incluindo os aspectos relevantes da legislação brasileira referentes à Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, perpassada pela Educação Especial e uma descrição reflexiva do trabalho realizado pelo Programa de Educação Precoce no Distrito Federal no tocante a sua atuação como Atendimento Educacional Especializado à criança de 0 a 3 anos de idade. O uso da tecnologia digital na educação como apoio pedagógico a alunos da educação infantil na educação especial, encerra a fundamentação teórica.

1.1 O desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos de idade

O acompanhamento do desenvolvimento da criança é fundamental, pois o início desse processo poderá repercutir em todo o seu futuro.

O desenvolvimento de uma criança começa em sua concepção intrauterina, ou seja, quando o óvulo fecundado se implanta na parede do útero, porém, abordaremos neste estudo a partir do nascimento. Papalia e Feldman (2013) conceituam o desenvolvimento infantil sob os aspectos globais, indicando que é um processo de transformação integral, contínua, dinâmica e progressiva, incluindo o crescimento como o aumento do corpo físico; a maturação, no sentido de uma organização crescente das estruturas morfológicas, bem como os aspectos psicossociais.

Nesse contexto, os autores definem os principais aspectos do desenvolvimento como físico, cognitivo e psicossocial. São definições que trazem entre elas, pontos semelhantes, assim, o desenvolvimento é um processo de mudança o qual estudar descritivamente e analisar como as forças e os agentes influenciam nessa evolução, de forma contínua e regular, promove evolução nesse conceito complexo (HERREN e HERREN, 1986).

Observa-se que há uma integralidade do ser nos estudos sobre o desenvolvimento humano. Papalia e Feldman (2013) ressaltam cada aspecto do desenvolvimento, enfatizando que faz parte do desenvolvimento físico o crescimento do corpo em sua totalidade, as capacidades sensoriais, as habilidades motoras e a saúde de um modo geral.

Para o desenvolvimento cognitivo considera-se a aprendizagem, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento, o raciocínio e a criatividade. As emoções, a personalidade e as relações sociais são caracterizadas como aspectos do desenvolvimento psicossocial, que os autores consideram como elementos inter-relacionados que afetam uns aos outros.

Segundo Herren e Herren (1986), a criança, do nascimento aos três anos de idade, em seu desenvolvimento físico apresenta os sentidos e sistemas corporais funcionando em graus variados, o cérebro aumenta em complexidade e é altamente sensível à influência ambiental, o crescimento físico e o desenvolvimento motor são rápidos.

Para esses autores, o progresso cognitivo da criança é observado nas capacidades de memória e aprendizagem que estão presentes desde as primeiras semanas e em meados do segundo ano de vida, quando então são usados símbolos e inicia-se a capacidade de resolver problemas, a linguagem e a compreensão se desenvolvem rapidamente.

Em seu desenvolvimento psicossocial, a criança inicia vínculos afetivos com os pais e outras pessoas, a autoconsciência vai se desenvolvendo, há gradualmente uma passagem da dependência para uma autonomia e cresce o interesse por outras crianças (BEE e BOYD, 2011).

Acompanhando a complexidade do tema em discussão, Dessen e Costa Junior (2008) apontam que, nas últimas décadas se tornou mais adequado tratar a ciência do desenvolvimento sob a ótica do pluralismo, o que permitiu explicações de natureza teóricas diversas, confirmando que o desenvolvimento não é um fenômeno simples, mas sim um emaranhado de interações entre fatores biológicos e culturais, o que resulta em uma diversidade de disciplinas e campos do conhecimento empenhados nesse desafio.

Por ser a infância permeada por mudanças, o que certamente a caracteriza, os estudiosos a dividiram em etapas ou marcos, para maior dedicação e clareza, estudando as sucessivas e contínuas transformações.

Vigotski (2007) foi um dos teóricos que enfatizou o importante papel da linguagem e do processo histórico social no desenvolvimento humano. Atestou que a aquisição do conhecimento se dá pela interação do sujeito com o meio e que é na troca com o outro que as funções sociais são assimiladas.

Aqui é necessário considerar os ideais coerentes, desde os pontos de vista filosóficos até as premissas sociais que integram os conhecimentos da teoria e prática da educação. Vigotski (2010) reconhecia a pedagogia como a ciência que tratava da educação das crianças. Para tanto, considerava a necessidade de estudar o desenvolvimento do indivíduo, a interação efetiva entre ele e o meio que o educa.

Postulava que toda educação é de natureza social, portanto, a experiência do indivíduo é que forma novas reações no organismo, se configurando em um educador eficaz. Afirmava assim, que toda relação adquirida na experiência pessoal é a que permanece efetiva, ou seja, é a experiência pessoal do educando a base principal do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, para Piaget (1999), o crescimento físico e orgânico precisa estar em equilíbrio com o desenvolvimento das funções superiores da inteligência e afetividade. O autor nominou esse processo de equilíbrio móvel, na compreensão de que quanto mais estáveis essas funções mais haverá mobilidade no crescimento.

Assim, orienta que desenvolvimento psíquico evolui na direção de um equilíbrio final, ou seja, a maturidade cognitiva que ele chamou de espírito; da mesma forma, o desenvolvimento orgânico se dá pelo crescimento e maturidade dos órgãos. Toda ação, todo movimento, pensamento ou sentimento corresponde a uma necessidade. Quando a satisfação existe, a necessidade acaba e volta ao equilíbrio; isso foi definido por Piaget (1999) como Equilibração.

A cada instante, pode-se dizer, a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e cada nova conduta vai funcionar não só para reestabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável do que o anterior a esta perturbação (PIAGET 1999, p.16).

O conceito da equilibração de Piaget (1999), de um modo geral, trata de um mecanismo autorregulador, necessário para garantir à criança uma interação eficiente dela com o ambiente.

Esse teórico se propôs a estudar o desenvolvimento da inteligência e o conhecimento. E afirma que a aprendizagem acontece na estrutura de uma ação que decorre da experiência com o meio físico e social. Continua corroborando que a criança só executa alguma coisa interior ou exterior quando impulsionada por um motivo ou necessidade, quando estimulada. Para ele, toda ação, todo movimento, pensamento ou sentimento, corresponde a uma necessidade (PIAGET, 1999).

Diante desse contexto, Papalia e Feldman (2013) ressaltam que os seres humanos são seres sociais, ou seja, desenvolvem-se dentro de um contexto social e histórico. Para o bebê humano, a família é sua primeira referência social, bem como toda a comunidade que o cerca, pois esse sofre interferências e influências no seu desenvolvimento e também as produz. Quando se estuda o desenvolvimento humano, é necessário fazer uso da descrição, para explicar e prever, além de, se apropriado, executar ações interventivas.

Sabemos que os bebês humanos dependem de adultos para se alimentarem, precisam de cuidados e contatos afetivos, assim, eles formam vínculos e com o desenvolvimento da fala e locomoção cresce a autoconfiança.

Especificamente aos três anos de idade, as crianças crescem mais rapidamente em estatura física, embora o pensamento egocêntrico, (onde a criança está voltada completamente para dentro de si) permaneça, já aparece o interesse por outras crianças e aprimora-se a memória e a linguagem, nessa fase também se dá o autoconceito e a compreensão das emoções com mais complexidade, a criança brinca de forma mais elaborada, imaginativa e é mais sociável (PAPALIA & FELDMAN, 2013).

Nesse ponto, sabe-se que existem períodos críticos para o desenvolvimento das crianças e que podem ocorrer determinados eventos ou até ausência deles, causando impacto específico no seu desenvolvimento; ou seja, existem períodos em que este processo pode ser afetado irreversivelmente nos aspectos biológicos, muitas vezes antes do nascimento, em contrapartida, existem períodos sensíveis nos quais as aprendizagens e as habilidades acontecem de modo mais facilitado (BEE e BOYD, 2011).

Sob essa ótica, o acompanhamento do desenvolvimento infantil ganha particular relevância nas fases em que os meios externos podem favorecer o aprendizado e a aquisição de competências importantes.

Não obstante, Fonseca (2013) relata que o período crítico nos seres humanos apresenta grandes polêmicas, pois muitos aspectos do desenvolvimento, inclusive físicos, mostraram plasticidades. No cerne dessa questão está a capacidade que o cérebro tem de modificar sua estrutura e morfologia por meio de estímulos e experiências, promovendo conseqüentemente melhoras, até mesmo com a substituição de uma função exercida pela área lesada do cérebro por outra em

condições boas ou favoráveis. Diante disso, o autor declara que quanto mais cedo for a intervenção, maior poderá ser a eficácia.

Nessa linha de reflexão, Vigotski (2010) também fala sobre a excepcional plasticidade e a mutabilidade do comportamento das crianças em termos de adaptação ao meio. De forma sutil, observa ainda que o meio tem papel decisivo no processo de aquisição da experiência individual.

Este autor fala de uma pedagogia que se limitava a ver o desenvolvimento mais lento e por isso o ensino se baseava em limitações e na mesma proporção se desenvolvia. Por isso defendeu, na sua obra “Fundamentos da Defectologia” (VIGOTSKI 1997), a lógica em deixar de medir e calcular, para passar a observar, experimentar, analisar, diferenciar e generalizar, descobrir e definir, ou seja, ultrapassar a ideia de quantidade para a ação de qualidade na ação pedagógica.

Não obstante, Wallon (1968) defende um método pelo qual a criança é estudada em seu desenvolvimento sob todos os seus aspectos, físico, psíquico e social, bem como no conjunto de suas atividades:

Observar a criança no seu desenvolvimento, tomando-a por ponto de partida, acompanhando-a ao longo das suas sucessivas idades e estudando os estádios correspondentes, sem os submeter à censura prévia das nossas definições lógicas. Para quem os considera cada um na sua totalidade, a sua sucessão aparece como descontínua; a passagem de um a outro não é uma simples amplificação, mas uma modificação. (WALLON, 1968, p. 29)

Nesse contexto, o autor recomenda o estudo do desenvolvimento em seus aspectos afetivos, cognitivos e motores, considerando que o indivíduo se constrói nas suas interações com o meio, buscando conhecer em cada fase do desenvolvimento o sistema relacional entre a criança e o ambiente.

Assim pode-se depreender que uma boa maneira de compreender o processo de desenvolvimento da criança é considerar os marcos tradicionais. Trata-se de uma série de habilidades adquiridas com uma sequência que vai da simples para a mais complexa, num processo preciso de movimentos e controle do ambiente, por exemplo, o bebê começa a pegar os objetos com a palma da mão e mais tarde com movimento em pinça (BRASIL, 2002).

É importante ressaltar que para cada fase do desenvolvimento são indicados estágios com idades cronológicas correspondentes, por conseguinte, a aquisição de determinada habilidade orienta-se a partir da anterior e, muito esporadicamente, pulam-se etapas (WEINERT e BELLANI, 2011).

Fato é que existem vários instrumentos de avaliação com base nos marcos do desenvolvimento. Esses testes e escalas têm sido usados em estudos, pesquisas, clínicas, na intervenção educativa, subsidiando a implementação de programas de intervenção precoce, orientando as ações adequadas e pontuais com as crianças, o que possibilita a identificação de possíveis defasagens.

Como bem nos assegura Rodrigues (2012), é necessário usar instrumentos fidedignos para detectar atrasos no desenvolvimento, dessa forma, esses resultados poderão indicar aspectos passíveis de intervenção direta ou até mesmo dar indícios de causas a serem investigadas entre fatores maternos e familiares, fatores do contexto social e outros.

Pode-se afirmar que os diversos profissionais que atuam com crianças pequenas precisam conhecer o desenvolvimento infantil, a fim de identificar fatores de risco que possam gerar consequências para a vida do indivíduo. Não menos importante que essa consideração, entretanto, é conhecer o conceito de “criança saudável”, que assume diversas possibilidades conforme a cultura das pessoas e as condições de vida (PRATES e OLIVEIRA, 2001).

Vários são os instrumentos de avaliação utilizados para acompanhar o desenvolvimento infantil, como: as Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil, a Escala do Desenvolvimento do Bebê no primeiro ano de vida, o Teste Denver, a Avaliação do Desenvolvimento Psicomotor Infantil (EADP), a Alberta Infant Motor Scale (AIMS), a Movement Assessment Infant (MAI) e o Inventário Portage Operacionalizado (RODRIGUES, 2012).

É importante considerar que o Ministério da Saúde brasileiro elaborou, com base no teste de Denver (1984), Sheridan (1985) e Gesell (1996), uma Ficha de Acompanhamento do Desenvolvimento¹, e vem utilizando-a desde 1984, com algumas reformulações, hoje encontra-se disponível para uso com a seguinte versão: ao lado dos marcos de desenvolvimento maturativo, motor e social, foi acrescentado um indicador psíquico, passando a contemplar em cada faixa quatro indicadores sendo um maturativo, outro psicomotor, em seguida um social e, por fim, um psíquico, com o objetivo de orientar a observação e identificação do desenvolvimento global da criança (BRASIL, 2012).

¹ Encontra-se nos anexos uma cópia dessa ficha.

A avaliação do desenvolvimento infantil, bem como seu acompanhamento, engloba diversas modalidades e sujeitos, incluindo pais, educadores, médicos e muitos outros profissionais, que buscam observar o processo do desenvolvimento da criança.

Oliveira (2011) contribui ressaltando que o professor da primeira infância pode ser um observador atento das relações estabelecidas no ambiente escolar. Desenvolver é uma tarefa conjunta e recíproca e a autora nos chama atenção para as possibilidades quando criamos condições para a criança se desenvolver nas interações adulto-criança e inclusive nas relações criança-criança. As interações da criança com seus parceiros sociais provocam confrontos de significações.

Partindo desse contexto, Vigotski (2010) aborda que essas reações provenientes de relações com o outro podem ser entendidas como uma relação recíproca entre o organismo e o meio que o rodeia.

O autor classifica as reações em três momentos básicos: o primeiro é a percepção, que ele chama de “momento sensorial”; o segundo é a “ação por impulso ou central”; e, por fim, o terceiro momento denominado de “ação responsiva do organismo”, que ele chamou de motor. Esses três momentos assim vistos: a percepção do estímulo, sua elaboração e ação responsiva têm presença necessária em todo ato de reação (VIGOTSKI, 2010,p.17).

A criança acompanhada em seus primeiros anos de vida, fase essa em que as habilidades e os ganhos que ela pode alcançar dependem das dificuldades que apresenta, mas, sobretudo da rapidez com que tem acesso aos estímulos apropriados. As etapas do desenvolvimento acontecem de forma diferenciada para cada criança e é preciso respeitar o tempo e a individualidade, além disso, o estímulo dessas habilidades é importante para o desenvolvimento global de todas as crianças (BRASIL, 2016).

1.2 O histórico da Educação Infantil

Ao estudar a evolução da Educação Infantil, pode-se notar que o Brasil, em seu contexto histórico de evolução da Educação Infantil, caminhou a passos lentos no que diz respeito ao surgimento de políticas públicas voltadas para a infância. Registra-

se que somente a partir das décadas de 80 e 90, é que houve avanços consideráveis nessa área (MAZZOTA, 1996).

Compreende-se que os avanços que a legislação brasileira proporcionou e alcançou nos últimos tempos, apesar dos muitos desafios que ainda temos a enfrentar para que os direitos de todas as crianças sejam efetivamente garantidos; pode-se considerar que muitas ações foram realizadas e muitos serviços instituídos para que a criança possa ser vista como cidadã de direitos desde o seu nascimento, entretanto, muito ainda temos que alcançar no que diz respeito ao alcance dessas ações, à qualidade desse atendimento e ao número de vagas suficientes que contemple todas as crianças.

A Educação Infantil refere-se às crianças em creche de zero a três anos de idade, e a pré-escola com crianças de quatro a cinco anos de idade. Com a promulgação da Constituição Federal Brasileira em 1988 ficou garantida a oferta de educação a todas as crianças.

Ora reformulada a nova redação do inciso I do artigo 208 da Constituição Brasileira, remodelada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, a Educação Básica passa a ser obrigatória e gratuita a partir dos 4 até os 17 anos de idade, inclusive, a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Essa mudança universalizou a oferta da pré-escola a partir de 2016.

Para compor e garantir esse ordenamento legal, na década de 90, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente, reforçando a garantia de acesso à educação, bem como apresentando a criança como sujeito de direitos.

Assim, a criança poderá se desenvolver no âmbito do educar e cuidar, ato bem assegurado pelo ECA (BRASIL, 1990), que ampliou a obrigação do Estado em relação à educação e à proteção infantil desde a sua instituição.

Então, é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem seleção e com vistas à permanência de todos à Educação Básica com qualidade sem distinção, para a realização da inclusão.

Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças,

sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p.7).

Para assegurar esses direitos, em 1996 surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN nº 9394/96, definindo a Educação Infantil como uma etapa da educação básica fundamental para garantir a aprendizagem, rompendo com a prática assistencialista, oportunizando o educar e o cuidar na mesma esfera educacional.

Educar e cuidar, duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, tornam-se, aos poucos, duas faces de um ato único de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando, se educa. Educando, se cuida. Impossível um sem o outro. (NUNES, CORSINO E DIDONET, 2011, p.13).

A integração do atendimento à primeira infância ao setor educacional trouxe como consequência tornar a educação infantil um dever do Estado no sentido de atender ao direito das crianças a uma educação pública de qualidade. Efetivamente esse processo reconhece a criança como cidadã de direito e de fato, como sujeito sócio histórico e cultural (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011).

A política brasileira em suas leis, principalmente na LDB (BRASIL, 1996), tem avançado na promoção desse direito, favorecendo as crianças o acesso à cidadania.

Na LDB (BRASIL, 1996), em seu capítulo II, seção II, no art. 29, a educação infantil foi devidamente destacada, enfatizando-a como a primeira etapa da educação básica, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento integral até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Em seu art. 30, estabelece a faixa etária do nascimento até os três anos para ser atendida em creches ou entidades equivalentes, e na pré-escola para crianças de quatro a seis anos de idade.

O lugar da criança brasileira na política pública de educação é o de sujeito histórico, protagonista e cidadão com direito à educação a partir do nascimento, em estabelecimentos educacionais instituídos com a função de cuidar e educar como um único e indissociável ato promotor de seu desenvolvimento integral, de forma global e harmônica, nos aspectos físico, social, afetivo e cognitivo. (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011, p.11).

Como já dito, a LDB (BRASIL, 1996) regulamenta, ordena e traz uma série de inovações em relação à Educação Básica, como integrar as creches nos sistemas de ensino junto com as pré-escolas. Essa lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e na pluralidade de

métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem das crianças (BRASIL, 1996).

Reunindo um conjunto de sugestões e subsídios para professores de creches e pré-escola, o Ministério da Educação e Cultura, em 1998, lançou os Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, constituído de três volumes, que proporcionou discussões e orientações no âmbito de conceitos, instituições e projetos educativos, bem como os processos de construção da identidade e autonomia, e por fim colocou em pauta os diferentes conteúdos a serem trabalhados na educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEIs (1999), no seu artigo 8º, também deixam evidente a importância que essa etapa tem de impulsionar o desenvolvimento integral das crianças, garantindo a cada uma delas o acesso à construção de conhecimentos e à aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com seus pares etários, com crianças de diferentes faixas etárias e com os adultos. Esse documento também apoia a elaboração de propostas pedagógicas.

No mês de abril de 1999, surge a Resolução CNE/CEB nº. 01/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento extremamente importante para o educador na elaboração de sua proposta pedagógica. Nesse momento, então, é criada a Ação Compartilhada de Políticas de Ação Integral para traçar uma integração entre as áreas envolvidas no atendimento a criança, estando a centralidade na educação.

O papel da assistência social tem relevância nesse ordenamento legal, tendo por função elaborar e implantar, com parcerias intersetoriais, política pública de proteção às famílias vulnerabilizadas pela pobreza, por meio de ações concretas voltadas para o atendimento de crianças de zero a seis anos. (BRASIL, 1999, p. 7).

As DCNEIs (BRASIL, 1999) têm caráter mandatário, com novas propostas para as instituições, com especial atenção às orientações curriculares e à elaboração de seus projetos pedagógicos. O referido documento, em seu artigo 3º, incisos de I a VIII, estabelece as diretrizes, princípios, fundamentos e procedimentos para orientação das instituições de educação infantil quanto à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Essas diretrizes propõem eixos norteadores para a proposta pedagógica: interações e brincadeiras, no sentido de garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo, vivências sensoriais, expressivas e corporais; experiências que favoreçam o conhecimento de diferentes linguagens e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, digital, dramática e musical, oportunizando, ainda, possibilidades às crianças de vivenciar narrativas e interação com a linguagem oral e escrita. Experiências que permitam, em contextos significativos, relações de medidas, quantitativas, formas, espaço, orientação, enfim, que proporcionem situações de aprendizagem. Como também, entre outros: “Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010, p.27).”

Conforme verificado, as DCNEIs (BRASIL, 2010) organizaram ampla proposta pedagógica no sentido de que haja elaboração, planejamento, execução e avaliação adequados ao sistema de educação brasileiro.

Nesse contexto, visando normatizar e garantir um ensino de qualidade na Educação Infantil, foi aprovado, na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, o Parecer nº 04/2000, enfatizando alguns aspectos normativos importantes como: 1 – Vinculação das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino; 2 – A Proposta Pedagógica e Regimento Escolar, 3 – Formação de Professores para o trabalho na Educação Infantil, 4 – Espaços Físicos e Recursos Materiais para a Educação Infantil.

Em 2000, foi realizado o Censo da Educação Infantil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com o intuito de se obter informações mais precisas sobre a Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 2006).

Em 2001, com a Lei nº 10.172 de 9 de janeiro, foi aprovado o Plano Nacional de Educação -PNE, mais uma conquista que fez avançar, visto que, a educação infantil foi amplamente discutida. O PNE assume uma característica peculiar, é decenal por força constitucional, a despeito de qualquer governo e possui caráter especial (BRASIL, 2014). A seguir citamos, na íntegra, as 15 estratégias da primeira meta do PNE:

- 1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;
- 1.4) estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;

- 1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;
- 1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;
- 1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;
- 1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;
- 1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;
- 1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;
- 1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;
- 1.12) implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;
- 1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno (a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;
- 1.14) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;
- 1.15) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos;
- 1.16) o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;
- 1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2014, p. 49).

Percebe-se que em sua primeira meta, o PNE (BRASIL,2014) propõe a universalização da educação infantil na pré-escola para criança de quatro e cinco anos

de idade, visando a ampliar em até cinquenta por cento o acesso à creche das crianças de até três anos. Tarefa de grande importância e desafiadora. Propõe que haja uma colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no sentido de criar meios de expansão da educação infantil com padrão de qualidade nas redes públicas, embora considere as peculiaridades locais; propõe ainda a garantia de frequência à educação infantil das crianças de até três anos idade, de baixa renda.

O PNE também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Os planos estaduais, distritais e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE (BRASIL, 2014).

No âmbito do Distrito Federal, em 2015 foi instituído pela Lei nº 5.499/2015 o Plano Distrital de Educação com o objetivo de contribuir com o estabelecimento de metas e estratégias a serem alcançadas em consonância com o Plano Nacional de Educação. Esse, expressando demandas da sociedade, estabelece então vinte e uma metas para o desenvolvimento do ensino no DF nos próximos dez anos e mais 411 estratégias (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Vale ressaltar alguns eixos importantes na construção do PDE (2015):

Universalização do acesso às matrículas obrigatórias até 2016, de modo a garantir a inclusão escolar daqueles que não tiveram acesso na idade própria, no campo, nas cidades e nos presídios, assim como, o aumento da oferta em creches; financiamento compatível para a escola pública, na perspectiva de se atingir o dobro do percentual hoje investido na educação pelo Governo de Brasília, com relação ao seu PIB, e a implantação do referencial de Custo Aluno Qualidade – CAQ; valorização dos trabalhadores da educação; e a melhoria da qualidade, com equidade, em todas as escolas públicas e particulares do Distrito Federal. (DISTRITO FEDERAL, 2015, p.8).

Em sua primeira meta, o PDE (2015) propõe a universalização da educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos de idade, até o ano de 2016, o aumento da oferta de creches públicas e conveniadas, no intuito de atender até 60% desta faixa etária, sendo 5% ao final de cada ano até a vigência do plano, e, pelo menos, 90% em tempo integral.

Essa é uma meta de grande responsabilidade, cujo sucesso poderá promover significativas mudanças para a educação no Distrito Federal. No que diz respeito à educação infantil, vale ressaltar algumas estratégias da meta 1 do PDE-DF, pois se mostram relevantes, pois propõe continuar a relação de parceria com o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar

Pública de Educação Infantil – Proinfância, na tentativa de construção de escolas e aquisição de material, prover e descentralizar materiais didáticos e pedagógicos, específicos para a faixa etária, ou seja, concentrar recursos financeiros a fim de atender com qualidade o maior número de crianças (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Na estratégia 1.18 do PDE-DF, articula a promoção do atendimento da EP, muito embora dê preferência para que esse atendimento aconteça em Centros de Educação Especial, propõe adequar com estrutura física apropriada os Centros de Educação Infantil, no sentido de garantir educação de qualidade.

Vale ressaltar de forma especial a estratégia 1.30:

Garantir às crianças com deficiência, imediatamente após a entrada em vigor deste PDE, nas unidades da rede pública de ensino, o atendimento com profissionais devidamente qualificados e habilitados para tanto (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 16).

Como o próprio documento em discussão assinala, a importância do poder público em trabalhar a favor do desenvolvimento social por meio da educação.

1.3 O Histórico da Educação Especial

A Educação Especial como modalidade da educação básica perpassa todas as etapas da educação, mas nem sempre foi assim. Segundo Mazzota (1996), as primeiras iniciativas de atendimentos para as pessoas com deficiência no Brasil se deram em meados do século XIX, com serviços organizados para cegos, surdos e deficientes mentais e físicos. Porém, ainda levou tempo para que a Educação Especial fosse incluída na política educacional Brasileira, que, de acordo com Mazzota (1996), se deu no século XX.

O primeiro marco legal a trazer o direito à educação dos “Excepcionais”, termo usado na época, foi a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que dizia em seu Título X, artigo 88, que “ A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade ” BRASIL,1961). E no artigo 89, autorizava as entidades privadas liberdade para dar atendimento a esses estudantes, auxiliando com recursos necessários.

Mais tarde, surgem no Brasil instituições como a Pestalozzi em 1926 em Porto Alegre RS e as APAEs em 1954, com programas de reabilitação e educação. A legislação brasileira avançou a passos lentos na atenção e educação das pessoas com deficiências (MODESTO, 2008).

A Constituição Federal de 1988 garantiu a esse público a oferta de Atendimento Educacional Especializado em seu artigo 208, afirmando ainda que é dever do Estado e que seja preferencialmente na rede regular de ensino. Embora instituído nesta época, o AEE só veio a ser ofertado em larga escala bem mais tarde, em 2007 com a Portaria do MEC 13/2007 que criou o Programa Nacional de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Ainda no artigo 205 da Constituição Brasileira, fica claro que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da Família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, com exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, e, no artigo 206, propõe igualdade de condições no acesso e permanência na escola.

Conforme menciona Mazzota (1996), nas décadas de 80 e 90, a educação das pessoas com deficiência ainda pairava sobre tratamentos e atendimentos com princípios de normalidade, no sentido de que essas pessoas deveriam ser preparadas para serem capazes de viver em sociedade, ainda um modelo de segregação

Somente pelo paradigma da inclusão, no qual todas as crianças têm direito garantido de acesso a uma educação de qualidade, gratuita e igualitária, protegida contra práticas de discriminação racial, religiosa ou de qualquer índole, conforme a Declaração dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU, 1959), nota-se mudanças no processo da educação especial.

Intensifica-se no século XXI vários estudos e discussões, envolvendo organizações mundiais como a UNESCO, ONU e outros, produzindo documentos norteadores de Inclusão. Muitas mudanças ocorreram na década de 90, pois diversas sociedades em vários países iniciaram um processo de reestruturação da educação escolar por meio de políticas públicas de inclusão.

No Brasil, há também grandes momentos em favor da educação das pessoas com deficiência. Mais especificamente, acerca do atendimento às crianças desde o nascimento, que encontra amparo legal na Constituição Federal de 1988, que garante a oferta de atendimento em creche e pré-escola, especialmente no que diz o inciso IV do artigo 208: “O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ... IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASILIA, 1988).”

Nesse contexto, subentende-se que a educação para as crianças, na faixa etária de zero a seis anos, abrange com igualdade de teor às crianças com deficiência de qualquer natureza.

Com a criação da CORDE – Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em 1989, pela Lei nº 7.853, muitos foram os avanços para as crianças de 0 a 3 anos de idade que estabelece em seu artigo 1º:

A) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escola, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios (BRASIL, 1989, s/p.).

Especificamente em 1990, com a Conferência Mundial sobre Educação para todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, quando foram firmados acordos e compromissos que garantissem à pessoa com deficiência acesso à educação, num direito igualitário aos demais (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990), o Brasil busca estar em coerência com o que está acontecendo no mundo.

Segundo Nunes (2015), com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos em 1993 pelo MEC, ficou assegurado um atendimento especial com qualidade e equidade às pessoas com deficiência. Entretanto, em 1994 foi implantada a Política Nacional de Educação Especial – PNEE, que garantia ao aluno com deficiência atendimento educacional, porém condicionava o ingresso dos alunos em classe comum caso houvesse condições de desenvolver e acompanhar as atividades programadas do ensino regular. O que não se pode deixar de evidenciar a disparidade na compreensão das ações públicas que favorecem a inclusão de fato e de direito.

Nessa mesma década, aconteceu em Salamanca, na Espanha, em meados de 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial, na qual os compromissos firmados na Tailândia foram reafirmados. Enquanto isso, no Brasil, influenciados por esses documentos e sob a perspectiva inclusiva, foi publicado pelo Ministério da Educação um documento intitulado Política Nacional de Educação Especial, a fim de estabelecer objetivos, diretrizes e compreensões a cerca “dos interesses, necessidades e aspirações das pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas e altas habilidades”, modificando os termos “portador de deficiência” para “portador de necessidades especiais”, no sentido de apoiar o sistema regular de ensino para a inserção dos portadores de deficiências, priorizando o financiamento de projetos institucionais envolvendo ações integradoras (BRASIL, 1998).

Além disso, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1998) com o forte apelo à inclusão das pessoas com deficiência, por trazer conceitos e princípios para uma educação inclusiva de fato, com objetivo de alcançar à escola para todos e responder

às necessidades individuais, influenciou sobremaneira as políticas públicas brasileiras (NUNES, 2015).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL,1990) fortaleceu e concretizou as conquistas das crianças contidas na Constituição Federal (BRASIL,1988).

Em seguida, mais um passo é dado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), impulsionou o surgimento de um novo modelo de Educação Infantil, estabelecendo como a primeira etapa da educação básica e declarando com maior clareza uma sistematização educacional abrangente e inclusiva, em seu Artigo IV, incisos:

- II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, s/p.).

Esta lei preconizou a necessidade de atendimento à criança com deficiência desde o seu nascimento e orientou a educação do estudante/pessoa com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, ressaltando e assegurando a inclusão do educando.

Segundo Oliveira (2011), a LDBN (BRASIL, 1996) resgata as crianças do confinamento em instituições assistencialistas. Assim, a lei propõe uma nova organização da educação brasileira, ampliando o conceito de educação básica, abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, responsabilizando as unidades escolares, incluindo as creches e pré-escolas, determinando que haja uma progressão na autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das escolas, motivando ainda a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico.

Com a promulgação da LDBN (BRASIL,1996) é atribuída flexibilidade ao funcionamento da creche e da pré-escola, o que permite diferentes maneiras de organização e práticas pedagógicas, estabelecendo os princípios da educação e deveres do estado em relação à educação escolar pública, definindo em regime de colaboração as responsabilidades entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

No ano seguinte, o Decreto nº 3.298 (BRASIL,1999) regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao estruturar sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora

de Deficiência² define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, evidenciando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular e não em substituição.

Com a integração da creche na LDBN (BRASIL,1996) se estabelece que a inclusão no sistema educacional precisa e se faz imprescindível que se inicie na educação infantil, compreendendo a faixa etária de 0 a 6 anos, conforme destaca esse mesmo documento. As vivências na educação infantil ocorrem de maneira natural em situações corriqueiras, difere do que ocorre em outros níveis educacionais, tornando a primeira infância o lócus ideal, no início da escolarização, onde devemos discorrer e praticar uma educação emancipatória (SOUSA, 2012).

Outro documento que merece destaque, que o Brasil é signatário, é a Declaração de Guatemala (BRASIL,1999), pois garantiu que os governos se comprometessem na adequação das instalações de acessibilidade e comunicação das pessoas com deficiência, criando ações que facilitem o acesso à educação, à saúde, ao emprego, à assistência social, aos esportes e à cidadania, com igualdade de condições, de oportunidades, com vias a acabar com preconceitos e discriminações (SOUSA, 2012).

É importante salientar que, nessa época, no Brasil, surgiu o Decreto 3.298 que regulamenta a Lei 7.853/89 no âmbito da Política Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência³ e dispõe sobre os direitos como a matrícula compulsória em cursos regulares nos estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capaz de se integrar na rede regular de ensino; entre outros, confirmando a educação especial como uma modalidade transversal em todos os níveis de ensino.

Nessa trajetória em 2001, como marco importante, nasce as Diretrizes Nacionais para a Política de Atenção à Infância e à Adolescência, que institui em seu Parecer CNE/CEB nº 17/2001 as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com o objetivo de contribuir para a organização dos sistemas de ensino ao receberem os alunos público alvo da educação especial.

Nesse processo inclusivo, a resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio de uma resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica -

² Aqui está citado conforme a íntegra do documento, embora o termo já tenha sido abolido das referências gerais sobre as pessoas com deficiência em qualquer circunstância.

³ Termo usado conforme os documentos da época.

CNE/CEB (BTASIL, 2001)), em seu artigo 2º, que dispõe que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos com necessidades especiais assegurando-lhes as condições necessárias para uma educação de qualidade.

Esse documento enfatiza em seu parágrafo único que o atendimento escolar desses alunos terá início na Educação Infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001).

Nessa perspectiva, em 2008, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando a constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos (BRASIL, 2008).

Com a aprovação da Lei nº10.172/01, dá-se início ao Plano Nacional de Educação e outras providências, estabelecendo vinte e sete metas para a educação das pessoas com deficiência, resumidamente assim:

- Trata-se do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, inclusive em parceria com as áreas de saúde e assistência social, visando à ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos;
- Das ações preventivas nas áreas visual e auditiva até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental;
- Do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino; e
- Da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições de ensino superior (BRASIL, 2001).

A meta quatro é específica no esforço da redução das desigualdades e a valorização da diversidade:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 24).

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL,2014) e dá outras providências para os próximos dez anos - 2014-2024. Esse aponta dez diretrizes que, entre outras, orienta para uma educação de qualidade, ratifica a universalização do atendimento escolar e incluirá informação sobre o perfil da população de 4 a 17 anos com deficiência pelo senso escolar.

Assim percebemos que a legislação brasileira tem avançado no sentido do ordenamento legal para a educação especial e, em última instância, podemos concluir que a faixa etária da educação precoce encontra amparo legal nesta versão do PNE (BRASIL,2014) quando, em sua meta 4, estratégia 4.2, diz:

4.2. Promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de zero a três anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2014, p.55).

Importante destacar que o PDE-DF em sua meta 4 complementa estendendo estes direitos às pessoas com deficiências e transtornos de aprendizagem de qualquer natureza, independentemente da idade e garante a inclusão na rede regular de ensino, incluindo atendimentos complementares e especializados. Ainda na estratégia 4.1, propõe a buscar o perfil das pessoas com deficiência por meio de pesquisas estatísticas, com o objetivo de conhecer a dimensão da demanda e inclusive numa abrangência que vai desde o nascimento. Continua na estratégia 4.21, onde diz:

Contribuir e incentivar quanto ao desenvolvimento de pesquisas científicas para ampliação e melhoria dos recursos didáticos adaptados, dos equipamentos e da tecnologia assistiva, com vistas à acessibilidade ao processo de aprendizagem inclusivo dos educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento a partir do nascimento e altas habilidades ou superdotação (DISTRITO FEDERAL, 2015, p.8).

O PDE-DF faz referência ao público alvo da EP quando trata em suas estratégias de incluir em sua faixa etária desde o nascimento, como na estratégia 4.26 que menciona:

“ampliar a oferta de vagas para o atendimento educacional especializado na educação precoce, como complementar e preventivo, abrindo novas turmas, preferencialmente, nos centros de ensino especial, de acordo com as demandas regionais” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 24).

Não obstante a todo esse itinerário, compreende-se como necessário que toda a sociedade se empenhe nas discussões e reflexões das políticas públicas, como

coparticipantes dos destinos da nação brasileira, para garantir a inclusão das pessoas com deficiência como uma realidade efetiva para todos.

2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO À CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS DE IDADE NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL

Segundo as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce, o Atendimento Educacional Especializado visa acompanhar as crianças desde o seu nascimento com atividades lúdicas incentivadoras e estimuladoras, a fim de proporcionar à criança experiências significativas para alcançar seu pleno desenvolvimento (BRASIL, 1995).

Nessa linha de trabalho, a precoce se utiliza de atividade lúdica, ou seja, da brincadeira, que não é algo eventual, pois está presente continuamente em todas as fases da vida cultural dos povos mais diferentes e constitui uma especificidade natural e insuperável da natureza humana. Tem uma função biológica especial, pois não é prioritariamente do homem, pois até o filhote de animais brinca (VIGOTSKI, 2010).

A Educação Precoce teve início em 1987, na antiga Fundação Educacional do Distrito Federal. Foi inspirada no *Program Head Start* do Departamento de saúde e serviços humanos dos Estados Unidos⁴ que cuida das crianças em situação de risco, de baixa renda, com serviços voltados para a promoção das relações familiares de qualidade, para a saúde física, para o bem-estar emocional e para o desenvolvimento das habilidades cognitivas (PEREIRA-SILVA e DESSEN, 2005).

A *Head Start* foi criada em 1965 como uma “escola de verão” no intuito de preparar as crianças pobres para a entrada no ensino fundamental. O programa foi expandido em 1981 e revisto em 2001. Seus resultados foram matérias de muitos estudos e o programa existe até hoje com bons resultados na inclusão das crianças (PEREIRA-SILVA & DESSEN, 2005).

Em 1995, o Ministério da Educação - MEC regulamentou o trabalho por meio das Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce com o objetivo de estabelecer parâmetros de criação dos programas, com currículos e objetivos claros de acompanhamento do desenvolvimento infantil, na área da educação (BRASIL, 1995).

⁴ Essas informações citadas pelo autor encontram-se em sites internacionais como: <http://www.rockinghamcountyheadstart.org/pView.aspx?id=15357&catid=422>, acessado em 15/1/18.

Nessa perspectiva, Vigotski (2010) ressalta que a atividade da criança deve ser a base do educador, que deve primar em orientar e regular essa atividade, oportunizando novas reações para favorecer a elaboração de novas formas de comportamento. Oportunizando, assim, experiências que mobilizem todas as suas potencialidades, então a própria criança poderá agir, restando ao educador apenas a orientação da atividade.

Voltando às diretrizes (BRASIL, 1995), enfatiza-se que as intervenções nos programas de estimulação precoce, os atrasos e ou defasagens no processo evolutivo infantil podem ser prevenidos ou atenuados. Destaca-se, ainda, que mediante estimulação adequada e reforços positivos, uma convivência acolhedora e regular com profissional especializado pode favorecer as capacidades cognitivas, o desenvolvimento socioafetivo e as habilidades motoras.

Os progressos científicos e tecnológicos sobre estimulação precoce mostram atualmente resultados animadores, indicando conhecimentos mais precisos, sobretudo em relação à sua conceituação, abrangência, termos correlatos, técnicas e procedimentos de avaliação, como também à organização de programas e de currículos pertinentes (BRASIL, 1995. p. 7).

Em consonância com essa perspectiva, Piaget (1999) ressalta que a criança somente executa uma ação exterior ou mesmo interior quando impulsionada por um motivo, traduzido por uma necessidade, ou seja, quando estimulada, essa ação produz um desequilíbrio que a impele a outra ação responsiva, ou seja, através da estimulação a criança pode apresentar uma resposta.

Fica explicitado pelas Diretrizes (BRASIL, 1995) que o programa tem como princípios básicos a avaliação e intervenção, levando em conta os fatores de risco e os fatores de proteção, sendo estabelecida uma visão multifocal.

Esse documento preconiza a importância de programas que orientam o primeiro ano de vida da criança e que essas precisam receber estimulação adequada, diante disso, entende-se que o atendimento de Educação Precoce do DF foi pensado conforme as diretrizes, no intuito de prevenção com vistas a reduzir e ou evitar um desenvolvimento atípico (BRASIL, 1995).

Segundo Pérez-Ramos e Pérez-Ramos (1996), os serviços baseados nos programas de prevenção abrangem campos de ações em três níveis: os terciários, secundários e primários.

A prevenção terciária atua na limitação dos déficits e na diminuição dos fatores de risco, consiste em dar especial atenção a esses fatores, com avaliação contínua e

oportuna intervenção; identificação dos fatores de alto risco, que se apresentam com efeitos prolongados tais como alterações cromossômicas, traumatismos, acentuadas carências ou mesmo no seu “over dose”, etc.

A prevenção secundária abrange a descoberta precoce dos fatores de risco susceptíveis de comprometer vulneravelmente a saúde da gestante, identificando fatores de risco no nascimento e também no desenvolvimento da criança.

Por fim, a prevenção primária consiste em ações envolvendo efetivas estratégias de controle, acompanhamento e promoção do desenvolvimento sadio, com assistência à estabilidade familiar, em especial dos pais nos primeiros anos de vida, na função de mediadores na estimulação da criança, de acordo com a rotina do lar, vigilância ao crescimento físico e ao desenvolvimento psicológico da criança.

Em consequência disso, as razões que justificam a organização de serviços e programas de estimulação precoce sob os parâmetros básicos de prevenção, com adaptações e recursos das necessidades locais, bem como as condições das crianças atendidas e suas famílias, a fim de oportunizar e facilitar a exploração e compreensão do mundo (PÉREZ-RAMOS e PÉREZ-RAMOS, 1996).

De acordo com esses autores, levando em conta, ainda, o valor da estimulação humana, quando realizada de forma preventiva ou de interferência de fatores prejudiciais ao desenvolvimento, compreende-se que toda criança necessita de atenção, interação, direta e frequente com adultos que lhes dispensem atendimento apropriado e individualizado, para assim desenvolver suas capacidades e habilidades.

Tendo em vista aspectos observados, diante da política pública em andamento no mundo, o Conselho de Educação do Distrito Federal, na resolução nº 02 de 1976, (DISTRITO FEDERAL, 1976) resolve baixar as normas gerais para o ensino especial no Distrito Federal, estabelecendo em seu artigo 3º, alínea “d”, o caráter preventivo e as oportunidades de diagnóstico precoce. É declarado em seu parágrafo único: “Não serão estipulados limites de idades para fins de atendimento especial, cabendo a cada instituição determinar as prioridades etárias” (CE-DF, 1971. p. 42), o que pressupõe atendimentos na fase primeira da vida.

Os estudos Piaget (1999) quanto às experiências sensório-motoras, adquiridas nos primeiros anos de vida, são consideradas essenciais para o desenvolvimento cognitivo da criança. Com essas normas e a consolidação dos atendimentos, os centros de ensino especial abriram turmas de Educação Precoce para atendimento das crianças de zero a três anos e onze meses.

O nome “Estimulação Precoce” sofreu ao longo de anos algumas mudanças significativas no intuito de designar com clareza o significado dessa intervenção. Já foi chamada de “estimulação essencial”, “intervenção precoce”. Esses termos derivam da tradução espanhola *estimulación temprana* e *estimulación precoz*, bem como do inglês *early stimulation* ou *early intervention* (BRASIL, 1995).

O termo “precoce” traduz exatamente a natureza preventiva que o programa tem, objetiva então ações suficientemente antecipadas, tendendo a evitar, atenuar ou compensar as dificuldades que a criança de risco possa ser portadora e ou suas consequências (BRASIL, 1995).

Na Espanha, o termo é denominado *Atención Temprana*, com conceito de atividades e técnicas no sentido de apoiar e acompanhar o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos de idade, bem como a família e ao contexto social com o objetivo de atender às necessidades temporárias ou permanentes apresentadas por crianças com necessidades educacionais especiais ou de risco para o desenvolvimento (GRUPO DE ATENCIÓN TEMPRANA, 2000).

O programa na SEDF assumiu o termo “Educação Precoce” no sentido de designar um atendimento educacional e psicopedagógico, como bem salienta os Saberes e práticas da Inclusão:

Esses programas devem ter como eixo o processo de aprendizagem das crianças com defasagens importantes no decorrer de seu desenvolvimento. Traçar objetivos pedagógicos, enfatizar a construção do conhecimento, desenvolver trabalho coletivo, voltados para aquisição de competências humanas e sociais significa formar e educar para a vida. (BRASIL, 2006, p. 33).

A Educação Precoce é destinada às crianças com atraso em seu desenvolvimento, às crianças de risco, ou seja, àquelas vulneráveis a apresentar atrasos, à criança prematura e àquelas diagnosticadas com deficiências.

As crianças são acompanhadas por um pedagogo e um educador físico durante sua permanência no atendimento, que vai de 0 a 3 anos e 11 meses de idade, a partir daí a criança é incluída na Educação Infantil, em salas regulares de ensino com as devidas particularidades da legislação vigente no DF (DISTRITO FEDERAL, 2005).

Muitos conceitos procuram traduzir a importância do programa em muitos países, levando-se em conta que a estimulação precoce, seja um conjunto de exercícios, jogos, brincadeiras e outras atividades destinadas às crianças, é significativa em seus primeiros anos de vida, no sentido de desenvolver ao máximo

suas capacidades físicas, emocionais, sociais e de aprendizagem (GARCÉS, SUCAPUCA e SAGÁSTEGUI, 2009).

Segundo Fonseca (1995), as experiências precoces são importantes por proporcionar condições de desenvolvimento que valorizem a independência corporal e a maturidade emocional.

O conceito de estimulação precoce fica assim definido na Orientação pedagógica do DF:

Conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo (BRASIL, 1995, p. 11).

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da SEEDF (2013) e a perspectiva de desenvolvimento global dos estudantes com necessidades especiais na instituição educacional comum, o atendimento em Educação Precoce colabora para a criação de sistemas de ensino capazes de realizar uma educação inclusiva e que responda à diversidade das condições dos estudantes, promovendo e garantindo sua inclusão educacional. Dessa forma, deve ser oferecido, preferencialmente, nos Centros de Educação Infantil ou nos Jardins de Infância.

Durante esse tempo, as crianças recebem atendimento com a finalidade de potencializar o desenvolvimento global no que se refere aos seus aspectos físicos, cognitivos, psicoafetivos, sociais e culturais, com foco no processo de interação e comunicação, com atividades lúdicas, dando suporte à família e ao processo inclusivo fundado na dimensão humana, de acordo com a Orientação Pedagógica nº18 de 2005.

Essa OP (2005) norteia as ações da equipe de Educação Precoce na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e foi elaborada com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais e com os Saberes e Práticas da Inclusão do Ministério da Educação – MEC, fundamentando a prática pedagógica do referido atendimento especializado.

As pesquisas nessa área confirmam a necessidade e eficácia de um atendimento precoce às crianças com deficiência e às consideradas de risco para o desenvolvimento (BORGES, 2016). Muitos estudos chamam especial atenção para os avanços nos conhecimentos advindos da neurociência com relação à plasticidade neuronal e à ciência de prevenção.

Assim, esse atendimento tem caráter preventivo e exalta uma pedagogia com foco na diversidade e necessidades individuais, fazendo uso de uma prática pedagógica ativa e diversificada. Ainda as orientações desse documento, propõem ambientes adequados para a inserção familiar, visando uma inclusão social, privilegiando o papel dos pais.

O público alvo da Educação Precoce é caracterizado por crianças consideradas de risco, ou seja, que em sua história tenham vivido experiências de etiologia existentes ou intercorrências pré-natais, perinatais ou pós-natais que podem resultar em possíveis problemas para o desenvolvimento ou dificuldades em seu processo de aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2006).

Segundo o MEC, em Saberes e Práticas da Inclusão:

Programas de educação da criança do nascimento aos seis anos que funcionam em um contexto centrado na participação da família e da comunidade podem: promover ganhos de desenvolvimento e educacionais; reduzir sentimentos de isolamento, estresse e frustração que as famílias podem vivenciar; ajudar a criança com alteração ou atraso no desenvolvimento a se tornar uma pessoa produtiva e independente e reduzir custos futuros com educação especial, reabilitação e cuidados com a saúde (BRASIL, 2006: p.9).

As pesquisas nessa área confirmam a necessidade e eficácia de um atendimento precoce às crianças com deficiência e ainda incluem às consideradas de risco de atraso no desenvolvimento, em que os recursos visem à educação da criança em seus primeiros anos de vida, que haja participação dos pais, baseando-se nas etapas do desenvolvimento infantil, levando em conta as características específicas de cada criança e das condições do meio ambiente em que vivem, com fins didáticos, sem perder de vista a integralidade da criança (ALVES, 2007).

Assim, esse atendimento na escola pública é organizado por pedagogos e educadores físicos. A criança recebe em seu primeiro ano de vida atendimento individualizado duas vezes por semana, durante quarenta e cinco minutos, orientado pelo pedagogo e acompanhado pela mãe ou o responsável. A mãe é convidada a assistir o atendimento para compreender e formar e ou fortalecer vínculo com a criança, pois muitas entram no luto pela criança que desejavam e precisam de apoio para cuidar da criança que está sob seu cuidado agora (DISTRITO FEDERAL, 2005).

Durante o atendimento, o pedagogo faz uma entrevista inicial para conhecer a história da criança e depois faz uma avaliação seguindo a Ficha de Acompanhamento Evolutivo da criança de zero a três anos de idade (MONTE e BALTHAZAR, 1990).

Essa ficha lhe dará informações indicativas da idade de desenvolvimento em que a criança se encontra e então o pedagogo poderá planejar atividades diversificadas que possam ajudar no seu desenvolvimento. Para tanto, o pedagogo deve ter formação inicial em desenvolvimento infantil, pois necessita trabalhar com atividades que promovam e oportunizem o avançar das competências das crianças. (DISTRITO FEDERAL, 2005).

A Educação Precoce procura oportunizar à criança um contato direto com seus semelhantes em um meio ambiente adequado, propiciando momentos de aprendizagens e descobertas, das mais simples as mais complexas, visando o desenvolvimento para a convivência em sociedade (DISTRITO FEDERAL, 2005).

Almeida (2014) considera a necessidade desse atendimento no ambiente escolar por ser a educação definida como a área que possibilita trocas, interação; visto que para ele o ser humano é aprendiz desde o seu nascimento, vive numa busca interativa e que a educação é essa ação conjunta de cooperação entre pessoas que se comunicam.

A metodologia de ensino na Educação Precoce privilegia as atividades lúdicas, possibilitando momentos prazerosos e significativos para estimular o desenvolvimento global das crianças. O documento “Os Saberes e Práticas da Inclusão” do MEC propõe que a criança seja estimulada de acordo com as suas necessidades e interesses individuais, que surgem no próprio contexto em que ela se encontra, quando o professor passa a ser o mediador, numa observação atenta para conduzir e estimular situações típicas da fase de desenvolvimento em que a criança está (BRASIL, 2006).

Segundo Vigotski (2010) as reações mais importantes são criadas e elaboradas no processo da brincadeira infantil, essas são organizadoras e guias da experiência externa tanto quanto da experiência interior. Enfatiza que a criança está sempre brincando, que é um ser essencialmente lúdico e que a sua brincadeira tem um sentido especial.

A Orientação Pedagógica da Educação Precoce (SEDF,2005) estabelece funções específicas para o pedagogo na atuação com a criança, onde deverá criar oportunidades pedagógicas educacionais, práticas e experiências enriquecedoras que possam ser repetidas no lar da criança.

Oliveira (2011) chama a atenção para a grande flexibilidade do pensamento da criança e do seu constante desejo de exploração, que requerem a organização de

contextos propícios de aprendizagem. Pontua ainda que a criatividade aparece das múltiplas vivências infantis dentro da livre exploração das situações com diversos parceiros.

Os Saberes e Práticas da Inclusão (2006) sugerem que a aprendizagem acontece por meio de quatro ações básicas:

1- Ações diretas sobre os objetos, ou seja, na utilização de brinquedos com objetivo de promover uma ação direta da criança para que possa manipular diversos objetos, explorando por meio do seu corpo, utilizando os sentidos para gradualmente formar conceitos abstratos.

2- Reflexões sobre as ações, que surgem a partir de ações como buscar, morder, alcançar, soltar, empurrar, rolar, levantar, esconder, entre outras e depois ser levada pelo professor a pensar sobre essas ações para que possam começar a construir um entendimento pessoal sobre o que uma bola faz, por exemplo.

3- Motivação intrínseca, invenção e generalização são interesses que surgem no ímpeto de aprender, muito natural na criança, que levam a exploração, experimentação e a construção de conhecimentos.

4- Solução de problemas onde a criança se vê diante de casos reais, podendo ser um resultado inesperado de suas ações e precisa apresenta soluções. (BRASIL, 2006).

Oliveira (2011) ainda orienta os professores a trabalharem em áreas de brinquedos, onde as crianças possam explorar e manipular, como: brincar de faz de conta, de regras, com espaços para movimentação e exploração, áreas de leituras, lugares de ver vídeos, ouvir canções, criar também oportunidades de diálogo com as crianças, momentos de aprendizagem corporal com desenhos, modelagens, escultura, entre outros, com o objetivo de ampliar as competências infantis, exigindo-lhes novas habilidades.

O Currículo em Movimento da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2012) reconhece a importância de a criança ter experiências com os objetos da cultura por meio de atividades cantadas, tocar instrumentos musicais, ouvir histórias, brincar com areia e água, modelar, pintar, passear, construir com blocos, compor quebra-cabeças, observar animais e realizar brincadeiras em ambientes diversos e abertos. Recomenda ainda áreas onde as crianças possam ter contato com diferentes texturas e topografias, para que possam experimentar sensações táteis ao se movimentarem, sugerindo que o professor aproveite esses momentos para responder à curiosidade

da criança sobre determinados aspectos e chame atenção para outras experiências (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Oliveira (2011) defende que desde pequena a criança pode desenvolver modos de observar o mundo pela apropriação de conceitos e habilidades, tanto pela exploração individual ou em grupo ao confrontarem seus significados ou as suas hipóteses. Essa autora pontua ainda que o jogo simbólico ou de faz de conta abre caminho para a autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos; atua sobre a capacidade da criança de imaginar e de representar na aprendizagem das regras sociais, da interligação proporcionada pelo brincar, o afeto, a motricidade, a linguagem, memória, percepção e outras funções cognitivas.

Assim percebemos que o brinquedo é um recurso essencial na estimulação da criança atendida pela Educação Precoce. Reily (2012) reitera o brinquedo como um recurso eficaz na promoção da ação da criança sobre o objeto, assim, a criança que se vê excluída de muitas experiências vividas por seus pares, por meio do brincar, faz jus ao seu direito de ser criança. A autora postula ainda que se os professores ao atuarem com essas crianças se devem conscientizar da importância do contato com o mundo natural, promoverão oportunidades semelhantes às das outras crianças.

Segundo Reily (2012), o brinquedo posto na mão da criança com deficiência valoriza as suas ações, promove a acessibilidade e ainda é um facilitador de grande eficácia que é potencializado pela ação mediadora do professor. Ensinar os conceitos como peso, velocidade, resistência, equilíbrio, entre outras, é melhor compreendido quando são vividos pelas ações do próprio corpo em movimento no espaço, continua a autora, argumentando assim a importância dos brinquedos de parque infantil, como balanço, escorregador e gira-gira, exemplos valiosos para exploração do próprio corpo.

O livro Saberes e Práticas da Inclusão (2006) aponta que o brincar e o brinquedo são recursos importantes para aplicação do currículo na educação de crianças de 0 a 3 anos de idade. Orienta que o brincar deve ser sempre o modo preferencial de interação com a criança na garantia de momentos prazerosos. Ao brincar, as condições básicas para aprendizagem se estabelecem: rotina, disciplina, atendimento a regras, ritmo de atividades, interação social e prazer em concluir tarefas. Afirma ainda que o brincar estruturado deve estar presente em todas as idades e se coloca como uma forma segura da promoção da aprendizagem.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, em seu Kit de Desenvolvimento para a Primeira Infância, lançado em 2014, reconheceu que toda criança é curiosa desde o seu nascimento, sedenta de aprender e compreender o mundo que a rodeia. Explicita que nos primeiros anos de vida da criança, o cérebro cresce mais rápido e as primeiras experiências vivenciadas determinam o desenvolvimento do seu cérebro e aprendizagem inicial, preparando o terreno para o seu êxito na escola, assim reconheceu.

O Plano Nacional pela Primeira Infância - PNPI (BRASIL, 2010) defende que o melhor caminho para uma educação integral é o brincar. Reconheceu ainda que a criança quando brinca adentra suas fantasias, desejos e sentimentos, reconhece a força e os limites de seu próprio corpo e estabelece relação de confiança com o outro. Indicou, ainda, que as atividades lúdicas em lugares protegidos amenizam a exposição das crianças aos riscos sociais e as potencializam para reagirem.

3 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

As tecnologias existem desde os primórdios da humanidade e no decorrer dos tempos o homem tem usado sua criatividade na invenção de novas tecnologias. Assim, Kenski (2007) ressalta as inovações dos conhecimentos colocados em prática, dando origem a várias ferramentas, equipamentos, recursos, produtos, ou seja, tecnologias que por sua vez trazem apoio para novas descobertas e aprendizagens.

Etimologicamente, a palavra tecnologia é grega e faz referência à “ciência da técnica”, é a junção de “téchne”, significando arte e destreza, e “logos” que faz referência a estudo e ciência. Assim, Raiça (2008) pontua que a tecnologia abrange a aplicação de conhecimentos científicos na resolução de problemas, ou seja, “é o estudo das técnicas e instrumentos que podem ajudar o homem a viver melhor” (p.25). No âmbito educacional, a autora ressalta que a tecnologia consiste em procedimentos pedagógicos a fim de alcançar os objetivos propostos.

A autora defende ainda que diante de todas as formas de poder que a tecnologia permite ao homem exercer, a educação também é um mecanismo poderoso de articulação das relações de poder, conhecimento e tecnologias. O professor, por sua vez, realiza ações em sala de aula, usando recursos tecnológicos, a fim de estabelecer relações entre o conhecimento, o poder e as formas de exploração das tecnologias disponíveis para garantir a aprendizagem dos alunos.

Sabemos que no mundo atual muitas e novas tecnologias têm invadido o nosso cotidiano. Kenski (2007) pontua que o surgimento de uma sociedade tecnológica é determinado principalmente pelo avanço das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica que modifica as qualificações profissionais, o viver cotidiano das pessoas, sua comunicação com outros pelo mundo.

É importante destacar o conceito de tecnologia trazido por Kenski (2007), em que afirma que essa vai além de máquinas, pois o significado de tecnologia engloba a totalidade de coisas que o cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, bem como suas formas de uso e suas aplicações, como por exemplo, uma caneta esferográfica que usamos para escrever.

A autora chama a atenção para o medo instituído pelo conceito literário de tecnologias, passando pela ideia de invasão tecnológica na sociedade, pela ficção que

conta histórias mirabolantes sobre guerras de robôs dominando o mundo, que deixa aflorar o lado negativo, destrutivo, ameaçador e perigoso da tecnologia.

De modo geral, tais cenários assustam as pessoas, fazendo-as esquecer de que elas já estão inseridas e lidam cotidianamente com muitas e várias tecnologias. Ressalta ainda que as nossas atividades mais comuns como: dormir, comer, trabalhar, locomover, ler e divertir, tudo isso é possível graças às tecnologias que temos acesso (KENSKI, 2007).

Assim, a ideia de tecnologia que temos permeia nossas relações, inclusive as escolares. De acordo com Kenski (2007), na escola, professores e alunos usam preferencialmente a fala como recurso para interagir, avaliar e ensinar, porém, em muitos casos os alunos pouco falam. O professor, o vídeo e a TV e muitos outros tipos de equipamentos narrativos assumem esse papel transmissor e o que sobra para o aluno é ser ouvinte. Essa transmissão de conhecimentos está na tentativa de que a informação seja armazenada na memória e apreendida, acreditando na memorização, na repetição e na continuidade.

A autora salienta que a linguagem digital rompe com as narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o processo sequencial e contínuo da escrita. Surge, então, como um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo dinâmico, aberto e veloz, deixando para trás a estrutura serial na forma de passar o conhecimento, abrindo para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, espaços, tempos e pessoas.

Este estudo busca encontrar possibilidades de aprendizagem para o ser humano, dentre elas, a linguagem digital. Isso porque, segundo Moran (2013), a sociedade sofre e vivencia mudanças complexas e a educação, em muitas situações, responde de maneira organizada formalmente, de modo previsível, repetitiva e pouco atraente. Continua dizendo que é preciso tornar a escola inovadora, surpreendente e significativa.

Moran (2013) ainda fala de formas de ensinar e aprender que foram impactadas pelo diálogo novo, rico e crescente entre o mundo físico e o digital, que trazem novas possibilidades de escolha e interação.

Nessa perspectiva, o autor indaga que há inúmeros aplicativos e recursos que podem ser usados de forma criativa e inovadora, sendo que o papel do educador é fundamental para agregar valor ao que a criança consegue fazer sozinha com a

tecnologia, oportunizando mais aprendizagem, visto que um fato mostrado com imagem e palavra tem mais sentido que se for somente com palavra.

Nesse contexto, é possível ver que as tecnologias proporcionam aos alunos o aprender, o criar, o pensar e o interagir, ajudando a superar suas limitações e valorizar suas potencialidades.

O computador significa, para o deficiente físico, um caderno eletrônico; para o deficiente auditivo, a ponte entre o concreto e o abstrato; para o deficiente visual, o integrador de conhecimento; para o autista, o mediador da interação com a realidade; e, para o deficiente mental, um objeto desafiador de suas capacidades intelectuais (VALENTE, 1999, p.19).

A utilização das novas Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), tais como: internet, jogos em tablete e computadores, no processo ensino-aprendizagem dessas crianças, pode permitir que elas associem imagens mostradas na tela com a realidade diária, direcionando para as áreas em que apresentem maior dificuldade, como, por exemplo, a comunicação, a memória, a percepção visual, entre outros.

Paula (2009), professora doutora e pesquisadora brasileira, ressalta que as novas tecnologias criadas ampliam as possibilidades de uso pela humanidade, propiciando melhores condições de vida, fazendo com que seja urgente a inclusão digital para o gerenciamento dos meios e uso da internet.

Ressalta ainda que, ao garantir o direito das crianças à vida, à educação e à saúde, se distancia da inclusão quando não dá garantias de acesso às tecnologias como facilitadoras de sua inclusão social.

Sabemos que as chamadas novas tecnologias estão presentes no dia a dia da maioria das crianças de qualquer idade, com atrasos no desenvolvimento ou não, por motivos variados como entretenimento e distração. E que ao explorá-las, intencionalmente ou não, as crianças podem aprender (PAULA, 2009).

Segundo Raiça (2008), o uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação está cada vez mais acessível aos educadores e essas não podem ser negadas ou subestimadas, muito embora não implique em abandonar recursos já conhecidos na prática pedagógica, mas adicioná-las.

Segundo Mota (2007), com a preocupação de favorecer aprendizagens significativas a escola busca maneiras de se adequar a esse novo ambiente informatizado, de modo a oferecer um aprendizado dinâmico e contínuo, por meio de estratégias didático-pedagógicas para favorecer o conhecimento para a vida.

3.1 A tecnologia na educação infantil

Atualmente é oferecido às crianças o acesso a acervos de mídias diversificadas que, conforme observamos, há uma preferência por brinquedos tecnológicos avançados, como atualmente temos visto, os notebooks, tabletes e smartphones que os pais as disponibilizam cada vez mais cedo.

De acordo com Behenck e Cunha (2013), as novas tecnologias assumem papel essencial para a educação e o desenvolvimento infantil, mas a autora sugere uma qualidade na utilização com proposta pedagógica envolvida.

De fato, não podemos ignorar que as discussões sobre as tecnologias de ponta na escola sofreram evolução conforme o seu próprio progresso. Segundo Behenck e Cunha (2013), o espanto e a veemência foram dando espaço a ações particulares de experimentação e observação direta dos fenômenos apresentados pela televisão, DVD, computadores, notebooks, celulares, tabletes, entre outros.

Portanto, a escola não pode isolar a criança do mundo em que vive. Mesmo porque as tecnologias já possuem um lugar assegurado no cotidiano da sociedade contemporânea.

Nesse contexto, de acordo com Quadros (2015), a escola precisa se apropriar de propostas pedagógicas no sentido de favorecer a mediação de novas ferramentas estimuladoras do conhecimento.

Mota (2007) alega que a criança é isenta de resistência e julgamentos na descoberta do novo e defende que na liberdade, a criança tem maior facilidade para a descobertas e invenções, vivenciando possibilidades.

Levy (1998) aponta que há necessidade em reconhecer o importante papel das novas mídias da comunicação nos processos de ensino, essas mídias são consideradas por ele como tecnologias da inteligência, visto que elas fazem uma articulação com nosso sistema cognitivo, dificultando o pensamento sem seu auxílio, já que representa para o ser contemporâneo uma coesão entre conhecimento, informação e pensamento.

Com isso, é importante observar que a construção do conhecimento é mais facilitada com conexões mais abertas, que perpassam o sensorial, o emocional e também pela organização do raciocínio, a partir do processamento multimídico, sendo essa organização provisória, pois se modifica facilmente, criando convergências e

divergências instantaneamente, necessitando de processamento múltiplo e de resposta imediata (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2013).

Sabemos que a criança “midiática” vive nesse tempo sem nenhum questionamento ou críticas à tecnologia, pois nasceu nela. Passadas as últimas quatro décadas de informação e tecnologia, já não temos mais tempo de questionamentos a respeito da sua chegada como benéfica ou maléfica, mas elas estão presentes em nossas vidas, transformando as relações, conectando o mundo, socializando e interligando gerações. Para aqueles que nasceram na sociedade industrial e constroem a sociedade da informação, os questionamentos são inúmeros. Resta ainda a preocupação com as crianças e jovens que não tem os mesmos acessos a esses diversos meios tecnológicos e aos serviços oferecidos (MOTA, 2007).

Papert (1994) ressalta que as crianças mantêm um caso de amor duradouro com os computadores, adverte que as crianças os utilizam das mais variadas formas e fazem diversas atividades. Elas dedicam muito tempo aos jogos, mas também utilizam o computador para escrever, desenhar, comunicar e obter informações. O autor reconhece que algumas o utilizam para se isolar e outras para se agruparem socialmente, salienta ainda que, às vezes, os pais se colocam preocupados com a perspectiva de se tornar um vício, tamanha é a força que o computador exerce na vida das crianças.

Nesse viés, Pereira e Almeida (2014) enfatizam que as tecnologias configuram mais que um complemento às atividades humanas, pois podem transformá-las e ainda definir as trajetórias de evolução das pessoas, em destaque, os nativos digitais, tendo em vista que as habilidades se adaptam não só às ferramentas de uso, mas também às práticas por elas potencializadas.

As autoras mencionadas, relembram a escasses dos suportes teóricos e práticos que tratam das tecnologias, principalmente no processo de formação das crianças de 0 a 6 anos de idade e comentam:

Esse panorama precisa ser cuidadosamente trabalhado à medida que se percebe as crianças lidando de maneira espontânea e confortável com as tecnologias nos diferentes espaços de sua vida, fora dos muros da escola. Negar o acesso, o contato, também no ambiente escolar é uma negligência que vai contra a proposta de formação integral da criança (PEREIRA e ALMEIDA, 2014, p.s/n.).

Lembrando que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica orientam que seja dada a criança a oportunidade para manusear gravadores, projetores, computadores e outros recursos tecnológicos e midiáticos que muito bem

compõem o quadro de possibilidades abertas para o trabalho pedagógico na Educação Infantil (BRASIL, 2013).

3.2 A tecnologia na educação especial

Segundo a UNESCO, em 2009, na obra: “Tornar a Educação Inclusiva”, a inclusão educacional tem sido o maior desafio do sistema escolar, na medida em que o conceito de inclusão esbarra em interpretações que vão desde a inserção de crianças com deficiência nas escolas regulares, a exclusões por mau comportamento, assim como a inclusão de grupos considerados vulneráveis e a inclusão como forma de criar escola para todos e, por fim, a inclusão por educação para todos (FÁVERO et al, 2009).

De acordo com Crochik (2012), a proposta de educação inclusiva implica em reconhecer as diferenças e adequar condições como linguagem de sinais para a pessoa que apresenta a deficiência auditiva, livros em Braille para a pessoa com deficiência visual, entre outros; pois assim a inclusão não desconhece as diferenças, mas proporciona condições para que os objetivos escolares sejam atingidos.

É fato de que a inclusão é uma necessidade humana e para que essa se torne uma realidade o acesso à educação e às tecnologias são indispensáveis. Segundo Raiça (2008), a inclusão digital, a inclusão profissional e a inclusão social têm como base comum a escola, e a tecnologia é, por excelência, o principal recurso para a concretização desses preceitos na sociedade contemporânea

Essa autora pontua que os recursos tecnológicos são meios para facilitar a aproximação, a interação e a participação de todos. Lembra ainda que a criatividade dos professores pode melhorar as práticas pedagógicas, inclusive com o uso de tecnologias.

Segundo Weiss e Cruz (1998), as formas de utilização da tecnologia dependerão de como é vista e compreendida pela escola, como se dá a operacionalização da educação no processo.

De acordo com esse contexto, Sousa e Santos (2011) defendem que a inclusão digital tem mais importância para a pessoa com deficiência do que para as demais, compreendendo que para estas pessoas as tecnologias podem ser o único meio de acesso às possibilidades de inclusão no seu contexto em geral. Este acesso necessita

ultrapassar a rede de informações e atingir a eliminação das barreiras arquitetônicas, incluir programas e equipamentos adequados, bem como, a apresentação de conteúdos em formas alternativas que permitam a compreensão das pessoas com deficiência. Os autores destacam a importante independência adquirida por meio de atividades digitais.

Através da relação, ser humano x máquina tem início à percepção de existência e atuação no meio externo. É como se os sentidos falassem para o próprio corpo que ele existe porque interagem com o mundo e com as coisas a sua volta por intermédio do computador (SOUSA e SANTOS, 2011: p.83).

Raiça (2008) corrobora quando expressa que as tecnologias também podem levar às crianças internadas em hospitais a continuidade do estudo e favorecer a comunicação com os pares. A autora insiste na organização da tecnologia para favorecer a igualdade, a inclusão e o acesso, para que atenda aos interesses da educação.

Assim, evidencia-se que por meio das tecnologias de informação e comunicação pode-se revelar a capacidade da pessoa com deficiência na expressão do sentimento, da percepção, da sensibilidade, do tato, da intuição e do pensamento, fazendo uma relação do mundo interior e exterior, conforme ressalta Sousa e Santos (2011).

Chauí (2003) fala que o ser percebe o mundo de forma qualitativa, atribui significados, pelas ações como sujeitos ativos, ou seja, são atribuídos às coisas percebidas novos sentidos e novos valores, porque as coisas fazem parte da vida do ser, não obstante há uma interação entre elas.

Mas para que haja percepção é preciso que haja relação com o corpo da pessoa com deficiência, porque o corpo não atua sozinho, é definido no social, complementa Sousa e Santos (2011).

Raiça (2008) acrescenta a credibilidade que o professor detém frente à criança com necessidades específicas, ou seja, o educador, ao acreditar que as crianças podem aprender, abre caminho para as possibilidades, pois mesmo que aprendam de forma diferente, essas crianças podem evoluir e transformar a oportunidade em aprendizagem. Chama atenção ainda para que o professor reconheça o uso de equipamentos que ajudem ou aprimorem a atividade pedagógica, como um recurso importante. Nesse sentido, a escola tem um papel ímpar no âmbito das intensas mudanças tecnológicas, a fim de promover a inclusão social e digital.

A autora prossegue com a consideração de que as atividades pedagógicas realizadas por meio do computador estão em consonância com os princípios que pautam a educação inclusiva, ressaltando que toda máquina necessita de intervenção e mediação, para ser uma ferramenta de auxílio no processo ensino-aprendizagem, que não se restringe a conhecer como funciona, mas o funcionamento de acordo com a concepção educativa para fazer do aprendiz um ser pensante, criativo, capaz de tomar decisões e construir conhecimentos. No que concorda com Valente (2005) quando defende que o computador é um recurso flexível, por isso se ajusta à diversidade e às características das crianças com deficiência.

O Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII traz a compreensão de que as Tecnologias Assistivas englobam produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços com o objetivo de promover a funcionalidade de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social da pessoa com deficiência (BRASIL, 2012).

Sabe-se que é importante oportunizar às crianças experiências com recursos tecnológicos existentes na sociedade digital, de forma rotineira, agregando esse novo saber ao universo escolar. O que de fato deixa claro a necessidade de aperfeiçoamento do processo educativo, tornando-o ainda mais desafiador, envolvente e atualizado. Desta forma buscando novas maneiras de ensinar e aprender, trazendo à Educação Infantil um novo olhar, com o intuito de motivar professores e alunos no processo de aquisição do conhecimento (QUADROS, 2015).

Segundo Sousa e Santos (2011) é por meio da interação com os meios midiáticos e de sua vivência corporal que as pessoas com deficiência percebem o mundo a sua volta, com o objetivo de criar e recriar formas que facilitem e ampliem o conhecimento e suas potencialidades mediante a interação com a máquina, mediadas pelo professor.

O mundo percebido é um mundo intercorporal, isto é, as relações se estabelecem entre nosso corpo, o corpo dos outros sujeitos e o objeto, de modo que a percepção é uma forma de comunicação corporal que estabelecemos com os outros e com as coisas (CHAUÍ, 2003, p.135).

Chauí (2003) destaca ainda que o corpo é percebido em sua totalidade, então, computador e pessoa podem estar interligados. Assim, possibilita coleta de informações sobre os objetos próximos e distantes.

É nesse entrelaçamento de sentir e perceber o mundo a sua volta que a pessoa com deficiência, independentemente da sua condição, se entrega ao contato com o computador e a internet com objetivo de construir aprendizagens, onde o uso das tecnologias da informação e comunicação possibilita revelar talentos e capacidades das pessoas na expressão do sentimento, da sensibilidade, da percepção, do tato, da intuição, fazendo uma relação do mundo interior com o mundo exterior. (SOUSA E SANTOS, 2011).

Nesse sentido, compreende-se que as novas tecnologias podem gerar possibilidades diferentes estratégias educativas das tradicionalmente utilizadas, de comunicação, cooperação, informação, que favoreçam o desenvolvimento do raciocínio, da memória potencializando o processo de aprendizagem das pessoas com deficiências.

4 PROCESSO METODOLÓGICO

O método científico é o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para obtenção do conhecimento. Esse para ser considerado científico, é necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação e, assim, determinar o método que permita chegar ao conhecimento (GIL, 2006).

Segundo este autor, conforme a compreensão dos objetivos é possível determinar o processo metodológico da pesquisa. O autor pondera que a escolha da metodologia perpassa também pelas crenças do investigador acerca do conhecimento científico e de sua própria visão de mundo

A metodologia utilizada na pesquisa direcionou o caminho que foi percorrido para atingir os objetivos do estudo, ou seja, com o interesse em analisar o uso de tecnologias digitais em uma turma de crianças de três anos da educação precoce do sistema público de ensino do DF.

Para esta pesquisa foi adotada uma metodologia de abordagem qualitativa que, segundo Creswell (2007), é a maneira de explorar e de compreender o sentido que os indivíduos atribuem a uma problemática social ou humana. A motivação pela escolha se deu também por facilitar e permitir a exploração de variados enfoques e novos elementos que podem surgir na trajetória do estudo.

Não obstante, Creswell (2007) mostra que a investigação qualitativa ainda utiliza diversas considerações do conhecimento e se respalda em dados de textos e imagem com passos singulares na análise de dados e faz uso de variadas estratégias de investigação, o que amplia as possibilidades interpretativas do estudo.

A pesquisa qualitativa estuda o conhecimento e as práticas dos participantes, propõe analisar as interações que permeiam as relações com descrição detalhada e concreta do caso e ainda leva em consideração os pontos de vistas. As ações no campo são diversas devido às diferentes perspectivas e contextos sociais a elas relacionadas (UWE, 2009).

Segundo a natureza dos dados, este estudo se configura numa pesquisa qualitativa conforme ressalta Gonsalves (2005), quando diz que a pesquisa qualitativa se preocupa com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, supondo significado dado pelos outros às suas práticas, impondo ao pesquisador dar sentido na interpretação dos textos ou mesmo de uma realidade.

Creswell (2007) argumenta que o cenário em que a pesquisa qualitativa acontece onde o sujeito se encontra, permitindo ao pesquisador perceber as nuances detalhadas sobre o sujeito de pesquisa e o seu contexto, por estar envolvido nas experiências reais dos participantes. No estudo qualitativo, os pesquisadores buscam envolver os participantes na coleta dos dados e trabalham no sentido de estabelecer harmonia e credibilidade no decorrer do processo.

O autor postula ainda que a pesquisa qualitativa é emergente, admitindo alterações no decorrer dos acontecimentos no sentido de responder aos temas mais amplos por basear-se na realidade.

Finalmente, Creswell (2007) esclarece que a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa, em que o pesquisador faz uma interpretação dos dados, filtrando-os por meio de uma lente pessoal situada no momento histórico da pesquisa.

O autor orienta que quanto mais o pesquisador qualitativo estabelecer uma atenção holística ao olhar os fenômenos sociais com complexidade, interação e abrangência na narrativa, melhor será o estudo qualitativo, ressaltando que na pesquisa qualitativa o processo de pensamento é interativo, atuando entre a coleta e a análise de dados até a reformulação do problema, circulando e fazendo uma comunicação dos dados.

Nessa perspectiva, optou-se por um estudo de caso, pois, segundo André (2005), deriva de uma ação e o conhecimento gerado desse estudo é concreto por encontrar eco na experiência, é mais contextualizado visto que nossas vivências estão enraizadas num contexto mais voltado para a interpretação do leitor, pois esses trazem suas histórias vividas e suas compreensões, por fim, são mais baseados em populações de referência nas possíveis generalizações.

André (2005) indica características essenciais em um estudo de caso qualitativo: particularidade por focar em uma situação descritiva e por trazer uma descrição do fenômeno em estudo; é heurístico porque ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno; e, por fim, indutivo, por se basear na lógica indutiva. O que a autora postula reforça a opção desse estudo, pois a indução permite a descoberta de novas relações, conceitos e compreensões mais do que verificações.

Esta pesquisa adotou o estudo de caso também por reconhecer a sua capacidade de retratar situações da vida real, que segundo a autora em referência, sem prejuízo da sua complexidade e de sua dinâmica natural. E, ainda, por possibilitar uma reflexão sobre o fenômeno estudado, dando novos sentidos, podendo expandir suas experiências ou confirmar o já sabido, se configurando na capacidade heurística que o estudo de caso possui.

Nesse processo, Creswell (2007) traz o conceito de estudo de caso como a oportunidade de uma exploração profunda de uma atividade, de um processo ou de pessoas, em que os casos são agrupados por tempo e atividades, necessitando da coleta de informações minuciosas e detalhadas, usando vários procedimentos de coleta em um período de tempo prolongado.

Segundo Yin (2001), a poderosa singularidade do estudo de caso está na sua capacidade de lidar com várias evidências. Esse autor considera o estudo de caso uma investigação empírica na qual, deliberadamente, se pode lidar com condições contextuais por serem pertinentes ao fenômeno em estudo.

4.1 Procedimentos da pesquisa

4.1.1 Mapeamento das Unidades de EP na SEEDF

Registros institucionais preliminares levantados pela pesquisadora no site da SEE-DF e posteriormente no mapeamento realizado em campo mostram que

Educação Precoce é realizada em 15 regiões administrativas do DF, atendendo 2.734 crianças, divididas em 20 locais: 11 (onze) Centros de Ensino Especial (CEE), 7 (sete) escolas – Centros de Educação Infantil (CEI) e 2 (dois) Centros de Atendimento Integrado à Criança (CAICs). Em contato com os coordenadores das vinte unidades de atendimento EP, foram traçados os perfis das unidades de atendimento. Assim, foram estabelecidos os critérios para a seleção do contexto e dos sujeitos da pesquisa: uma turma de crianças com três anos de idade, no último ano de Educação Precoce que são atendidas agrupadas, cuja a professora atende ao perfil exigido pela SEEDF, ou seja, com aptidão para atuar com crianças desde o nascimento, conforme a estratégia de matrícula, apresentado a seguir.

Quadro 1: Distribuição de turma do Programa de Educação Precoce-

Atendimento	Tipo de Turma	Atuação do professor	Número de professores carga horária	Público-alvo	Nº de turmas/Estudantes	Diretriz pedagógica a ser utilizada
Programa de Educação Precoce	Turma de estudantes até 6 meses de idade com atendimento aos pais e/ou responsáveis.	A turma será atendida por um professor de Atividades e um professor de Educação Física, ambos com aptidão comprovada. Cada professor atenderá um estudante de forma individual por 50 minutos, sendo que deverá atender até 6 estudantes por dia. Caso não haja 16 estudantes matriculados nessa turma, ela deverá ser complementada	1 de 40h Regime de jornada ampliada de cada componente e curricular previsto.	Estudantes do nascimento aos 6 meses de idade.	De 6 a 16 estudantes por turma	Os estudantes deverão receber 2 atendimentos semanais de 50 minutos, sendo 1 com o professor de Atividades e 1 com o professor de Educação Física, de forma individual e acompanhado dos pais ou responsáveis, totalizando 24 horas semanais. As 6 horas aula residuais de cada professor deverão ser utilizadas obrigatoriamente, para atendimento aos pais ou

		com estudantes de 7 meses a 3 anos e 11 meses de idade.				responsáveis do Programa de Educação Precoce, organizados pela UE.
	Turma de estudantes de 0 a 3 anos e 11 meses de idade.	A turma será atendida por um professor de Atividades e um professor de Educação Física, ambos com aptidão comprovada. Cada professor atenderá uma turma por 50 minutos, sendo que deverá atender até 6 turmas por dia.	1 de 40 horas Regime de jornada ampliada de cada component e curricular previsto.	Estudantes de 0 a 3 anos e 11 meses de idade.	De 10 a 18 e 1 a 3 estudantes por turma.	Os estudantes poderão receber de 2 a 3 atendimentos de cada área, semanalmente, de forma individual ou em grupo, conforme indicação da equipe de profissionais da Educação Precoce e homologado pela UNIEB/CRE

Fonte: Estratégia de matrícula 2017 (SEEDF, 2017).

Conforme mostra o Quadro 1, na estratégia de matrícula (DISTRITO FEDERAL, 2017), as crianças ao atingirem a idade de três anos deverão ser agrupadas de duas ou três vezes por semana em atendimentos de dois ou três horários com o professor pedagogo e um horário com o professor de educação física, com base nas orientações OP (2005) para o tratamento dos casos específicos.

No Quadro 2 a seguir, apresentamos o demonstrativo do censo de 2017⁵ das crianças matriculadas na Educação Precoce da rede pública de ensino do DF. Nele, observamos que sete unidades de EP estão localizadas em Centros de Educação Infantil, onze estão em Centros de Ensino Especial e dois Centro de Atenção Integral a Criança - CAIC.

Quadro 2: Número de estudantes matriculados em 2017 na EP da Rede Pública

Nº	IE com EP	Nº alunos
01	CEI 01 do Plano Piloto – Asa Norte	86
02	CEDV do Plano Piloto	84

⁵ Está disponível no site da SEEDF: <http://www.se.df.gov.br/servicos/censo-escolar.html>

03	CEI 01 – Plano Piloto – Asa Norte	86
04	CEE 02 do Plano Piloto – L 2 Sul	148
05	JI 303 do Plano Piloto – Asa sul	84
06	CEE 01 Gama	155
07	CEI 04 de Taguatinga norte	155
08	CEI 07 de Taguatinga sul	60
09	CEE 01 de Brazlândia - CENE BRAZ	164
10	CEE 01 de Sobradinho	159
11	CEE 01 de Planaltina	200
12	CEI do Riacho Fundo II	47
13	CAIC Núcleo Bandeirante – JK	50
14	CEE 01 de Ceilândia Sul	262
15	CEE 02 de Ceilândia Norte	264
16	CEE 01 do Guará	112
17	CEE 01 de Samambaia	140
18	CEE 01 de Santa Maria	104
19	CEI 01 do Paranoá	107
20	CAIC São Sebastião – UNESCO	324
	TOTAL	2.636

Fonte: Censo, 2017

Para a seleção do contexto desta pesquisa incluímos o levantamento das escolas em que o programa de EP é oferecido, junto à Secretaria de Educação do DF na Educação Especial, o mapeamento sobre o uso das tecnologias existentes nas escolas e o seu uso nas salas de Atendimento da Educação Precoce. No Quadro 3, a seguir, temos a apresentação dessa realidade. Diante das informações obtidas, foi possível escolher o local para realização da pesquisa.

Quadro 3: Mapeamento sobre o uso de tecnologia digital na EP

EU	IE com EP	Possui Lab.Inf	Prof. trab.indep	Observações
01	CEI 01 do PP – Asa Norte	Não	Sim	Usam conforme o planejamento do professor
02	CEDV do PP	Sim	Não	Nunca usaram
03	CEI 304 Recanto das Emas	Não	Não	Nunca usaram
04	CEE 02 do PP – L 2 Sul	Não	Não	Nunca usaram
05	JI 303 do PP – Asa sul	Não	Não	Nunca usaram
06	CEE 01 Gama	Sim	Não	Nunca usaram
07	CEI 04 de Tag. Norte	Não	Sim	Usam conforme o planejamento do professor
08	CEI 07 de Tag. Sul	Não	Não	Nunca usaram
09	CEE 01 de Brazlândia	Sim	Sim	Usam com projeto específico

10	CEE 01 de Sobradinho	Sim	Sim	Usam conforme o planejamento do professor
11	CEE 01 de Planaltina	Sim	Sim	Usam conforme o planejamento do professor
12	CEI do Riacho Fundo II	Sim	Não	Nunca usaram
13	CAIC NB – JK	Não	Sim	Usam conforme o planejamento do professor
14	CEE 01 de Ceilândia Sul	Sim	Não	Usaram por 10 anos e acabou o projeto
15	CEE 02 de Ceilândia Norte	Sim	Sim	Usam conforme o planejamento do professor
16	CEE 01 do Guará	Sim	Sim	Usam conforme o planejamento do professor
17	CEE 01 de Samambaia	Não	Não	Nunca usaram
18	CEE 01 de Santa Maria	Sim	Não	Já usaram e perderam o acesso
19	CEI 01 do Paranoá	Não	Não	Nunca usaram
20	CAIC São Sebastião – UNESCO	Não	Não	Nunca usaram
	TOTAL			

Fonte: Da pesquisadora

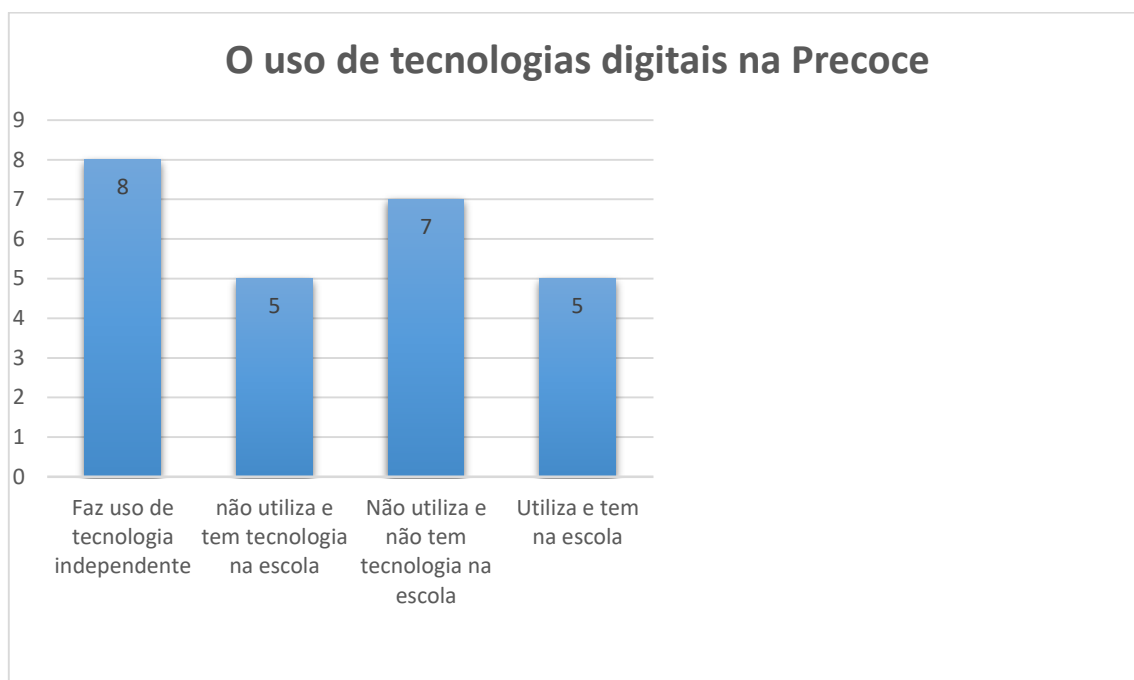
O Quadro 3 mostra que na SEEDF existem vinte unidades de atendimento à EP, contemplando todas as quinze Gerências de Ensino do DF, das quais dez possuem Laboratório de Informática para uso sistemático dos alunos.

Destas vinte unidades, doze não utilizam nenhuma tecnologia digital e oito as utilizam mesmo que esporadicamente. Nesse universo de doze que não utilizam, três das unidades relataram já ter usado e deixaram de utilizar e uma delas sempre usou em um projeto específico que acontece na escola.

Vale registrar que em oito unidades os professores utilizam as tecnologias na sala de aula com o planejamento, sendo que três escolas não possuem computadores a disposição, ou seja, não possuem laboratório de informática e nem equipamentos para tal e no entanto utilizam seus próprios equipamentos tecnológicos. Importante ressaltar também que apesar de cinco escolas possuírem laboratório de informática, os professores da EP nunca fizeram uso do mesmo. E há uma escola que colocou um computador em sala de aula para utilização do professor da EP, a seu critério.

No gráfico 1 temos uma visão de como está o uso de tecnologias digitais nos atendimentos da Educação Precoce no sistema de ensino público do DF.

Gráfico 1: Mapeamento das tecnologias



Podemos perceber no gráfico 1 que os resultados do mapeamento realizado evidenciaram que oito das unidades de EP faz uso de tecnologia digital nos atendimentos, cinco não utilizam tecnologia digital apesar de terem laboratórios na escola. Sete não utilizam e também não possuem laboratório de informática e cinco utiliza e possuem recursos na própria escola.

O mapeamento foi realizado mediante visita as unidades de atendimento da EP, com entrevistas aos coordenadores gerais, para conhecimento da realidade, sobre o uso de tecnologias digitais.

4.2 Contexto da Pesquisa

Com os dados desse mapeamento, foi possível selecionar uma escola que utiliza a tecnologia digital em sala de aula, ou seja, uma escola que usa um espaço didático com computador para atendimento às crianças, público alvo da pesquisa.

Essa pesquisa foi realizada em um Centro de Ensino Especial da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, situado no Guará, zona urbana, Região Administrativa X, atendido pela Coordenadoria Regional de Ensino do Guará, no contexto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, em um primeiro momento, para mapear as unidades escolares da SEE-DF que realizam o

Atendimento Educacional Especializado à criança de 0 a 3 anos de idade – Educação Precoce, e segundo momento para conhecer quais escolas possuem infraestrutura para o uso de tecnologias digitais e como se dá o seu uso nesse atendimento.

Essa Região Administrativa está considerada como um grande centro de desenvolvimento social e econômico, tendo renda *per capita* elevada. Segundo o Relatório da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios de 2015, realizado pela Companhia de Planejamento do DF (CODEPLAN), sua população é composta por uma classe média esclarecida, alto nível de escolaridade e poder aquisitivo significativo (DISTRITO FEDERAL, 2017).

O atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade chamado de Atendimento Educacional Especializado à criança de 0 a 3 anos de idade – Educação Precoce (EP) da SEE-DF comemorou seus trinta anos de efetiva atividade, em sessão solene na Câmara Legislativa do Distrito Federal nesse ano de 2017.

4.3 Procedimentos

Após a qualificação do projeto de pesquisa, foram encaminhados os procedimentos institucionais formais para entrada em campo de pesquisa. Foi entregue à SEEDF, por meio da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação), o projeto de pesquisa, aprovado pelo PPGE/UnB, para ser analisado e ocorrer a devida autorização para realização da pesquisa na unidade escolar.

Em seguida, iniciou-se a pesquisa de campo com a realização de um mapeamento das unidades escolares com atendimento da EP. Foram visitadas as quinze Gerências Regionais de Ensino do DF para, em seguida, proceder o agendamento das vinte entrevistas aos coordenadores de cada EP. Todas as instituições escolares que possuem o programa de Educação Precoce foram visitadas, coletadas as informações de ordem administrativa com entrevistas aos coordenadores, bem como, reconhecimento sobre os ambientes, inclusive dos laboratórios de informática que essas instituições possuíam.

Esse mapeamento contribuiu para que a escola fosse escolhida conforme atendesse aos requisitos do projeto de pesquisa e que pudesse efetivamente contribuir com o alcance dos objetivos propostos.

4.4 Estratégias da Pesquisa

As estratégias da pesquisa utilizadas para coleta dos dados foram as seguintes: análise documental feita na pasta individual dos alunos, sujeitos deste estudo, observação em sala de aula com uso de tecnologia e entrevistas semiestruturadas (roteiro em apêndices), feita com a coordenadora local, a professora regente e os familiares das crianças da turma.

Concluída as visitas e entrevistas com os coordenadores, escolhida a EP e tendo o convite sido aceito pela professora, deu-se início as observações da ação pedagógica em sala de aula. Foram vinte aulas observadas e registradas em vídeos e fotos, durante os meses de abril a agosto de 2017. Os encontros ocorreram duas vezes por semana, antes do lanche das crianças, nas terças e quintas-feiras, no período vespertino, algumas vezes, aconteceram apenas nas terças-feiras, conforme o planejamento da professora ao incluir a tecnologia na aula.

4.4.1 Análise documental

Para prosseguir com a estratégia de coleta de informações, utilizamos uma análise documental com leitura minuciosa das entrevistas psicopedagógicas, laudos e encaminhamentos médicos, relatórios descritivos da professora, a fim de conhecer o perfil da turma escolhida. Segundo Yin (2001), a documentação corrobora com a pesquisa por ser de fácil acesso, pode ser revisada, não tem peso de resultado no estudo, é uma informação exata, com nomes, datas e referências.

Assim foram traçados os perfis dos alunos, da professora, da coordenadora local e dos pais da turma pesquisada.

4.4.2 Perfil dos sujeitos

Alunos da turma:

Os estudantes participantes da turma eram três alunos:

- D.M.O., aluno de três anos e seis meses de idade com diagnóstico de paralisia cerebral, chegou à EP em outubro de 2016.
- J.P.S., aluno de três anos e quatro meses de idade com cardiopatia congênita, chegou à EP em março de 2017.

- C.S.P., aluna de três anos e sete meses de idade com hipótese diagnóstica em investigação de autismo, chegou à EP em abril de 2017.

Professora regente da turma:

A professora regente dessa turma, com quarenta e oito anos de idade, é graduada em Pedagogia, possui Pós-graduação *Lato Sensu* em Inclusão, além de vários cursos de aperfeiçoamento nas áreas de Transtorno Global do Desenvolvimento, educação inclusiva, educação precoce e psicomotricidade. Está na Secretaria de Educação há 24 anos, sendo treze anos com educação especial e os últimos quatro anos na Educação Precoce, o restante no ensino regular.

Os familiares dos alunos:

Os pais das crianças atendidas foram:

- A mãe de D.M.O, dona de casa, leva e acompanha o aluno nos atendimentos, possui entre 26 a 30 anos de idade, veio embora de sua cidade natal para realizar os tratamentos da criança nesta capital. Com formação no ensino fundamental.
- A mãe de J.P.S., donas de casa, é quem acompanha a criança nos atendimentos, tem entre 30 a 35 anos de idade, com formação no ensino médio completo.
- O pai de C.S.P., trabalha a noite como segurança e por isso pode acompanhar a filha aos atendimentos. Relatou que a mãe trabalha o dia todo. Tem entre 30 a 35 anos de idade, com formação no ensino médio completo.

Ao levarem as crianças à escola, não se ausentam, permanecendo ali no espaço destinado à espera, o que favoreceu à realização das entrevistas, para enriquecer o estudo.

Coordenadora local:

A coordenadora dessa unidade possui graduação em pedagogia nas séries iniciais e especialização em Gestão Educacional, tem 37 anos de idade, vários cursos de extensão na área do Ensino Especial, possui quinze anos de experiência na SEEDF e três anos atuando na EP e esse é seu primeiro ano na coordenação.

Coordenadores gerais:

Foram também sujeitos desta pesquisa os vinte coordenadores de unidade das EPs, que possuem a responsabilidade de acompanhar o trabalho pedagógico da equipe de professores. Todos os coordenadores possuem curso de especialização na área de EP e mais de dois anos de experiência com esses atendimentos em sala de aula. Estas são normas preestabelecidas pela OP (2005) e também a Estratégia de matrícula da SEEDF (2017).

Professora do NTE:

Fez-se necessário, no decorrer da pesquisa de campo, buscar junto ao Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE da SEEDF subsídios que contribuíssem com a formação do docente para o uso de tecnologia. Assim, a professora responsável por cursos da educação básica se tornou sujeito deste estudo.

4.4.3. Observação em sala de aula

Neste estudo utilizamos a observação que, segundo Creswell (2007, p.191), é o momento em que o pesquisador pode tomar notas de campo sobre comportamento e atividades das pessoas no local da pesquisa. Foi utilizada a observação que o autor denomina de “observador completo” e conceitua como sendo aquela observação em que o pesquisador observa sem participar.

Para Yin (2001), a observação em um estudo de caso oferece informações úteis para o estudo, pois pode trazer uma nova dimensão para a compreensão do contexto. Postula que a observação nos permite fotografar ou filmar, registrar o momento direto, favorecendo a confiabilidade das evidências observadas.

A observação consiste em elemento fundamental para a pesquisa, pois com a utilização dos sentidos é possível adquirir conhecimentos necessários para reconhecer as ações cotidianas. É por meio da observação que os fatos são diretamente percebidos, e devidamente descritos, sem intermediações, muito embora a presença do pesquisador possa causar alterações no comportamento dos observados (GIL, 2006).

Com base nas potencialidades da observação, Gil (2006) a classifica conforme o grau de participação do pesquisador em simples, participante ou sistemática. Neste estudo, de acordo com esse autor, a observação simples foi utilizada por proporcionar

maior possibilidade de registrar com riqueza de detalhes os fatos em sala de aula, pois o pesquisador observa de maneira espontânea os acontecimentos e os registra em diário de campo, proporcionando uma fidelidade a descrição dos fatos observados.

Descrição das aulas observadas

Após uma reunião com a professora e ao participar do seu planejamento semanal, iniciou-se a observação em sala de aula e também os registros em diário de bordo. A EP realiza atendimentos em salas ambientes, ou seja, conforme o planejado para a aula, escolhe-se o espaço adequado, normalmente ficam em uma pequena sala retangular com duas mesas e oito cadeiras infantis, armários fechados com brinquedos e outros materiais ao fundo, em direção contrária fica outro pequeno armário com a televisão, esse fica fechado e só se abre para utilizar a televisão, em frente fica um colchonete para fazer uma roda, onde as crianças se sentam de frente umas para as outras e podem conversar ativamente.

Podemos observar que é comum no atendimento da EP várias turmas juntas durante as aulas, cada professor com três alunos se junta para que o trabalho possa fluir com interação. Nesse caso, foi observado junto com a turma participante da pesquisa mais duas turmas. As professoras se juntam na coordenação semanalmente e planejam as atividades conforme as necessidades específicas dos alunos.

As aulas seguem uma rotina diária, constituída da recepção no tapete, em seguida começa a história do dia, com figuras colocadas em um quadro compondo o cenário da história. A professora lembra a todos com perguntas do tipo: Como vocês vieram para a escola hoje? Como está o dia, chuvoso, ensolarado? Quem veio para a escola? A cada resposta, é colocada a figura no quadro para a composição da cena: escola, sol, carro, ônibus, um bonequinho representando cada criança. A cada resposta com o nome do colega, eles cantam uma música de boas-vindas, contam quantos estão presentes e lembram dos que não puderam comparecer à escola. Em seguida, acontece uma história contada usando livro, fantoches, professores fantasiados, ora na televisão, ora no tablete; em seguida, os alunos recontam interpretando a história com ajuda dos professores, depois, realizam uma atividade relacionada com a história. Essa atividade envolve pintura, jogos de mesa, colagem, massinha, tintas ou o tablete com jogos e atividades pedagógicas, ao término, os alunos vão ao banheiro, lavam as mãos e vão lanchar, em seguida, eles vão para

casa. Assim, nos momentos em que seria usado o tablete, a pesquisadora estava presente para observar.

As aulas observadas foram gravadas em vídeo, registradas em fotos e em diário de bordo⁶, conforme autorização escrita, assinada com consentimento livre dos pais e(ou) responsáveis das crianças e da professora (Apêndice A). Esses procedimentos auxiliam com maior fidedignidade a análise posterior.

Foram observadas vinte aulas, entretanto trouxemos para descrição as quatro aulas que indicaram pontos comuns e relevantes para a pesquisa. Isso fica explicitado no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4: Descrição dos conteúdos e estratégias das Aulas observadas e registradas em vídeo – temas e atividades desenvolvidas no Centro de Ensino Especial do Guará/DF (EP)

Nº	Tema aula	Atividade
1	História com tema família	Atividade no tablete com álbum de linguagem/fotos da família
2	Aula no laboratório de informática	Jogos do Coelho sabido
3	História da fazenda com animais	Jogo com sons dos animais da fazenda no tablete
4	História da barata	Jogo no tablete com as partes do corpo.
5	Aula no laboratório de informática	Jogos do Coelho sabido
6	História das cores	Jogo no tablete com formas geométricas coloridas
7	História da higiene pessoal	Atividade no tablete com música e ursinho tomando banho
8	Aula no laboratório de informática	Jogos do Coelho sabido
9	Atividade contextualizada sobre festa junina/músicas	Assistindo na TV dança de quadrilha e música/ensaio
10	Atividade planejada com o laboratório de informática	Jogos online do site jogosgratisparacrianças.com.br
11	Atividade contextualizada com a história da aranha	Vídeo da música da Dona Aranha/atividade de matar a aranha no tablete
12	História do dia/rotina/quantos somos/	Atividade no tablete com pintura e a cor verde.
13	História dos Pais	Atividade de pintar o papai (dia dos pais-história)
14	Atividade planejada pelo laboratório de informática	Jogos online do site jogosgratisparacrianças.com.br
15	História do chapéu	Atividade no tablete com jogo de mágica no chapéu/formas geométricas

⁶ Trata-se de um espaço destinado para registros, anotações e reflexões individuais sobre um determinado processo de aprendizagem. Esse instrumento ou ferramenta que muito se assemelha a um memorial possibilita que sejam feitas anotações relacionadas às experiências vivenciadas, ou seja, é um lugar onde se relatam atividades, conquistas, frustrações, impasses, dúvidas, inquietações, desabafos, avanços e recuos que se expressam em uma caminhada para o aprender, as quais, talvez, oral e presencialmente nunca fossem expressadas (Coppete, 2014).

16	Aula no laboratório de informática	Jogos do Coelho sabido
17	História dos peixes com música no tablete	Após a história, as crianças brincaram com os peixes de plástico em uma pequena piscina com água, ouviram música e brincaram de pintura no tablete
18	História do soldado, trabalhando a cor verde	Pintaram o soldado no tablete com a cor verde
19	História da cobra ao ar livre	No tablete fizeram o jogo das cobras que comem pizza
20	Atividade contextualizada com a sereia no mar	Pintaram a sereia no tablete e em seguida um jogo de sombras com habitantes do fundo do mar

Aula 01, com o tema “História da fazenda com animais”

Neste dia os três alunos estavam todos presentes. A professora regente os coloca no tapete emborrachado para iniciar a rotina do dia, neste momento ela conversa com eles, perguntando como estão e todos cantam uma música de boas-vindas, permitindo ênfase na pronúncia do nome de cada criança. Em seguida a professora com materiais confeccionados de feltro como: o sol, uma árvore, um carro, um ônibus, uma escola, uma bicicleta, uma moto, vários bonecos onde são colocados a fotos de cada aluno, no sentido de representá-los na “história do dia”. Aqui num diálogo animado, a professora vai montando o quadro com perguntas do tipo: como está o dia hoje? Tem sol? E conforme as respostas a figura é colocada no quadro, monta-se o cenário da escola e continua perguntando sobre como cada um veio para a escola, se foi de ônibus, de carro? E na medida das respostas, ela vai colocando no quadro as figuras e por último é feito o questionamento de quem veio para a escola? Cada aluno tem a oportunidade de pegar o seu boneco e colocar no quadro do dia! Aqui os alunos se reconhecem nas fotos!

Em seguida a professora apresenta a “História da fazenda”, dizendo quem escreveu. Inicia com o livro grande e vai mostrando e contando animadamente, faz o barulho de cada animal usando o tablete com a figura e o som, cada criança teve a oportunidade de tocar no animal para ouvir o som, imitá-los, nomeá-los e a aula segue animada. A professora encerra com uma música em vídeo no tablete e todos cantam juntos. Após esse momento seguem para a mesa onde farão atividade de pintar o animal que mais gostou com giz de cera.

Nesta aula ficou claro como a criança se interessou pelos sons, todos estavam atentos para descobrir que animal fazia cada som, os alunos demonstraram alegria ao imitar os animais. A professora se mostrou segura na abordagem e direcionamento

da atividade, procurando manter todos atentos na história e que todos participassem dos momentos. Essa atividade com o tablete estava integrada com todo o tema da aula, contextualizada desde o início. A professora pode trabalhar a atenção, o esperar a sua vez, a linguagem e os sons, como mostra a Figura 1 a seguir:

Figura 1: Sons de animais com o tablete



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Aula 02, com o tema “ Jogos do coelho sabido”

As aulas sempre começam com a mesma rotina. A professora relata que esse momento oportuniza a fala e a expressão espontânea do aluno. Eles mostram do que se lembram, contando o que fizeram antes, contando do que gostam, podem contar quantos alunos não estão presentes e quantos vieram, se choveu ou não. Os alunos ficam muito à vontade, e o professor pode trabalhar muitos conceitos nesses momentos como: em cima, em baixo, dentro, fora, grande, pequeno, bem como o que pode e o que não pode, e mesmo “os combinados” onde fica estabelecido o que vão trabalhar naquele dia. A história nem sempre é possível ser contada e trabalhada no contexto do que os alunos irão fazer no laboratório de informática. O horário destinado para essa atividade não permitiu neste dia uma adequação.

No laboratório de informática da escola, cada criança pode estar em um computador com mouse e fone de ouvido ou caixas de som. Este espaço foi preparado pela professora responsável com o jogo do “coelho sabido”, um CD em cada computador. A professora regente da turma orienta e observa cada criança, mas eles se mostraram muito independentes no manuseio do mouse, na escuta com fone de ouvido e na escolha das atividades na tela. Um dos alunos necessita de maior atenção

da professora nas atividades, ela o coloca em seu colo e o ajuda colocando o jogo com o comando nas teclas para facilitar o acesso. Este aluno possui dificuldades motoras.

Todos ficam muito envolvidos com os jogos, chamam a professora quando não conseguem avançar nas atividades. Neste dia a internet estava boa e foi possível um momento com um jogo online. Mas a professora explicou que nem sempre isso é possível, pois o acesso é precário. Quando estão com internet podem variar os jogos.

Percebe-se que o trabalho neste ambiente proporcionou aos alunos uma independência com o computador. Possibilitou a coordenação visomotora, onde eles precisam coordenar o movimento da mão no mouse e acontecimento na tela do computador.

A atividade com um dos alunos também exige muito da professora, pois ele percebe no olhar exatamente o que acontece na tela e fica com movimentos exagerados, devido a sua dificuldade de coordenação motora.

Figura 2: Jogo online no laboratório de informática



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Figura 3: Jogo coelho sabido no laboratório de informática



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

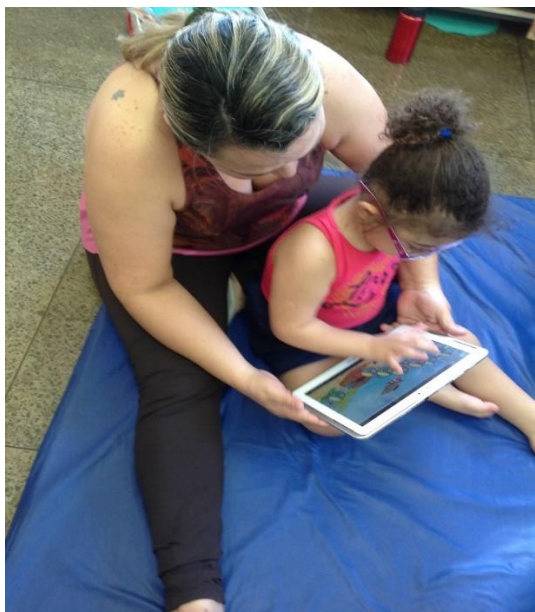
Aula 03, com o tema “A sereia no mar”

A rotina do dia foi feita como de costume, os alunos envolvidos e conduzidos pela professora para culminar na história da sereia. Além do livro com gravuras grandes e coloridas, a professora fez um mar de papel celofane, com peixes e uma boneca sereia, onde os alunos puderam manusear e brincar. Esgotada a exploração do material a professora trouxe uma atividade no tablete, para que eles pintassem o fundo do mar e também um jogo de abrir o tesouro da princesa do mar.

As aulas nessa sequência, rotina, história e atividade no tablete, e contextualizada proporcionou aos alunos concentração e envolvimento atento. A turma trabalhou com as atividades no tablete e depois todos foram para a mesa pintar com o giz de cera no papel. A professora teve o cuidado de imprimir o mesmo desenho que pintaram no tablete.

A mediação da professora nas atividades possibilitou um maior aproveitamento dos conteúdos pelos alunos. Mesmo que fosse preciso uma atenção particular, conforme a Figura 4 mostra a seguir.

Figura 4: Atividade da sereia no mar



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Aula 04, com o tema “A história do chapéu”

Após a explanação da rotina com participação de todos, a professora segue com a história do chapéu, contada com o livro, onde os alunos podem pegar e tentar recontar, mostrar o chapéu que gostou. A professora mediu a interpretação de forma lúdica com vários chapéus confeccionados para que eles pegassem e pudessem colocar na cabeça. Os chapéus representavam profissões. As crianças ganharam chapéus de soldado confeccionado com papel e espadas de balão, brincaram e cantaram a música “Marcha soldado”. Os alunos se envolveram nas propostas com alegria.

Para voltar a calma a professora os convidou a fazer atividade no tablete com um chapéu onde deveria ser colocado formas geométricas, pintar de verde vários objetos conhecidos dos alunos.

Fica evidente o planejamento das aulas, onde a contextualização e integração das atividades estão presentes. São trabalhos diversos conteúdos como a cor, as formas, o uso de objetos como o chapéu, sua representação na sociedade, e a atividade com tablete parece fixar o conteúdo trabalhado, enriquecendo as aulas, como podemos verificar na Figura 5.

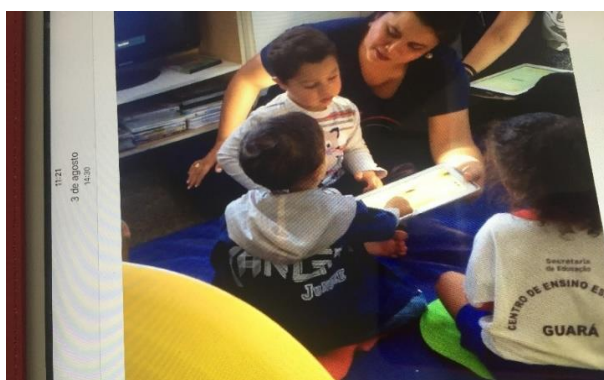
Figura 5: A história do chapéu.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Muitas foram as atividades contextualizadas com o uso do tablete, como podemos ver nas Figuras abaixo, que mostram os momentos em que o tablete estava em uso, por exemplo, na Figura 6, as crianças estavam usando o tablete para uma atividade relacionada à história contada pela professora regente. Na Figura 7 está retratado o momento de conversa para interpretar a história, em que as crianças experimentam o chapéu do personagem da história contada.

Figura 6: Atividade com o tablete



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 7: Atividade de interpretar a história



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Na figura 8 está o momento principal da rotina, que é a história sendo contada pela professora regente, neste caso utilizando um livro.

Figura 8: Atividade da rotina de contar história



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

As aulas planejadas, contextualizadas e mediadas desta maneira, parece proporcionar tranquilidade e segurança para os alunos, que se mostraram participantes e encantados, sempre aguardando os acontecimentos com entusiasmo.

4.4.4 Entrevistas com os sujeitos envolvidos

No intuito de compor a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada com os coordenadores gerais, o coordenador local, a professora regente da turma, os familiares dos alunos, e ainda a professora do NTE. Para extrair visões e opiniões dos participantes, foram usadas perguntas abertas. De acordo com Creswell (2007), essa estratégia possibilita o aprofundamento nas principais perguntas, pois os participantes podem fornecer informações históricas, além de permite o controle da linha de questionamento.

Para Gil (2006), a entrevista é uma forma de interação social ou até mesmo uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Foram realizadas com a professora regente da turma, a coordenadora da unidade onde se encontra a turma observada, os familiares dos alunos da turma pesquisada.

Concluída estas entrevistas e iniciada a revisão dos dados coletados, foi necessário buscar dados no Núcleo de Tecnologia Educacional da SEEDF, sobre as ações de formação que complementassem a pesquisa. Após o contato com o núcleo geral, foi identificada uma regional que mantinha trabalhos de formação em tecnologia na educação infantil, onde foi realizada entrevista com a professora responsável dessa formação.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados da pesquisa seguiu as orientações de Creswell (2007), que parte da geração de temas de informações, também chamada por ele de codificação aberta, ou seja, gerar categorias de informações, em seguida, dos temas gerados, chamada codificação axial, finalizando com uma reflexão da interconexão entre esses temas, denominada codificação seletiva.

Para analisar os dados foram realizadas leituras minuciosas para obter um sentido geral que pudesse gerar reflexões numa amplitude global. Em seguida, foi feita uma análise mais detalhada, para se extrair a codificação dos dados, organizando o material em grupos similares, para os quais foram criados códigos, transformando-os em temas (CRESWELL, 2007).

Todas as informações relevantes das anotações, advindas das observações dos registros em vídeo, em diário de campo e das entrevistas, foram cruzadas com a análise dos documentos e dos registros em vídeos, para dar compreensão aos eventos investigados, sobretudo, para propiciar reflexões relacionadas ao referencial teórico, dando coerência compatível com os objetivos desta pesquisa.

Com base nas leituras e codificações, foram identificados três temas como resultados dos dados analisados que configuraram a base para o estudo realizado: (5.1) A tecnologia digital como recurso didático em uma turma de crianças com três anos da EP, (5.2) Possibilidades educativas dos jogos digitais nas turmas de crianças com três anos da EP e (5.3) A percepção dos atores envolvidos no estudo em relação às contribuições da tecnologia digital.

5.1 A tecnologia digital como recurso didático em uma turma de crianças com três anos da Educação Precoce

As novas tecnologias usadas na educação após a junção de televisão, vídeo, computador e internet num mesmo aparelho deu origem às tecnologias digitais, que, segundo Valente (2005), trouxe impactos importantes para todo o processo de educação. Pode-se dizer que muitas ferramentas tecnológicas ainda estão sendo “digeridas” pelos educadores e não obstante as tecnologias digitais estão presentes no cotidiano dos alunos, portanto, precisam ter lugar no processo pedagógico.

Valente (2005) salienta que a implantação das tecnologias digitais na educação exige aspectos importantes, a saber, o domínio técnico e o pedagógico. O autor orienta que um não deve separar-se do outro, ou seja, os conhecimentos técnicos e pedagógicos devem crescer juntos, simultaneamente.

O domínio das técnicas acontece por necessidades e exigências do pedagógico e as novas possibilidades técnicas criam novas aberturas para o pedagógico, constituindo uma verdadeira espiral de aprendizagem ascendente na sua complexidade técnica e pedagógica (VALENTE, 2005: p.23)

A professora do NTE responsável pela demanda de formação dos professores da SEEDF para o uso de tecnologias com os alunos, muito prontamente, se disponibilizou a fazer a entrevista sobre o trabalho com os professores dos Centros de Educação Infantil que possuem tablets para uso de todas as crianças.

Enfim, com o mapeamento feito, observações concluídas e as entrevistas realizadas, iniciou-se o processo de leitura e análise dos dados, realizados segundo as orientações de Creswell (2007).

A descrição das aulas, exatamente nos momentos com utilização do tablete pela professora, obedeceu ao planejamento realizado semanalmente. Observou-se que a professora entendia a tecnologia digital como um recurso didático igual a muitos outros para gerar oportunidades na estimulação de habilidades que ela pretendia desenvolver nos alunos com base na avaliação e acompanhamento do seu desenvolvimento.

Professora regente: “Acho que a criança é sempre muito receptiva com tudo que a gente vai trabalhar com eles, eu não acho que tenha uma diferença com jogo ou uma tecnologia relacionada a esses recursos novos, mas eu acho que tudo que é novidade aguça a curiosidade deles, às vezes sim e às vezes não, não tem uma regra, depende da conexão que eles fazem com aquela atividade ali.”

As aulas seguiram um padrão que a professora chama de rotina, iniciam-se sempre dando as boas-vindas às crianças com a história montada no quadro de feltro, que fica na altura das crianças, elas podem chegar perto para ver, têm acesso aos materiais que elas mesmas colocam no quadro, cada criança tem o seu boneco com sua foto, de forma que todos podem nomear, sabem quem veio para a aula e quem não vai compor o cenário do quadro, porque não está presente. Eles cantam uma mesma música que diz que eles são bem-vindos naquele espaço.

Em seguida, a professora conta uma história com livro para que as crianças tivessem acesso à interpretação e se familiarizem também com a rotina que encontrarão na pré-escola no próximo ano. As histórias geralmente seguem alguma música do cotidiano das crianças e depois é hora de alguma atividade prática em que a criança vai exercitar o que foi aprendido nas fases anteriores da aula.

De acordo com Barbosa (2008), rotina é uma estrutura que é controlada por um padrão fixado, controlando os ritmos e as ações da vida cotidiana em suas variadas esferas. A autora explica que a rotina está dentro do cotidiano, ou seja, uma complementa e faz parte da outra. Essas rotinas na escola são organizadas de forma interna e expressam o cotidiano na sala de aula, favorecendo o fazer pedagógico, bem como ajudando no desenvolvimento da criança pequena.

Dentro dessa rotina, a professora introduz, com habilidade, momentos em que a criança pode brincar de faz de conta, permitindo a criança poder expressar suas emoções, experimentar sensações e pensamentos enquanto monta o quadro do dia.

Recontam a saída de casa até a chegada na sala de aula com bonecos e objetos desenhados e visualizam a realidade que vivenciaram. Nessa rotina, a professora cria jogos infantis e, conforme propõe Santos (2001), essa é uma tarefa básica da escola infantil, no sentido de estruturar uma ação pedagógica respeitosa, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.

Figura 9: Composição do quadro da rotina diária



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

A Figura 9 nos mostra a construção da rotina, embora estejam fora do ambiente da sala de aula, o processo de exploração é o mesmo. Ao repetir em todas as aulas esse momento, a professora tem a intenção de facilitar a compreensão do cotidiano de todos.

As aulas observadas seguiram esse padrão, pois a professora sempre trazia para enriquecer as aulas algo que pudesse modificar a rotina e ao mesmo tempo contextualizar o tema da aula ou até mesmo o objetivo a ser alcançado. As crianças se mostraram totalmente interessadas na aula, em falar nomes e em participar. A professora relata que sempre em seu planejamento passa horas a buscar atrativos que possam causar interesse nas crianças.

Professora regente: “Às vezes a gente pensa que a criança vai gostar do que a gente vai levar pra elas e temos uma surpresa quando elas brincam um pouco e quase não falam e logo querem sair do lugar, eu percebo que aquilo não está muito interessante e como que eu vou trabalhar para desenvolver aquilo que ela precisa, se a criança não quer brincar com aquilo.”

Foi possível observar que a qualidade dos atendimentos na EP depende da interação que a criança faz com outras crianças e com a professora. Por isso, compreende-se que a professora regente busca uma forma de atrair o interesse da criança para que gere possibilidades de aprendizagem e, conseqüentemente, envolvimento.

Vigotski (2010) salienta que, o interesse é a indicação de que a atividade de uma criança coincide com suas necessidades orgânicas, ora, em tese mostra que todo o ensino deve ter como primícias o interesse da criança. Assim, antes mesmo de quisermos atrair a criança para alguma atividade, precisamos motivá-la a interessar-se pelo que foi proposto.

Em uma das aulas observadas, foi trabalhada a história da família com atividade no tablete, com álbum de linguagem, a professora colocou fotos da família das crianças. Para contextualizar a inclusão do tablete na aula, a professora iniciou a rotina de chegada dos alunos, a montagem do cenário no quadro de feltro e contou a história intitulada: O Livro da Família cujo autor é Todd Parr.

Na medida em que ia narrando, passava as páginas, as crianças se mantinham atentas, no fim da história, a professora iniciava a interpretação com perguntas sobre a família das crianças, em seguida, permitia que o livro fosse passado de mão em mão para que fosse manuseado livremente. Algumas crianças se aventuravam a contar partes da história.

Em seguida, a professora mostrou no tablete algumas fotos com a família dos alunos e eles iam identificando seus pais, irmãos, avós e até os bichinhos de estimação. Alguns alunos queriam tocar nas fotos, demonstravam uma grande alegria ao identificar que aquela era a sua família e mostravam aos outros a mamãe como se tivessem apresentando-a. Esse momento foi amplamente explorado pelas professoras, estimulando as crianças a responderem. Duas crianças que não têm a fala expressavam sua satisfação por meio do olhar, da gesticulação e do sorriso.

A escolha de determinado tipo de tecnologia altera profundamente a natureza do processo educacional e assim modifica a comunicação entre os pares, ressalta Kenski (2007), o que nas aulas observadas ficou evidenciado. A autora mostra que as tecnologias, quando bem utilizadas, além de provocar alteração no comportamento dos sujeitos, ainda torna o conhecimento significativo. Ressalta que a imagem, o som e o movimento oferecem informações reais.

A professora observou que o tablete favoreceu muito nesse momento da atividade, porque as crianças tinham nas mãos jogos motivadores, a imagem é atrativa e de fácil resolução para as crianças, que muitas vezes não têm controle dos movimentos e os jogos favorecem o trabalho motor também.

Professora regente: “Mas foi o que me deu oportunidade de alcançar os interesses, então, quando ela olhava para a foto dos pais no tablete e olhava pra mim, eu dizia: “olha o papai e a mamãe”, falava também o nome dos pais, mostrava a foto do cachorro dela ali, então assim ela sorria, o olhinho brilhava, então ali eu senti que eu fiz essa conexão, eu consegui estabelecer uma comunicação com o meu aluno, então eu acho que tudo é válido, é diferente de se passar a aula inteira com joguinhos com uma criança que tem um potencial pra desenvolver outras habilidades, mas existem momentos que sim, a gente precisa lançar mão daquilo que é o interesse da criança, seja tecnológico mesmo, pra poder fazer algo por ela.”

Isso mostra que é imprescindível conhecer as possibilidades que a tecnologia digital proporciona na sala de aula. Observa-se que a professora foi ultrapassando o desconhecido e avançando na descoberta das funções que o tablete oferece.

Em outro momento, a professora seguiu a rotina das aulas com a história para compor o quadro com o cenário do dia, contou uma história tirada da música “Peixe vivo” seguida de interpretação para que as crianças participassem ativamente, depois, a professora busca uma surpresa para as crianças, que ficaram curiosas.

A professora traz uma pequena piscina inflável, enche-a de água e entrega a cada criança, peixes de plástico para serem colocados na água. As crianças se divertem bastante, conversam e com ajuda de outra professora falam das cores, brincam de faz de conta, uma criança conta que já pescou com o papai e, ao ser questionada se ela pegou o peixe, responde que sim, e, quando perguntada sobre o que fez com ele, ela responde que o comeu frito.

Sabemos que a criança se expressa pelo ato lúdico, é pelo brincar e reconstruir que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, fazendo parte dela a cada nova brincadeira (CRAIDY e KAERCHER, 2001).

Para Oliveira (2011) é no conjunto das atividades que as crianças vivenciam, principalmente nas interações que estabelecem com as outras crianças e com o professor nas ações possibilitadas pelo material disponível e pelas sugestões e instruções dos professores que se dá o desenvolvimento.

As Figuras 10 e 11 mostram as crianças muito envolvidas com a brincadeira e a professora mediando, aproveitando para explorar a linguagem oral das crianças com histórias do seu cotidiano.

Figura 10: Atividade com peixes de plástico



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Após um tempo de brincadeiras livres, as crianças são convidadas a assistirem no tablete o musical da história do “Peixe vivo”. Cantam com a professora e observam atentamente a animação. Fazem os gestos ensinados pelas professoras. Foi um dia de muito calor e o ambiente estava muito agradável. Conforme a Figura 11.

Figura 11: A música “Peixe vivo” no tablete



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Mudar a prática pedagógica requer atitudes reflexivas, visando a um aprender centrado no aluno, em seus interesses e experiências, visto que o aluno tem um processo ativo em seu desenvolvimento. A utilização de recursos tecnológicos em sala de aula requer do professor disponibilidade e criatividade. Claro que junto a isso, acompanha também o domínio nos conteúdos, na metodologia, da didática, da formação e planejamento.

Quando buscamos a tecnologia como um recurso didático, oportuno se faz compreender o que se entende por didático. Já há muito sabemos que é a melhor maneira de ensinar ou o jeito diferente de transmitir o conhecimento. De acordo com Salvino e Onofre (2016), didática é uma parte da pedagogia que se preocupa com a arte de ensinar, com o “como fazer”, no sentido de atingir a aprendizagem dos alunos. No atendimento às crianças pequenas isso se constitui um desafio constante.

Professora regente: “Fazemos um planejamento semanal, toda semana eu vou olhando cada pasta dos alunos e vendo o que cada um precisa. Essa semana vamos focar mais nisso, então a gente trabalha com todos apesar das necessidades serem variadas, sempre ficamos pensando o que a gente leva pra conseguir atingir tal objetivo, aí gente pensa do que ela gosta e vamos adaptando ao conteúdo que precisa ser trabalhado.”

Segundo Moran (2013), é legítimo afirmar que trabalhar com a tecnologia exige do professor mais tempo, mais dedicação, apoio de uma equipe técnico pedagógica, porém, a mudança profunda surge na relação de espaço, tempo e comunicação com os alunos, por ser um papel ativo, de intervenção e coordenação mais flexível, o que exige do professor muita habilidade, atenção, sensibilidade, intuição e domínio tecnológico.

Esse domínio tecnológico muitas vezes se torna o empecilho para o uso da tecnologia digital em sala de aula. Cabe destacar que a professora, sujeito desta pesquisa, gosta de usar atividades variadas e novas no desenvolvimento das aulas, relacionando o conteúdo com as várias propostas que leva para a sala de aula e não apenas recursos tecnológicos.

Em outra aula, para se comemorar o dia do soldado, a professora seguiu a rotina das aulas e, na história para compor o quadro com o cenário do dia, ela usou a música “Marcha soldado” animada na TV. Em seguida, uma das professoras saiu e voltou vestida de soldado, trouxe para cada aluno um chapéu de papel e uma espada de balão, brincaram bastante. Para finalizar a atividade, foram para a mesa pintar no tablete um soldado com várias tonalidades de verde, para explorar esta cor.

Figura 12: Preparando para brincar de soldado



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Moran (2013) evidencia a necessidade de seleção prévia de bons materiais, atualizados e atraentes, pelo professor em seu planejamento para que sirvam nos diferentes momentos do processo educativo para: motivar, ilustrar, contar histórias, orientar atividades, organizar jogos de aprendizagem e até mesmo elaborar a avaliação.

Foram traçados vários momentos da aula em que o professor se mostra criativo, pois, muitas vezes, é necessária a reelaboração da aula, de forma personalizada, como mostra a Figura 12 acima.

Percebe-se que aconteceu uma relação do uso do tablete com o contexto dos objetivos da aula. Trabalhar de forma intencionada e seguindo um tema proposto colabora na construção do conhecimento. Como podemos ver na figura 8 a seguir, após a atividade com a roupa de soldado, volta-se a calma para pintar no tablete o soldado de verde.

Os professores acompanharam as crianças individualmente, procurando explorar as partes do corpo do soldado que a criança ia pintando, conversando e dialogando, no sentido de estimular a linguagem oral, enquanto a atividade era realizada no tablete.

Figura 13: pintando no tablete



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Esses momentos com o tablete aconteceram uma vez por semana, em uma atividade do dia, na qual a criança o utilizou individualmente, cerca de cinco a dez minutos. Essa forma de trabalhar em nenhum momento fez com que alguma criança apresentasse resistência ao mudar de atividade. O uso do tablete não atrapalhou as crianças a aderirem com entusiasmo às outras atividades propostas pela professora.

De acordo com Vigotski (2010), a criança tem uma natureza ativa que permite a colocação de cada objeto em relações pessoais com ela e então se torna a questão do sucesso pessoal dela. Assim, para que o objeto cause interesse na criança, deve estar vinculado a alguma coisa de seu interesse, ou seja, algo já conhecido por ela e ao mesmo tempo conter algo novo. Nesse contexto, a professora se mostrou criativa ao apresentar propostas novas, mas que estavam contidas nas brincadeiras cotidianas vivenciadas pelas crianças.

5.2 Possibilidades educativas dos jogos digitais nas turmas de crianças com três anos de idade da Educação Precoce

A especificidade do atendimento realizado na educação precoce favorece a utilização de materiais variados, porém os professores podem priorizar os concretos,

os quais a criança possa pegar e explorar com todos os sentidos: audição, visão, tato e etc. Assim, Vigotski (2010) ressalta que a única forma dos organismos gerarem novas reações é por meio da experiência, é a partir daí que a experiência pessoal do aluno se torna a base principal do trabalho pedagógico.

A tecnologia nesse contexto assume um caráter concreto, visto que a criança age sobre o toque na figura modificando-a conforme sua vontade. Correspondendo à expectativa que o professor tem sobre a criança atendida, no sentido da atenção e resposta aos comandos ou orientações oferecidas durante os atendimentos, o tablete tem surtido efeitos satisfatórios.

Professor regente: “E eu estou utilizando muito com alunos autistas e graças a Deus tem tido assim muito sucesso, até com alunos assim menores, por volta de um ano, perto dos dois anos quando eles já estão na fase do movimento mais refinado da mãozinha, aí a gente tem trabalhado pra ele apertar e escutar o som, aqueles de pintar que aperta e já muda de cor e preenche e está bem legal porque a gente está podendo utilizar com quase todos os alunos, exceto com bebês.”

Registramos que a escolha das atividades obedeceu a critérios como: os aplicativos serem de livre acesso e que estejam abertos para *downloads*, visto que não se trata de jogos conectados à internet. As professoras realizam essa busca em casa, pois necessitam de acesso à internet para baixar os aplicativos no tablete, o que não havia na escola, e levaram para a sala de aula para utilização *off-line*, ou seja, não conectados à internet.

Kenski (2007) pontua que as imagens acontecem num processo dinâmico e veloz, pois são construídas em nossa mente com base nos estímulos visuais oferecidos. As imagens e os sons reunidos provocam nossos sentidos e emoções, nos jogos estamos vivenciando novos tipos de interação, onde estão presentes nossas habilidades e conhecimentos, mas que não há limites para nossos desempenhos, provocando estímulos intensos.

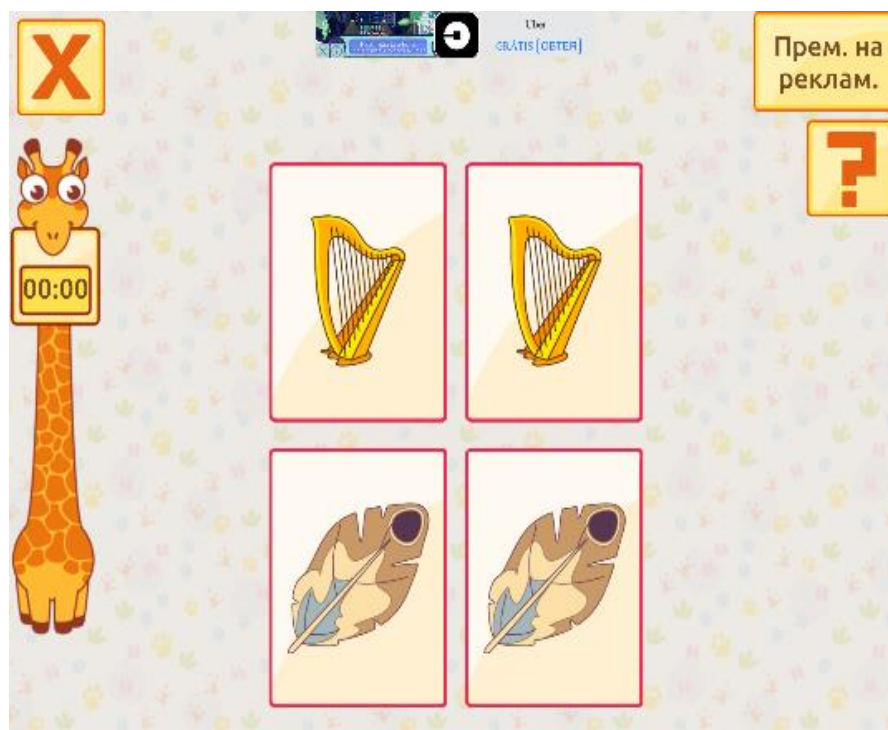
Os jogos escolhidos pelas professoras foram de pintura, envolvendo cores, formas e musicais, veja na figura abaixo alguns deles.

Figura 14 – Fonte: tela do jogo de memória 1



Fonte: aplicativo jogo no tablete (arquivo pessoal)

Figura 15 – Fonte: tela do jogo de memória 2



Fonte: aplicativo jogo no tablete (arquivo pessoal)

Nesse tipo de jogo que aparece na figura 9 e 10, a criança pode desenvolver a atenção e a memória, pois o estímulo faz com que ela mostre e toque nas figuras iguais que podem estar à mostra ou não, nesse ponto, a mediação da professora é muito importante.

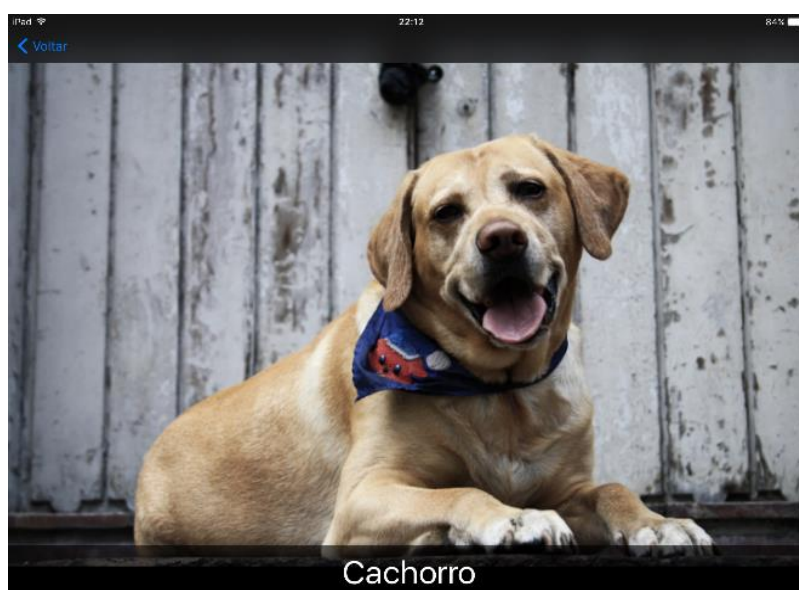
Na Figura 16 e 17 temos a tela principal de um aplicativo em que a professora pode trabalhar sons de animais e outros objetos, a criança toca na figura e o cachorro late, o gato mia, a vaca muge e assim por diante.

Figura 16: Tela de abertura do jogo sons



Fonte: aplicativo jogo no tablete (arquivo pessoal)

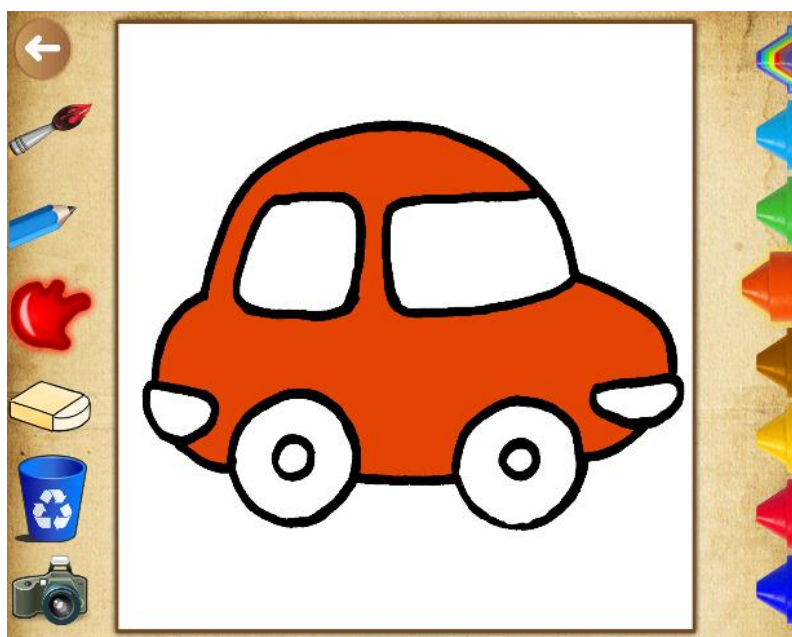
Figura 17: Tela som do cachorro



Fonte: aplicativo jogo no tablete (arquivo pessoal)

Nesses aplicativos, as crianças podem pintar escolhendo as cores e as formas em que a tinta pode ser aplicada no desenho, seja a de preenchimento ao toque ou a de passar o dedo pintando. As crianças podem também escolher os desenhos, o aplicativo contém uma grande variação de desenhos que podem ser sugeridos como temas. Como no caso da aula do soldado em que professora escolheu figuras e cores referentes para fixar o conteúdo trabalhado. Como mostra a Figura 18.

Figura 18: tela para pintar



Fonte: Aplicativo de pintar desenhos (arquivo pessoal)

As crianças se mostraram muito familiarizadas com diversos jogos e aplicativos, pois sabemos que essas atividades fazem parte da vida diária deles, os pais relataram que têm aplicativos em seus celulares, especialmente para elas.

Familiar 1: “Eu baixei vários joguinhos para ela e ela já sabe e me pede somente para abrir o celular, assim colocar a senha né”.

A professora também relatou que está acostumada a ver os pais passando os seus celulares para a criança brincar enquanto aguardam o início do atendimento.

Professora regente: “É muito comum as crianças ficarem brincando com os celulares dos pais, sempre que vou buscar alguns lá fora, eu tenho que esperar eles pegarem o celular e entregar pros pais.”

Assim, as possibilidades do uso de tecnologia digital em sala de aula precisa estar inserida em um contexto de domínio do professor, no sentido de compreender como as crianças se desenvolvem por meio de brinquedos como os videogames,

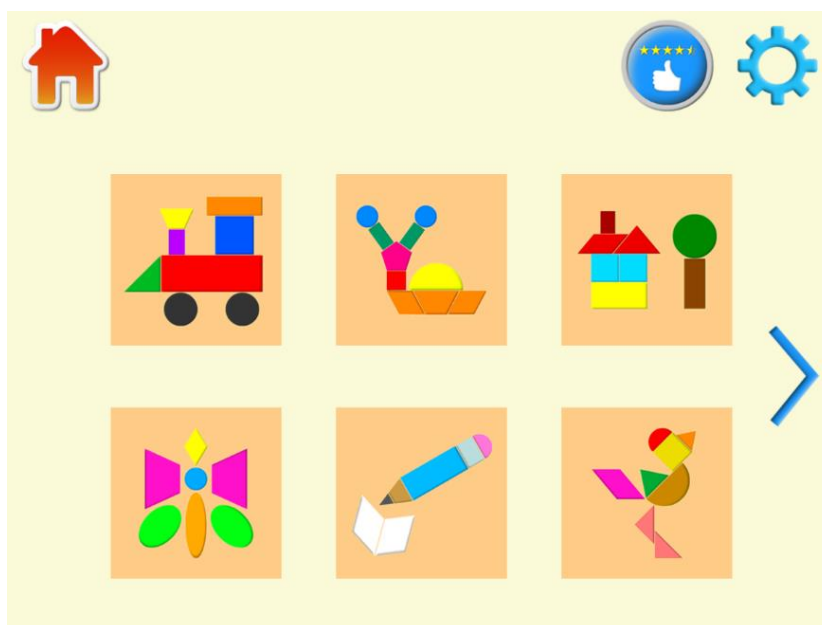
carros com controle remoto, mini games, tabletes, smartphones e outros, pois eles fazem parte das novas tecnologias do brincar (CRAIDY e KAERCHER, 2001).

A orientação e o acompanhamento dos adultos, enquanto a criança brinca com as tecnologias digitais possuem dupla importância, pois assim aprendemos com eles e estamos dedicando um momento do nosso tempo a eles, bem como estamos limitando o uso e o que está sendo explorado.

Outro jogo digital muito utilizado em sala de aula é o que utiliza formas geométricas, em que as crianças podem criar desenhos novos a partir da sua junção.

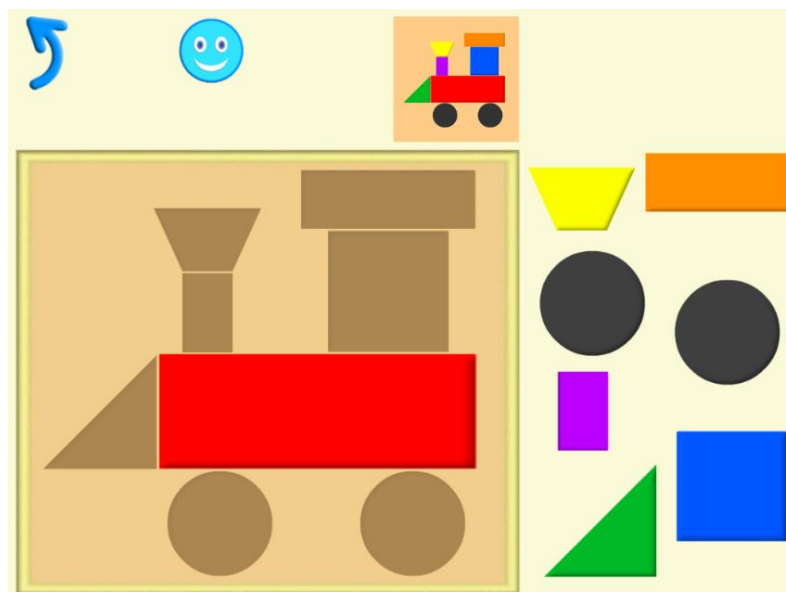
Na Figura 19, está a tela inicial onde se pode escolher o desenho que se quer montar e, em seguida, na Figura 20, a montagem do desenho.

Figura 19: Tela inicial do jogo de formas geométricas



Fonte: Aplicativo de formas (arquivo pessoal)

Figura 20: tela de montagem do desenho



Fonte: tela do aplicativo de formas geométricas (arquivo pessoal)

Esse tipo de jogo no tablete acontece de forma lúdica e prazerosa, o movimento para jogar é de arrastar as peças até o lugar onde a forma se encaixa adequadamente, a criança pode escolher de forma autônoma onde colocar as peças e automaticamente a forma volta ao lugar de origem se não estiver correta, proporcionando a criança repensar sua ação e repeti-la de forma a acertar e completar o desenho.

De acordo com Zogaib e Santos (2015), esses jogos alimentam o espírito imaginativo, exploratório e motivacional, propiciando um universo de aprendizagem mais rico, emocionante e significativo, fazendo com que a criança esteja sempre descobrindo, vivenciando e aprendendo, interagindo com os jogos digitais, com os colegas e com os professores, além de atividade psicomotora, cognição e de afetos.

Sabemos que a mediação do professor nas aulas tem papel importante, senão fundamental. Para tanto, como mediador nesse processo não pode deixar o aluno esquecido com o aparelho, para evitar o isolamento dessas crianças. Assim, cabe ao professor motivar o uso e a participação dos alunos.

O professor, ao intermediar o processo de aprendizagem, favorece a compreensão, chamando a atenção para o ambiente, buscando atribuir significados, estimulando as interações, organizando espaços e tempos.

É importante perceber que, enquanto há professores que se mostram mais receptivos ao uso pedagógico da tecnologia, existem outros que se mantêm distantes.

Kenski (2007) ratifica as palavras de João Pedro da Ponte (2004), propondo que o importante não é tornar a escola mais eficaz para alcançar os objetivos do passado, mas o desafio é levar a escola a contribuir para uma nova forma de humanidade, em que a tecnologia esteja fortemente presente e faça parte do cotidiano, sem que signifique submissão a ela.

Para isso, o professor precisa conhecer e pesquisar para movimentar-se e arriscar-se num desafio mediado pelas novas tecnologias. Vigotski (2009) postula que a mediação é um processo essencial para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

O uso do tablete como atividade em sala de aula só será potencialmente pedagógico se sofrer a mediação, que leva a criança a transformar as informações que recebe, de acordo com as estratégias e conhecimentos por ela já adquiridos, atuando sobre a zona de desenvolvimento proximal, a partir da zona real (VIGOTSKI, 2010).

Em uma das aulas, a professora propôs atividade no tablete em que no cenário fosse possível montar uma história construída a partir das respostas das crianças, que podiam participar arrastando no tablete os personagens conforme a sua escolha, podendo haver colaboração de todos.

Nessa atividade, ficou evidente o papel da mediação exercida pelo professor de forma criativa. Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, um incentivador ou um motivador da aprendizagem, bem como um profissional que planeja, estuda e propõe intervenções pedagógicas. Segundo Masetto (2013), o docente deve se apresentar com a disposição de ser uma ponte entre o aluno e sua aprendizagem, mas não uma ponte estática, e sim uma “ponte flutuante, que ativamente colabora para que o aluno alcance objetivos”.

Assim nos ajuda a entender que a forma de apresentar e tratar um conteúdo ou tema deve ser para atingir a atenção do aluno até produzir uma aprendizagem que seja significativa, que possa ser incorporada ao mundo infantil.

Na figura 21 é possível ver e prever as infinitas possibilidades de histórias. É a mediação que poderá levar a criança a permanecer por mais tempo em atividades sequenciais e que exijam ações de variada complexidade. É preciso oportunizar recursos para que a comunicação seja evidenciada, ofertar momentos que auxiliem a resolução de problemas. O professor deve ser o intermediário nas situações

vivenciadas pela criança, dando atenção especial às suas potencialidades, atuando na observação do fazer, do pensar e das hipóteses por elas criadas, apoiando nas dificuldades.

A interação professor-aluno, por ser um processo de mão dupla interativa, no qual o mediador deve envolver a criança nas atividades, no escopo de auxiliar com eficácia para que a aprendizagem aconteça. É fundamental que a mediação seja cheia de intencionalidade e significação.

Figura 21: Cenário para compor a história



Fonte: Tela do aplicativo da história (arquivo pessoal)

Fica evidente que a história mediada pela professora estimulou a inteligência das crianças, pois proporcionou o momento da imaginação e criatividade, de forma que possibilitou o desenvolvimento da atenção e da memória, como esperar a vez para arrastar o personagem escolhido para dentro da história, a fim de responder numa sequência de acontecimentos auxiliados pela professora. O que podemos perceber nas figuras 22 e 23 a seguir.

Figura 22: montando a história no tablete



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador

Figura 23: montando a história no tablete



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador

5.3 A percepção dos atores envolvidos no estudo em relação às contribuições da tecnologia digital

5.3.1 O coordenador local:

O universo escolar se constitui pelos sujeitos envolvidos nas relações estabelecidas no cotidiano. Brunner (2009) fala de uma nova revolução educacional, a saber um novo paradigma organizado em torno das tecnologias de informação e comunicação.

Nesse sentido, o presente estudo buscou compreender, como o coordenador local, responsável pela EP onde se realizou a pesquisa, percebe o uso de tecnologias nesta faixa etária. Este conceituou a tecnologia:

“Coordenador local”: Primeiro falando em tecnologia são diversos tipos de tecnologia, a primeira coisa que vem a mente pra mim é o computador e o acesso a internet, porém tecnologia são diversas coisas né, até esses brinquedos mais elaborados são uma forma de tecnologia, a gente percebe que existe aqui pais esperando o atendimento e enquanto isso deixam as crianças brincarem com o celular, não são todos, mas existe sim uma boa parte que fica brincando com o celular, vendo um vídeo e alguma coisa.

Quando questionado sobre o conceito de tecnologias digitais, as respostas se concentraram em um “recurso útil”, acompanhados de verbos como o brincar, o estimular. Entende que a tecnologia oferece grandes possibilidades.

“Coordenador local”: por exemplo 10, 15 minutos do meu atendimento se pudesse ter esse estímulo, a criança ia ganhar muito, ia ter um ganho muito grande, estímulo visual, estímulo sonoro, estímulo mesmo da percepção do toque, que é onde ele põe o dedinho ou não põe.

Kenski (2007) ressalta a necessidade de conhecer e aprender a utilizar um produto novo, é preciso descobrir as melhores maneiras de obter da máquina o que ela pode nos oferecer de informações, podemos realizar cursos, pedir ajuda aos mais experientes, ou seja, se apropriar do instrumento. Isso gera compromisso, tempo e disponibilidade.

Embora o coordenador local demonstre conhecer o conceito de tecnologia e sua importância dentro do ensino na escola, é necessário que reconheça o uso cotidiano por todos na sociedade, o fazer pedagógico se mostrou a parte do discurso por ele emitido. Concentrou-se na dificuldade de acesso as redes de boa qualidade.

Na OP (2005) fica exposto as funções do coordenador local e dentre elas a de fomentar reflexões acerca de temas que possam ajudar no processo de aprendizagem, para que possa enriquecer o fazer pedagógico.

5.3.2 A Percepção do Professor regente da turma pesquisada

Sabe-se que o pedagogo atuante na EP enfrenta uma realidade peculiar, uma vez que trabalha em função de que a criança possa alcançar marcos do

desenvolvimento, suas atividades são planejadas de acordo com o atraso, a dificuldade em que a criança se encontra, após a avaliação⁷.

Por exemplo, conforme a Ficha de Acompanhamento Evolutivo da criança (2008) da EP em anexo, a criança quando atinge a faixa etária de dois anos já reconhece mais de duas cores e as nomeia, caso a criança nesse período ainda não o faça com linguagem compreensiva, o professor necessita promover atividades que estimulem a criança a nomear corretamente e obter esse desempenho.

Entende-se que um trabalho de estimulação exige um planejamento cuidadoso no sentido de oportunizar o maior número de oportunidades e experiências possíveis, desde atividades lúdicas e criativas que provoquem interesse na criança no sentido de impulsionar uma resposta adequada, até a utilização de materiais diversos e tecnológicos que favoreçam o seu desenvolvimento global. Pode ser um trabalho complexo e contínuo, mas com perseverança para que o resultado possa ser evidenciado.

Professora regente: “são 17 cada um com sua necessidade específica, então, essa semana mesmo a gente montou um quadro assim, por exemplo essa semana vamos focar mais na estimulação tátil, outra semana vamos focar mais no visual, foca mais na auditiva e a gente vai tentando dessa forma, na linguagem, então a gente separa mais ou menos, essa semana vamos focar mais nisso, então a gente trabalha com todos, apesar das necessidades serem variadas, mas a gente puxa pra aquele lado lá”.

Partindo-se do estabelecido na composição de cada turma da EP, que possui no máximo 17 alunos, conforme a estratégia de matrícula da SEEDF (2017), esses alunos são atendidos por 45 minutos, duas vezes por semana, salvo as crianças de três anos, sujeitos dessa pesquisa, que são atendidos por uma hora e meia com o pedagogo. Esses alunos têm patologias variadas, fazendo com que o professor tenha que estudar e analisar cada um para atendê-los em suas especificidades.

Trabalhar diversificadamente é uma necessidade ratificada pela professora. Nesse contexto, é preciso a elaboração de currículos individuais de intervenção, em função de problemas que a criança apresenta, também das características específicas do seu desenvolvimento, organizando para atingir esse objetivo, uma escala de prioridades, levando em conta as necessidades específicas, potenciais e as áreas carentes do desenvolvimento da criança (PÉREZ-RAMOS e PÉREZ-RAMOS, 1996).

A tecnologia digital se traduz nesse momento como uma ferramenta lúdica de entretenimento prazeroso, contudo, a mediação estabelecida pelo professor

⁷ Ficha de Acompanhamento do Desenvolvimento vide Anexo.

transforma esse processo, com jogos específicos que possam auxiliar o desenvolvimento integral da criança.

Nesse processo, a mediação é compreendida como estratégia utilizada para intermediar as atividades, sendo elas meios instrumentais ou simbólicas, que implicam na compreensão de que as tarefas feitas de forma compartilhada oportunizam maneiras para potencializar a comunicação da professora com as crianças.

Ela percebeu uma transformação nas aulas com a decisão de utilizar o tablete, uma vez por semana, de forma contextualizada com o conteúdo preparado. Nos anos anteriores, as turminhas de crianças de três anos da EP utilizavam vinte minutos o laboratório de informática da escola, uma vez por semana, com momentos desvinculados dos conteúdos, apenas jogos do “Coelho Sabido”, CD adquirido pela escola, que funciona sem conexão de internet. Quando a rede wifi da escola estava funcionando era possível que as crianças usassem os jogos online.

Havia uma quebra na rotina da aula, prejudicando a sequência contextualizada, e com o tablete isso não acontece, pois, as crianças não precisam sair do ambiente e o planejamento da aula proporciona a atividade no tablete de acordo com o contexto da aula.

Professora regente: “Por conta da demanda da escola, a precoce perdeu o horário fixo no laboratório de informática e ficou no esporádico, então, quando resolvemos trazer os nossos tablets e aí fomos preparar e conhecer, buscar jogos e foi muito bom, porque a gente percebeu o quanto dava para contextualizar, colocar na história, dar sequência com coerência, foi muito bom também porque a gente viu a quantidade de possibilidades pra trabalhar também com alunos individuais menores, porque há uma infinidade de possibilidades que vão se ajustando a cada necessidade individual, né, de cada um.”

Na figura 24 e 25 vemos a disposição em que as crianças são atendidas no laboratório de informática da escola.

Figura 24: EP em aula no laboratório de informática



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 25: Criança no Laboratório de informática



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Nessa disposição em que as crianças utilizam os computadores no laboratório da escola, a professora relata ter dificuldades para fazer um trabalho rico e mediado com intervenções no qual todos possam interagir. Mas reconhece que as crianças nesse trabalho individualizado têm autonomia para tomar decisões, testar e usar o mouse, contribuindo para o desenvolvimento da coordenação motora, viso-motora, do pensamento e da criatividade, discriminação de formas, entre outras tantas habilidades.

Professora regente: “O laboratório de informática só tem computadores grandes, e mais nada, e aí fica difícil fazer um trabalho mais contextualizado, até porque não tem como planejar com a professora do laboratório, mas também as crianças ganham muito, elas logo aprendem a utilizar o mouse direitinho, percebem que mexendo a figura se move na tela.”

De acordo com Belloni e Gomes (2008), essas crianças nasceram na era digital e percebem com naturalidade essas máquinas, utilizando-as como parceiras de suas

vivências lúdicas e suas aprendizagens. Apropriam-se delas a partir das mesmas estratégias que utilizam com outros objetos, agindo, experimentando, estabelecendo diálogos e relações

Quando o professor compreende bem a sua função, percebe-se que ele se dedica ao planejamento das aulas, num cuidado individual, sabe exatamente como e quando utilizar a tecnologia, faz intervenções pontuais que possibilitam à criança oportunidades para avançar nas aquisições.

Professora regente: “Às vezes os pais não entendem como a gente está usando a tecnologia, já aconteceu de mãe querer levar a criança embora porque ela está só assistindo televisão, mas aí a gente tem a oportunidade de explicar para a mãe a função pedagógica que está sendo usada exatamente naquele momento com aquela tecnologia, e isso também acho muito importante, destacar o porquê usar, como usar, o objetivo que queremos alcançar, o cunho didático e pedagógico contido ali naquela aula.

Assim, a base fundamental da qualidade educativa são as competências profissionais dos docentes, caso os estudantes não encontrem professores capazes de gerar maiores oportunidades de aprendizagem, a qualidade da educação fica seriamente comprometida (GARCÍA, 2014).

5.3.3 A Percepção dos pais das crianças da turma observada

A EP preconiza uma pedagogia com foco na diversidade e nas necessidades específicas da criança, em contextos diferenciados, com a adoção de estratégias pedagógicas dinâmicas e diferenciadas, visando a um desenvolvimento integral do ser. Para tanto, leva em consideração os aspectos inseridos nas ações mediadoras das interações entre as crianças, os professores e seus familiares (DISTRITO FEDERAL, 2006).

A família em sua função educacional primária tem a responsabilidade de orientar o desenvolvimento e aquisição de comportamentos de suas crianças, permeados pela sua cultura, conforme postula Oliveira e Marinho-Araújo (2010).

A Orientação Pedagógica (2006) da EP traz diretrizes para nortear o trabalho de atenção às famílias no seguinte aspecto:

“Deverá realizar atendimento sistemático enfatizando o atendimento em grupo e individual quando necessário, priorizando no papel dos pais e da família, as atividades e as iniciativas de autogestão, para que eles próprios se constituam como agentes de mudança integrativa, buscando ações relativas à coesão familiar, com base para o programa de inclusão educacional e social das crianças (DISTRITO FEDERAL, 2006, p. 12). “

Com base nessas diretrizes, a família é convidada a participar, integrando o plano de Atendimento a Pais da EP, que é conduzido por um professor especializado, durante o atendimento da criança, em pelo menos uma vez na semana.

Nesse caso, os pais ficam em um espaço com poltronas esperando pelo atendimento de seu filho. Lá, mesmo sem o direcionamento de um profissional, foi possível observar uma interação na troca de experiências entre eles. No âmbito desse ambiente foram feitas entrevistas com os pais das crianças sujeitos desta pesquisa.

Foi registrado que a criança encaminhada à escola pelo médico para o atendimento na EP, tem um acompanhamento sistemático do seu desenvolvimento, e a família participa de forma consistente de um ambiente acolhedor.

Familiar 1: “O pediatra fez o teste rápido lá pra detectar alguns sinais do autismo e em seguida com o encaminhamento que ele deu, se eu não me engano pra neurologista, um dos encaminhamentos que ele deu, e a neurologista encaminhou para a estimulação precoce. Tem um ano e seis meses, não tem um ano e quatro meses que a gente está aqui. Ela entrou aqui junto com outros colegas. Nesse tempo ela melhorou muito!

Familiar 2: eu procurei a estimulação precoce, porque me falaram que era bom e tudo e eu vim, ela tem dois anos e dois meses. E na precoce ela tem melhorado muito, ela já fica sentada pra fazer atividade, que ela não fazia mesmo, ainda tem dificuldade de mudar mas vai melhorando a cada dia.

Familiar 3: Ele veio pra cá pelo encaminhamento da neuro, porque ele nasceu com paralisia né, aí ela pediu pra ele vir pra escola, e foi difícil porque só quer ficar comigo, aí no começo foi difícil, ele chorava muito, muito barulho parece que ele não gostava, não sei se por falta de costume né, aí depois foi até rápido né, até estranhei, aí um dia a professora chamou ele e ele deu os braços pra ela e foi e ficou de boa na aula e tudo. Aí agora tá de boa, tranquilo. Melhorou muito. Ele era muito sozinho. Só eu e ele e o pai.

Quando questionado sobre o desenvolvimento da criança e o uso da tecnologia, o familiar relata a tranquilidade com que todos utilizam e tem seus próprios instrumentos, seja um tablete, um computador ou um smartphone. Eles percebem a apresentação de imitação que antes não tinha, de avanço na linguagem que era de poucas palavras, as crianças sabem pedir para usar os instrumentos e usam com autonomia.

Familiar 1: Ela tem um tablete, ela gosta muito de ver alguns canais de vídeos onde tem algumas crianças mostrando brinquedos, fazendo uma representação, teatrinho com as bonecas, ela as vezes quando está com as bonecas dela, por causa desses vídeos ela imita também, e ela gosta de jogos educativos, aqueles jogos de ah, aprendizado de inglês, que ela conseguiu também eh, muita informação, ela consegue falar muita coisa já.

Sabemos que é por meio do jogo e da brincadeira que a criança vai se construindo como sujeito e estabelecendo sua organização, a criança passa das

brincadeiras com seu corpo para, aos poucos, ir diferenciando e experimentando os objetos colocados a sua volta (CRAIDY e KAERCHEER, 2001).

Diante dessa realidade, evidenciamos que os familiares têm colocado à disposição das crianças seus aparelhos digitais pessoais e até mesmo as acompanham e as ensinam a utilizar, e, muito rapidamente, elas se apropriam e avançam na exploração do objeto, visto que, ao simples toque, acontecem reações imediatas na tela do equipamento, obrigando ao usuário um envolvimento rápido de pensamento, atitude e resposta.

Aos poucos, as brincadeiras vão possibilitando as crianças com experiências em que precisam buscar a lógica e a coerência nas ações, aparece necessidade de falar o que pensam e sentem. Quando nessas experiências os familiares estão envolvidos, as crianças demonstram-se seguras e motivadas.

Familiar 2: ela recorre ou a televisão ou ao celular e não é muito né, a gente, como se diz, a gente tenta fazer com que seja um momento bom, não pra ficar vendo muito vídeo, por exemplo vendo muito vídeo, aí no jogo, às vezes ela joga muito, aí gente joga junto, mas não joga tanto. Então ela nunca fica sozinha, mas ela sempre tem, no meu celular tem jogos pra ela, ela tem um tabletezinho dela e uns celularzinhos que ela vê vídeos e tem o da mãe dela também, mas ela sempre tem a nossa companhia. Ela nos chama até.

Para Pérez-Ramos e Pérez-Ramos (1996), a integração familiar do currículo da EP baseia-se na cooperação dos processos de avaliação e intervenção, bem como nas atividades preventivas e de conscientização, principalmente na função de principais e indispensáveis educadores junto à criança. Nesse sentido, os profissionais são orientados a oferecer-lhes apoio e encorajamento, por meio da especificação das tarefas e suas importâncias, no que lhes ajuda a diminuir a ansiedade e até mesmo modificar atitudes para ajudar a criança.

Na área da Defectologia, Vigotski (1997) mostrou que o desenvolvimento de uma criança com deficiência representa, sempre, um processo criativo e essa criança apresenta meios particulares de processar o mundo.

Esses pais se mostraram dispostos a sempre cooperar para o melhor desenvolvimento da criança e para tanto se dispõem a observarem atentamente as aquisições, sejam elas pequenas ou não, mas significativas para eles.

Familiar 1: “Mas entre os vários estímulos que conseguiram trazer, uma reação, uma produtividade maior desses movimentos dela, a tecnologia é uma das grandes, teve um peso muito grande para que o desenvolvimento dela acontecesse. Ela pega meu celular e já sabe onde está os vídeos, os jogos, ela pede pra baixar outros, ela sabe que tem que baixar, mas ela procura o que ela quer e joga bem. Com isso, a fala dela desenvolveu muito,

ela é outra criança hoje. E eu sinto que a tecnologia ajudou muito ela, eu não tenho dúvida disso.”

Na história mencionada dessa criança, existia um atraso nas funções da linguagem, a criança não se comunicava e não articulava palavras, e, ao ver a criança operando um aparelho com autonomia e imitando os vídeos que assistia, até mesmo com reprodução da fala, a mãe relata que lhe causa grande motivação para acompanhar e incentivar o uso da tecnologia, cuja a responsabilidade de sucesso lhe é atribuída.

Nessa perspectiva, outro familiar relatou que a vivência com o uso de tecnologias pela criança trouxe avanços em sua linguagem oral, percebeu mudança na sua convivência com outras crianças e também sua desenvoltura no uso do tablete.

Familiar 3: Eu permito que ela use o tablete em casa, e gosto muito porque ela além de ficar mais calma ela aprende, isso eu vejo mesmo, por exemplo ela repete as palavras que ela ouve lá, repete inglês, repete as ações, ela sabe mudar de jogo, usa com autonomia, eu ligo e mostro o jogo e ela dali vai pra outros e encontra os vídeos no youtube que ela gosta muito, eu procuro sempre baixar jogos educativos pra ela, ela adora música, eu vejo que é o que ela mais gosta, e eu percebi que com isso ela interage mais com as outras crianças, ela olha para as outras crianças quando está brincando com ela, eu vejo que ela se envolve mais com as pessoas a volta dela. Inclusive ela já está falando palavras soltas e balbuciando bastante, que demorou muito pra começar, porque ela já tem 2 anos e meio.

Pode-se depreender que, para a família, as tecnologias não apresentam grandes novidades, pois integram e brincam com os filhos de forma muito natural, ficam satisfeitas quando percebem que as crianças conseguem utilizar e responder adequadamente ao que é proposto nos jogos.

As famílias em geral relataram que estar na escola, num ambiente com outras crianças, tem favorecido o desenvolvimento global de seus filhos. Esse foi o maior fator de sucesso percebido por eles, ao proporcionar as crianças um atendimento na Educação Precoce.

A estratégia de matrícula da EP prevê turmas de Atendimento a Pais conforme a OP (2006). Um professor especializado é destinado para esse atendimento, que acontece uma vez por semana, em um tempo de quarenta e cinco minutos com grupos de pais, enquanto os filhos estão em atendimento na sala de aula com o pedagogo, a fim de proporcionar um momento de escuta e orientação às famílias, evidenciando o seu papel na eficácia da continuidade das atividades educativas no ambiente familiar, bem como oferecer suporte aos pais no sentido de auxiliar o processo de inclusão no sistema educacional, social e no próprio contexto familiar (FEDERAL, 2010).

A EP, instituição sujeito desse estudo, perdeu o benefício desse atendimento aos Pais quando o professor que atuava se aposentou e, segundo a coordenadora, também por falta de espaço físico adequado. Percebe-se que este atendimento colabora grandemente para a participação efetiva e envolvimento dos pais nos trabalhos desenvolvidos pela EP, ressaltando que é fundamental a mediação do professor e da família junto à criança, harmoniosamente, conforme ressalta a Orientação Pedagógica da Educação Precoce (2010).

O estudo mostra que as famílias se sentem acolhidas em suas dificuldades e angústias, pelo trabalho desenvolvido na Educação Precoce.

5.3.4 A percepção dos coordenadores gerais da Educação Precoce

Considera-se relevante para o estudo trazer a compreensão dos coordenadores gerais da EP, visto que ao serem entrevistados sobre o uso de tecnologias durante o mapeamento, trouxeram pontos de extrema importância para a compreensão do atendimento da Estimulação Precoce no âmbito da SEE DF.

A abordagem do tema sobre o uso de tecnologias digitais trouxe estranheza para muito coordenadores da Educação Precoce por tratar-se de crianças tão pequenas, apesar disso todos os entrevistados admitem que o uso das tecnologias, na atualidade é uma realidade para todos e é inevitável, considerar a necessidade de apropriação da escola dessas tecnologias no atendimento de todos os alunos ,inclusive das crianças pequenas para ajudar o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e também apoiar os pais nesse cuidado em casa. A esse respeito eles comentam:

Coordenador "D": "A gente pode mesclar e o importante é ter o equilíbrio, e o que eu vejo é que tem crianças que você não está conseguindo com determinado recurso, quando você intercala com um tablete ou propõe uma outra ferramenta, você consegue respostas excelentes, então o importante é você saber dosar, hoje em dia a própria sociedade de pediatria ela recomenda que você saiba a dosagem, ou seja, o tempo que você utiliza o recurso, com que frequência, acho que isso é importante, claro que ninguém aqui vai deixar a criança com um tablete e esquecer, isso não é qualidade da brincadeira, mas eu acho que sim, um tablete, um celular orientado e supervisionado, também a mesma coisa de deixar a criança sozinha com um livro lá solta, não vai haver qualidade, não vai haver interação, você não vai explorar as relações, você não vai explorar o jogo simbólico e nada, a mesma coisa é um tablete ou um celular, agora você pode explorar aquele recurso utilizando e criando situações para que todos esses objetivos sejam alcançados."

Na compreensão de que o ato de aprender e ensinar como próprio da educação, a linguagem tecnológica e midiática se torna um desafio para todos na ação de apreender, de se apropriar do seu uso. No sentido de compreender e se apropriar das diferentes formas de representação e comunicação propiciadas pelas tecnologias, em que o professor precisa criar dinâmicas que permitam utilizar a linguagem digital, seja em suas imagens ou palavras (ALMEIDA, 2005).

Percebemos, pelas falas nas entrevistas, que as discussões junto aos coordenadores, recaem sobre tudo na prática pedagógica, passando por reflexões dialógicas para compreender, na utilização da tecnologia em sala de aula, sua real importância frente as suas várias possibilidades de aplicação ao conteúdo curricular, nesse estudo voltado às crianças de 0 a 3 anos. A esse respeito mencionamos as falas dos coordenadores entrevistados:

Coordenador "B": Eu penso que nesse mundo globalizado que nós estamos vivendo, se tivesse alguma tecnologia iria ajudar muito nossos alunos, porque muitos dos nossos alunos estão fora da sociedade digital, mas se também o professor tem que saber utilizar e usar para ajudar o aluno.

Coordenador "F": A escola não tem como ficar longe das tecnologias, porque já estamos imersos nesse mundo, mas eu vejo que a escola está ficando pra trás, porque num está acompanhando do jeito que deveria ser, lá na escola foi um grande investimento ter uma tv com dvd e toda sala tem uma, e hoje estão encostada, porque esse avanço tecnológico vai a passos largos e rápido e a escola fica para trás porque não tem condições de adquirir pra acompanhar.

Compreende-se que a exploração dos equipamentos tecnológicos precisa ser estimulada pelo corpo docente para que, ao experimentar e tomar conhecimento das possibilidades de uso, possa fazer parte da prática pedagógica, de forma a enriquecer e se aproximar da vivência das crianças, nativos digitais, a realidade da escola hoje.

Segundo Brito (2006), a escola possui apenas três caminhos diante do evento tecnológico vigente neste século: negar as tecnologias e ficar fora do processo ou apropriar-se das técnicas e transformar a vida em uma corrida atrás do novo, ou, então, apropriar-se dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o controle das tecnologias e seus efeitos. A autora considera a terceira opção como a que melhor viabiliza uma educação de forma integral, permitindo ao aluno criar, planejar e interferir na sociedade.

Sabemos que a criança é, por natureza, isenta de resistência para a descoberta do novo, ou não faz pré-julgamentos como o adulto, age de forma livre e assim tem

maior liberdade para as descobertas e invenções, experimentando de acordo com suas possibilidades e oportunidades (MOTA, 2007).

Coordenador “E”: “agora a gente vê que todos têm interesse, do mais comprometido ao menos, todos têm interesse, muitos pais me falam que tem em casa o computador e que muitos já sabem colocar os vídeos com musiquinhas, da galinha pintadinha e outros.”

Observa-se que os coordenadores também consideraram o uso das tecnologias digitais pela criança como um momento prazeroso, principalmente onde existem ou existiram projetos pedagógicos com o computador, como programas de literatura infantil, viagens virtuais e artísticas.

Nesse sentido, o mapeamento realizado neste estudo demonstrou que doze dos coordenadores do Programa de Educação Precoce concordam que a tecnologia digital seria um recurso útil para facilitar e favorecer a aprendizagem, um suporte adequado, um instrumento que colabora com o processo educacional, um recurso a mais no direcionamento do trabalho com a criança, permite uma gama de possibilidades que vão favorecer o desenvolvimento dos alunos.

Os resultados também demonstram que a utilização da tecnologia pode potencializar o trabalho em sala de aula, é uma ferramenta que pode contribuir com o desenvolvimento, por apreender a atenção do aluno, ajudar a desenvolver o pensamento e a memória na aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Coordenador “K”: “Bom, tecnologia pra mim é algo que possa contribuir com o desenvolvimento, por exemplo, nós usamos o computador, e nós colocamos um numa sala e nós usamos com jogos e vídeos, e a gente tá sempre procurando usar, com o objetivo mesmo de prender a atenção do aluno, desenvolver o pensamento, principalmente crianças quando estão muito inquietas, porque a gente vê que prende muito a atenção, nós usamos o joguinho do coelho sabido que tem vários joguinhos pra eles, e nesse momento a gente consegue um bom resultado, então a gente usa frequentemente.”

O uso apropriado de tecnologias com a interação entre pares e adultos, em situações favoráveis e inovadoras de aprendizagem, podem levar as crianças a desenvolverem comportamentos autônomos e colaborativos, contribuindo para seu desenvolvimento intelectual e sócio-afetivo (BELLONI e GOMES, 2008).

Muitos coordenadores pesquisados se mantiveram atentos às dificuldades de acesso às máquinas, aos equipamentos de péssima qualidade existentes na rede, a falta de internet de qualidade e as condições difíceis de estruturas físicas e, ainda, a preocupação com o uso inadequado dos instrumentos e o desconhecimento por parte do grupo docente.

Coordenador "G": "e eu creio sim que muitos professores gostariam de desenvolver um trabalho, mas a gente precisaria de uma estrutura melhor na rede, porque a nossa estrutura é muito precária em termos de maquinário muito antigo, em termos de uma rede de wifi, por exemplo".

Nunes, Corsino e Didonet (2011) alegam a importância de verbas destinadas ao financiamento da educação infantil para a consolidação da área. Junto com o aporte financeiro, faz-se necessário o suporte técnico para uma administração adequada das verbas a fim da qualidade da oferta, bem como o acompanhamento e o controle social dos recursos. Nesse contexto, a escola precisa crescer em condições de infraestrutura para oferecer equipamento de qualidade, a fim de colaborar na qualidade do ensino.

Ao serem questionados, todos os vinte coordenadores da EP, sobre o uso de tecnologia digital em sala de aula, percebe-se que todos reconhecem o envolvimento incontestável dessa na vida diária, inclusive das crianças com seus pais, porém percebemos um distanciamento da sala de aula como ferramenta de auxílio presente do discurso.

Coordenador "D": "Então hoje eu vejo que a tecnologia é uma ferramenta muito importante na área educacional e nós não temos mais como fugir, então eu acho que ela veio e veio com tudo e já passou da hora, e acho que na educação precoce é a mesma coisa, não temos como fugir, até porque nossas crianças chegam aqui com celulares, chegam com tablets, assim tanto faz os pais das classes a, b ou c, todos chegam com celular. "

Coordenador "E": O que eu vejo que é uma geração em que todos têm interesse, celular, tablete, eu já vi que todos os pais têm um celular, todos tem um joguinho, já vi que eles deixam os filhos mexerem, já vi eles ensinando a passarem o dedinho(...) Aqui na escola não temos nada de tecnologia aqui para as crianças, às vezes as professoras trazem os delas e fazem um trabalho específico com alguma criança, mas é o dela, particular e não tem uma sequência. Então estamos bem fora de ambiente digital.

Diante dessa realidade, buscou-se obter informações sobre a estrutura da SEEDF para a formação e qualificação dos profissionais da educação para o uso de recursos tecnológicos na escola para como apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Buscamos o Núcleo de Educação para a Tecnologia (NTE) que é responsável pela formação continuada e tem preparado os professores da rede pública de ensino para o uso das tecnologias digitais em sala de aula. Registramos que esse órgão está presente em quatorze regionais de ensino do DF e trabalha com todos os professores e gestores na sua formação, para o uso de tecnologias digitais na sala de aula, independentemente do seguimento, da disciplina ou da área de atuação. Entrevistamos a professora responsável por este serviço, que comenta:

Professora NTE: “A gente aqui trabalha com a formação de professores, essa é a função do NTE, independente do seguimento que ele atua, ou da disciplina, da área, ou da especificidade do trabalho dele, então trabalhar com professores e gestores para o uso de tecnologias na educação, o fazer pedagógico do professor, então essa é a função do NTE”.

Entretanto, segundo a professora responsável pelo primeiro curso ministrado aos professores da Educação Infantil de Taguatinga/DF apenas uma ação de formação foi realizada até o momento pelo NTE para a Educação Infantil, por ser recente a sua inclusão na educação básica,

A professora relatou que o curso se deu pela disponibilidade de equipamentos descartados pelos professores do ensino médio, que faziam parte do programa do MEC para distribuição de equipamentos. O nome do programa é Proinfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), criado em 97, inclusive, está fazendo 20 anos, cujo o objetivo foi distribuir equipamentos para as escolas dos estados em que o governo fizesse adesão ao programa, então, seria distribuído equipamentos como o tablete e caberia às secretarias entrar com a formação dos professores, além do investimento da parte estrutural do laboratório, com rede elétrica, rede lógica, um ar condicionado, quadro branco, um armário e alguns critérios elencados pelo próprio MEC, exigidos para o repasse dos equipamentos.

A professora do NTE explica que o Proinfo criou um programa direcionado para o ensino médio chamado Tablete Educacional no Ensino Médio. Nesse programa, aconteceu a distribuição de equipamentos. Os professores recebiam o equipamento, iam trabalhar com ele, se apropriavam daquela tecnologia e inseriam em sala de aula para que cada aluno também pudesse receber um equipamento.

Nessa perspectiva, em 2012 foi feito pelo NTE uma formação para os professores que pegaram os equipamentos, porém, muitos professores os devolveram, outros deixaram de pegar, ou seja, houve um grande número de tablets ociosos e guardados.

Numa ação de dar utilidade a esse material disponível no NTE central, a professora realizou um trabalho de incentivo à Educação Infantil de adquirirem esse equipamento. Após todo trabalho de convencimento, dois CEIs realizaram os tramites burocráticos e iniciaram o curso de formação e a utilização dos equipamentos em sala de aula.

Professora NTE: “Aí fechamos com essas duas escolas e começamos a formação, um dos pontos diferenciais destas duas escolas é que no CEI 1

não tem espaço, bem antiga e no CEI 3 é uma escola nova, pequena, mas que tinha uma sala com espaço para montar um laboratório”.

O trabalho realizado por essas escolas com o uso de tablets trouxe grandes mudanças no cotidiano e percepção dos professores, pois foi preciso uma mudança de hábitos e a integração do planejamento adequado para inserir as tecnologias no atendimento das crianças da EP no que o curso realizado pelo NTE foi fundamental porque mostrou a grande contribuição da disponibilidade para um uso adequado e contextualizado das tecnologias e as suas possibilidades para favorecer avanços no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Na figura 26, podemos ver os professores em coordenação planejando as aulas com o uso do tablete, o curso do NTE versa no que diz respeito à apropriação da máquina pelo professor, apresentar a parte técnica e a capacidade do equipamento, mostrar o que ele tem de potencial, descobrir o que se pode fazer com o equipamento para inserir no conteúdo da educação infantil.

Figura 26: Laboratório de tablete do CEI



Fonte: Acrevo público do blog do NTE

Identificamos que os CEIs que receberam os tablets possuíam particularidades importantes a destacar, pois um deles contava com espaço onde foi feito um laboratório para os tablets, em que esses foram presos, com o argumento de que a retirada ou queda, que poderia causar danos aos mesmos o que dificultava o acesso aos tablets para seu uso com as crianças. Com essa nova ordem, a disponibilização dos tablets para o professor, foi feito um planejamento na escola

para o seu uso, onde as turmas tinham horários para uso da sala e assim todos foram contemplados com os tablets com uso sistemático uma vez por semana. Registramos também, por meio dos coordenadores que outro CEI, por não possuir espaço físico adequado, colocavam os tablets em cestos que eram guardados em armário com chave e o professor deveria solicitar à coordenação o horário e a disponibilidade para o uso programado com seus alunos. A professora entrevistada comenta:

Professora do NTE: “Os professores estavam preocupados que os meninos iriam ficar eufóricos, que ia ser um alvoroço, e eles estavam muito temerosos e tal, mas eu não achei que fosse assim, porque eles convivem com isso muito mais, até porque já faz parte da rotina do aluno fora da escola, mas fiquei calada e não comentei nada, somente na escola é que não fazem parte. E aí foi a surpresa, da desenvoltura e apropriação dos alunos, independência no uso.”

Na figura 27 e 28, logo abaixo, mostra-se como os professores do CEI utilizavam os tablets em sala de aula comum.

Figura 27: Professor em sala de aula no uso do tablete



Fonte: arquivo público do blog NTE

Figura 28: Uso do tablete em sala de aula no CEI



Fonte: arquivo público do blog NTE

Essa importante participação da professora entrevistada do NTE de Taguatinga nos mostrou que a SEEDF mantém uma formação continuada na área de tecnologia à disposição dos professores. No relato da formação feita pelos professores da Educação Infantil, assim como demais relatos dos entrevistados ficaram evidenciadas a diversidade de possibilidades do uso das tecnologias digitais como apoio aos professores e aos alunos, assim como aos pais na promoção de ações que favoreçam oportunidades concretas e efetivas do uso das tecnologias digitais seja na sala de aula⁸, no laboratório de informática em caso ou qualquer outro contexto, quando utilizado com intencionalidade e orientação pode se constituir como um excelente recurso de apoio ao processo de desenvolvimento e aprendizagem também das crianças pequenas.

⁸ Esse material de consulta está disponível em modo público no blog do NTE: <http://ntetag.blogspot.com.br/>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo mostrou que muitas das escolas visitadas estão equipadas com recursos e tecnologias e, por alguma circunstância, o professor não os utiliza na sua prática pedagógica, entretanto, outras escolas com poucos recursos, usando da criatividade, realizaram ações concretas de oportunidades que favorecem o processo de aprendizagem de todos os alunos. Haja vista que a escola observada utilizou com dinamismo as tecnologias disponíveis, mostrando capacidade de apropriação do recurso para o uso didático.

Foi possível concluir, com base no mapeamento das tecnologias usadas, que é preciso fomentar condições para reflexões entre o corpo docente acerca das tecnologias digitais e de sua inserção nas salas de aulas, com a compreensão de que a inovação nas práticas pedagógicas passa pelas concepções dos docentes e pela falta de formação, pelo medo do novo e não necessariamente pela falta da máquina e pelos problemas estruturais.

Nesse contexto, é imprescindível que o educador se aproprie de conhecimentos, realize discussões e reflexões sobre o processo de aprendizagem para sair do senso comum e se basear em fundamentos teóricos que possam fazer a articulação com a prática que realiza.

Essa postura certamente favorecerá a abertura para compreender que, muitas vezes, se faz necessário mudar a forma de pensar, agir e conceber a educação no sentido de que existem contínuas repetições de modelos pedagógicos que já funcionaram bem, mas que, hoje, podem não responder às exigências ou às demandas atuais da sociedade e que, por outro lado, evoluções aconteceram, que podem auxiliar de forma mais efetiva no processo educativo cada vez mais diverso.

E por outro lado, foi identificado que existe uma estrutura para promover a formação institucional que pode favorecer a capacitação do professor para o uso da tecnologia, organizada pela SEEDF por meio do NTE.

Compreende-se a relevância que a presença que as novas tecnologias podem representar para a escola, que perpassada pela formação do professor na abertura para o novo e na busca de conhecimentos teóricos culminarão necessariamente na prática do uso apropriado dos diferentes recursos tecnológicos como o tablete, como forma de potencializar o ensino ofertado.

As potencialidades do tablete como recurso pedagógico foram evidenciadas pelo uso mediado e contextualizado do professor. Como todos os outros materiais utilizados em sala de aula, as tecnologias digitais, se bem articuladas, podem enriquecer o trabalho pedagógico, se aproveitado de acordo com a vivência que a criança traz de casa para a escola, destacando-se que essa tecnologia representa um meio e não um fim.

A mediação docente auxilia a promoção de uma aprendizagem significativa. Na intencionalidade educativa existe a possibilidade de envolver a criança na busca de conhecimentos, espaços de autonomia com espontaneidade.

Outro fator importante que o estudo mostrou, a ser considerado na utilização do tablete como recurso pedagógico, foi o planejamento prévio em coordenação pelo professor, que oportunizou a escolha adequada para que assegurasse conhecimento pedagógico e técnico, avançando no processo de exploração e utilização de atividades significativas para a criança.

Inúmeras possibilidades de aplicativos foram encontradas por meio do tablete, alguns de livre acesso e outros com custo, além da facilidade com que atividades podem ser criadas e construídas com fotografias e gravuras, quebra-cabeças e jogos, dentre outras atividades. O comportamento observado nas crianças, foi de intimidade e familiaridade com a ferramenta e contentamento por participarem de atividades diferenciadas e lúdicas, como nas brincadeiras feitas em casa, nos seus próprios tablets.

Este estudo possibilitou um olhar sobre o uso das tecnologias digitais no Atendimento Educacional Especializado – Educação Precoce do sistema público de ensino do Distrito Federal, evidenciando a potencialidade que a equipe docente da EP possui para dar significado ao uso dessas ferramentas, de forma lúdica em sala de aula. Despertando a motivação para o seguimento das ações de aplicação e exploração das tecnologias como apoio ao trabalho do professor com crianças da Educação Precoce.

Apontando também para a necessidade de outras pesquisas e estudos para ampliação do conhecimento e aplicação dessas contribuições no uso sistemático das tecnologias digitais, no sentido de favorecer a inclusão das crianças da EP e fortalecer as práticas pedagógicas que assegurem o compasso entre a linguagem utilizada na escola e a sociedade atual.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. D. *Alfabetização pelas múltiplas capacidades*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- ALVES, I. M. *A estimulação precoce e sua importância na educação infantil: detecção de sinais de risco psíquico para o desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado – UFRGS. Porto Alegre, p. 102. 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivro, 2005.
- BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Augusto Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 1995.
- BEE, H.; BOYD, D. *A criança em desenvolvimento*. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BEHENCK, V. P.; CUNHA, M. M. *A Influência das Mídias Digitais na Educação Infantil*. Revista Eventos Pedagógicos, Mato Grosso, p. 192-201, mar 2013. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/1164/852>> . Acesso em: 19 julho 2017.
- BELLONI, M. L.; GOMES, N. G. *Infância, mídias e aprendizagem: Autodidaxia e colaboração*. UNICAMP. Santa Catarina, p. 717-746. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 02 setembro 2017.
- BOBREK, A.; GIL, M. S. C. D. A. *Atuação e formação em estimulação precoce: Caracterização da percepção dos profissionais em três instituições*. Repositório Institucional UFScar -Revista eletrônica de educação, São Carlos, p. 121-137, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7257>>. Acesso em: 12 out 2017.
- BORGES, G. S. B. *Estimulação Precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche*. Dissertação (Dissertação em educação) - UFG. Catalão/GO, p. 174. 2016.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.9.394 de 20 dez*. Brasília: [s.n.], 1996.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 jun. 2016.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce*. Brasília: MEC, 1995.
- _____, SDHPR - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNPDP. 2009. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/tecnologia-assistiva>> Acesso em 06/12/2012.

_____. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Presidência da República. Brasília, 2007.

_____. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas Especiais*. UNESCO. 1998.

_____. *Estatuto da Criança e Adolescente*. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

_____. *Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf>. Acesso em: 9 setembro 2017.

_____. *Saúde da Criança: Acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil*. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

_____. *Saberes e práticas da inclusão: Introdução*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 21 julho 2017.

_____. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, 2010.

_____. *Cadernos de atenção básica saúde da criança: crescimento e desenvolvimento*. Brasília: Ministério da saúde, 2012.

_____. *Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa portadora de deficiência, Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: MAS/CORD, 1994.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. – Brasília: MEC,ACS,1990.

_____. *Planejando a próxima década Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Presidência da República/Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

_____. *O cuidado às crianças em desenvolvimento: orientações para as famílias e cuidadores*. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <http://dab.saude.gov.br/portaldab/biblioteca.php?conteudo=publicacoes/desenvolvimento_da_crianca>. Acesso em: 07 julho 2017.

_____. *M. M. D. P. E. A. M. Ação compartilhada das políticas de atenção integral à criança de zero a seis anos*. Brasília: SEAS, 1999.

_____. S. D. E. B. *Diretrizes curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____, Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº02*. Normas gerais para o ensino especial no Distrito Federal. Brasília: MEC, 1971.

BRUNNER, J.J. Educação: cenários de futuro. Novas Tecnologias e Sociedade. *PREAL Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe*, Santiago do Chile, 1998. Disponível em: <www.oei.es/historico/inicial/articulos/myers_portuges.pdf>. Acesso em: 10 agosto 2017.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2003.

COPPETE, Maria Conceição. *Diários de bordo e ensaios pedagógicos: possibilidade para pensar a formação de professores na modalidade de educação a distância*. Anais do II Seminário Internacional História do Tempo Presente. Florianópolis, 2014. Disponível em: <<http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/tempopresente/paper/viewFile/140/85>> Acesso em: 22 novembro 2017.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. *Educação Infantil Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CROCHIK, L. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 39-60.

DESSEN, M. A.; COSTA JÚNIOR, Á. L. *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto alegre: Artmed, 2008.

DISTRITO FEDERAL. *Orientação Pedagógica Atendimento educacional especializado á criança de 0 a 3 anos – Precoce*. Brasília: SEEDF Diretoria de ensino especial Coordenação de Educação Precoce, 2005.

_____. *Estratégia de Matrícula – Censo escolar*. Governo de Brasília Secretaria de Estado de Educação. Brasília. 2017.

_____. Perfil da Região Administrativa do Guará. *Administração Regional do Guará*, 2017. Disponível em: <<http://www.guara.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>>. Acesso em: 01 outubro 2017.

_____. *Currículo em Movimento da Educação Básica: educação especial*. Brasília: SEEDF, 2013.

_____. Secretaria de Educação. *Conteúdos Curriculares para o Programa de Educação Precoce*. Brasília: SEDF, 1994.

FÁVERO, O. et al. *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/184683por.pdf>>. Acesso em: 20 fevereiro 2017.

FONSECA, V. D. *Educação Especial*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. *Educação Especial Programa de Estimulação Precoce Uma introdução as idéias de Fuerstein*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARCÉS, N. L. M.; SUCAPUCA, M. S.; SAGÁSTEGUI, J. M. *Guía de estimulación Temprana para el facilitador*. PERU: ADRA PERU, 2009. Disponível em: <<https://rarchivoszona33.files.wordpress.com/2012/08/libro-blanco.pdf>>. Acesso em: 13 junho 2017.

GARCIA, Francesc Pedró. Unesco. 2014. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ci_preliminar_doc_tecnologias_transformacao_educacao.pdf. Acesso em: 29 junho 2017.

GESELL, A. *A criança de 0 a 5 anos*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GIL, C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GRUPO DE ATENCIÓN TEMPRANA, (. I. *Libro Blanco de Atención Temprana*. Madrid España: Centro Español de Documentación sobre Discapacidad, 2000. Disponível em: <http://www.fcsd.org/file-69992_69992.pdf>. Acesso em: 16 Agosto 2017.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Conversa sobre iniciação a pesquisa científica*. Campinas, SP: Alínea, 2005.

HERREN, H.; HERREN, M. P. *Estimulação Psicomotora Precoce*. Tradução de Jeny Wolff. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias O novo ritmo da informação*. 1. ed. Campinas: Papirus, 2007.

LURIA, R. *Desenvolvimento Cognitivo seus fundamentos culturais e sociais*. Tradução de Fernando Limongeli Gurgueira. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2013.

MACHADO, G. J. C. *Educação e Ciberespaço: estudos, propostas e desafios*. Aracaju: Virtus, 2010.

MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. *Possibilidades de Aprendizagem*. 1. ed. Campinas: Alínea, 2011.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MODESTO, V. M. F. *Inclusão Escolar: um olhar para a diversidade*. UnB, Brasília 2008. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/1931>> . Acesso em: 10 junho 2017.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In.: MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

- MOTA, A. B. *Criança e Mídia – O Acesso ao computador e seus reflexos nos saberes da criança de Educação Infantil*. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 131. 2007.
- NETO, V. L. *A importância da formação continuada do professor de Educação Precoce*. Monografia (monografia em Desenvolvimento humano, Educação e Inclusão) - UAB/UNB. Brasília, p. 64. 2011.
- NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: UNESCO, ORSA, MEC, 2011. 102 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf>>. Acesso em: 10 setembro 2017.
- NUNES, M. I. C. *Crianças Plúblico alvo da Educação Especial na Educação Infantil*. UFG. Catalão, p. 149. 2015.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- OLIVEIRA, Z. D. M. R. D. *Educação Infantil Fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ONU. *Declaração dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas*. BRASIL: [s.n.], 1959.
- PALFREY, ; GASSER, U. *Nascidos na Era Digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. *Desenvolvimento Humano*. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- PAPERT, S. *A máquina das crianças - repensando a escola na era da informática*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. *A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos E Desafios Dessa Modalidade Educacional*. Revista HISTEDBR, Campinas, p. 78-95, Março 2009. ISSN 33. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013163751.pdf>>. Acesso em: 1º outubro 2017.
- PAULA. Nanci Martins de. *Crianças pequenas – dois anos – no ciberespaço: interatividade possível?* Brasília: 2009. 227 p. Tese (Doutorado em Educação) – UnB.
- PEREIRA, A. M. A.; ALMEIDA, J. F. F. *Nativos Digitais na Educação Infantil: Os Desafios Pedagógicos de Lidar com as Tecnologias Dentro e Fora da Escola*. Revista Tecnologias na Educação, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/>>. Acesso em: 10 janeiro 2017.
- PÉREZ-RAMOS, A. M. Q.; PÉREZ-RAMOS, J. *Estimulação Precoce: serviços, programas e currículos*. 3. ed. Brasília: Corde, 1996.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

- PRATES, C. D. S.; OLIVEIRA, M. S. D. Temas em Saúde em Instituições de Educação Infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. D. S. *Educação Infantil Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 39-60.
- QUADROS, V. S. B. D. *Educação Infantil: Perspectivas pedagógicas do uso das Tecnologias de Informação e comunicação*. LUME Repositório Digital da UFRGS. Tio Hugo, p. 1-40. 2015.
- RAIÇA, D. *Tecnologias para a educação inclusiva*. 1. ed. São Paulo: Avercamp, 2008.
- RODRIGUES, O. M. P. R. *Escalas de desenvolvimento infantil e o uso com bebês*. Educar em Revista, Curitiba, p. 81-100, Jan/mar 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000100007>. Acesso em: 12 maio 2017.
- SALVINO, L. G. M.; ONOFRE, E. G. *Tecnologia como recurso didático: uma experiência com aprendizes no ensino médio*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba / Universidade Estadual da Paraíba. João Pessoa. 2016.
- SANTOS, A. P. A. D. *Análise Qualitativa de Propostas de Programas de Estimulação Precoce*. Bauru: UNESP, 2001. Disponível em: <<http://www.profala.com/artpsico53.htm>>. Acesso em: 14 março 2017.
- SHERIDAN, M. D. *From birth to five years*. England: Nfer-Nelson, 1985.
- SILVA, D. L. D. *Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica*. Revista Educar, Curitiba, p. 145-163, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a10n30.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2017.
- SILVA, L. G.; SILVA, L. G. Simpósio estado políticas UFU. *Simposio internacional: o estado e as políticas educacionais no tempo presente*, 2009. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC23.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2017.
- SOUSA, R. P. D.; MOITA, F. M. C. D. S. C.; CARVALHO, A. B. G. *Tecnologias Digitais na Educação*. Campina Grande: Eduepb, 2011.
- SOUSA, R. P. D.; SANTOS, L. P. D. *Novas tecnologias e pessoas com deficiências: a informática na construção da sociedade inclusiva?* In: SOUSA, R. P.; MOITA, F. M. C. D. S. C.; CARVALHO, A. B. G. *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: Eduepb, 2011. p. 73-102.
- TACCA, G. F. *As representações sociais de professores da escolarização inicial acerca da infância e da criança*. Dissertação (Dissertação em Educação) - UNB. Brasília, p. 84. 2013.
- TACCA, M. C. V. R. *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2014.
- UWE, F. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

UNICEF. Kit de Desenvolvimento da primeira infância: uma caixa de tesouros de atividades. Disponível em:
<https://www.unicef.org/supply/files/Activity_Guide_Portuguesev1.pdf> Acesso em: 05 jun. 2016.

VALENTE, J. A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, M. E. B. D.; MORAN, J. M. *Integração das tecnologias na educação – Um salto para o futuro*. Brasília: MEC, 2005. p. 22-31. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/1sf.pdf>>. Acesso em: 25 janeiro 2017.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. *Psicologia Pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

WEINERT, L. V. C.; BELLANI, C. D. F. *Fisioterapia em neuropediatria*. Curitiba: Omnipax, 2011.

WEISS, A. M. L.; CRUZ, M. L. R. M. D. *A informática e os Problemas Escolares de Aprendizagem*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

YIN, R. K. *Estudo de caso Planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEPPONE, S. C.; VOLPON, L. C.; CIAMPO, L. A. D. *Monitoramento do desenvolvimento infantil realizado no Brasil*. Revista Paulista Pediatria, Ribeirão Preto, p. 594-599, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rpp/v30n4/19.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

ZOGAIB, S. D.; SANTOS, S. D. *Jogos digitais e aprendizagem: uma discussão sobre as possibilidades do trabalho pedagógico com crianças na educação infantil*. Revista EDaPECI, São Cristóvão - SE, p. 562-577, set/dez 2015. Disponível em:
<<https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/3783/pdf>>. Acesso em: 2 novembro 2017.

APÊNDICE “A”

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO–PPGE
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 ALUNA: CÁSSIA VÂNIA LUCAS ZANARDES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “UM OLHAR SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – EDUCAÇÃO PRECOCE DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO DO DF”, de responsabilidade da professora pedagoga Cássia Vânia Lucas Zanardes, aluna de Mestrado em educação da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar o uso das tecnologias digitais em uma turma de crianças de 3 anos de idade da Educação Precoce do Sistema Público do Distrito Federal. Assim, gostaria de consultá-la sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista gravada em áudio. É para esses procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco. Espera-se com esta pesquisa que o processo de desenvolvimento das crianças seja facilitado pelo exercício mediado de atividades em tecnologias digitais, utilizado como uma ferramenta pedagógica.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar por meio do telefone (61)991541873 ou pelo e-mail cvluza@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio digital, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o (a) pesquisador (a) responsável pela pesquisa e a outra com o (a) senhor (a).

Brasília, ____ de _____ de _____

Professor pesquisado.

APÊNDICE “B”
ROTEIRO DE ENTREVISTAS
(Coordenadores)

A. ROTEIRO PARA A ENTREVISTA – COORDENADOR PEDAGÓGICO

•Dados de identificação:

Nome:

Formação:

Tempo de atuação na SEE, na Precoce e como coordenadora:

1. Explique a rotina do seu trabalho na escola.
2. Vocês usam algum tipo de tecnologia com as crianças no atendimento? Quais?
3. Se usam, como acontece o uso?
4. Seria possível que eu observasse o atendimento de alguma turminha de 3 anos de idade em atendimento com tecnologias digitais na sua escola/precoce?

Dados gerais da Precoce:

- Número de alunos:
- Número de turmas:
- Número de professores:
- Atendimento às turminhas é feito quantas vezes por semana?

APÊNDICE “C”
ROTEIRO DE ENTREVISTAS
(Professor regente)

B. ROTEIRO PARA A ENTREVISTA – PROFESSOR DA SALA DE AULA

•Dados de identificação:

Nome:

Formação:

Tempo de atuação na SEE e na Precoce:

1. Descreva sua prática pedagógica. Como é o seu dia a dia na sala de aula?
2. Como você trabalha com os alunos que têm mais dificuldades? Quais estratégias você utiliza? Como você prepara o trabalho com eles?
3. Dos recursos de tecnologia digital disponíveis na escola, qual você utiliza? Com que frequência? Com quais objetivos?
4. O que você entende por Novas Tecnologias?
5. A quem as Novas Tecnologias devem atender? Por quê?

APEÊNDICE “D”**ROTEIRO DE ENTREVISTAS
(Familiares das crianças)****C. ROTEIRO PARA A ENTREVISTA – FAMILIARES DAS CRIANÇAS**

1. Conte-me um pouco da história escolar do seu filho. Como ele chegou à Educação Precoce?
2. Descreva como acontece o atendimento do seu filho na Educação Precoce.
3. Seu filho tem acesso às Tecnologias digitais? Quais? Você concorda e supervisiona o acesso?
4. Explique:

ANEXOS

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO

Ficha de acompanhamento do desenvolvimento															
Registro:					Nome:										
Data de nascimento _ / _ / _	Marcos do desenvolvimento (resposta esperada)	Idade (meses)													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	15
	Abre e fecha os braços em resposta à estimulação (<i>Reflexo de Moro</i>)														
	Postura: barriga para cima, pernas e braços fletidos, cabeça lateralizada														
	Olha para a pessoa que a observa														
	Dá mostras de prazer e desconforto														
	Fixa e acompanha objetos em seu campo visual														
	Colocada de bruços, levanta a cabeça momentaneamente														
	Arrulha e sorri espontaneamente														
	Começa a diferenciar dia/noite														
	Postura: passa da posição lateral para linha média														
	Colocada de bruços, levanta e sustenta a cabeça apoiando-se no antebraço														
	Emite sons - Balbucia														
	Conta com a ajuda de outra pessoa mas não fica passiva														
	Rola da posição supina para prona														
	Levantada pelos braços, ajuda com o corpo														
	Vira a cabeça na direção de uma voz ou objeto sonoro														
	Reconhece quando se dirigem a ela														
	Senta-se sem apoio														
	Segura e transfere objetos de uma mão para a outra														
	Responde diferentemente a pessoas familiares e ou estranhos														
	Imita pequenos gestos ou brincadeiras														
	Arrasta-se ou engatinha														
	Pega objetos usando o polegar e o indicador														
	Emprega pelo menos uma palavra com sentido														
	Faz gestos com a mão e a cabeça (tchau, não, bate palmas, etc.)														
	Marcos do desenvolvimento (resposta esperada)	Idade (meses)						Idade (anos)							
		10	11	13	14	15	18	21	2	3	4	5	6		
	Anda sozinha, raramente cai														
	Tira sozinha qualquer peça do vestuário														
	Combina pelo menos 2 ou 3 palavras														
	Distancia-se da mãe sem perdê-la de vista														
	Leva os alimentos à boca com sua própria mão														
	Corre e/ou sobe degraus baixos														
	Aceita a companhia de outras crianças mas brinca isoladamente														
	Diz seu próprio nome e nomeia objetos como sendo seu														
	Veste-se com auxílio														
	Fica sobre um pé, momentaneamente														
	Usa frases														
	Começa o controle esfinteriano														
	Reconhece mais de duas cores														
	Pula sobre um pé só														
	Brinca com outras crianças														
	Imita pessoas da vida cotidiana (pai, mãe, médico, etc.)														
	Veste-se sozinha														
	Pula alternadamente com um e outro pé														
	Alterna momentos cooperativos com agressivos														
	Capaz de expressar preferências e idéias próprias														

Período em que 90% das crianças adquirem o marco
 Presentes até o 4º mês

P = presente; A = ausente; NV = não verificado
 Elaborado por Brant, J. A. C.; Jerusalinsky, A. N. e Zannon, C. M.L.C.

GRADE HORÁRIA – Turma EP – A / Turno: Matutino

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7: 30 as 8:15	Criança I	Criança F ⁶	Criança O ¹⁵	Criança F ⁶	Criança I ⁹
8:15 as 9:00	Criança O ¹⁵	Criança A ¹	Criança G ⁷	Criança A ¹	Criança G ⁷
9:00 as 9:45	Criança H ⁸	Criança B ²	Criança H ⁸	Criança B ²	Criança J ¹⁰
10:00 as 10:45	Criança K ¹¹	Criança C ³	Criança J ¹⁰	Criança C ³	Criança K ¹¹
10:45 as 11:30	Criança L ¹²	Criança D ⁴	Criança M ¹³	Criança D ⁴	Criança M ¹³
1130 as 12:15	Criança E ⁵	Criança N ¹⁴	Criança L ¹²	Criança E ⁵	Criança N ¹⁴

Ficha de Acompanhamento Evolutivo da criança de zero a três anos de idade

					19
	É capaz de apontar 5 partes do corpo.				
	Descobre que cada coisa tem nome: perguntará constantemente. "O que é isto?".				
	Conversa usando frases curtas.				
	Usa o copo adequadamente e o coloca de volta quando termina.				
	Pede comida, bebida e para ir ao banheiro.				
	Puxa a pessoa para mostrar o que quer.				
	Gosta de brincar com crianças mais velhas.				
24 m	Corre bem sem cair.				
	Sobe e desce escada sozinha.				
	Chuta uma bola grande, sem demonstração.				
	Constrói torre de seis ou sete cubos.				
	Vira a folha de um álbum, uma a uma.				
	Imita o risco vertical.				
	Imita o risco circular.				
	Identifica de três a cinco figuras.				
IDADE	COMPORTAMENTO ESPERADO	IDADE EM QUE ADQUIRIU O COMPORTAMENTO			
		Em aprendizagem	Data	Adquirido	Data
	Alinha os cubos para fazer um trenzinho.				
	Obedece a ordens simples: é capaz de seguir instruções verbais e não verbais, tais como: "Dê-me à boneca", "ponha a colher na xícara".				
	Conhece a função de alguns objetos: sabe que a xícara é para beber.				
	Nomeia objetos familiares: a criança é capaz de nomear objetos que ela normalmente vê ou com os quais normalmente brinca.				
	Identifica cinco ou mais desenhos em pranchas, em respostas a "mostre-me o".				
	Usa os pronomes "eu, mim" você, embora nem sempre corretamente.				
	Pede para comer, beber, usar o banheiro e também pede "mais um", desejando um objeto em cada mão.				

		20			
	Nomeia três ou mais objetos em prancha, em resposta a "O que é isto?".				
	Cumpra 4 ordens direcionais, como: "Coloque a bola na mesa", "coloque a bola na cadeira", "entregue a bola à mamãe", entregue a bola a mim".				
	Abandona o jargão. As palavras podem não ser compreensíveis, mas tentam ser palavras e não sons com inflexão.				
	Imita as tarefas domésticas, por exemplo: varrer, bater prego.				
	Gosta de músicas infantis, dança, livros, figuras.				
	Refere-se a si próprio pelo nome.				
	Veste peças simples.				
	Predomina o jogo paralelo. Brinca ao lado de outra criança e não com ela.				
30 m	Anda na ponta dos pés, mediante demonstração.				
	Pula com dois pés fora do chão, após demonstração.				
	De pé, tenta manter-se num pé só, mediante demonstração.				
	Constrói torre de oito cubos.				
	Segura lápis entre os dedos ao desenhar (estilo do adulto).				
IDADE	COMPORTAMENTO ESPERADO	IDADE EM QUE ADQUIRIU O COMPORTAMENTO			
		Em aprendizagem	Data	Adquirido	Data
	Imita riscos vertical e horizontal.				
	Imita com mais de um risco, sem orientação correta para formar cruz.				
	Encaixa três modelos ao serem apresentados nas aberturas corretas, espontaneamente ou em resposta a "coloque-os no lugar".				
	Repete dois dígitos.				
	Inicia atividade motora a partir de um pedido; responderá com gestos ou pantomima quando requisitado. Por exemplo: "Como você atende ao telefone?".				