



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia-IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação

**Investigando a Família e a Escola no Contexto Educacional
Especializado de Crianças de Zero a Três Anos**

Albenira Alves Rodrigues Soeira

Brasília (DF), abril, 2015



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia-IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação

Investigando a Família e a Escola no Contexto Educacional
Especializado de Crianças de Zero a Três Anos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília para obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de concentração em Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROF^a DR^a DIVA MARIA MORAES ALBUQUERQUE MACIEL

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO
HUMANO E SAÚDE – PGPDS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:

PROFA. DRA. DIVA ALBUQUERQUE MACIEL
PGPDS- Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília (UnB)
Presidente

PROFA. DRA. MARIA CLÁUDIA LOPES DE OLIVEIRA
PGPDS- Instituto de Psicologia- Universidade de Brasília (UnB)
Membro Titular- Interno

PROFA. DRA. ERENICE NATÁLIA SOARES DE CARVALHO
Universidade Católica de Brasília- (UCB)
Membro Titular- Externo

PROFA. DRA. GABRIELA SOUSA DE MELO MIETO
PED- Instituto de Psicologia Universidade de Brasília (UnB)
Membro Suplente

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S681i Soeira, Albenira Alves Rodrigues
Investigando a família e a escola no contexto
educacional especializado de crianças de zero a três
anos / Albenira Alves Rodrigues Soeira; orientador
Diva Albuquerque Maciel. -- Brasília, 2015.
220 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de
Brasília, 2015.

1. Atendimento educacional especializado. 2.
Educação infantil. 3. Família . 4. Escola. I. Maciel,
Diva Albuquerque, orient. II. Título.

O Mundo Inteiro

*Liz Garton Scanton
Trad. Marília Garcia*

A rocha, a pedra, a areia, o seixo, o braço, o ombro, o rosto, o queixo.

Um buraco pra cavar e uma concha pra guardar.

O mundo inteiro é um vasto lugar.

O mel, a abelha, o favo, o zumbido, o sabugo, a espiga, o milho cozido!

O tomate vermelho, a erva de cheiro.

Um mundo inteiro é um canteiro.

O tronco, o toco, o ramo, o carvalho. Trepas no alto, ficar sobre o galho.

Ver a manhã passar neste abrigo.

O mundo inteiro é novo e antigo.

A rua, a via, a travessa, o caminho, o navio, a jangada, a vela, o barquinho

O ninho, a ave, a nuvem cinzenta.

O mundo inteiro sopra e venta

Corre, tropeça, escorrega, olha a lama!

Vira o balde, derruba, esparrama.

A sorte volta em outro momento. O mundo inteiro segue em movimento.

A mesa, o prato, a faca, o saleiro, a barriga faminta, o jantar vem ligeiro.

O pão, a farinha, o caldeirão fervente.

O mundo inteiro é frio e quente

O sol se pondo, a sombra repentina, o fim do dia, o grilo, a cortina,

Um fogo leva o frio embora

O mundo inteiro descansa uma hora

Os avós, os pais, os parentes, os primos, o piano, a harpa e o violino

De colo em colo segue o bebê. O mundo inteiro somos eu e você

Tudo o que se escuta, sente e vê. O mundo inteiro é tudo isso

Tudo isso somos eu e você

A paz, a esperança e o amor verdadeiro

Nós somos o mundo inteiro.

O mundo inteiro está aqui. Está ali. Está em todo lugar.

O mundo inteiro é tudo o que se encontra à nossa volta. Agora.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo seu grande amor por mim, por me capacitar, por me fortalecer e por ser meu porto seguro nas noites de angústias.

À minha mãe Alba, que sempre acreditou em mim.

Ao meu amado Geovani pelo incentivo, amparo e extrema paciência nas noites agitadas e mal dormidas.

Às minhas filhas lindas e amadas, Amanda, Nathalia e Ana Luísa, pela cooperação, ajudas tecnológicas e grande apoio.

Às minhas irmãs Jayne e Luciane que sempre me ampararam em orações.

Aos meus colegas de trabalho da Educação Precoce pelo apoio.

E, finalmente, aos pais e mães dos nossos alunos que me permitiram participar de suas vidas e me tornar uma pessoa muito melhor.

Sou extremamente grata por cada sorriso de criança que tenho guardado na minha memória e que me abastece a cada novo dia.

*Agradeço à minha orientadora Prof. Dra. Diva Maciel
pelo aprendizado, por acreditar em mim e pelo apoio nessa jornada.*

*E aos meus colegas orientandos de mestrado pelo apoio e
incentivo mútuo nos momentos de desânimo.*

RESUMO

A atuação e o compartilhamento das responsabilidades da família e da escola com as crianças com deficiência ou consideradas de risco na primeira infância, têm evidenciado ser uma tarefa desafiadora. Estudos têm focalizado essa temática contemplando as fases da educação infantil ou alfabetização, ou ainda, abordando questões relacionadas à deficiência intelectual na alfabetização ou na educação infantil; mas são escassos os estudos que envolvam a clientela na primeira infância, ou seja, zero a três anos. O nascimento de uma criança com deficiência no seio familiar gera angústia e insegurança. A indicação e o encaminhamento dessa criança para um atendimento especializado podem oportunizar novas experiências para a família e, também, para a escola. Com base nas perspectivas teóricas da psicologia do desenvolvimento humano e psicologia cultural, este estudo pretende ampliar o olhar para uma visão sistêmica dos contextos e de suas inter-relações no processo da bidirecionalidade entre escola e família. Nessa direção, o estudo analisa a relação família-escola no contexto educacional especializado (AEE) de crianças com deficiências na faixa etária de zero a três anos. Participaram do estudo seis pais, seis professoras e seis alunos de duas instituições de ensino da rede pública localizadas em uma cidade da região Centro-Oeste onde funciona o AEE. Trata-se de uma pesquisa qualitativa etnográfica, que tende a contemplar de forma mais adequada os anseios do estudo. Os recursos metodológicos utilizados foram entrevistas semiestruturadas, observações nos contextos de atendimento com registro em vídeo e análise documental do projeto político pedagógico das escolas e da orientação pedagógica do contexto especializado. Os procedimentos de análise foram construídos por meio da interpretação das informações durante a pesquisa de campo, possibilitando a construção de quatro etapas de análise: a) descrição da dinâmica dos atendimentos, b) relato das histórias familiares utilizando o recurso de

crônicas literárias, c) microanálise de três episódios das videogravações, e d) as concepções de pais e professoras acerca dos temas: Desenvolvimento humano e deficiência. As análises dos resultados demonstraram a interação harmoniosa entre pais e professoras nos assuntos que envolviam os alunos, a importância do atendimento para as famílias e para a própria escola, bem como o respeito às características individuais de cada um dos participantes por seus pares. A pesquisa permitiu, ainda, observar a necessidade de aprofundamento na formação continuada das professoras, o fortalecimento e empoderamento das famílias, suas atribuições e valorização, assim como o subsídio de práticas pedagógicas e ações conjuntas em prol do desenvolvimento das crianças e suas famílias. O estudo propiciou questionamentos para futuras pesquisas como a reflexão da prática pedagógica cotidiana pelos professores atuantes nesses contextos.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado, educação infantil, família e escola.

ABSTRACT

The acting and the sharing of family and school responsibilities with children with disabilities or children considered at risk in early childhood have shown to be a challenging task. Studies have focused on this theme contemplating the stages of early child education or literacy, or exposing issues related to intellectual disability in literacy or in early child education; but there are few studies involving the children in early childhood, that is, from zero to three years old. The birth of a child with disability causes anguish and insecurity. The indication and the guiding of the child with disability for specialized educational service can give opportunity to new experiences for the family and also for the school. Based on the theoretical framework of human development and cultural psychology, this study aims to broaden the perspectives for a systemic view of the contexts and their interrelations in the bidirectional process between school and family. Therefore, the study analyses the family-school relationship in specialized educational service setting (*AEE – atendimento educacional especializado*) of children with disabilities in the 0-3 age group. The research participants were six parents, six teachers and six students from two AEE public educational institutions located in a Midwest region town. It is an ethnographic qualitative research, which tends to look more adequately to the concerns of the study. The methodological resources were semi-structured interviews, observations in service settings with video recording, and documentary analysis of the political pedagogical project of the schools and pedagogical orientation of the specialized context. The analysis procedures were constructed through information interpretation during the field research, enabling the construction of four stages of analysis: a) description of the service dynamics, b) reporting of family stories using literary chronicles, c)

microanalysis of three video recordings episodes, and d) parents' and teachers' conceptions on the themes: human development and disability. The result analysis demonstrated the harmonious interaction between parents and teachers in the matters involving students, the importance of the service for the families and for the school, as well as respect to individual characteristics of each participant by his/her peers. We have also observed the need for deepening in teachers continuing education, family's strengthening and empowerment, their duties and appreciation, as well as supporting pedagogical practices and joint actions for the development of children and their families. The study provided questions for future researches as a reflection of daily teaching practice by teachers working in these settings.

Keywords: specialized educational service, early childhood education, family, school.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	xiii
LISTA DE TABELAS.....	xiii
LISTA DE SIGLAS.....	xiv
APRESENTAÇÃO.....	16
I PERCORRENDO TRILHAS TEÓRICAS (Fundamentação Teórica).....	19
1.1 Desenvolvimento Humano.....	20
1.1.1 Desenvolvimento humano na Perspectiva Histórico Cultural.....	23
1.1.2 Desenvolvimento humano na visão da Psicologia Cultural.....	23
1.1.3 Desenvolvimento humano e defectologia.....	26
1.2 Contextos de Desenvolvimento.....	29
1.2.1 Família.....	29
1.2.2 Escola.....	31
<i>1.2.2.1 Educação infantil.....</i>	<i>33</i>
<i>1.2.2.2 Educação especial e o atendimento educacional especializado.....</i>	<i>36</i>
1.3 As Práticas Educativas no Contexto Educacional Especializado.....	42
1.3.1 Famílias e deficiência.....	42
1.3.2 Parceria família e escola.....	44
1.3.3 Movimentos de intervenção precoce e suas características.....	46
<i>1.3.3.1 O atendimento educacional especializado no Distrito Federal.....</i>	<i>48</i>
II PLANEJANDO O DESTINO (Objetivos).....	52
2.1 Objetivo Geral.....	52
2.2 Objetivos Específicos.....	52
III TRAJETÓRIA METODOLÓGICA (Metodologia).....	53
3.1 Contextos.....	55
3.1.1 Centro de educação infantil - CEL.....	55
3.1.2 Centro de ensino especial - CEE.....	58
3.2 Procedimentos Éticos.....	61
3.3 Participantes.....	62

3.3.1 Procedimento de seleção dos participantes.....	64
3.4 Instrumentos e Procedimentos de Construção/Coleta das	
Informações.....	65
3.4.1 Entrevistas semiestruturadas.....	66
3.4.2 Observações/ videogravações dos atendimentos.....	67
3.4.3 Análise documental.....	68
3.5 Procedimentos de Análise das Informações.....	68
3.5.1 Entrevistas semiestruturadas.....	69
3.5.2 Observações videogravadas dos atendimentos.....	70
3.5.2.1 <i>Descrição da dinâmica dos atendimentos.....</i>	<i>71</i>
3.5.2.2 <i>Histórias familiares/ crônicas.....</i>	<i>72</i>
3.5.3 Análise documental.....	72
IV MAPEANDO O LUGAR (Resultados e Discussão das informações).....	74
4.1 Dinâmica dos Atendimentos.....	75
4.1.1 Descrição dos atendimentos.....	77
4.2 Microanálise dos episódios.....	102
4.2.1 Interação professora e aluno durante atividade grupal.....	103
4.2.2 Interação da tríade: Professora, mãe e aluna.....	107
4.2.3 Professora, mãe e criança no contexto de sala de aula.....	112
4.3 Histórias Familiares.....	117
4.3.1 Crônica 1- A história de Georges e sua família.....	118
4.3.2 Crônica 2- A história dos trigêmeos e sua família.....	124
4.4 Concepções sobre Desenvolvimento Humano e Deficiência.....	129
4.4.1 Concepções docentes.....	130
4.4.1.1 <i>Desenvolvimento humano.....</i>	<i>130</i>
4.4.1.2 <i>Deficiência.....</i>	<i>135</i>
4.4.2 Concepções baseadas nas experiências familiares.....	141
4.4.2.1 <i>Desenvolvimento humano.....</i>	<i>141</i>
4.4.2.2 <i>Deficiência.....</i>	<i>144</i>
V MEU PARECER DE VIAGEM (Considerações Finais).....	150
5.1 Descrição da Dinâmica dos Atendimentos.....	151
5.2 Microanálise dos Episódios.....	154
5.3 Crônicas das Histórias Familiares.....	156

5.4 Concepções sobre Desenvolvimento Humano e Deficiência.....	156
REFERÊNCIAS.....	160
APÊNDICES.....	173
Apêndice A- Roteiro de entrevista semiestruturadas para professoras.....	174
Apêndice B- Roteiro de entrevista semiestruturadas para pais.....	176
Apêndice C- Exemplo de Sumarização das videogravações.....	178
ANEXOS.....	183
Anexo A- Aceite Institucional CEI.....	184
Anexo B- Aceite Institucional CEE.....	185
Anexo C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	186
Anexo D- Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa.....	188
Anexo E - Termo de Responsabilidade pelo Uso de Informações e Cópias de Documentos para Fins de Pesquisa.....	189
Anexo F- Orientação Pedagógica nº 18/2006.....	192
LISTA DE FIGURAS	
Figura 1- Sala de turminhas- CEI.....	57
Figura 2- Sala de atendimento de bebês – CEE.....	60
Figura 3- Brinquedoteca – CEE.....	60
Figura 4- Sala de atendimento - CEE.....	78
Figura 5- Colega Davi (fantoche) CEI.....	88
LISTA DE TABELAS	
Tabela 1- Participantes.....	62
1A- Caracterização dos Participantes- Pais.....	62
1B- Caracterização dos Participantes- Professoras.....	63
1C- Caracterização dos Participantes- Alunos (as).....	63
LISTA DE SIGLAS	
EE- Educação Especial	
EI- Educação Infantil	
OP- Orientação Pedagógica	
LDB- Lei de Diretrizes e Bases	
PNEE- Plano Nacional de Educação Especial	

MEC- Ministério da Educação e Cultura

CNE- Conselho Nacional de Educação

CEB- Conselho de Educação Básica

PNE- Plano Nacional de Educação

AEE- Atendimento Educacional Especializado

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

CEE- Centro de Ensino Especial

CEI- Centro de Educação Infantil

APRESENTAÇÃO

A relação família-escola pode trazer contribuições importantes para o desenvolvimento e educação das crianças, em especial àquelas em situação de impedimento/deficiência. Há vários documentos e estudos nessa área, cuja expectativa é promover ações de melhoria na qualidade da educação, no relacionamento entre os participantes da comunidade escolar e os discentes em terra idade. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC, 2010) em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO), publicou um estudo sobre a interação escola-família com o objetivo de oferecer aos gestores educacionais e escolares informações sobre o desenvolvimento de projetos e políticas que garantam o direito de aprender dos alunos.

Os trabalhos de Moreno (2012) e Szymanski (2003) trazem igualmente a perspectiva dessa interação família e escola no contexto da educação infantil e sua importância para o desenvolvimento dos envolvidos. Em conformidade, o estudo de Cerqueira-Silva (2011) propõe uma visão focalizada na família com necessidades especiais na perspectiva de gestores, profissionais e familiares. Esses estudos propõem uma visão compartilhada e conjunta na atuação dos profissionais e familiares em prol do desenvolvimento das crianças em idade escolar.

Atuando como professora há 28 anos, educadora na educação infantil e na educação especial, vivenciei situações de maior proximidade com as famílias, sobretudo na última modalidade. Minhas inquietações sempre foram no sentido de tentar compreender a família e sua relação com a escola no desenvolvimento das crianças pequenas de zero a três anos, ou seja, na primeira infância.

Diante dessas questões, encarei o mestrado como uma possibilidade de contribuir para o cenário educacional que envolve família e escola na educação especial.

Nessa busca, notei a escassez de estudos que enfocam essa temática nessa fase etária de zero a três anos. Passei a refletir que, compreender a deficiência e suas nuances, assim como as famílias, possibilita avanços na ideia e proposta da inclusão social e educacional para essa clientela.

Desse modo, propomos a abordagem do desenvolvimento pautada nos trabalhos de Vigostki (1989, 1995) sobre as crianças com deficiências em Fundamentos da Defectologia, assim como nos estudos da Psicologia Cultural defendida por Jaan Valsiner (1997, 2012). Torna-se imprescindível situar os contextos da pesquisa, família e escola, bem como as modalidades de ensino apresentadas, a educação infantil e a educação especial.

Percebemos com o início deste estudo que embarcamos numa viagem e, como toda viagem, faz-se necessário um roteiro, instrumentos norteadores como bússolas e mapas que permitam a condução para a chegada ao destino com sucesso. Diante disso, intitulamos os capítulos deste estudo conforme uma viagem ao universo do conhecimento científico.

A pesquisa está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo propomos as trilhas teóricas, ou seja, fundamentação teórica, organizada em três seções. Na primeira seção, encontra-se a proposta de reflexão sobre desenvolvimento humano baseada nos fundamentos da Psicologia Cultural e da Psicologia Histórico-Cultural, bem como a interface entre desenvolvimento humano e defectologia. Na segunda seção, é feita a apresentação dos contextos promotores de desenvolvimento, família e escola, e suas relações com a educação infantil e a educação especial com enfoque no atendimento educacional especializado. Na terceira seção, voltamos nosso olhar para as práticas educativas no contexto educacional especializado que foi dividido em três subseções: as famílias e a deficiência, a parceria entre família e escola nesse contexto, e

a apresentação dos movimentos de intervenção precoce e suas características. Nesse momento, apresentamos também o atendimento educacional especializado por meio do Programa de Educação Precoce da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

O segundo capítulo, planejando o destino, explicita os objetivos que nortearam toda a pesquisa pautada nos questionamentos e inquietações que fomentaram esse estudo. No terceiro capítulo apresentamos a trajetória metodológica percorrida na pesquisa. A metodologia de investigação utilizada no estudo é explicitada com os contextos em que a pesquisa se desenvolveu; os participantes que contribuíram para o estudo; os instrumentos e procedimentos utilizados para a construção das informações, bem como as estratégias de análise dessas informações.

O mapeamento do lugar com os resultados e discussão das análises das informações construídas são apresentados no quarto capítulo. Esse esforço de análise proporcionou um olhar mais detalhado do contexto pesquisado, assim como de seus participantes. Desse modo, no último capítulo destinado às considerações finais pudemos apresentar o nosso parecer dessa viagem na busca por conhecimento da área pesquisada.

Acreditamos que este estudo trará contribuições importantes para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas no atendimento especializado das crianças de zero a três anos, bem como o fortalecimento da parceria e do apoio das instituições às famílias e seus filhos.

I- PERCORRENDO TRILHAS TEÓRICAS

“A real alegria da vida humana está em agir, no plano das ideias ou de práticas”.

(Valsiner, 2012, prefácio xii)

Neste capítulo apresentaremos as trilhas teóricas percorridas durante a trajetória desta pesquisa com suas proposições baseadas na Perspectiva Histórico-Cultural e na Psicologia Cultural com enfoque no desenvolvimento humano.

Historicamente, a Psicologia como ciência buscou construir estratégias para o estudo do ser humano. Procurou conhecê-lo em suas particularidades e nuances. As observações dos fenômenos envolvidos nas transformações processuais e contínuas do desenvolvimento humano foram configurando o campo da Psicologia do Desenvolvimento. Até meados da segunda metade do século XX, entretanto, esse campo de estudos reduzia esses acontecimentos a parâmetros ou padrões normativos na tentativa de explicar as mudanças e desvios ocorridos na infância ou adolescência (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005).

Souza, Branco e Lopes de Oliveira (2008), por sua vez, ressaltam que, no fim do século XX, os estudos focados no desenvolvimento retomam uma visão qualitativa dos fenômenos do dia a dia. As autoras defendem que “o estudo do desenvolvimento passa a contemplar modelos não reducionistas e orientações relacionais, considerando-o com base na contextualização histórica, social e cultural e sendo mediado pelos instrumentos materiais e simbólicos da cultura” (p 359). Nas próximas seções abordaremos o desenvolvimento humano pautado nas proposições da psicologia cultural e na perspectiva histórico cultural.

1.1 Desenvolvimento Humano

O estudo do desenvolvimento humano passou por vários momentos e variadas abordagens ao longo do tempo. No século XX, os teóricos da época, entre eles Vigotski e Piaget, projetavam suas pesquisas nos fenômenos que envolviam o indivíduo. Assim, criavam suas próprias terminologias para representar os processos de mudança na vida do ser humano. (Valsiner, 1997).

Fundamentalmente, são quatro abordagens que, de acordo com Cole e Cole (2003), procuram compreender e explicar o desenvolvimento: a maturação biológica, a visão ambientalista, a construtivista e a abordagem pautada na perspectiva histórico-cultural.

A abordagem maturacionista biológica defende que o desenvolvimento decorre da carga genética que o indivíduo herda, semelhante ao discurso “filho de peixe, peixinho é”. No sentido oposto, a teoria ambientalista sustenta que o desenvolvimento é gerado pelas experiências externas, em que o indivíduo é um mero receptor (Kelman, 2010).

A terceira abordagem proposta por Piaget (1969, 2010) partiu da concepção de que o conhecimento é construído na interação do indivíduo com o meio, ou seja, entre o organismo humano e o ambiente. Essa proposta é também conhecida por interacionista. Para o teórico, o conhecimento é construído por meio de níveis sucessivamente mais elevados que os anteriores, sendo denominados por estágios de desenvolvimento.

A quarta proposta, segundo Kelman (2010), para a compreensão do desenvolvimento humano é defendida na abordagem histórico-cultural de Vigotski, que insere o papel da cultura permeando todos os outros contextos. Nessa proposta, a cultura surge como mediadora na construção de significados, individuais ou coletivos do ser humano no seu cotidiano.

Na contemporaneidade, surge a proposta da psicologia cultural por Valsiner (1987, 1997, 2012) enfatizando que o desenvolvimento é um processo “redundantemente controlado: opera pela superabundância na orientação e nos recursos para transformar a cultura pessoal, aqui e agora, em uma nova forma” (p. 326). O autor propõe que o ser humano seja estudado dentro de um contexto, igualmente em constante desenvolvimento. Ele ainda propõe que ao mesmo tempo em que somos atores no palco da vida, procuramos ser espectadores de nossas próprias vidas. Portanto, a psicologia cultural proporciona a constante recriação do indivíduo, de si mesmo e da própria ciência (Valsiner, 2012).

No nosso entendimento, o desenvolvimento humano deve ser visto em todo o seu contexto, desmistificando, sobretudo, a ideia de que o desenvolvimento ocorre apenas na infância e adolescência, esquecendo que todos, independentemente de sua idade e maturidade, estão em desenvolvimento. Além disso, entendemos que todo ser é único, singular, vivendo num processo dinâmico e temporal.

Nesse sentido, Sifuentes, Dessen e Lopes de Oliveira (2007) apresentam o desenvolvimento humano como um “processo de construção contínua que se estende ao longo da vida dos indivíduos, sendo fruto de uma organização complexa e hierarquizada que envolve desde os componentes intraorgânicos até as relações sociais” (p. 379).

Dessen e Costa Junior (2005), por sua vez, postulam que o desenvolvimento humano representa “uma reorganização contínua dentro da unidade tempo-espaco, que opera no nível das ações, percepções, atividades e interações do indivíduo com o seu mundo, sendo estimulado ou inibido por meio das interações com diferentes participantes do ambiente da pessoa” (p. 11).

Valsiner (1989) adota o conceito de desenvolvimento como um “processo transformador estrutural que ocorre na interação do indivíduo com o seu ambiente” (p.

4). Nessa mesma linha de pensamento, Kelman (2010) enfatiza que o desenvolvimento estuda a trajetória do indivíduo, que é marcada não apenas pela herança genética e pelas experiências de vida. Para a autora, o desenvolvimento é entendido “como um conjunto de processos que implicam em mudanças progressivas, tanto biológicas quanto ambiental, em constante interação” (p. 13).

Góes (2000) ressalta que o indivíduo vive uma relação dinâmica com o seu contexto, onde não há lugar para o estático, e sim, um ser em construção, singular, mas impregnado e imerso num mundo de relações sociais, onde a personalidade tem sido construída. A autora defende ainda que o olhar sobre o desenvolvimento humano deve ser contextualizado, compreendendo o indivíduo inserido num contexto particular e singular.

Partindo das premissas apresentadas e defendidas por tantos autores e estudiosos, devemos considerar o desenvolvimento humano como um processo contínuo de mudanças, valorizando o processo e não somente um produto estabelecido e estagnado da evolução do ser humano. Há de se propor, portanto, que o desenvolvimento humano consiste não somente em uma transformação individual, mas, sobretudo, coletiva, que perpassa pela cultura, num movimento dialético e dinâmico, ou seja, as pessoas transformam e são transformadas nas interações num processo que se modifica continuamente.

Diante das abordagens teóricas sobre desenvolvimento humano apresentadas acima, daremos enfoque na perspectiva histórico-cultural e na abordagem mais contemporânea na psicologia, a psicologia cultural.

1.1.1 Desenvolvimento Humano na Perspectiva Histórico-Cultural.

O pesquisador russo Lev Vigotski trouxe um novo e fundamental elemento para o estudo do desenvolvimento humano. Na primeira metade do século XX, Vigotski (1984) apontou para a ruptura do biológico e revelou o papel que a cultura e o tempo histórico exerceriam no ser humano em desenvolvimento.

Nesse sentido, Kelman (2010) considera que há uma tensão entre o que é cultural e o que é biológico, e, nesse processo de embate, permite ao indivíduo interpretar o mundo e interagir com os vários contextos em que convivem o físico, o simbólico e o histórico-cultural. Kelman enfatiza ainda que o ser humano se desenvolve apoiado num tripé: a cultura, a cognição e a emoção, em que há uma influência mútua. Nesse sentido, Moysés (2001) corrobora a concepção de Wallon (1934, 1979) que entendia o ser humano como “um ser essencialmente cultural, em todas as suas expressões; até mesmo seus componentes biológicos, digamos assim, podem ser transformados pelo contato com outros seres humanos” (Moysés 2001, p. 136).

Baseados nas proposições de Vigotski e em uma visão de que os fenômenos psicológicos são instituídos pelos processos culturais, surgiu um novo campo de investigação, a psicologia cultural.

1.1.2 Desenvolvimento Humano na Visão da Psicologia Cultural.

Na compreensão de que não há dissociação entre fenômenos biológicos e cultura, estudos iniciados por autores como Vigostki deram espaço às proposições da Psicologia Cultural, que tem estudiosos como, Jerome Bruner (1980, 2001, 2008) e Jaan Valsiner (1989, 1997, 2012).

A psicologia cultural tem como foco, conforme define Valsiner (2012), essencialmente as experiências humanas vividas. Para o entendimento de toda a discussão apresentada, torna-se apropriada à definição de cultura.

Para Bruner (2001), a cultura traz essencialmente o enfoque na mente, e é nela que organizamos e entendemos nossos mundos de forma que sejam interpretados entre si. O autor reflete que embora a cultura seja produzida pelo homem, “ao mesmo tempo forma e possibilita o funcionamento de uma mente distintamente humana” (p. 17).

Em conformidade, Madureira e Branco (2005) compreendem a cultura como:

Um sistema aberto que engloba a produção humana e os processos de significação nos seus mais diversos níveis: instrumentos técnicos e tecnológicos, estruturas arquitetônicas, produções artísticas, científicas, filosóficas (produtos culturais), processos de construção de significados, crenças e valores (processos culturais). (...). A cultura engloba tanto uma dimensão material, cristalizada nos produtos culturais, como uma dimensão simbólica, mais fluída, presente nos processos culturais de significação do mundo e de si mesma. (p.101)

Nesse sentido, Valsiner (1997, 2012) apresenta a cultura como algo que circunda os objetos e os eventos significativos da vida humana, e que se tornam alvo de reflexão em nossas mentes, em que podemos refletir sobre a natureza e sobre nós mesmos. O autor assemelhou a cultura a um oceano, “em que as ondas se movem dinamicamente, modificando a forma da paisagem em que nos inserimos” (Valsiner, 2012; viii).

A psicologia cultural é definida por Valsiner (2012) como o campo da ciência que tem como proposta estudar os processos, ou significados dinâmicos na complexidade do desenvolvimento humano. O objetivo dessa área da psicologia é, portanto, compreender os fenômenos e seus contextos socioculturais. O autor ainda reitera que a psicologia cultural é “essencialmente desenvolvimental” (p. 326), ou seja,

propõe o estudo da pessoa, independente de sua idade, dentro de um contexto social, também em constante desenvolvimento. Madureira e Branco (2005), por sua vez, entendem que “a cultura torna possível à transmissão de um aprendizado coletivo através das gerações, por outro ela é transformada pela ação criativa dos sujeitos concretos” (p. 99).

Aprofundando esse tema, Valsiner (1997, 1998) traz os conceitos de cultura coletiva e de cultura pessoal. A cultura coletiva representa o que é transmitido no grupo (valores e crenças), compartilhado através de gerações e historicamente construídos. Já a cultura pessoal, refere-se ao espaço de construção individual de significados, isto é, a própria subjetividade. Esses dois aspectos da cultura estão em permanente co-construção quando vivenciados nos contextos de interações humanas, que acontece de forma dinâmica e dialética.

Nesse sentido, Valsiner (2012) apresenta os modelos de transferência da cultura, o unidirecional e o bidirecional. No primeiro modelo, o autor cita a pessoa como mero receptor das transmissões culturais, um ser passivo, que aceita as informações recebidas, ou seja, não há reorganização dessas mensagens culturais por esse indivíduo. Assim, a transmissão cultural passada de pais para filhos seria feita na sua integralidade.

O autor argumenta ainda que “o desenvolvimento é um fenômeno sistêmico aberto no qual a novidade está constantemente em processo de ser criada” (p. 34). Em conformidade com o exposto, o modelo bidirecional pressupõe uma relação dinâmica, em que o indivíduo participa ativamente das mensagens culturais transmitidas, ou seja, uma relação de co-construção ativa.

A psicologia cultural pretende estudar e entender os fenômenos que ocorrem na bifurcação desses dois modelos, isto é, no nó da bidirecionalidade, como é defendido por Valsiner (2012). Sendo assim, a cultura é vista como um processo dinâmico e

funcional dentro dos sistemas psicológicos humanos, o intrapessoal (ações individuais, como pensar, agir e sentir) e o interpessoal (ações coletivas, como conduzir uma relação com outro indivíduo).

A cultura entra em cena como uma parte da organização sistêmica das funções psicológicas. Portanto, “o relacionamento cultural humano com o mundo envolve, simultaneamente, proximidade e distanciamento da situação concreta na qual a pessoa está imersa” (Valsiner, 2012, p. 65).

Diante dessas perspectivas envolvidas no desenvolvimento humano, não há como se presumir um desenvolvimento estático, puramente biológico, determinista. Há de se considerar o indivíduo como um ser ativo, dinâmico e co-construtor nas suas relações culturais e sociais.

Ao tentar compreender o desenvolvimento humano e sua complexidade, Vigotski (1983, 1995) aprofundou suas pesquisas com crianças com deficiência. O autor foi um visionário na década de 20, com proposições que são tão atuais. Portanto, o assunto que discutiremos a seguir envolve o desenvolvimento humano e a deficiência.

1.1.3 Desenvolvimento Humano e Defectologia

A palavra defectologia denota a ideia de defeituoso, incompleto e ineficiente. Nos dias de hoje o termo implica caráter pejorativo, contrário a sua utilização à época dos estudos propostos por Vigotski (1983, 1995).

O desenvolvimento do ser humano, suas características individuais e seu papel na sociedade pressupõe complexidade. Não há como se pensar em homogeneidade, normalidade ou padrão no contexto da sociedade, já que somos seres diferentes envolvidos em contextos diversos. Nessa mesma linha de pensamento, falamos em heterogeneidade e diversidade, em que a conceituação de deficiência se faz importante.

A deficiência é comumente discutida no meio da sociedade como sinônimo de incapacidade, incompletude ou aquilo que não é eficiente. De acordo com Glat, Pletsch e Fontes (2007), o termo refere-se a uma condição orgânica do indivíduo, e que pode gerar uma necessidade, podendo ser transitória, não com caráter definitivo, como muitas vezes é sugerido pela própria sociedade.

Barnes (2013), por sua vez, entende essa condição como aquilo que, de uma forma ou de outra, rotula socialmente, biologicamente e intelectualmente a pessoa, e defende que tal conceituação tende a ser mais criteriosa quando a sociedade se torna mais sofisticada. Ainda nesse sentido, Tunes (2007) acrescenta que a deficiência se articula com a ideia de uma expectativa social, assim como a manifestação concreta do preconceito.

Vigotski criou em 1925 o Instituto Experimental da Defectologia que trouxe contribuições teóricas, metodológicas, institucionais e clínicas ao campo da deficiência com uma visão inovadora e revolucionária. Para ele, “não é o defeito que decide o destino das pessoas, mas sim as consequências sociais desse defeito” (p. 206

Nos dias de hoje, as crianças e pessoas com impedimentos/deficiência física, por exemplo, ainda são vistas como incapazes de realizarem tarefas do cotidiano, interpretadas como totalmente dependentes, o que pode não condizer com suas possibilidades concretas e a realidade. Vigotski (1983, 1995) defende que, diante das dificuldades o indivíduo pode encontrar o caminho da compensação que possibilita novas situações e novos caminhos na sua vida pessoal e profissional.

O aspecto da deficiência, num caráter puramente biológico e orgânico, expõe a limitação do indivíduo em alguns aspectos. No entanto, a perspectiva histórico-cultural, defendida por Vigotski (1983, 1995) propõe uma visão dialética, em que não é possível, ou aceitável, um olhar individual e a-histórico do ser humano.

Diante das limitações impostas pela deficiência, Vigotski (1983,1995) argumenta que há uma força intrínseca que move e direciona a pessoa no sentido da compensação e que determina um caráter de potencialidades e energia na busca por novas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagens atreladas às trocas relacionais. A compensação entra em cena como uma via paralela entre a incompetência e a incapacidade baseada somente no padrão de normalidade.

Doenças ou deficiências são classificadas no Código Internacional de Doenças-CID, documento publicado pela Organização Mundial de Saúde, e também nos testes de inteligência que padronizam e enquadram as características de acordo com os exames. Muitos desses resultados e testes estão embasados em um modelo biológico e são enaltecidos em detrimento das características pessoais. Donnellan (2007) problematiza essa forma de proceder, defendendo que o desenvolvimento “funciona dentro de um contexto, de um corpo e de um ambiente” (p. 86); portanto, deve-se incluir nessa visão a relação entre os aspectos social e psicológico.

Ao nos depararmos com questões relacionadas ao que convencionalmente era denominado desenvolvimento atípico - isto é, característico de pessoas que nascem com algum tipo de impedimento, ou o adquirem em algum momento da sua trajetória de vida, o que lhes traz dificuldades quanto ao seu acesso ao mundo simbólico - indagamos: Quem é competente? Baseados em que olhares fazemos tais juízos? Estudar a complexidade do ser humano e os contextos em que os sujeitos reais vivem e vivenciam as interações com seus pares, é, portanto, um campo profícuo para pesquisas profundas.

Situar o indivíduo nesses contextos, e refletir sobre como se desenvolvem em seus ambientes como família e escola, é o objetivo da próxima seção.

1.2 Contextos de Desenvolvimento

O desenvolvimento humano acontece nos mais variados contextos e ambientes onde o indivíduo está inserido, e esses podem exercer uma maior ou menor influência na sua trajetória de vida. Vários autores (e. g. Bronfenbrenner, 1996; Kelman, 2012; Valsiner, 1989, 2012) apresentam a família e a escola como contextos mais próximos, ou seja, microcontextos, que causam forte influência no desenvolvimento da pessoa.

Na perspectiva de que família e escola constituem contextos de desenvolvimento e interação entre pares, Valsiner (2012) propõe que “a psicologia cultural olha para os microcontextos de construção do novo pela criação e pelo uso de signos” (p. 65). Dias e Lopes de Oliveira (2012) defendem que os contextos culturais como escola e família são locais que apresentam “um conjunto de práticas socioculturais que disponibilizam lugares que trazem definidas as posições dos sujeitos, em especial as crianças” (p. 164). Ainda sobre essa questão dos contextos, Bronfenbrenner (1996) compara os contextos mais próximos do indivíduo, como a família e a escola, a um jogo de bonecas russas, encaixadas umas dentro das outras, que interferem e afetam conjunta e mutuamente o desenvolvimento da pessoa.

Nessa linha, propomo-nos nesta seção a ampliar a visão para os contextos mais próximos do ser humano durante o seu desenvolvimento, ou seja, o papel dos microcontextos, família e escola.

1.2.1 Família

Ao se falar sobre a família ao longo dos tempos, percebemos as transformações e mudanças ocorridas em sua conceituação, seus valores e, sobretudo, em suas configurações.

Ariès (1981) descreve a evolução desse grupo de pessoas denominado família desde o período medieval até a Idade Moderna. No início da Idade Média as pessoas eram conduzidas e manipuladas pelas regras sociais, criadas para mantê-las dentro de um sistema onde a individualidade, o privado, o particular não devia transparecer. Nesse período, o que valia como modelo familiar era a linhagem, que significava a união da família pelo laço sanguíneo e não pelos sentimentos pessoais.

Os laços afetivos, criados pela convivência em um mesmo espaço, não estavam presentes na linhagem, único grupo existente na Idade Média semelhante ao que hoje denominamos família. Após o século XVI, a família passa a ser retratada em sua vida cotidiana, quando se torna possível perceber um espírito de grupo e uma união entre seus membros. Portanto, para Ariès (1981), somente a partir desse período as pessoas passam a ser retratadas no seu espaço privado, vivendo uma intimidade até então desconhecida.

A família é uma instituição que integra um dos microcontextos da sociedade e tem sido alvo de várias discussões na sociedade, e ainda nos dias de hoje, a sua conceituação e as suas novas configurações. Oliveira (2008) define família como o “grupo primário de forte influência na formação do indivíduo, a família é o primeiro corpo social no qual os indivíduos convivem. É um tipo de agrupamento social cuja estrutura varia em alguns aspectos no tempo e no espaço” (p. 204). Segundo Dessen e Costa Junior (2005), família é um sistema complexo composto por vários subsistemas que podem incluir: Filhos-progenitores, marido-esposa, irmãos-irmãos e avós-netos.

Valsiner (1989) declara difícil a tarefa de conceituar família, sobretudo pela variedade de formas de organização social e grupos de parentesco que a envolvem. O autor considera que é na família que a cultura coletiva se torna interligada com o desenvolvimento individual da criança. Nesse sentido, é no contexto familiar que o

indivíduo desenvolve sua cultura pessoal. A noção de família advém de uma construção histórica e econômica resultante da urbanização e industrialização, portanto, uma abstração ideológica (Valsiner, 2012).

Para Kelman (2010), família é um sistema sociocultural aberto, pequeno e interdependente, tal sistema detém regras e valores próprios, com uma estrutura razoavelmente estável e com papéis relativamente definidos. De acordo com Kelman, Silva, Amorim, Monteiro e Azevedo (2011), a família constitui o espaço em que ocorrem os primeiros contatos e trocas sociais de uma criança.

As configurações familiares nos dias de hoje têm sido alvo de várias discussões na sociedade. Oliveira (2008) apresenta a família como uma das principais instituições sociais, que se caracterizam por regras e normas próprias de funcionamento e comportamento peculiares, além de diferenças relacionadas a contextos particulares.

A família ao longo dos tempos tem mudado suas características, mas ainda é vista como o principal e primeiro meio influenciador para o desenvolvimento humano. Conforme Dessen e Braz (2005), “a família é vista, hoje, como um contexto complexo, promotor de desenvolvimento primário, da sobrevivência e da socialização da criança. Além de ser um espaço de transmissão de cultura, significado social e conhecimento comum, agregado ao longo das gerações” (p. 128).

O outro contexto mais próximo do indivíduo, influenciador do seu desenvolvimento, e que gostaríamos de retratar, é a escola.

1.2.2 Escola.

A escola é considerada um ambiente multicultural que abrange, também, a construção de laços afetivos e preparação para a inserção do indivíduo na sociedade.

Vigotski (1994, 2007) defende a escola como o lugar onde os conceitos cotidianos se transformam em conceitos científicos. Mieto (2010) salienta que é na escola, diferentemente de outros contextos em que o indivíduo (criança) está inserido, onde ocorre a aquisição de novos conceitos, promovendo, assim, desenvolvimento.

Dias e Lopes de Oliveira (2012), por sua vez, descrevem uma escola que vive momentos de conflito, e que ao mesmo tempo procura manter o seu papel de poder e dominação, que promove aprendizagem e desenvolvimento, assim como o compromisso com o processo de transformação social. Valsiner (1989) destaca por sua vez que a escola tende a homogeneizar e padronizar as ações dos alunos, a ritualizar as atividades e, muitas vezes, desconectar o aprendizado informal com o formal, desconsiderando o contexto familiar do aluno. Dessa forma, o autor acentua que o papel da escola vai muito além do repasse de informações e conhecimentos, mas de transformação cultural pessoal e socialmente construído.

A escola é um contexto complexo com marcas significativas ao longo de sua história caracterizada não somente como um local onde se adquirem novas habilidades, mas também como um meio, um canal para a aquisição de novas oportunidades, Silva e Maciel (2014).

Em concordância, Kelman (2010) reforça que a escola é a promotora social de desenvolvimento e construtora de saber, e que a aprendizagem pode ocorrer em outras instituições de convívio da criança, mas o maior papel é o da escola. Segundo a autora, “Aprender é constituir significado e ensinar não é apenas dar aula. É fazer o outro entender” (p. 43). Nesse sentido, Oliveira e Marinho-Araújo (2010) enfatizam que a função da escola é o de socializar o saber sistematizado.

Silva e Maciel (2014), assim como outros autores (e. g. Kelman, 2010 e Valsiner, 1989), defendem uma escola que possa levar seus alunos a adquirirem

conhecimentos e habilidades importantes para a sua convivência numa sociedade democrática autêntica. As autoras consideram que tudo isso será concretizado a partir do momento que sejam dadas “condições ideológicas e materiais necessárias para a educação dos cidadãos e mediante a atuação de professores que encarem o trabalho docente de maneira crítica e transformadora” (p. 283).

Dessa forma e conforme o objetivo desse trabalho, o olhar sobre a escola está pautado nos segmentos da educação infantil e da educação especial, sobre os quais faremos uma breve explanação a seguir.

1.2.2.1 Educação Infantil.

Neste tópico trataremos do histórico da educação infantil, sua trajetória dentro da educação básica e sua incursão na educação brasileira. Historicamente, a educação oferecida às crianças transcende o aspecto do cuidar para uma perspectiva prioritária que vislumbra o futuro como promissor para toda a sociedade.

A Educação Infantil (EI) passou por vários momentos na sua trajetória histórica no Brasil. O olhar para a criança em sua totalidade, garantindo direitos e deveres do Estado para com elas, tem sido palco de muitas lutas e conquistas de entidades, sobretudo das mulheres.

Nesse sentido, Paschoal e Machado (2009):

Do ponto de vista histórico, a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos, porque era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura. Na sociedade contemporânea, por sua vez, a criança tem a oportunidade de frequentar um ambiente de socialização, convivendo e

aprendendo sobre sua cultura mediante diferentes interações com seus pares (p. 79).

Historicamente, a Educação Infantil passou de um caráter assistencialista, para uma visão educacional, em que o cuidar e o educar caminham juntos. A creche assistencial tinha a função de cuidar das crianças enquanto suas mães buscavam novos rumos no mercado extradomiciliar (Didonet, 2012). O autor ressalta ainda que tivemos grandes avanços no atendimento à criança pequena no Brasil, e que o reconhecimento da criança como um sujeito de direito e cidadão desde o seu nascimento foi um dos fatores fundamentais nesse processo.

A esse respeito, Didonet (2001) afirma:

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida (p. 11).

Nesse sentido, a garantia de direitos tem sido pautada pela legislação brasileira em muitos aportes legais, mas tem como pilares a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, artigo 54 (ECA, 1990, 2010). O artigo 208 da Carta Magna do Brasil atribuiu ao Estado o dever de garantir o atendimento às crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas, ou seja, educação infantil (art. 208, IV).

No âmbito legal e educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) no artigo 29 aponta a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, e no artigo 26 estabelece os Parâmetros Curriculares como base nacional para os currículos da educação. Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança de zero a cinco anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais

ampla no sistema educacional, qual seja atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária. Nesse sentido, passou a ter como objetivo o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social com a participação da família e da comunidade (MEC, 2006).

A LDB foi atualizada em 2013 com a garantia de educação obrigatória e gratuita a partir dos quatro anos de idade. Desse modo, a educação infantil com foco nas creches abrange as crianças de zero a três anos. Apesar dos direitos legais, a garantia da oferta de educação, sobretudo nas creches, ainda é timidamente ofertada, e não contempla a totalidade das crianças (Didonet, 2012).

Em conformidade, Paschoal e Machado (2009) defendem que a educação de crianças pequenas deve ser reconhecida e respeitada, não somente no âmbito legislativo ou documentos oficiais, mas, especialmente por toda a sociedade. As autoras reforçam ainda, “Afinal essa modalidade educacional é de responsabilidade pública e, como tal, deve prioritariamente ser assumida por todos; esse é o nosso maior desafio” (p. 92).

Ainda de acordo com o Plano Nacional de Educação (2001):

A Educação Infantil estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. A educação infantil inaugura a educação da pessoa (p.13).

A Resolução Nº 04 de 2010 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Seu art. 22, incisos I e II preconizam que a “educação infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo,

psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade” independentemente de suas condições físicas, socioeconômicas, sensoriais, linguísticas entre outras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Resolução Nº 05 de 2009, em consonância com as diretrizes nacionais da educação básica, têm como um dos seus objetivos, “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (p. 11), além de articular seus princípios, fundamentos e procedimentos com os propostos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Palmieri e Branco (2007) apresentam a EI como um espaço dinâmico e de heterogeneidade e um contexto de co-construção de significados na interação entre professores e crianças. Diante desses argumentos, a EI exibe sua importância e contribuição para o desenvolvimento da criança pequena, e que deve ser prioritário por se tratar de período decisivo na vida do ser humano. Da mesma forma, deve-se olhar para a situação das crianças com deficiência na EI, sobretudo na garantia de seus direitos.

Tratar a educação especial e o atendimento especializado será, portanto, a pauta do tópico seguinte.

1.2.2.2 Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.

Assim como a educação infantil, a educação especial também teve sua trajetória histórica marcada por avanços, e, sobretudo, discussões e questionamentos tanto na área normativa, legalista como na *práxis* em si. No entanto, não é objetivo deste trabalho

apresentar o passado da educação especial, mas, os desafios e conquistas do presente, assim como o futuro alinhado com a educação inclusiva.

Na defesa pela inclusão e pela diversidade em todos os âmbitos da sociedade, Coelho (2010) defende que o termo deve ser compreendido como “complexo e continuado processo em que as novas necessidades e mudanças são exigidas” (p. 57). A autora defende, ainda, que é na educação que a garantia desse direito tem se feito mais presente nas práticas educacionais. Nesse sentido, a educação inclusiva surgiu como uma nova perspectiva permitindo aos alunos o direito à escolarização nos mais diversos âmbitos educacionais (Carvalho, 2013). Dessa forma, Coelho (2010) entende que a educação inclusiva é “compreendida de forma genérica como a educação de crianças e jovens com deficiências em contextos regulares de ensino” (p. 59).

No intuito de sistematizar as ações educacionais no que se refere à educação inclusiva, vários documentos normativos foram criados visando, sobretudo, a garantia de direitos. Tanto Coelho (2010) quanto Carvalho (2013) defendem em seus trabalhos que, apesar da pluralidade de documentos que orientam a organização e aplicabilidade das normas e leis, eles trazem divergências em conceitos que podem refletir nas práticas pedagógicas. Esses conflitos muitas vezes são gerados em torno dos significados de educação especial, atendimento educacional especializado e público-alvo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.396, de 1996, em seu Artigo 58, refere-se à educação especial, “para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” (p. 25).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), por sua vez, estabelece na Resolução Nº 2, de 2001 (MEC, 2001) as diretrizes para a educação especial na educação básica:

Art. 1º- Parágrafo único: 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. (p.68).

Art. 3º- Por educação especial, modalidade de educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (p. 69).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEE, 2008) tem como objetivo permitir o acesso à participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares dando aos sistemas de ensino orientações pertinentes e os direitos desse alunado. Entre eles: a) Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; b) Atendimento educacional especializado e c) Participação da família e da comunidade.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de CNE/CEB nº 4, de 2009 (MEC, 2009), no Art. 4º, considera público-alvo do atendimento educacional especializado:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (p. 2).

No tocante ao atendimento educacional especializado, o Decreto nº 7.611, de 2011 (MEC, 2011) preconiza:

Art. 2º - A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º - Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o *caput* serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Essas leis e orientações fazem parte do tempo presente da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Mas, além dessas proposições e leis, a sanção do Plano Nacional de Educação em junho de 2014 (MEC, 2014) sugere projeções para os próximos dez anos, cuja Meta 1 consiste em:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) anos a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no máximo, cinquenta por cento das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (p. 4).

E entre as estratégias podemos salientar:

- Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta de atendimento educacional especializado complementar e suplementar para os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
- Implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas da saúde, educação e assistência social com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 anos de idade (p.4).

No entanto, o próprio PNE (MEC, 2014) desfavorece o acesso de crianças de zero a três anos com deficiência à educação básica e ao AEE, quando apresenta suas proposições na meta 4:

Universalizar, para a população de quatro a 17 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 (p.6).

A estratégia 4.2 da referida meta 4 (MEC, 2014) traz uma contradição no que se refere à idade do aluno: “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, segundo o que dispõe a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (p. 6)”. Sendo assim, a diferenciação da faixa etária, desprivilegiando as crianças de zero a três anos na meta 4 ressalta a diferenciação do olhar governamental para essa categoria.

A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (MEC, 2009) preconiza no seu artigo 24 em seus incisos:

IV) As pessoas com deficiência recebem o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação.

V) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Nesse sentido, a educação infantil e a educação especial, na perspectiva inclusiva, devem oportunizar situações de promoção do desenvolvimento, bem como a relação com seus pares, das crianças de zero a três anos.

Esta é a proposição para a próxima seção: situar os contextos especializados em interação com seus alunos e suas respectivas famílias.

1.3 As Práticas Educativas no Contexto Educacional Especializado

1.3.1. Famílias e deficiência.

As famílias, ao compreenderem as crianças como seres participantes do seio familiar e da sociedade, idealizam um futuro promissor para todos. A gestação e o nascimento de crianças com deficiência, ou seja, aquelas que passaram por situações de risco para o seu desenvolvimento, são períodos de muita angústia e apreensão quanto ao futuro da criança e da própria família.

As relações entre a criança e os membros de sua família, considerados como participantes ativos sofrem influências entre eles, que são mútuas e bidirecionais (Dessen & Costa Júnior, 2005). Nessa perspectiva, o nascimento de uma criança especial pode trazer sentimentos e dinâmicas familiares diferenciadas.

Diante dessas afirmativas, vários estudos discutem a relação deficiência-filhos-família. Alguns desses estudos (e. g. Fiamenghi Jr. & Messa, 2007; Sunelaitis, Arruda, & Marcom, 2007) apontam para os desdobramentos da comunicação do diagnóstico e investigam a repercussão desse quadro para a dinâmica familiar.

Os estudos de Fiamenghi Jr. e Messa (2007) descreveram a importância e o papel fundamental da família no desenvolvimento das crianças com deficiência. Falkenbach, Drexler e Werler (2008), por sua vez, investigaram os sentimentos e as experiências de pais e mães de crianças com deficiência, no intuito de compreender o cotidiano nessa relação entre pais e mães com as crianças deficientes. O estudo revelou que os pais devem buscar a reavaliação de seus conceitos, a valorização da sua prole, assim como o auxílio no processo educativo de seus filhos.

De um modo geral, os estudos apresentados (e. g. Kelman et al., 2011) apontam que a família e, em especial, a mãe, expressam sentimentos de angústia, tristeza, medo e outros diante da comunicação do diagnóstico de deficiência. Isso porque o nascimento

de uma criança deficiente pode ser um fator desestruturante que causa desequilíbrio, visto que, na gestação, o bebê foi idealizado e sonhado. Nesse sentido, ainda conforme as autoras, os projetos futuros são comprometidos em função dessa nova situação.

Glat (2004) define assim o sentimento familiar na chegada de uma criança com deficiência:

A presença de um indivíduo portador de uma deficiência (ou qualquer outra condição especial grave e / ou permanente) implica, portanto, invariavelmente, para sua família, além da decepção inicial, em uma série de situações críticas, geralmente acompanhadas de sentimentos e emoções dolorosas e conflitantes (p. 2).

O ser humano necessita de respostas para suas indagações, e as das famílias com crianças com deficiência muitas vezes passam por decifrar nomes de doenças, síndromes, exames, diagnósticos, linguagem médica, e muitas outras. Talvez o real significado seja a busca por soluções ou respostas para suas angústias.

Nesse sentido, Falkenbach et al. (2008) afirmam que a criança sempre é uma fonte de ilusões ou de medos, e ainda refletem:

A fantasia e as vivências que se produzem em torno da criança que está por vir são intensas, refletem uma projeção dos pais como também expectativas (...). Quando a questão é o nascimento de uma criança com deficiência, a intensidade da situação envolve uma repercussão complexa e imprevisível no contexto familiar (p. 2070).

Os autores ressaltam ainda que as famílias, quando se deparam com a deficiência, passam a reavaliar seus conceitos iniciais e a valorizar os pequenos avanços e potencialidades da criança, assim como buscam suporte e informações que auxiliem

no processo educativo da criança. Nesse sentido, as famílias necessitam de informações, orientações, e, sobretudo, de acolhimento, cuidado e apoio.

Desse modo, as famílias, com o objetivo de garantir e proporcionar melhores oportunidades aos seus filhos com deficiências recorrem aos atendimentos educacionais especializados (AEE). As famílias de crianças de zero a três anos, que são encaminhadas para o AEE apresentam no momento inicial apreensão e insegurança, tornando o acolhimento preponderante para a família e para a criança, por se tratar de um momento importante e delicado no desenvolvimento infantil.

Sendo assim, tanto famílias como escola precisam articular, compartilhar, interagir e interligar suas ações em prol de um bem comum: a criança.

1.3.2 Parceria família e escola.

É na família que o indivíduo inicia o seu aprendizado para se relacionar com o mundo; ela é, portanto, considerada a primeira agência educacional do ser humano (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). Em conformidade, Dessen e Braz (2005) ressaltam que a “família é vista, hoje, como um contexto complexo promotor do desenvolvimento primário, da sobrevivência e da socialização da criança, além de ser um espaço de transmissão de cultura, significado social e conhecimento comum agregado ao longo das gerações” (p.128).

Kelman (2010) enfatiza que a aprendizagem é uma atividade contextualizada que também ocorre em outras instituições, como no lar ou trabalho, mas que ocorre principalmente na escola. Nesse sentido, Oliveira e Marinho-Araújo (2010) a descrevem como uma “instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita” (p.101). Bruner (2001), por sua vez, ressalta que o sistema educacional deve apoiar aqueles que estão se desenvolvendo

em uma cultura a encontrar sua identidade dentro dela. E, segundo o autor, a escola deve cultivar e alimentar a cultura pessoal.

Segundo Polônia e Dessen (2005):

A escola deve reconhecer a importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar dos alunos e auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação, na evolução e no sucesso profissional dos filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade (p. 304).

Dentro dessa visão de colaboração e parceria entre famílias e escolas, há de se considerar que essas ações irão interferir diretamente nos participantes. Para Polônia e Senna (2005), “o envolvimento entre família e escola não só contribui com todo o processo educacional, como também para a melhoria dos ambientes familiares, possibilitando uma maior compreensão do processo de crescimento; e, portanto, de aprendizagem das crianças e jovens” (p. 202).

Diante da perspectiva da família e escola envolvidas pela deficiência em idade pré-escolar, Cerqueira-Silva (2011) defende que a família exerce muitas tarefas no percurso do desenvolvimento do curso de vida, o que exige estratégias especiais frente às características individuais de cada membro familiar, sobretudo à criança deficiente.

Nesse sentido, a participação das famílias em programas de acompanhamento ou intervenção precoce tem proporcionado, sem dúvida alguma, mudanças significativas “na dinâmica e no funcionamento de tais famílias” (Pereira-Silva & Dessen, 2004, p. 185). Para tanto, as autoras concordam que os programas de apoio e intervenção devem envolver o maior número possível de componentes da família, visto que os benefícios serão extensivos no modo de organização, assim como no funcionamento familiar.

Sendo um período de muita angústia familiar, Glat e Duque (2003) ressaltam que o papel dos profissionais que trabalham com famílias e filhos deficientes é o de minimizar os sentimentos de superproteção ou segregação e promover orientações e esclarecimentos sobre as capacidades do filho, bem como provocar um olhar dos pais sobre si mesmos.

Uma vez orientados e sensibilizados para a nova situação, os pais podem influenciar positivamente na autoconfiança do filho para o desenvolvimento de suas capacidades. Além disso, tornam-se mais preparados para lidar com suas próprias emoções, revendo expectativas, valores e crenças a respeito da condição do filho que nasceu (Glat, 2004). Assim sendo, o apoio dado à família minimiza as ansiedades frente ao filho deficiente, e promove a busca de novas alternativas para a organização da vida dessa criança, possibilitando um enfrentamento dos problemas cotidianos. E, claro, um novo olhar sobre a criança deficiente se instaura, vendo-a como uma pessoa com possibilidades e potencialidades.

1.3.3 Movimentos de Intervenção Precoce na Educação Infantil e suas características.

O principal precursor de modelos de intervenção precoce foi criado em 1965 nos Estados Unidos. O programa *Head Start* teve como seu principal objetivo, apoiar e dar suporte às famílias e crianças em situação de risco ambiental (Pereira-Silva & Dessen, 2005). Bruner (2001) suscitou a reflexão sobre a importância desse programa para as crianças e, após 25 anos de existência, mostrava diferença significativa na vida delas. A visão do autor é de “que experimentos como o programa *Head Start* dão às crianças (e talvez às suas mães) uma sensação de caminho possível em uma cultura da pobreza (...)” (p. 78).

No Brasil, os serviços de Intervenção Precoce iniciaram suas atividades nas décadas de 70/80 nas escolas de educação especial e, nos anos 90, o Ministério da Educação (MEC) regulamentou o trabalho por meio das Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (Brasil, 1995). Esse documento definiu, portanto, a estrutura e os princípios básicos que nortearam o trabalho com as crianças de zero e três anos de idade. A necessidade de se oferecer atenção e educação de qualidade nos três primeiros anos de vida se sustenta no fato de que o desenvolvimento integral da criança resultará em um indivíduo capaz de reconhecer e estruturar relações (Brazelton & Cramer, 1992).

Pérez-Ramos (1992) cita o modelo de serviço, de programa e de currículo para atendimento precoce como medida preventiva e remediativa dos distúrbios do desenvolvimento. Esse tema pode ser encontrado em livros com diversas denominações: “Estimulação Precoce”, “Estimulação Essencial”, “Educação Precoce” ou “Intervenção Precoce”, que, no entanto, têm praticamente o mesmo significado. Essas expressões são utilizadas no sentido de intervenção especializada, com a finalidade de prevenir e/ou minimizar as consequências de uma deficiência.

Nesse sentido, Hansel e Bolsanello (2009) em sua pesquisa ressaltam a importância desses serviços no que se refere à prevenção nos níveis primário, secundário e terciário, caracterizados pelas próprias autoras como, “importante, necessário e indispensável, tanto para crianças de risco, quanto para crianças com transtornos em seu desenvolvimento” (p. 1.147).

Pereira-Silva e Dessen (2005), por sua vez, justificam a necessidade da intervenção precoce “pelo fato de os primeiros anos serem críticos para o desenvolvimento da criança, principalmente para aquelas que apresentam algum tipo de deficiência” (p.154). Nesse sentido, as estratégias voltadas para essa clientela podem

proporcionar para e na família um ambiente estimulador e o desenvolvimento de interações e relações mais saudáveis entre eles.

Sendo assim, Williams e Aiello (2001) defendem que esses serviços devem dirigir os seus olhares e atuação sobre a família, não focar na criança e em suas fragilidades, e muito menos no profissional. Pereira-Silva e Dessen (2004) concluem que eles devem “envolver o maior número possível de membros familiares, principalmente porque seus benefícios são extensivos ao modo de organização e funcionamento familiar, principalmente no que se refere aos recursos psicológicos e à qualidade das interações entre eles” (p. 179).

Dos programas com atuação no Brasil, destacamos o Programa de Educação Precoce, foco desta pesquisa, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A nomenclatura defendida na pesquisa, Atendimento Educacional Especializado à criança de zero a três anos/Educação Precoce (AEE/Educação Precoce) está amparada na Orientação Pedagógica (SEEDF, 2006), que normatiza as ações pedagógicas do serviço, bem como há a compreensão de que se trata de um atendimento especializado ofertado à educação infantil. Nesse sentido, o serviço será detalhado a seguir.

1.3.3.1 Atendimento educacional especializado/Programa de Educação Precoce no Distrito Federal.

O atendimento foi implantado em 1987 pela Diretoria de Ensino Especial, da época na extinta Fundação Educacional, (atualmente COESP- Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal). Era, desde o início, portanto, serviço mantido pela rede pública com professores da carreira magistério. Segundo Monte e Carvalho (1996) a proposta de trabalho foi pautada nas experiências dos programas dos Estados Unidos tais como, *Early Childhood Education*

Family Program e o *Early Intervention* ou *Early Stimulation*, para as crianças com deficiências e as em situação de risco, respectivamente.

O serviço iniciou suas atividades atendendo aproximadamente cinquenta crianças e em quatro locais distintos. Hoje conta com mais de 2.303 crianças e em 18 locais, sendo em 10 escolas - centro de ensino especial (CEE) e em oito escolas - centro de educação infantil (CEI) ou CAIC (Centro de Atendimento Integrado à Criança). No quadro de profissionais envolvidos no programa, constavam 259 professores (dados da pesquisadora de 2014).

O serviço tem caráter preventivo e é voltado para uma pedagogia focalizada na diversidade e nas necessidades específicas de cada aluno em diferentes contextos, adotando estratégias dinâmicas e diferenciadas. Para Monte e Carvalho (1996), o termo Educação Precoce é adotado para “designar o programa educacional e psicopedagógico destinado a crianças de zero a três anos de idade portadoras de deficiência(s), e ainda as consideradas de risco (vulneráveis ao aparecimento de deficiência), necessitando de atenção especial para apoiar o seu desenvolvimento, a sua aprendizagem e a sua socialização” (p.19). Entre o quadro de risco podemos citar prematuros (crianças nascidas abaixo de 37 semanas de gestação) e casos de alguma intercorrência nos períodos pré, peri ou pós natais.

O objetivo do serviço definido na orientação pedagógica (OP):

Promover o desenvolvimento das potencialidades da criança de zero a três anos no que se refere aos seus aspectos físicos, cognitivos, psico-afetivos, sociais e culturais, priorizando o processo de interação e comunicação mediante atividades significativas e lúdicas, assim como orientação, apoio e suporte à família e ao processo verdadeiramente inclusivo fundado na dimensão humana. (SEEDF, OP, 2006, p. 05).

A metodologia adotada estabelece a participação da família, que recebe orientações nos atendimentos para dar prosseguimento em casa. Monte e Carvalho (1996) reforçam que, “desse modo visa-se a oferecer aos familiares condições necessárias individuais, bem como apoiar a família na aceitação e integração da criança ao ambiente familiar” (p. 20). As crianças recebem atendimento duas vezes na semana, individualmente até dois anos de idade e em grupo a partir de três anos em salas ambientes. Como pressupostos teóricos, o programa fundamenta-se nos estudos de Jean Piaget, Lev Vigostki e Henri Wallon.

Segundo a Orientação Pedagógica (SEEDF, 2006),

A partir de tais conhecimentos teóricos com auxílio de material lúdico adequado, o profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado à criança de zero a três anos – Educação Precoce está preparado para observar, mediar e acompanhar o desenvolvimento evolutivo global da criança, nos primeiros anos de vida, como também elaborar planos de atendimento em grupo ou individualizados, com vistas ao pleno desenvolvimento desta criança. (p. 9).

Dessa forma, a estratégia de atuação dos profissionais para o primeiro momento é o acolhimento, ou seja, o *holding* das famílias respeitando as diferenças e semelhanças de cada uma. Vale, portanto, neste momento, citar o que consta na OP (SEEDF, 2006) no que tange a sua abordagem pedagógica:

- A escuta e acolhida sensível à criança e seus familiares.
- O trabalho a partir das potencialidades da criança, tendo em vista seu desenvolvimento global.
- O atendimento às necessidades específicas no contexto familiar e escolar.
- O apoio à relação dialógica e às interações positivas mãe-criança, criança-criança, mãe-mãe (e/ou responsável).

- O respeito às prioridades, aos pontos de vista e à cultura familiar.
- A valorização dos elementos psicoafetivos pela interação em brincadeiras e jogos sociais em grupo.
- O desenvolvimento do programa em pequenos grupos, valorizando o brincar, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento em ter crianças e familiares.
- A ênfase em atividades lúdicas de interação. Comunicação, arte, cultura, lazer e recreação.
- A mobilização da comunidade para atitudes positivas e apoio comunitário às crianças e familiares (p. 10).

A conclusão no programa se dá quando a criança atinge a idade cronológica de três anos, onze meses e vinte e nove dias. Desse modo, o aluno será encaminhado à educação infantil mediante realização de estudo de caso do qual deve participar a equipe multidisciplinar do AEE à criança de zero a três anos/Precoce e/ou com parecer técnico da psicóloga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem responsável pela Instituição Educacional.

Este capítulo teve como proposta apresentar as trilhas percorridas durante a nossa imersão no universo do conhecimento científico, no que se refere ao desenvolvimento humano e deficiência, assim como compreender os contextos que influenciam diretamente o ser humano, família e escola.

Seguindo nossa viagem, o próximo capítulo definirá a trajetória metodológica desta pesquisa, ou seja, os passos percorridos, bem como as estratégias utilizadas com a pretensão de se compreender a relação família e escola no contexto especializado.

II PLANEJANDO O DESTINO (Objetivos)

2.1 Objetivo Geral

Investigar a atuação da família e da escola no contexto do atendimento educacional especializado às crianças na fase de zero a três anos, de duas escolas públicas do Distrito Federal, com vistas a contribuir para a compreensão da dinâmica desse atendimento e para o desenvolvimento de novos posicionamentos nas políticas públicas.

De modo específico, esse objeto se operacionaliza da seguinte forma:

2.2 Objetivos Específicos

- Descrever a dinâmica dos atendimentos realizados no contexto educacional especializado durante aulas videogravadas.
- Descrever as dinâmicas familiares por meio de crônicas literárias.
- Analisar, por meio de procedimentos microanalíticos, episódios interativos entre: professoras e alunos(as) e professoras, mães e alunos(as) no contexto dos atendimentos observados.
- Analisar as concepções de professoras e mães/pai acerca dos temas desenvolvimento humano e deficiência.

III- TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

“(…) pensar sobre uma concepção de metodologia que reconhece o caráter interativo do processo de produção de conhecimento e que envolve tanto a relação investigador-participantes como as relações dos participantes entre si (...)”

(Maciel & Raposo, 2010, p. 73)

Considerações Teóricas

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o caminho metodológico percorrido na realização da pesquisa de campo, acerca da participação da família e da escola no ambiente educacional especializado de crianças de zero a três anos inseridas no Atendimento Educacional Especializado/Educação Precoce da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Branco e Valsiner (1999) defendem que a metodologia é o “processo utilizado pelo investigador orientado por metas de produção de conhecimento específicas, o qual envolve procedimentos de intervenção no sentido de provocar ou destacar aspectos do fenômeno que se pretende estudar (métodos \leftrightarrow dados)” (p. 02).

Nesse sentido, a metodologia empregada na fundamentação adota os preceitos da psicologia cultural do desenvolvimento humano e da abordagem sociocultural construtivista (Branco & Valsiner, 1997, 1999, 2004; Madureira & Branco, 2005; Valsiner, 2012). De acordo com essa perspectiva teórica, é fundamental uma visão sistêmica por parte do pesquisador ao enfrentar os desafios metodológicos que podem se apresentar no transcorrer da pesquisa. Desse modo, o entendimento do desenvolvimento humano, por ter caráter dinâmico e processo contínuo de mudanças, pressupõe olhar para as situações que possam valorizar as mudanças e particularidades de cada ser humano.

Dessa forma, a construção do conhecimento em uma pesquisa científica não sugere estratégias ou técnicas estáticas, e sim uma metodologia dinâmica dentro da visão de uma psicologia cultural. Na perspectiva de Valsiner (2012), precisamos de “estratégias gerais que definem para onde olhar, quais comparações fazer, e o que assumir sobre os fenômenos antes que as técnicas analíticas efetivas sejam postas em prática” (p. 301). A metodologia defendida pelo autor “é, por conseguinte, sistêmica, idiográfica e qualitativa” (Valsiner, 2012, p. 321). Diante desses argumentos, a pesquisa qualitativa torna-se a mais adequada para o estudo do fenômeno apresentado na pesquisa, assim como num modelo etnográfico que nos permite fazer uma imersão no campo estudado.

Entendendo que, o conhecimento é construído na negociação entre os participantes, além de ser mediado nos sistemas semióticos, o pesquisador é, portanto, considerado como um dos sujeitos da pesquisa reflete e é refratado, de si para o outro como do outro para si, gerando transformação (Souza, Branco & Lopes de Oliveira, 2008).

Nesse movimento de refletir e ser refletido, o pesquisador passa a olhar de modo crítico e avaliador para as suas indagações e objetivos num movimento de circularidade. Flick (2009) define circularidade como um ponto importante na pesquisa, pois ela obriga o pesquisador a refletir constantemente sobre todo o processo de construção de conhecimento. Nessa ação reflexiva, é interessante ressaltar que há transformações e construções de conhecimento entre todos os envolvidos no movimento de pesquisa, como foi percebido pela pesquisadora durante esse estudo.

Apresentaremos a seguir os contextos, os participantes e os passos que percorremos na construção metodológica desta pesquisa.

3.1 Contextos

Os contextos pesquisados foram duas instituições de ensino da rede pública do Distrito Federal onde funcionam o Programa de Educação Precoce. A orientação pedagógica (OP) vigente (SEEDF, 2006) apresenta o nome Atendimento educacional especializado às crianças de zero a três anos/Educação Precoce (AEE/Educação Precoce). Tal nomenclatura é utilizada em toda a pesquisa, tendo em vista que se trata de um atendimento ofertado à educação infantil. Esse atendimento prevê a sua atuação em dois espaços distintos e diferentes - escolas de educação infantil e escolas de educação especial. Nesse sentido, a primeira dúvida que surgiu no início da pesquisa de campo foi, por que duas instituições? A resposta ressoou como a mais pertinente, pois mostrou a prática de um mesmo serviço em locais diferentes e com uma comunidade escolar diferenciada. Portanto, esse foi o primeiro de muitos desafios neste estudo.

Dando continuidade ao estudo, segue a apresentação dos contextos de imersão investigados na pesquisa, de acordo com o Projeto Político Pedagógico de cada escola.

3.1.1 Centro de educação infantil - CEI

A escola em foco foi criada em 1968 e até 2003 teve sua trajetória como Escola Classe, atendendo alunos do ensino fundamental de acordo com as políticas educacionais da época. No ano de 2004, passou a atender alunos de quatro a seis anos equivalentes ao Jardim I, II e pré-escola. Em 2005, a escola foi transformada em Centro de Educação Infantil (CEI), e, como relatado no Projeto Político Pedagógico (PPP), “uma nova escola com novos rumos”. Só a partir de 2006 a escola passou a integrar o Programa de Educação Precoce em sua demanda. Esse serviço funcionava anteriormente num centro de ensino especial da cidade. Essa nova realidade foi relatada no PPP como um desafio, o que gerou, no início, muitos conflitos e ansiedade.

O CEI atende hoje cerca de 370 alunos na faixa etária de zero a cinco anos. Conta com turmas de integração inversa (turmas com 15 alunos, sendo até três alunos da educação especial, sendo os demais alunos da comunidade), pré-escola no 1º período e turmas de pré-escola de 2º período, compostas também por crianças com deficiências. Além dessas, conta ainda com classes especiais para atender alunos com transtorno global do desenvolvimento, além de turmas do AEE/Educação Precoce.

A estrutura física do AEE/Educação Precoce compõe-se de duas salas de aula adaptadas com divisórias assim organizadas: uma sala pequena para recepcionar os pais, uma sala para atendimento de bebês e duas salas para atendimentos em grupo de alunos acima de 18 meses. Possui também uma área com piscina ampla, aquecida e coberta, construída com recursos angariados de bingos empresariais e galinhadas e com dois banheiros. A atuação dos professores de educação física do AEE/Educação Precoce acontece no meio aquático e nos ambientes da escola (parque, pátio, quadra de esporte, sala de psicomotricidade), visando o desenvolvimento neuropsicomotor dos alunos. As salas estão divididas e montadas de acordo com a necessidade da clientela, ou seja, salas ambientes, o que permite a presença de vários professores e alunos no mesmo espaço. A sala de bebês é destinada às crianças de zero a 18 meses, com tapetes emborrachados, colchonetes e brinquedos adequados a essa faixa etária. A sala de grupo é destinada às crianças de 18 meses a três anos, contendo mobiliário adequado, cadeiras e mesas, cantinho da leitura com livros infantis e armário contendo brinquedos e jogos adequados à faixa etária.



Figura 1- Sala de grupo - CEI

Fonte: Arquivo da pesquisadora

O CEI tem por objetivo geral promover educação de qualidade, respeitar as individualidades de cada aluno, bem como garantir o desenvolvimento integral do seu alunado nos aspectos psicológico, físico, social e intelectual. Por sua vez, um dos objetivos específicos da escola é garantir o acesso, a permanência e a promoção dos seus alunos e a manutenção da oferta de vagas na Educação Infantil e no Programa de Educação Precoce. Refletindo o seu papel na sociedade, o CEI pontua que devemos ter a clareza de que a inclusão é uma atitude, não somente um modo de vida ou de ações diferenciadas, mas a convicção de que cada indivíduo deve ser valorizado dentro das suas particularidades.

3.1.2 Centro de ensino especial – CEE

Diante da necessidade de atender à demanda de alunos com deficiência, uma das escolas classe da cidade, que tinha a menor demanda de alunos, foi desativada dando

espaço para a criação do Centro de Ensino Especial (CEE) de acordo com a Resolução Nº 453, de 1981.

Conforme o PPP de 2014, com a sua criação, o CEE passou a matricular apenas estudantes com deficiência com a possibilidade de atendê-los em classes especiais, cujas turmas eram menores, por modalidades e tinham como objetivo prepará-los para a integração total em classes comuns do ensino regular.

O CEE está inserido numa comunidade carente que procura na escola pública apoio na construção do saber e no respeito às diferenças. Todas as decisões são tomadas coletivamente, ou seja, dentro da comunidade escolar, na qual a participação de todos é importante.

De acordo com o artigo 208 da Constituição Federal, a educação especial está assegurada preferencialmente na rede regular de ensino por meio do atendimento educacional especializado. Os encaminhamentos dos estudantes com deficiências para os ambientes especiais, como nessa escola e outros casos ao longo da história, têm gerado muitas críticas, com a alegação de que reforçam a exclusão e não a inclusão como propostas atuais.

Nesse sentido, os pais no Distrito Federal iniciaram um movimento em defesa dos centros de ensino especiais, contrapondo-se às ideias de conduzirem todos os alunos às escolas do ensino regular. Sendo assim, diante das reivindicações dos pais, a sanção da Lei 5.310, de 2014, garante a continuidade dos CEEs e atendimento aos portadores de necessidades especiais independentemente de idade.

O CEE atende hoje cerca de 333 alunos nas seguintes modalidades: DMU (deficiência múltiplas), TGD (transtornos globais do desenvolvimento), Atendimento educacional especializado de zero a três anos/Educação Precoce, DI (deficiência intelectual), atendimento complementar (previsto para atender os alunos incluídos no

contra turno no ensino regular) e oficinas (trabalhos artesanais para os alunos). A faixa etária dos alunos varia de zero anos até a idade adulta, ou seja, maiores de 21 anos.

A estrutura física do AEE/Educação Precoce no CEE selecionado para este estudo compõe-se de sete salas de aula, assim distribuídas: uma sala de professores, duas salas para atendimento de bebês, uma sala de educação física, uma brinquedoteca, uma sala para atendimento de grupo, uma sala para atendimento dos pais e uma área com piscina aquecida exclusiva. Do mesmo modo que acontece no CEI, a atuação dos professores de educação física do AEE/Educação Precoce acontece no meio aquático e nos ambientes da escola (parque, pátio, quadra de esporte, sala de psicomotricidade) e com os mesmos objetos do CEI, ou seja, visando o desenvolvimento neuropsicomotor dos alunos. As salas estão divididas e montadas de acordo com a necessidade da clientela, ou seja, salas ambientes, o que permite a presença de vários professores e alunos no mesmo espaço. A sala de bebês é destinada às crianças de zero a 18 meses e possui tapetes emborrachados, colchonetes e brinquedos adequados a essa faixa etária. A sala de grupo é destinada às crianças de 18 meses a três anos, contendo mobiliário adequado, cadeiras e mesas, cantinho da leitura com livros infantis e armário contendo brinquedos e jogos adequados à faixa etária.

Os pais têm uma sala exclusiva, pois recebem atendimento em grupo por uma professora da equipe duas vezes na semana. Na sala de educação física há materiais, brinquedos e jogos que proporcionam o desenvolvimento psicomotor da criança como rampas, velotrol, escadas, bolas, cordas etc. Na brinquedoteca há brinquedos de faz de conta como fogões, geladeiras, bonecas, carrinhos; livros infantis, jogos diversos, brinquedos infláveis, etc.



Figura 2- Sala para atendimento de bebês – CEE
Fonte: Arquivo da pesquisadora



Figura 3- Brinquedoteca- CEE
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Um dos objetivos gerais do CEE é a oferta de uma educação pautada no desenvolvimento integral do indivíduo, incentivando o aluno, respeitando suas limitações, e estimulando-o ao crescimento acadêmico, social e emocional.

O CEE realiza atividades paralelas ao atendimento do professor regente, citadas como projetos em tempo real, são elas: música, urbanização e paisagismo, bidocência (dois professores na mesma sala), artes, semeando ideias, e dança. Oferece ainda atendimentos interdisciplinares como informática, educação física, horta, jardinagem e educação ambiental.

Como função social, o CEE ressalta que a sua proposta está alicerçada no trabalho pedagógico voltado para a socialização e a qualidade de vida no cotidiano dos alunos, reforçando ainda que a educação é um processo contínuo e interligado com suas famílias. Ressalta que o papel da educação especial é promover autonomia e independência contribuindo no desenvolvimento de novas habilidades e potencialidades em seus alunos.

Os contextos escolares apresentados aqui – o CEI e o CEE – são instituições que nos permitiram entrar em seus espaços, de forma tranquila, no intuito de conhecer suas particularidades. Esses ambientes estão impregnados de significados e proporcionam, sobretudo, um movimento de co-construção constante entre o ser humano em processo de desenvolvimento e seus pares. Assim, a seguir apresentaremos os participantes da nossa pesquisa.

3.2 Procedimentos Éticos

O presente trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH-UnB sob o nº 030149/2014. Foi também apresentado à Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) para ciência e

autorização da pesquisa nas unidades de ensino da rede pública citadas, assim como obteve a assinatura do Termo de Aceite Institucional por participantes de cada um dos contextos. Os participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, o Termo para Autorização de utilização de som e voz, além do Termo de Cessão de uso de imagem.

3.3 Participantes

Participaram deste estudo, três professoras, três alunos e três mães do CEE e três professoras, três alunos, duas mães e um pai, do CEI, ou seja, nove participantes por escola, totalizando dezoito participantes. Informações sobre idade, escolaridade e características dos alunos(as) estão apresentadas nas tabelas 1A, 1B e 1C. Cada participante recebeu um nome fictício para preservar o sigilo da pesquisa.

Tabela 1- A

Caracterização dos Participantes – Mães/Pai

<i>Nomes</i>	<i>Idade</i>	<i>Escola</i>	<i>Formação</i>	<i>Filhos</i>
Edite (M1)	47 anos	CEI	Ensino médio	Giulia
Gaya (M2)	26 anos	CEI	Cursando superior	Sara
Paulo (P3)	35 anos	CEI	Graduação biologia	Pedro
Talita (M4)	21 anos	CEE	Ensino médio	Georges
Kezia (M5)	23 anos	CEE	Cursando superior	Vagner
Maria (M6)	30 anos	CEE	Pós- graduação	Diego

Tabela 1- B

Caracterização dos participantes - Professoras

Nomes	Idade	Escola	Formação
Nubia (Pf 1)	42 anos	CEI	Letras/ Pós- graduação
Nicete (Pf 2)	51 anos	CEI	Pedagogia/Mestrado
Dione (Pf 3)	51 anos	CEI	Pedagogia
Betania (Pf 4)	46 anos	CEE	Psicopedagogia
Lenia (Pf 5)	46 anos	CEE	Ciências Biológicas
Claudete (Pf 6)	34 anos	CEE	Fisioterapia/Pedagogia

Tabela 1- C

Caracterização dos participantes - Alunos(as)

Aluno (a)	Idade	Escola	Mãe/Pai	Profa.	Características
Sara (S.)	26 meses	CEI	M2	Pf1	2ª filha, temporã, Síndrome de Down.
Giulia (G.)	42 meses	CEI	M1	Pf2	Filha única, prematura de 28 semanas.
Pedro (P.)	42 meses	CEI	P3	Pf3	2º filho, 2º na prole, traços autísticos.
Vagner (V.)	22 meses	CEE	M5	Pf4	2º filho, paralisia cerebral devido anoxia perinatal.
Georges (G.)	26 meses	CEE	M4	Pf5	Filhos únicos, gemelar, prematuros com internação prolongada.
Diego (D.)	16 meses	CEE	M6	Pf6	Trigêmeos, prematuros passaram por internação prolongada.

3.3.1 Procedimentos de Seleção dos Participantes

Para a seleção dos participantes, seguimos alguns passos que consideramos importantes nesse processo. Inicialmente marcamos uma reunião com as coordenadoras do AEE/Educação Precoce nas referidas escolas para que elas pudessem indicar os professores para participarem da pesquisa. A indicação desses professores ficou a critério das referidas coordenadoras, levando em conta nossa solicitação de que fossem professoras de sala, ou seja, que não fossem educadores físicos. É importante esclarecer que os educadores físicos, conforme indicado na subseção 3.1 (Contextos), atendem essas crianças antes ou após o atendimento realizado pelas professoras e ministram suas aulas também no meio aquático, e, embora seja uma parte importante e interessante do atendimento como um todo, não era este o foco da nossa pesquisa. Ficou decidido que o quantitativo seria de cinco professoras de cada escola. No CEI era o máximo de professoras que atendiam no turno vespertino. No CEE houve três professoras do turno vespertino e duas do matutino. Refiro-me somente ao gênero feminino porque nesses contextos temos a prevalência de mulheres nessa área. Os homens têm maior concentração na área da educação física, e, com certeza, é um dado importante para futuras pesquisas. Cabe aqui ressaltar que a escolha pelo turno da escola considerando a conveniência da pesquisadora durante a construção (coleta) das informações.

Sendo assim, fizemos contato direto com cada professora para decidir os horários para a entrevista semiestruturada, assim como a indicação de um dos pais de seus alunos para participarem da pesquisa. Nesse caso, esse grupo foi selecionado de acordo com o seu tempo de AEE/Educação Precoce, ou seja, que não fossem novatos no serviço. Muitas famílias ingressam no AEE no momento em que viviam um processo de luto, passando do desejado e sonhado para o real. E para dar um sentido de igualdade, o

quantitativo de pais para o estudo foi estipulado também em cinco participantes por escola, com um total de 10 pais (sendo nove mães e um pai).

No processo metodológico que propõe um movimento cíclico (e. g. Branco & Valsiner, 1999), os momentos e as várias situações que surgem durante a pesquisa de campo devem ser ressignificados pelo pesquisador. Na presente investigação houve duas professoras do CEE que mudaram de turma após as entrevistas, e tendo em conta a prerrogativa apontada por Branco e Valsiner (1999), mantivemos as videogravações dos atendimentos com as professoras substitutas dessas, que concordaram com a filmagem e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Da mesma forma, houve desistência de uma das mães do atendimento no AEE/Educação Precoce no CEI. Houve, ainda, a situação de uma família do CEE que viajou de férias, cujo retorno se daria após dois meses, o que extrapolaria o período previsto para a coleta/construção de dados. Diante dessa realidade, optamos por diminuir o número de cinco para três professoras de cada escola, sendo que no CEE, participaram três mães e no CEI, participaram duas mães e um pai, e seus respectivos filhos(as), como apresentado na subseção 3.3.

3.4 Instrumentos e Procedimentos de Construção/Coleta das informações

González-Rey (2002) defende que uma construção de informações na abordagem qualitativa não se apoia em coleta de dados, “mas segue o curso progressivo e aberto de um processo de construção e interpretação que acompanha todos os momentos da pesquisa” (p.106). No entanto, entendemos também que há um momento que pode ser denominado de coleta das informações e que o termo não trará prejuízos à condução do processo numa perspectiva qualitativa.

Nesse sentido, Branco e Valsiner (1999) defendem que diante da complexidade do desenvolvimento humano e seus processos, sobretudo nas investigações:

Exige, sem dúvida, uma definição de metodologia que de fato contemple a relação intrínseca que deve existir entre fundamentos epistemológicos, teoria, métodos, construção (e não “coleta”) de dados, em sua relação maior com a natureza do fenômeno que se pretende cientificamente investigar (p. 24).

Para a construção das informações, utilizamos a entrevista semiestruturada, a observação dos atendimentos, registrados por meio de videogravação e diário de campo, e a análise documental do Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino e da orientação pedagógica número 18 (SEEDF, 2006) como estratégias que melhor se adequam ao tema de pesquisa.

3.4.1 Entrevistas semiestruturadas.

De acordo com González Rey (2002), a entrevista na pesquisa qualitativa sugere uma relação dinâmica, convertendo-se em um diálogo permanente entre participantes e pesquisador. Bauer e Gaskell (2002), por sua vez, argumentam que a entrevista é uma técnica utilizada para descobrir pontos de vista e perspectivas diante de diferentes fatos, pois permite uma maior compreensão do contexto que é objeto de investigação.

A entrevista semiestruturada permite a flexibilidade no roteiro de perguntas e nas respostas do participante. Nesse sentido, elaboramos roteiros distintos, um para as mães e pai e outro para as professoras (ver Apêndices A e B, respectivamente). Os roteiros de entrevista contaram de perguntas indutoras que tinham por objetivo explorar as concepções dos participantes, mães e pai, e professoras a respeito dos conceitos de desenvolvimento humano e deficiência.

De acordo com a resposta dos participantes, explorávamos outros questionamentos referentes ao mesmo assunto. Além disso, as entrevistas com as professoras tiveram como objetivo a formação específica para o trabalho e o modo de

atuação de cada uma com seus alunos em sala de aula. As entrevistas com as mães/pai também tiveram como objetivo conhecer a compreensão deles sobre o encaminhamento e o acolhimento no AEE/Educação Precoce. Essas informações foram utilizadas para caracterização dos participantes e ao longo das análises como um todo, nas quais pudemos analisar e esclarecer pontos relevantes para os temas nos tópicos de crônicas e nas concepções sobre desenvolvimento humano e deficiência (subseções 4.3 e 4.4).

3.4.2 Observação dos atendimentos.

Flick (2009) ressalta que o pesquisador observará a partir de uma perspectiva de membro da comunidade e que nesse processo não há neutralidade e objetividade por parte do pesquisador, ou seja, influencia o que é observado devido a sua participação no campo, na medida em que se entende que a própria presença no pesquisador no ambiente já altera a sua configuração.

Com base nisso, foi mantido um diário de campo pela pesquisadora para registro das datas de agendamentos e execução das entrevistas e observações dos atendimentos, bem como anotações que pudessem complementar as informações registadas nas filmagens. Dessa forma, o diário também foi valorizado como material histórico da trajetória do estudo.

As observações foram registradas de maneira sistemática em vídeo com o recurso da gravação em Câmera Samsung. Foram feitas as filmagens de dois atendimentos de 45 minutos às crianças pelas suas respectivas professoras, sendo três participantes em cada escola, totalizando 12 atendimentos. Nesses momentos as famílias das crianças também foram envolvidas nas filmagens. A observação teve como foco a interação entre professora, criança e sua família. Consta no apêndice C, como exemplo, uma das sumarizações das videograções de acordo com o proposto por

Maciel (1996, 1999) no estudo das análises das interações entre professora e aluno na situação de ensino-aprendizagem.

3.4.3 Análise documental.

De acordo com Moreira (2005), a análise documental é uma técnica para identificar, verificar e analisar documentos para uma necessidade específica. No caso do presente estudo, foram analisados a Orientação Pedagógica número 18 (OP) (SEEDF, 2006) do AEE/Educação Precoce (anexo F), que fundamentou a descrição dos atendimentos do serviço e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das referidas instituições de ensino da rede pública que constam na descrição dos contextos. Os PPPs analisados encontram-se em poder da pesquisadora. Por uma questão ética, não foram aqui anexados..

3.5 Procedimentos de Análise das Informações

Para González-Rey (2002) os procedimentos utilizados na construção de informações não representam um modelo padronizado, mas um processo aberto no decorrer da pesquisa. Segundo o autor, “a resignificação do lugar da teoria na pesquisa conduz também à resignificação dos processos de análises e construção da informação comprometida com a pesquisa” (p. 158).

A utilização de várias técnicas de construção de informações sobre o fenômeno permite a garantia da profundidade da pesquisa. A triangulação proporciona credibilidade, validação e sustentação dos resultados obtidos na pesquisa (Gil, 2009). Da mesma forma, Flick (2009) defende que a triangulação dos dados “refere-se ao uso de diferentes fontes de dados, sem ser confundida com o emprego de métodos distintos para a produção de dados” (p. 360). O autor defende ainda que a triangulação permite

“ampliar e complementar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento” (p. 362).

Diante disso, utilizamos algumas técnicas na construção das informações deste estudo já descritas: entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação registrada em vídeo e diário de campo da pesquisadora. A partir dessas estratégias e em consonância com o objetivo da pesquisa foram construídas quatro situações que chamamos aqui de momentos de análise:

- Descrição da dinâmica dos atendimentos baseada nas observações/videograções e diário de campo.
- Microanálise dos recortes de três episódios a partir das videograções.
- Crônica das histórias familiares amparadas nas entrevistas, nas observações/videograções, bem como no diário de campo da pesquisadora.
- Concepções dos participantes sobre desenvolvimento humano e deficiência a partir das entrevistas semiestruturadas.

3.5.1 Entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas foram degravadas e transcritas na íntegra para manter a fidedignidade das informações colhidas e foram devidamente identificadas com abreviações de acordo com o nome fictício do participante (Ver tabela 1A, 1B e 1C). As análises das entrevistas foram baseadas em um dos objetivos da pesquisa: conhecer e analisar as concepções de pais e professoras acerca dos temas desenvolvimento humano e deficiência. Entendemos que esses questionamentos podem influenciar atitudes e ações dos participantes no cotidiano do serviço. Dessa forma, elencamos as concepções

baseadas nas vivências dos participantes, assim intituladas, as concepções docentes, e as concepções baseadas nas experiências familiares.

Esse material foi também utilizado para complementar as crônicas familiares, escritas pela pesquisadora, baseadas na história familiar de dois alunos.

3.5.2 Observações videogravadas dos atendimentos.

Na primeira fase de análise do material, os episódios foram vistos, revistos e descritos integralmente pela pesquisadora. Nessa fase, priorizamos a dinâmica dos atendimentos nos contextos pesquisados. Na segunda fase, o material foi submetido à microanálise dos recortes de três episódios filmados, objetivando buscar pontos referentes ao objetivo da pesquisa.

Para a microanálise dos episódios, amparamo-nos na definição e nas características apontadas para a microgênese, apesar de não executar a metodologia na sua essência. A microgênese permite observar, detalhar e avaliar os processos de construção e co-construção de significados em tempo real.

Góes (2000) compreende a microgênese como uma importante ferramenta metodológica nas pesquisas que envolvem as interações entre pares, e reforça sua proposição:

(...) análise não é micro porque se refere a curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais (...). É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, que é estudado e de articular

essas zonas em modelos cada vez mais úteis para a produção de novos conhecimentos (p. 15).

Kelman (2005) ressalta que a microgênese no espaço escolar possibilita o estudo do desenvolvimento humano se constituindo e reconstruindo na dinâmica entre os pares, nas interações verbais e não verbais, e, sobretudo, “na observação das negociações que ocorrem no fluxo interativo entre professor-aluno e aluno-aluno, no face-a-face” (p.44).

O que foi observado nesta pesquisa veio ao encontro com a microanálise dos recortes de episódios da interação entre pares nos contextos estudados. No entanto, a microanálise desses episódios não exclui o seu caráter microgenético diante da concordância da observação das relações intersubjetivas que resultaram no detalhamento dos acontecimentos, conforme relatado por Góes (2000).

Para este estudo não foi montado um cenário estruturado; partimos das cenas cotidianas, vistas e revistas do material videogravado, vividas no ambiente escolar em que as interações entre os participantes traduziam e ressaltavam a constituição das dimensões metacomunicativas entre os pares.

Na terceira fase das análises, as videografações permitiram a complementação do material na apresentação das histórias familiares de dois alunos ao se utilizar o recurso de crônicas literárias, escritas pela pesquisadora. A proposta dessa estratégia está em consonância com o procedimento utilizado por Souza (2007) na pesquisa, cujo título é: um estudo dialógico sobre institucionalização e subjetivação de adolescentes em uma casa de semiliberdade.

3.5.2.1 Descrição da dinâmica dos atendimentos.

Entendemos de extrema importância a apresentação e descrição da dinâmica dos atendimentos no contexto do AEE/Educação Precoce no Distrito Federal bem como sua

organização baseada no documento norteador do serviço, orientação pedagógica vigente (OP) número 18 (SEEDF, 2006).

3.5.2.2 Histórias familiares - Crônicas

Tendo em conta o objetivo principal desta pesquisa, selecionamos para essa etapa do estudo dois alunos e suas famílias com base nas histórias pessoais e familiares relativas ao enfrentamento da paralisia cerebral em um caso e da prematuridade no outro.

Utilizamos o recurso literário de crônicas históricas, que seguiu uma ordem cronológica dos fatos de cada família. Nesse caso, a pesquisadora assumiu o papel de cronista ao dar a sua visão sobre as histórias familiares. Segundo Amaral (2008), o cronista relata e escreve sob uma ótica pessoal, sendo um dos objetivos do registro de crônicas é enfatizar as singularidades e peculiaridades da vida cotidiana. Esse recurso teve um importante papel na construção dos fatos vivenciados por cada família e também no que se refere a sua vivência no contexto educacional especializado.

3.5.3 Análise documental.

Os documentos analisados como fontes de informação foram os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das duas escolas (CEI e CEE) onde se desenrolou o estudo e a Orientação Pedagógica do AEE/Educação Precoce (SEEDF, 2006).

Os PPPs das escolas foram lidos na sua integralidade e selecionadas as seções referentes à historicidade; aos dados da escola como endereço, localização, criação, etapas e modalidades de ensino oferecidas; recursos humanos; à caracterização física e à realidade escolar. Em seguida, eles foram descritos de forma resumida, privilegiando critérios relacionados à questão de pesquisa e ao fenômeno a ser estudado, bem como o

conhecimento da inserção do serviço AEE/Educação Precoce no contexto escolar e a execução desse documento pela escola. As informações construídas a partir dessa análise foram utilizadas na descrição dos contextos neste capítulo e permitiram ao leitor visualizar a realidade das escolas pesquisadas.

O outro documento analisado, a OP (SEEDF, 2006) fundamentou o quarto capítulo deste estudo destinado aos resultados e discussão na seção intitulada - Dinâmica dos atendimentos. E assim como o documento anterior possibilitou considerar as configurações dos atendimentos nos contextos pesquisados.

Dada a trajetória metodológica percorrida durante essa pesquisa, segue o capítulo de resultados e discussão, cujo título é Mapeando o lugar. Esse capítulo caracteriza a imersão da pesquisadora na tentativa de traduzir a leitura do fenômeno. Isso não significa que esse momento tenha um ponto final, pelo contrário, é o ponto de partida para novas inquietações.

IV MAPEANDO O LUGAR – (Resultados e Discussão das Informações)

“Olhar o outro, olhar o entorno, olhar para si. Olhar o que se fez e deixou de fazer, as linhas e entrelinhas, o visto e não visto. Olhar como condição de pesquisador-estrangeiro que, no esforço para desanuviar seus olhos, reconhece as nuvens onipresentes em todo e qualquer olhar. ”

(Zanella, 2012, p. 171)

Buscando a competência desse “*olhar*” de que nos fala Zanella (2012) e o esforço de análise da relação família-escola no atendimento educacional especializado às crianças de zero a três anos, apresentaremos neste capítulo os resultados e discussão das entrevistas e das observações videogravadas de professores, pais e alunos realizadas no contexto educacional especializado.

Com a intenção de tornar mais didática e esclarecedora, organizamos a apresentação dos resultados em quatro momentos, a saber: a) Dinâmica dos atendimentos nos dois contextos estudados: Centro de Ensino Especial (CEE) e Centro de Educação Infantil (CEI), utilizando os atendimentos filmados; b) Microanálise de três recortes episódicos das videograções; c) Histórias familiares de dois alunos utilizando o recurso de crônicas literárias e d) Concepção de professores e pais acerca dos temas, desenvolvimento humano e deficiência explicitadas nas entrevistas semiestruturadas.

Como já descrito no método, realizamos a observação do atendimento de três alunos em cada instituição, CEE e CEI, totalizando seis (alunos). Considerando que foram realizados dois atendimentos de cada aluno em datas distintas, tivemos um total de doze observações registradas em vídeo. Desse quantitativo, selecionamos quatro

alunos para análise neste tópico, assim identificados: Vagner (V.) do CEE, Pedro (P.), Giulia (G.) e Sara (S.) do CEI. Os outros dois alunos, Georges (G.) e Diego (D.), ambos matriculados no CEE, foram selecionados baseados nas histórias pessoais e familiares – paralisia cerebral e prematuridade, e serão analisados no tópico referente ao ‘momento C’ histórias familiares/crônicas.

4.1 Dinâmica dos Atendimentos

O serviço de Atendimento Educacional Especializado/Educação Precoce (AEE/Educação Precoce) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) é realizado em dois diferentes contextos: Centro de Ensino Especial (CEE) e Centro de Educação Infantil (CEI). Embora em contextos diferentes, a estrutura e organização do serviço seguem os mesmos padrões e orientações pedagógicas, isto é, recursos humanos, dias de atendimento, carga horária, organização administrativa, entre outras.

De acordo com a legislação (e. g. Resolução Nº 04 de 2009, CNE de 2008 e o Decreto 7.611 de 2011), a educação especial e inclusiva deve perpassar todos os níveis e modalidades de ensino. Portanto, consideramos esse serviço como um atendimento educacional especializado na educação infantil, e assim tem sido denominado neste trabalho como um AEE.

O serviço consta como fazendo parte dos programas especiais da SEEDF como Programa de Educação Precoce. No entanto, nota-se a confusão de nomes dados ao serviço no próprio *site* da SEEDF nos documentos disponibilizados, que consta ora como programa de educação precoce e ora como programa de atendimento educacional especializado. O serviço está vinculado à Coordenação de Educação Especial – COESP da SEEDF.

Considerando que as descrições e análises aqui apresentadas estão baseadas nas sumarizações do material videogravado dessas aulas, elas foram identificadas aqui por videogravação nº 1 ou nº 2 de acordo com a sua execução cronológica e com o registro no diário de campo.

Para a descrição dos atendimentos, baseamo-nos na Orientação Pedagógica (OP) do serviço que está em vigor (SEEDF, 2006) e nas observações feitas em sala de aula durante as filmagens. Este documento é referido pelas coordenadoras das escolas pesquisadas como material de apoio na condução do trabalho no dia a dia. Além da OP (SEEDF, 2006), o serviço pautava suas ações pedagógicas nos referenciais curriculares da educação infantil. Atualmente observa as propostas das diretrizes curriculares nacionais da educação infantil (DCNEI) do Ministério da Educação (2010) bem como o currículo em movimento da educação infantil e da educação especial da SEEDF de 2013.

O objetivo geral do serviço é assim apresentado no documento:

Promover o desenvolvimento das potencialidades da criança de zero a três anos no que se refere aos seus aspectos físicos, cognitivos, psicoafetivos, sociais e culturais, priorizando o processo de interação e comunicação mediante atividades significativas e lúdicas, assim como orientação, apoio e suporte à família e ao processo verdadeiramente inclusivo fundada na dimensão humana (SEEDF, 2006, p. 11).

O AEE/Educação Precoce é sistematizado para oferecer atendimentos aos alunos de acordo com a idade e suas particularidades, como por exemplo, estimulação perceptiva, e atividades voltadas às suas famílias. Os atendimentos estão divididos em dois tipos. O individual é ofertado às crianças menores de dois anos (com um professor exclusivo para cada criança), duas vezes na semana, de um a dois horários de 45

minutos. O segundo tipo é o atendimento em grupo para crianças acima dessa idade (em que um professor pode ser responsável por até três alunos), duas a três vezes na semana, em dois, três ou quatro horários de 45 minutos. Segundo a OP (SEEDF, 2006), “para crianças de três anos o atendimento deverá ser em grupo, de duas ou três vezes por semana em atendimentos de dois ou três horários, com o professor de atividades pedagogo, mais um horário com o educador físico” (p. 11). Para a família, os atendimentos ocorrem duas vezes na semana, prioritariamente em grupo com um professor exclusivo, abordando, de acordo com a OP (SEEDF, 2006):

O 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 (p. 25-26).

4.1.1 Descrição dos atendimentos.

Apresentaremos a seguir os quatro alunos participantes de nossa pesquisa: Vagner (V.) do CEE, Pedro (P.), Giulia (G.) e Sara (S.) (CEI) em seus contextos, ou seja, na descrição dos seus atendimentos em sala de aula.

Vagner

O aluno V (22 meses) foi encaminhado ao AEE por ser considerado prematuro, nascido de 33 semanas e gemelar. Ele passou a ser atendido no CEE em aula individual, ou seja, 45 minutos, duas vezes na semana, assim como seu irmão (informação dada durante as entrevistas com a mãe e a professora do aluno).

A sala destinada para o atendimento de V. e seu irmão nesse dia foi a brinquedoteca. Descrição da sala: Um colchonete até a metade da sala, brinquedos tipo cabana com bolinhas, brinquedos como fogão, penteadeira, pia de cozinha e geladeira;

uma mesa pequena com quatro cadeiras para atividades de mesa; um espelho grande; um carro de brinquedo, e vários brinquedos em prateleiras. Tanto os alunos quanto as professoras ficam descalços na sala.



Figura 4- Sala de atendimento CEE

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na sala de atendimento do CEE estavam presentes Pf4 e o aluno (V), participantes da pesquisa, e o irmão gemelar de V. e sua professora. Tanto o irmão de V. quanto a sua professora não faziam da pesquisa. O aluno V. tem a idade de 22 meses. Ele e seu irmão foram prematuros e tiveram internação prolongada (62 dias). Os pais convivem juntos. O aluno V. e seu irmão são trazidos para a escola pelos avós maternos, pois os pais trabalham e esporadicamente trazem os filhos à escola. O aluno (V.) é atendido na mesma sala que seu irmão, porém com professoras diferentes, mas na hora da aula não há divisão nem de aluno nem de professora. (relato de abertura da sumarização da videogravação).

As professoras conversam bastante com os alunos desde o momento de recepcioná-los na entrada, até a permanência em sala de aula durante as atividades, explicando, nomeando os objetos, direcionando as crianças nas brincadeiras interativas.

A Pf4 levou os irmãos para a sala de bebês andando pelo corredor. No caminho, conversava com os meninos - mostrando o desenho da coruja nas portas das salas e um deles repetiu a palavra a seu modo. (A Pf4 referiu na entrevista que não conseguia distinguir diferença entre os irmãos, pois estavam sempre vestidos iguais). Videogravação nº 02.

No início e durante as aulas, observamos que as professoras sempre deixavam as crianças explorarem a sala e escolherem os brinquedos, além de sempre incentivarem a brincadeira entre os irmãos, mesmo que esses se dispersassem pela sala, como podemos ver nos seguintes trechos:

Tanto o aluno V. quanto seu irmão exploravam a sala, olhando e mexendo em tudo. (Videogravação nº 01)

A Pf4 deixava as crianças à vontade para escolherem os brinquedos e, só assim mediava a brincadeira. Incentivava também a brincadeira entre os irmãos.
(Videogravação nº 02)

A partir do interesse dos alunos por algum objeto ou brinquedo na sala de aula, ou até mesmo fora dela, os professores do AEE/Educação Precoce iniciavam a mediação com o aluno, incentivando-o a explorar o brinquedo, como apreensão, textura, som (a figura de um animal e o seu som característico), linguagem, entre outros. As

ações mediadoras das professoras possibilitaram a exploração sensório-motora dos objetos pelos alunos e que são percebidos no conceito de zona de desenvolvimento proximal proposto por Vigotski (2007) “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto o desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (p.98).

Nesse sentido, Silva, Ribeiro e Mieto (2010) postulam que, “na intervenção de alguém mais experiente ou mais capaz de desempenhar uma determinada tarefa, está demonstrada a capacidade de o outro social intervir, de algum modo, na produção de conhecimentos por parte daqueles considerados menos experientes” (p. 199). Em consonância, o currículo da educação infantil proposto pela SEEDF (2013) ressalta como é imprescindível o papel dos adultos na promoção de experiências enriquecedoras para as crianças.

Vigotski (2007) a partir dos seus estudos sobre o comportamento de escolha da criança apresenta a diferença entre o adulto e a criança, “é que, nesta, a série de movimentos tentativos consistiu o próprio processo de seleção” (p. 25). Ou seja, a criança define suas escolhas através de seus movimentos que vão se elaborando ao longo da idade.

O aluno V. estava com um brinquedo, então olhou para o lado e correu para ir brincar com o irmão. A outra professora logo o introduziu na brincadeira. O jogo de encaixe tinha de ser dividido entre eles, cada um deveria esperar a vez do outro e encaixar o pino na caixa. O irmão de V. cansou e saiu da brincadeira. O aluno V. permaneceu encaixando os pinos na caixa. (Videogravação nº 01)

A situação vivida em sala de aula representa um dos objetivos da educação infantil proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

(DCNEI, 2010), que propõem garantir experiências que “Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas” (p. 26), bem como promover o relacionamento e a interação entre as crianças em diversas situações.

Durante a aula, as professoras negociavam com os alunos e exploravam os vários aspectos e especificidades dos objetos manipulados pelas crianças na sala: Por exemplo, a Pf4 fazia negociações com o aluno do tipo, “*Você quer trocar? Então, me dê esse outro*”.

As atividades propostas pelas professoras baseavam-se em brincadeiras. Percebemos, portanto, que essas ações dentro do serviço quanto ao brinquedo, estão em consonância com as proposições de Vigotski (2007). Para o autor, o brinquedo - ou brincadeira, como prefere Zóia Prestes na sua tradução de Vigotski (Prestes, 2008) - exerce grande influência no desenvolvimento da criança, afirmando que “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (p. 113).

Segundo o Currículo em Movimento da Educação Infantil - CMEI (SEEDF, 2013), é na brincadeira que a criança utiliza várias formas para se expressar por gestos, fala, desenho, imitação, cantar, entre outros. Assim, as professoras encaminhavam situações que incentivassem e proporcionassem essas expressões nos alunos.

Uma das professoras começou a cantar a música do jacaré - “*conheço um jacaré que gosta de comer, esconde o seu pé, se não o jacaré come o seu nariz e o dedão do pé*”. O aluno V. ofereceu o pé durante a música (reconhecendo o pé) o irmão disse: “*ai, ai*” e saiu de perto. Quando percebeu que os alunos já estavam dispersos, a Pf4 propôs a brincadeira de falar ao telefone com a mamãe.
(Videogravação nº 01).

Os jogos simbólicos bem como o esquema corporal estavam presentes nas atividades na sala de aula, sempre incentivados pelas professoras, inclusive como proposta de estimular a formação da identidade e da linguagem dos alunos.

As professoras organizavam atividades que representavam o cotidiano da criança ou situações vivenciadas por elas como cozinhar “fazendo comidinha”, varrer a casa, dar banho nas bonecas “filhos”, dirigir o automóvel, consertar um móvel com ferramentas e tantas outras, nos espaços da escola. A esse respeito, entendemos que uma situação imaginária possibilita à criança passar de um pensamento imediato dos objetos para um pensamento carregado de significados. Sobre essa questão, concordamos com Vigotski (2007), quando defende que “a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato” (p. 124). Ainda sobre essa temática, consideramos importante trazer Piaget (1969, 2010), quando argumenta que o jogo simbólico permite à criança reviver o seu cotidiano transformando-o conforme suas necessidades. Nesse sentido, o autor aponta que se deve proporcionar às crianças “material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil” (p. 141).

De acordo com o CMEI (SEEDF, 2013), os profissionais e a instituição de educação infantil devem promover nos seus alunos “o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (p.31).

A Pf4 trouxe um brinquedo para o centro da sala e convidou os alunos para brincarem juntos, faz-de-conta na cozinha. (Videogravação nº02)

As professoras faziam perguntas e incentivavam os alunos o tempo todo. Elas aguardavam as crianças responderem e aplaudiam suas ações. Na atividade de mesa - desenhar com giz de cera - os irmãos foram incentivados pelas professoras:

Desenhe a mamãe, cadê o papai? (fala de uma das professoras, videogravação nº 01).

Na cena descrita acima, a interação entre professora e aluno acontece por meio da comunicação e da metacomunicação implícita na conversa entre a professora e a criança. De acordo com Kelman e Branco (2004), a comunicação ocorre num movimento bidirecional, pessoas transformando e sendo transformadas, e num contexto carregado de significados. Pires e Branco (2008), por sua vez, referem-se à metacomunicação como “mensagens inseridas sobre o próprio processo de comunicação, presentes nas interações e que permeiam as relações humanas” (p. 416). Ainda de acordo com as autoras, interpretamos, criamos e damos novos significados àquilo que vivenciamos no nosso cotidiano, e tudo isso está ancorado na linguagem.

Na aula, percebemos que a interação entre professoras e alunos ocorria num clima de tranquilidade, satisfação, diversão e incentivo.

O ápice do atendimento que observamos foi a brincadeira com bolhas de sabão:

A Pf4 começou a soprar bolhas de sabão e chamou a atenção dos irmãos. Os alunos gostaram de estourar as bolhas de sabão que Pf4 fazia, esta os incentivava a soprar as bolhas, eles tentavam estourar as bolhas. A brincadeira foi motivo de muitas risadas. (videogravação nº 02).

Quando se aproximava o horário do término da aula, as professoras sugeriam e auxiliavam os alunos a guardar e organizar os brinquedos, assim como a se despedirem das pessoas. A despedida e o reencontro com a família se dava de modo tranquilo:

A criança V. no colo da Pf4 deu *tchau* e jogou beijo a pedido da pesquisadora. (videogravação nº 01).

Ao sair da sala, V. não quis dar *tchau* para a pesquisadora. Os meninos foram caminhando em direção aos avós no corredor da escola. (videogravação nº02).

Pedro e Giulia

Os alunos Pedro (P.) e Giulia (G.) são atendidos no CEI, ambos na mesma sala e em grupo por terem a idade de 42 meses. Esse é o último ano dos alunos no serviço, seguindo as normas no item terminalidade da OP (SEEDF, 2006): “A criança ao atingir a idade cronológica de três anos, onze meses e vinte e nove dias será encaminhada à educação infantil mediante realização de estudos de caso” (p. 12). Na sala estavam presentes três professoras e seis alunos; entre esses, P. e G., assim como suas respectivas professoras, também participantes da pesquisa.

O aluno P. foi encaminhado por suspeita de traços autísticos, situação definida e relatada pelo pai no momento da entrevista; este é que traz a criança para a escola, pois a mãe está grávida do segundo filho. A aluna G. tem síndrome de Down, tem uma irmã de 20 anos, é a mãe que traz a criança para a escola (Dados colhidos durante entrevistas com os pais).

Nesse formato de grupo e considerando a idade dos alunos (dois a três anos), as professoras mantinham uma rotina nas atividades buscando introduzir alguns hábitos que consideravam importantes para o seu desenvolvimento, e, sobretudo, permitissem

melhor adaptação quando as crianças fossem encaminhadas para a turma de quatro anos na educação infantil. Os pais levavam os filhos para a sala de aula onde já estavam as professoras e seus colegas. Nessa rotina, os alunos são recepcionados pelas professoras e pelos outros colegas. É incentivado que cada colega aprenda o nome do outro - mesmo que não seja vocalizando, eles podem aprender a apontar o nome, por exemplo. Nesse sentido, percebemos a valorização da expressividade do aluno, seja ela verbal ou gestual.

Na sala estavam três professoras e seis alunos. Dois desses são os participantes da pesquisa. No centro da sala há uma mesa retangular e as cadeiras ao redor. Ao fundo uma pia e afixada na parede uma televisão. Em uma das paredes, há um armário, onde se guardavam os materiais utilizados na aula.

Todos os alunos sentados ao redor da mesa cantavam a música, *“Boa tarde coleguinha como vai, a nossa amizade nunca sai, faremos o possível para sermos bons amigos, boa tarde coleguinha como vai?”* e a palavra *coleguinha* era trocada pelo nome do aluno. Assim todos foram cumprimentados e as professoras todas juntas, incentivavam os alunos a falarem seus nomes e dos coleguinhos, assim como o cumprimento, *“Boa tarde”* (rotina observada nas duas videogravações).

O horário estipulado pela escola para servirem o lanche no turno vespertino coincidiu com a chegada dos nossos participantes (P. e G.), por volta das 15 horas e trinta minutos. Por isso, as atividades para esses sempre se iniciavam no momento do lanche. Durante toda a aula, as professoras incentivavam os alunos a falarem livremente após as perguntas feitas por elas.

Uma das professoras exibiu um cartaz com desenho de cores bem alegres de crianças lanchando, enquanto as outras incentivavam os alunos a responderem à pergunta: “*É hora do...?*” (e aguardava a participação dos alunos, videogravações 1 e 2).

Nesse momento iniciavam o ritual do lanche - jogo americano para cada aluno, oração de agradecimento e música. Os alunos aguardavam sentados para receber o lanche. Valsiner (1989) apresenta a ritualização feita nas escolas e nas famílias como uma forma de orientar as crianças em direção às culturas mais apropriadas segundo crenças e valores particulares.

Crianças sentadas à mesa. As professoras seguiam um ritual: jogo americano para cada aluno, oração que dizia: “*Papai do céu, muito obrigado pelo lanche gostoso que vamos comer agora, que nunca falte para nós e nem para os irmãos*”, música do lanche em CD (Galinha Pintadinha), “*meu lanchinho vou comer pra ficar fortinho e crescer, e crescer*” (com gestos feitos pelas professoras e pelos alunos). As professoras incentivavam os alunos a falar o nome das coisas, assim como atitudes de autonomia, independência e hábitos de alimentação. (videogravações 1 e 2)

A Constituição Federal prega em seu Artigo 19, inciso I, a defesa do Estado Laico, que prevê a liberdade de crença religiosa e defende que a religião não deve ser influenciada pelo Estado. Apesar disso, ações como as das professoras na descrição da cena anterior, são frequentemente vistas no meio educacional.

Alguns alunos realizavam essa tarefa de forma autônoma e independente. Apesar de cada professora ter o seu aluno, não havia distinção no momento de ajudar e orientar outro aluno e esses eram sempre elogiados por elas.

Percebemos nessa atividade a consonância com as DCNEI (2010), que apregoam a garantia de experiências às crianças que, “possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” (p. 25).

As professoras apoiavam qualquer aluno, independentemente de ser seu aluno ou não. Todas as ações dos alunos eram aplaudidas pelas professoras. (videogravações 1 e 2)

Foi interessante que no primeiro dia de filmagem do atendimento, uma das alunas, G. chegou atrasada; mesmo assim, as professoras voltaram ao ritual do cumprimento aos colegas.

Na chegada da aluna atrasada (G.), mesmo as professoras tendo iniciado o lanche, cumprimentaram a criança com a música, e incentivavam a resposta dos outros alunos (videogravação nº 1).

Terminado o lanche, as professoras continuavam sua rotina nas atividades sempre de forma lúdica e divertida para chamar a atenção das crianças, assim como o incentivo na participação na aula. Percebemos a valorização pelas professoras da construção de identidade individual dos alunos, iniciado nesta idade com o reconhecimento do nome e de seus colegas.

A Pf4 propõe: “*vamos chamar o amiguinho? Quem está faltando?*” A professora pega um boneco de pano gigante (chamado Davi), todas as crianças foram incentivadas a chamar o Davi, que cumprimentou cada aluno e ficou sentado em uma das cadeiras. Ele foi o primeiro a receber a ficha com o seu nome. As professoras perguntam: “*qual coleguinha faltou hoje?*” E mostram a ficha com o nome dele (videogravações 1 e 2).



Figura 5- Colega Davi (fantoche)

Fonte: Arquivo da pesquisadora

As crianças demonstraram alegria pela participação do coleguinha Davi-fantoche, que permaneceu na sala até o final da aula. Essa atividade suscitou muita interação com os alunos, pois permitiu muita conversa e respostas. Após cada aluno visualizar a sua ficha e a do colega, uma das professoras pedia a ficha para cada aluno e aguardava que ele a entregasse e ela ainda agradecia a atitude.

Duas ações chamaram nossa atenção nessa atividade: na primeira, o aluno P. ficou nervoso porque a sua ficha havia caído no chão e, ao seu modo, chamava a atenção da professora, pela qual foi logo atendido. Na segunda, muito tempo depois, já iniciada outra atividade, a aluna G. percebeu que a ficha do aluno Davi (fantoche) ainda estava com ele, então, gesticulando e acenando, ela chamava a atenção das professoras para a situação. Da mesma forma foi atendida e elogiada pela ação.

Dando continuidade à aula, Pf4 perguntou como estava o dia hoje e exibiu um cartaz representando o dia de hoje, o qual era passado por cada aluno.

As professoras perguntaram: “*Como está o tempo? Quente? Chuvoso?*” Os alunos eram incentivados a responder e depois todos cantaram a música do Sol: “*Sol, sol, meu amigo sol, brilhe para mim. Querido sol, sol, meu amigo sol, não se esconda assim. Todos nós estamos a pedir para o senhor aparecer. Querido sol, sol, meu amigo sol, venha para me aquecer.*” A música era cantada com gestos. (videograções 1 e 2)

Quando perguntado para as professoras o porquê de utilizar as músicas do CD da Galinha Pintadinha no auxílio das atividades, elas responderam que se trata de um projeto de toda a escola.

Após saber como estava o tempo, chegou a hora da contação da historinha e havia uma preparação para esse momento. Todos os alunos, sentados à mesa, cantavam a música que antecede a história e faziam gestos próprios da música cantada. Em dado momento, o aluno P. cantarolou a canção com algumas palavras audíveis.

As professoras perguntaram: “*cadê a mão de cada um?*” E mostravam as mãos de cada aluno dizendo o nome da criança. Depois cantaram a Música: “*vou te contar uma história, agora atenção, que começa aqui no meio, na palma da tua mão, bem no meio tem uma linha ligada ao coração que sabia dessa história mesmo antes da canção, dá tua mão, dá tua mão*”. (videograções 1 e 2)

Chegada a hora da história, Pf4 apresentou o livro para os alunos falando o nome da história, assim como seu autor - Clat, Clat, Clat, de Liliene & Michele Iacocca. Os alunos ficaram atentos a esse momento, mesmo já tendo ouvido várias vezes a mesma história (relatos das professoras). As professoras explicaram que estão trabalhando as formas geométricas, por isso estão repetindo a história nos últimos atendimentos.

Alunos atentos ouvindo a história, Clat, Clat, Clat. Depois de ouvirem a história, todos os alunos tiveram a oportunidade de recontá-la, cada um a seu modo, incentivados pelas professoras. (videograções 1 e 2)

As professoras estavam iniciando o uso da tesoura e salientaram que o som emitido por esse objeto era semelhante ao título da história. Ainda com o objetivo de trabalhar as formas geométricas e as cores, elas propuseram a atividade manual utilizando tesoura e papéis coloridos.

Depois de ouvirem a contação da história, Pf4 passou a página do livro com a figura do triângulo para os alunos verem e passarem a mão. (videogração 2)

Foi apresentada a tesoura e o som emitido por ela ao cortar o papel como na história contada. Distribuíram papéis coloridos e tesouras para os alunos cortarem livremente e tentar reproduzir a história. (videogração 1)

Foi interessante observar a atitude do aluno P. fazendo o gesto de cortar com as mãos no ar durante a contação da história. Havia uma sincronia entre as professoras na condução da aula. As professoras reforçaram o cuidado que devemos ter com as tesouras, cuja função em sala é somente para cortar papel, para tanto, ofereciam tesouras com molas para os alunos.

Outro fato chamou a atenção:

Enquanto a Pf4 ajudava outro aluno, P., concentrado, tentava sozinho e conseguia cortar o papel com a tesoura a seu modo (não do modo convencional). Já a aluna G. era auxiliada pela professora. (videogração 1)

Tanto no primeiro dia de filmagem como no seguinte, as atividades manuais eram basicamente as mesmas ou davam continuidade da aula anterior: cortar com tesoura, picar papéis com as mãos, colar papéis ou material emborrachado na folha branca. Durante a realização da atividade de picar papéis, uma das professoras resolveu agir como na história contada. Tal atitude foi uma diversão entre os alunos.

Segundo a OP (SEEDF, 2006), o planejamento dos alunos no AEE/Educação Precoce está baseado nas observações de cada aluno, nos referenciais teóricos propostos pelo documento (Vigotski, Piaget e Wallon), bem como no respeito ao ritmo individual de cada criança.

Percebemos, portanto, nesse momento a importância da espontaneidade, criatividade e a flexibilidade do planejamento, que muitas vezes fica engessado diante do rigor do cumprimento diário das atividades pelas professoras. Notadamente, esses aspectos devem ser observados no contexto educacional, sobretudo no âmbito especializado.

Uma das professoras espirrou como na história para espalhar os papéis na mesa, as crianças imitavam e se divertiram com tudo isso. (videogravação 1)

Dando seguimento à realização da pintura de dedo, as professoras prendiam a folha de cada aluno com fita crepe para que não soltasse da mesa. Em determinado momento, o aluno P. arrancou a ponta presa da sua folha:

As folhas eram grudadas na mesa com fita crepe para não escorregar. O aluno P. tirou a folha e a Pf4 arrumou a folha de novo. P. ficou nervoso e chorou (Pf4 contou que ele não gosta de ser contrariado), mas realizou a atividade mesmo assim. E após algum tempo estava mais tranquilo. (videogravação 2)

Dessa forma, nas atividades realizadas pudemos observar que as professoras proporcionavam aos alunos momentos que “imaginação, percepção, memória,

linguagem, pensamento, sentimento aflorem e se destaquem nas brincadeiras” (CMEI, SEEDF, p. 38).

Após essas atividades, os alunos eram conduzidos e orientados na lavagem das mãos (na sala havia uma pia adaptada para crianças com tablado para auxiliar na altura para alcançar a pia):

Os alunos foram conduzidos para a pia para lavarem as mãos. Cada um esperava a sua vez e recebia orientação sobre como lavar e enxugar as mãos. (videogravações 1 e 2)

Concluídas as atividades manuais e de mesa, as professoras realizavam brincadeiras no chão com os alunos. No primeiro dia usaram instrumentos musicais e, no segundo, o objetivo era de trabalhar cores e formas geométricas com brinquedos de encaixe. Nas duas propostas, além dos objetivos principais, elas observavam a atenção das crianças aos comandos dados e a concentração de cada uma.

Observamos mais uma vez que as professoras respeitavam as particularidades de cada criança, bem como o pontuado no CMEI (SEEDF, 2013), “respeite o ritmo de aprendizagem das crianças da turma, considerando a diversidade existente, as peculiaridades dos alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos e realize intervenções pedagógicas que aperfeiçoem o processo de ensino aprendizagem” (p. 38).

Sentados em círculos, cada aluno segurava um instrumento para tocar durante a execução da música. Em dado momento, as professoras pediam que uma por uma das crianças tocasse seu instrumento e depois trocasse o instrumento com outro colega. (videogravação 1)

As professoras incentivavam as crianças a tocar e elas demonstravam como tocar, cada uma do seu modo. Mesmo as crianças mais dispersas permaneciam na atividade.

Já na atividade do segundo dia:

Os alunos que já tinham terminado a atividade anterior sentaram no chão para fazer a classificação de objetos por cores, já trabalhadas em sala, círculo amarelo e triângulo vermelho (...). Todos participaram incentivados pelas professoras. (videogravação 2).

Durante essa atividade, o aluno P. ficou nervoso porque não aceitava esperar a vez dos colegas e jogava o instrumento para longe. Ele chegou a chorar e cruzar os braços. A Pf4 o colocou no colo e o incentivava a brincar. Nesse dia, a Pf4 mencionou que P. chegou sonolento e mais disperso na aula, acreditando ela ser esse o motivo do choro.

Antes do momento de ir para casa, era importante a organização dos brinquedos utilizados em sala, assim como o material pessoal. Isso mostra que as atitudes das professoras estão em concordância com o CMEI (SEEDF, 2013), que reforça “Vivência de rotinas: organização dos tempos, dos espaços, dos ambientes, dos materiais e referência dos adultos, de modo a construir gradualmente sua independência e autonomia” (p. 104).

Fica notório o caráter rotineiro das ações docentes em sala de aula; no entanto, deve-se atentar para o cuidado da mecanização (robotização) e a não construção dos conhecimentos trabalhados com os alunos.

Devem-se proporcionar situações que valorizem as rotinas educacionais, a mediação do professor na sala de aula, a exploração dos objetos, bem como a

experimentação de situações que permitam o aprendizado. A esse respeito, Maciel (1996) defende que a estruturação dos ambientes, especificamente no meio educacional proporciona a co-construção tanto nas dinâmicas das sala de aula como nas relações pessoais. Vale ressaltar, portanto, que a rotina faz parte da vida cotidiana, como o próprio nome diz, possibilita inúmeros conhecimentos, sendo, dessa forma, indispensável.

Os alunos foram incentivados a guardar os brinquedos, procurar suas mochilas e a se despedirem dos colegas. As professoras levaram as crianças para os pais, que aguardavam na entrada da escola. (videogravação 1 e 2, respectivamente).

Os alunos tinham preocupação com o material do colega. Em dado momento, o aluno P. encontrou o boneco Davi no canto da sala e, de modo natural e espontâneo, deu ordens, a seu modo (vocalizando palavras inexpressíveis e gesticulando, apontando o dedo): mandou-o ficar quieto e dormir. A Pf3 viu a cena e elogiou P.

Ao final da aula, a Pf3 preveniu P. sobre a aula seguinte com o educador físico.

A Pf3 abaixou, ficando da altura dos olhos do aluno P. e disse que ele não teria a aula com o educador físico. (videogravação 2).

Sara

A última aluna na descrição dos atendimentos é a Sara (S.), atendida no CEI e com a idade de 26 meses. Ela foi encaminhada para o AEE/Educação Precoce pela pediatra ainda no hospital, por ter sido prematura extrema, 28 semanas (por volta de seis meses de gestação), além de internação prolongada de cinco meses. Os pais não convivem juntos, nem há contato entre pai e filha. A criança (S.) e a mãe (M2) moram com os avós maternos. É a mãe ou a avó que traz a criança para a escola, às vezes as duas (dados colhidos durante a entrevista com a mãe da criança).

A OP (SEEDF, 2006) prevê os espaços das aulas em salas ambientes, ou seja, podem ter outros professores na mesma sala, o que permite interação entre eles.

O atendimento em Educação Precoce é realizado em espaços físicos adequados e/ou adaptados às necessidades da criança contendo mobiliário e material pedagógico apropriado ao trabalho a ser desenvolvido, (...) piscina, parquinho e área externa para atividades lúdicas e de educação física (SEEDF, 2006, p. 10).

A primeira videogravação foi feita durante atendimento individual. A mãe (M2) e a criança (S.) esperavam a Pf1 no pátio da escola. Nesse tempo, a M2 declarou que S. gosta tanto da escola que moraria nela. Percebemos no encontro entre a Pf1 e S. no pátio da escola muita satisfação e alegria, assim como a tranquilidade da tríade quanto ao afastamento da mãe (M2) da aluna.

M2 fala que a Pf1 está chegando e pede que S. vá buscar a “tia Pf1”. S. corre em direção à Pf1, que a abraça e a coloca no colo. M2 e Pf1 conversam e em seguida M2 se despede. (videogravação nº 1)

A M2 seguiu para a portaria da escola onde aguardava a criança todas as vezes, já a Pf1 e S. foram para a sala de aula num clima amoroso e fraterno.

A Pf1 acomoda S. na cadeira para iniciar as atividades de mesa. A Pf1 anuncia que S. vai concluir o presente para o vovô pelo dia dos pais (gravata e chaveiro com foto dela). Com a foto na mão, a Pf1 pede que S. identifique a menina da foto. (videogravação nº1).

O avô materno da aluna representa nesse momento a figura paterna, visto que ela não tem contato com o seu progenitor.

Segundo a OP (SEEDF, 2006) do serviço, “Para crianças de dois anos, o atendimento deverá ser em grupo, duas vezes por semana em atendimento de um ou

dois horários com o professor de atividades pedagogo, mais um horário com o educador físico” (p.11).

Nesse sentido, a Pf1 foi questionada por que S. estava sozinha em sala. Ela justificou que às vezes dá certo de juntar com outros alunos e suas professoras. Reforçou, ainda, que S. será encaixada em turminha no ano que vem.

Como observado nas outras aulas, o momento de contar história com os alunos maiores é uma rotina, mesmo que esse esteja sozinho em sala com o professor.

A Pf1 pergunta: “*Cadê a mão?*” E pega as mãos de S. para cantar a música para iniciar a história: “*Vou te contar uma história, agora atenção, que começa aqui no meio, na palma da tua mão, bem no meio tem uma linha ligada ao coração que sabia dessa história mesmo antes da canção, dá tua mão, dá tua mão*”. A Pf1 contou a história “O banho da borboleta” com voz calma e suave. Ela perguntava sobre a história, os seus personagens (animais), assim como as partes do corpo. A aluna S. ajudava a passar as páginas do livro. Ao final, a Pf1 incentivou S. a recontar a história. (videogravação nº 1)

Conforme dito anteriormente, por serem salas ambientes, há a possibilidade de se ter no mesmo espaço outras professoras e seus respectivos alunos. Nesse dia havia outro aluno na sala e, pela sua idade, abaixo de dois anos, e por este estar choroso, a mãe permaneceu na sala. Nesse caso, o aluno não aceitou ficar perto ou brincar com as alunas. No entanto, a aluna S. tendia a se dispersar para ver o que estava acontecendo com o aluno. Demonstrava ainda timidez, que, segundo a Pf1, poderia ser pela presença da pesquisadora. No segundo dia de filmagem do atendimento de S., havia mais alunos na sala, sendo que ela era a mais velha de todos.

Na sala estavam três professoras, seus alunos e a mãe de um desses alunos. Cantaram uma música para a história contada: o banho da borboleta. Todos os

alunos passavam a mão sobre as texturas do livro. Durante a história, somente S. estava atenta. No final da história a Pf1 falou: “*Ora, ora, acabou-se a história, quem gostou bate palmas!*”. As professoras incentivavam as crianças a recontarem a história. (videogravação nº 2)

Na rotina do atendimento, após as histórias, são sempre propostas algumas atividades como manuseio de miniaturas de animais vistos no livro, pinturas de dedo, encaixe e desencaixe de brinquedos, entre outras.

A Pf1 apresentou uma caixa com animais em miniatura e separou aqueles citados na história. A criança S. manuseava livremente os animais, incentivada pela Pf1 a falar o nome deles, seus sons e a identificá-los quando questionada. (videogravação nº1)

Cada aluno recebeu uma folha para pintura de dedo e tinta guache verde. A Pf1 contou que S. não aceitava esse tipo de atividade, porque sujava as mãos e que ela tinha gastura. (videogravação nº 2)

Um ponto interessante para que seja observado e repensado, é o fato da prioridade de se trabalhar uma cor por vez, no caso da cor verde relacionada ao sapo. Num caráter biológico, não há sapos apenas verdes, há uma infinidade de cores. Portanto, um aspecto para reflexão no ambiente do AEE/ Educação Precoce são as convenções impostas socialmente e repassadas sem reflexão no contexto educacional, como flor, vermelha, sapo verde e tantas outras. Há de se repensar ainda a liberdade criativa que deve ser ofertada a cada aluno, independente de sua condição.

A Pf1 sugere que S. procure um sapo na caixa, semelhante ao da história. No caminho, S. encontra um jogo de encaixe (deixado por outro aluno) e começa a montá-lo sozinha. A Pf1 volta e começa a ajudá-la. A criança S. manuseia

reálías da galinha e do pintinho. (videogravação nº 2)

Após essa atividade, a aluna S. foi lavar as mãos na pia. Em quaisquer atividades as professoras incentivavam os hábitos de higiene e autonomia.

A Pf1 auxiliava S. e dava a oportunidade para ela enxugar sozinha o rosto. (videogravação nº 2)

A criança (S.) ajuda a colocar o trabalho (pintura de dedo) no varal para secar. (videogravação nº 2)

Em determinado momento, a pesquisadora solicita uma ação da criança, mas sem sucesso, e só é atendida após a interferência da Pf1. Percebemos nessa atitude de S. a interação entre a díade.

A pesquisadora pede que a criança lhe mostre a foto que será colocada no chaveiro. Somente após o pedido da Pf1 a criança (S.) mostra a foto. (videogravação nº 1)

A aluna S. deu tchau para a pesquisadora dentro da sala após solicitação da professora. (videogravação nº 2)

Nos dois momentos observados, verificamos que a professora de educação física vinha buscar S. na sala de aula, visto que o horário de atendimento da aluna S. era com a educadora física. Esse momento era marcado pela tranquilidade entre as professoras e a aluna.

Além das características da dinâmica dos atendimentos em sala de aula, é importante a apresentação dos outros momentos dentro do AEE/Educação Precoce, tais como o processo de inserção dos alunos no AEE/Educação Precoce, os recursos

humanos e físicos, assim como todas as ações no momento da avaliação dos alunos para a sua saída do serviço pela idade. Nesse sentido, segue o anexo F, OP (SEEDF, 2006) para futuras investigações.

O ingresso da criança no serviço se dá através do encaminhamento pelas unidades de saúde locais ou pela comunidade. O primeiro contato da família é para agendamento da avaliação da criança e dos procedimentos administrativos, entre eles, a matrícula. A criança passa a ser aluno do sistema regular de ensino da rede pública de educação do Estado.

O passo seguinte é a avaliação da criança que conta com alguns passos e instrumentos específicos apontados na OP (SEEDF, 2006), a saber:

- Acolhimento da família.
- Entrevista com a família para a coleta de informações prévias necessárias à avaliação final.
- Formulário de informações clínicas encaminhado pelo médico da criança.
- Observação da criança, com a utilização de registro contínuo do comportamento.
- Avaliação do desenvolvimento baseada na Ficha Evolutiva utilizada pelo serviço.

Esse último instrumento contém a descrição de comportamentos condizentes com a faixa etária de zero a três anos. A ficha funciona como um parâmetro para organização e planejamento das atividades individuais. O objetivo da ficha é perceber cada criança como um ser único, independente de suas condições motoras ou intelectuais e não detectar atrasos, dar diagnósticos ou prognósticos.

O quadro de docentes do AEE/Educação Precoce conta com os seguintes profissionais: professor coordenador, professor de atividades/pedagogo, professor educador físico e professor de atendimento a pais. É preconizado no serviço “abordagem inter e transdisciplinar, baseada na transposição adequada dos limites dos diversos campos de conhecimento e da ação das diferentes especialidades, conservando, contudo, o núcleo básico de atuação de cada uma” (SEEDF, 2006, p. 27).

É importante salientar que das crianças atendidas e aqui citadas, apenas uma delas, o aluno (P.) frequenta uma escola particular em horário e dias contrários ao do AEE/Educação Precoce (informação obtida durante entrevista com o pai). Essa realidade não tem contemplado todo o alunado do serviço, visto que a oferta de creches no Brasil tem sido menor que a demanda. Segundo o Instituto Brasileiro de Pesquisas Geográficas e Econômicas (IBGE) divulgado em 2014, apenas 23% das crianças de zero a três anos estão em creches.

Nesse sentido e em muitos casos, o AEE/ Educação Precoce torna-se o único serviço ofertado às crianças de zero a três anos com deficiência e em situação de risco. De acordo com Poletto e Koller (2007), situação de risco decorre de problemas biológicos e psicossociais que podem afetar o curso esperado do desenvolvimento humano. E ainda conforme as autoras, toda situação de risco deve ser observada dentro de um contexto e em um movimento processual.

O que podemos notar durante a descrição dos atendimentos no AEE/Educação Precoce é a tranquilidade, calma e amorosidade passada aos alunos pelas professoras. Da mesma forma, a segurança que os pais transmitiam ao deixarem seus filhos com as professoras também foi algo observado. Nota-se que essa atitude dos pais é fruto do conhecimento profissional e da disposição que as professoras demonstram pelo trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.

No percurso de atendimento em grupo, percebemos certa agitação por parte das professoras, para que a atividade fosse concluída no próprio dia, além de algumas vezes não se dar a oportunidade para o aluno interagir e refletir sobre a atividade executada. Em contrapartida, observamos em outras situações a liberdade dos alunos em escolher a atividade que mais lhes agradasse e a mediação das professoras promovendo aprendizado e autonomia dos alunos baseadas na visão de Vigotski (1994) sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Kelman (2010) define a ZDP como “os conhecimentos que estão a caminho, que ainda não conseguem ser realizados com autonomia” (p. 18).

Vigotski (1994) argumenta que, “(...) o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de certa forma, seriam impossíveis de acontecer (p. 100)”. O autor ainda defende a relevância do brinquedo e jogos para a criança, assim como o benefício da interação com seus pares na troca de conhecimentos. Percebemos, portanto, a importância do trabalho dos contextos educacionais, sobretudo, dos especializados nas proposições elencadas acima por Vigotski.

Apesar de a OP (SEEDF, 2006) vigente determinar a presença dos pais em sala para os alunos com idade de até dois anos, tal fato não ocorria, nem pelo lado dos pais nem pelo lado das professoras. Segundo elas, essa decisão dos pais é voluntária e não arbitrária. Cabem aqui alguns questionamentos e provocações para reflexões: Como orientar as famílias, um dos objetivos do AEE/Educação Precoce, se a mesma se ausenta da sala de aula, convidada ou por desejo próprio? As famílias que verbalizam o desejo de não ficarem na sala de aula são criticadas por tal atitude?

Nesse sentido, Hansel (2012) argumenta que os serviços de estimulação precoce devem “constituir no conjunto de serviços, apoios e recursos necessários para responder tanto às necessidades específicas de cada criança quanto às necessidades de suas famílias, no que condiz à promoção do seu desenvolvimento” (p. 45).

Ainda conforme apontado por Dessen e Polônia (2014), para que a escola pratique, além de suas ações pedagógicas, a busca por uma sociedade mais igualitária “é preciso que haja uma colaboração e responsabilidade compartilhada entre escola, família e comunidade” (p. 245).

Sendo assim, entendemos que o serviço funciona como um dos elos da rede de apoio que a família procura nessas situações, como o nascimento de uma criança com deficiência e seu encaminhamento para um atendimento especializado.

Para o segundo momento das análises, apresentaremos a microanálise de recortes de alguns episódios do material videogravado. Desses recortes selecionamos três episódios que melhor se adequavam aos objetivos da pesquisa, ou seja, analisar as interações entre mães, professoras e alunos nos contextos pesquisados.

4.2. Microanálise de episódios

Branco e Rocha (1998) ressaltam que ao utilizar a abordagem microgenética no estudo “dos processos de comunicação e metacomunicação, e negociação de ‘orientações para objetivos’ tem permitido identificar estratégias comunicativas específicas e a emergência de momentos de co-construção de significados entre os indivíduos no contexto das interações” (p. 255).

Para tanto, analisamos três recortes dos episódios das videograções dos atendimentos nos contextos envolvendo os participantes da pesquisa.

4.2.1 Interação professora e aluno durante atividade grupal

Episódio 1- dia 04 de agosto de 2014 às 15h30min– (Gravação número 496/
Duração: 51 segundos e 13 milésimos de segundos).

Professora Dione (Pf3) e o aluno Pedro (P), 42 meses, encaminhado para o AEE/Educação precoce, por apresentar traços autísticos.

Descrição do ambiente: sala grande que foi dividida em duas, medindo mais ou menos três por dois metros quadrados, pintada em azul para atendimento de alunos em grupo (como já descrito na metodologia do contexto do CEI), destinada às crianças com idade acima de dois anos. Na sala havia um grande armário de ferro para guardar material de uso cotidiano, uma mesa de apoio próxima à janela da sala com vista para o pátio da escola. Na parede encontrava-se um quadro retangular com bolsões de plástico, os nomes dos alunos e um varal com prendedores para pendurar trabalhos feitos por eles. No fundo da sala, uma pia com apoio de um tablado para as crianças higienizarem as mãos e uma televisão fixada na parede. Ainda no fundo da sala existiam duas cadeiras, uma delas de rodas e outra na qual ficava ‘sentado’ o “amiguinho fantoche Davi”, que participava das aulas. No centro da sala havia duas mesas, próprias da educação infantil, formando uma grande mesa retangular com cadeiras adaptadas para a altura das crianças. Nesse dia estavam na sala seis alunos e três professoras (Pf1 - Nubia, Pf2- Nicete e Pf3- Dione), sendo que cada uma tinha dois alunos sob a sua responsabilidade.

Após a contação da história infantil intitulada Clat, Clat, Clat pela professora Núbia, foi iniciada a atividade de cortar papel colorido, ora com a tesoura, ora com os dedos. Os alunos eram incentivados a cortar os papéis e aguardar o próximo comando da professora Pf3.

Todos os alunos permaneciam sentados mexendo nos papéis coloridos e a professora Dione distribuía um pouco de cola branca para cada aluno. Tanto ela quanto as outras professoras orientavam os alunos a colar os papéis picados coloridos na folha branca usando a ponta do dedo indicador.

Enquanto aguardavam a distribuição da cola, uma das professoras (Nubia), rodeada por três alunos, sendo um deles o Pedro, começou a imitar a história contada, espirrando “atchim!” e fazendo com que os papéis picados “voassem” na mesa. Esse momento foi muito divertido para os alunos, que sorriram e tentaram imitar a professora. Nesse instante, Pf3 interfere:

00h00min17s87

Pf3: “— *A tia Núbia vai catar tudinho, né?*” (em tom de brincadeira).

A referida professora Nubia responde, sorrindo, na terceira pessoa: “— *A Núbia cata*”.

Pf3- Olha para Pedro e vê a alegria do aluno.

Pedro- Dá gargalhadas imitando a outra professora Núbia com os papéis na mesa.

Pedro: “— *Atchim!*”

Pedro - Espalha os papéis na mesa com as mãos (muito sorridente).

Pf3 - Anda em direção a Pedro, observando a alegria do aluno.

Pf3 - Contorna a mesa e agacha-se atrás de Pedro, pegando suas mãos, diz:

“— *Oh, é assim: — Fiiuuu!*” Diz soprando os papéis picados.

Pf3 - Aguarda a reação do aluno.

Pedro - Abaixa a cabeça e sopra os papéis: “— *Fiiuuu!*” Olha para Pf3 como se pedisse autorização ou aprovação.

Pf3 - Olha carinhosamente para Pedro.

Pedro - Não olha para Pf3.

Pf3 - Fala: “— *Olha, é assim, atchim!!*”

Pedro - Estende os braços (demonstrando satisfação), sorri e olha para os outros colegas na mesa (seu rosto transmite tranquilidade e alegria, sorrindo).

Pf3 - Ainda agachada ao lado de Pedro, a Pf2, que estava na sala, em tom de brincadeira, fala: “— *A culpa foi da Dione (Pf3), que começou a bagunça!*”

Pf3 - Responde sorrindo: “— *Eu não! Foi Núbia (outra professora na sala) que fez a bagunça...*” Já a professora referida fala também sorrindo: “— *A Núbia que faz bagunça, não é!?*”

Pf3 - Levanta-se e fica ao lado de Pedro enquanto pica papéis que estão em cima da mesa distribuindo-os para os outros alunos.

Pedro - Continua espalhando os papéis na mesa, sorridente e feliz, olhando para os outros colegas.

Pf3 - Junta os papéis debaixo dos braços de Pedro e o adverte: “— *No chão, não!!*”

Pedro - Abaixa os braços, coloca a mão na boca e abaixa a cabeça, intimidado diante da situação.

Pf3 - Pega um pedaço de papel de cor laranja e fala para Pedro: “— *Rasgue esse.*”

Pedro - Pega o papel e começa a picar. Outra professora sugere: “— *Vamos juntar, vamos arrumar!*” Ela repete essa recomendação três vezes.

Pedro - Começa a juntar os papéis em um monte e repete: “— *Junta, junta!*”

Pedro - Coloca o papel laranja na pilha de papéis.

Pf3 - Distribui cola branca para os outros alunos, afastada da cena.

(01min09s).

Observamos nessa situação a preocupação da Pf3 em atender, apoiar e ajudar o aluno Pedro. Percebemos que a atitude da professora teve duas motivações: A primeira, de situar tanto ela (professora Pf3) como o aluno P. nas filmagens desse estudo. A segunda intenção foi a de aproveitar a situação gerada e incentivar novas ações do aluno P.

Vigotski (2014) ressalta a importância de se proporcionar à criança oportunidades para ver, ouvir e experimentar situações que possam desenvolver a sua criatividade. A quanto mais elementos e experiências as crianças tiverem acesso maior será a sua capacidade imaginativa.

Ocorreram também nesse momento atitudes de igualdade e de autoridade. Verificou-se igualdade quando a professora brinca com Pedro como se fosse uma colega de classe, e autoridade quando a “brincadeira acaba” e foi preciso retomar a ordem e a organização da sala de aula. Assim como visto no trabalho de Maciel (1996), Pf3 apresenta atitude flexível e democrática permitindo a alternância de papéis e igualdade durante a brincadeira proporcionando ao aluno aprendizado.

Nessa análise, ficou visível o nível de percepção e atuação do aluno na situação de descontração e de liberdade, como seus olhares, sorrisos, gargalhadas e verbalizações. Não obstante, percebemos da mesma forma a tristeza de Pedro quando a brincadeira não teve continuidade, já que ela estava tão divertida e dando tanta satisfação.

Nessa situação, percebemos a influência da emoção nas atividades e nas relações da criança com o outro e com o seu próprio conhecimento como apontam Smolka e Magiolino (2010). Oliveira (2010), por sua vez, reforça que Vigotski privilegiou investigar nas relações, a ligação entre cognição e emoção, e “nos convida a apreender

as ações humanas na interface dos motivos, necessidades, inclinações e impulsos pessoais presentes nas experiências diárias dos indivíduos” (p.41-42).

4.2.2 Interação da tríade: professora, mãe e aluna.

Episódio 2 - dia 07 de agosto de 2014 às 13h45min – (Gravação número 510/ Duração: 02min16 s10). Professora Pf1, a aluna Sara (S.), 26 meses e encaminhada por prematuridade extrema (28 semanas) e a mãe M2.

Descrição do ambiente: A cena toda ocorreu no pátio descoberto da escola, que é um grande quadrado, sendo que de cada sala de aula é possível vê-lo, bem como das portas das outras salas, inclusive a sala dos professores. O espaço é colorido com vários desenhos no chão como amarelinha, centopeias, círculos, e desenhos variados; e é onde os alunos ficam durante o recreio brincando, correndo, conversando, sempre acompanhados pela direção da escola. Não há árvores no local. A rotina de entrada dos alunos maiores de quatro anos acontece no pátio coberto paralelo ao descoberto, atrás de algumas salas de aula. As salas têm fachada colorida e um toldo naquelas em que o sol incide mais durante o dia. Quando chegam à escola, os pais dos alunos do AEE/Precoce levam seus filhos para o professor na sala de aula, e depois ficam aguardando o término da aula na entrada da escola. Nesse local coberto há vários bancos, um bebedouro e algumas revistas nos bancos, além da presença da agente de portaria, que controla a entrada de alunos, pais e visitantes. Há também uma porta de vidro que divide a entrada da escola do pátio descoberto.

A mãe (M2) entra na escola com a filha Sara (26 meses) no colo e fica em frente à sala em que a criança terá aula. As paredes externas da sala são pintadas de cor de rosa, inclusive as janelas que estão abertas; mas, por questão de segurança, a porta fica fechada. Muitas crianças correm pelo pátio aguardando a entrada dos alunos do turno

vespertino, e, assim como na hora do recreio, ouvem-se músicas infantis nos altofalantes da escola.

00h00min06s33

M2 - Começa a conversar com a filha Sara e a olhar para dentro da sala.

M2 - Olha para a filha Sara, inicia conversa e diz: “— *É aqui que você vai estudar? É?!*” (como se estivesse num diálogo com a criança).

M2- Continua olhando para Sara e pergunta: “— *Você vai sentar em que cadeira? Na azul?*”

A criança olha para a mãe, com semblante tranquilo e carinhoso, mas não responde nada e segura sua boneca Barbie pelos cabelos.

M2 - Olha por cima dos ombros de Sara em direção à sala dos professores.

M2 - Desvia o olhar para a criança e pergunta: “— *Você está com vergonha de quê?*”

Sara - Não responde e olha para a pesquisadora, que conduz a filmagem, sustentando o olhar.

M2 - Olha para a pesquisadora, sorri e questiona a criança: “— *Você está com vergonha da professora?*”

Nesse momento a pesquisadora questiona: “— *Só por que eu estou aqui? Não precisa ficar tímida!*”

Sara - Permanece sustentando o olhar para a pesquisadora, ainda no colo da mãe.

M2 - Olha novamente sobre o ombro da filha em direção à sala dos professores.

E desse modo ela diz para a filha: “— *Não precisa ficar com vergonha da professora não! Tá bom!*”

M2 - Beija a criança na bochecha, mas continua olhando para a sala dos professores, demonstrando ansiedade com a chegada da professora.

M2 - Volta seu olhar para frente, mas dessa vez olha para a entrada da escola, e fica em silêncio por alguns segundos.

Sara - Permanece olhando para a pesquisadora e para frente, séria, sem esboçar sorriso.

M2 - Olha mais uma vez para a sala dos professores e, de repente, desce a criança do colo e diz: “— *Olha quem está vindo lá, oh, Sara!*”

Sara - Vira a cabeça e já no chão segurando a sua boneca, fica estática ao lado da mãe.

M2 - Fala para a filha: “— *Oh, lá a tia Núbia (Pf1)!*”

Sara - Continua parada, como se não tivesse visto ainda a Pf1.

M2 - Fala para Sara e insiste: “— *Vai lá buscar a tia Núbia!*” Ela percebe que a criança ainda não viu a Pf1 e pergunta: “— *Tá vendo não?*”

Nesse momento alunos correm e gritam pelo pátio e passam perto da mãe e da filha.

M2 - Fica em silêncio mais uma vez, olhando para os lados e para a filha.

Pf1 - Sai da sala dos professores e vem em direção à sala de aula.

Sara - Vê a Pf1 e sai correndo no pátio em direção à professora (sem olhar para a mãe, que ficou para trás).

Pf1 - Olha para Sara, corre também para encontrá-la com os braços abertos. Abaixa-se para abraçar a criança e a beija na bochecha.

Sara - Ao se encontrar com a Pf1, a criança se deixa envolver no abraço de Pf1. Demonstra um olhar de satisfação, e, com um leve sorriso no rosto, olha para frente na direção de M2.

Pf1 - Ainda abaixada, pergunta para Sara: “— *O que é isso?*” (Referindo-se à boneca).

Sara - Olha para a boneca e a mostra para a Pf1, no entanto, sem verbalizar nada.

Pf1 - Abaixa-se para pegar Sara no colo e segue em direção à sala.

M2 - Aguarda na porta da sala.

Sara - Levanta os braços aceitando o colo e “abraça o pescoço” da Pf1.

Pf1 - Anda em direção à sala e, ao se aproximar, conversa algo com M2 (inaudível). E fala com M2: “— *Pega aqui*”.

M2 - Pega Sara no colo.

Pf1 - Fala para Sara justificando: “— *Só para a tia abrir a sala*”. (Ela passa a mão pela janela para abrir a porta da sala por dentro, pois as salas têm uma fechadura diferente que dificulta a abertura pelo lado de fora).

Sara - Vai para o colo de M2, e, em virtude de seu posicionamento, fica olhando para os alunos no pátio (apoiada no peito da mãe).

Pf1 - Abre a sala.

M2 - Transfere Sara para o colo de Pf1.

Sara - Passa para o colo de Pf1 sorrindo e olha novamente em direção à câmera.

Pf1 - Pergunta para Sara: “— *Vai levar a Barbie?*”

Pf1 - Olha um dos alunos da escola tentando fechar a porta da sala.

Ela pede: “— *Não fecha não!*”

Sara - Continua segurando a boneca e a leva para a sala.

Pf1 - Para na porta da sala com Sara no colo e vira-se para falar com M2.

M2 - Pega duas fotos de Sara em tamanho 3x4 na mochila para entregar para Pf1.

Pf1 - Diz para Sara: “— *Pega para mim.*”

M2 - Vira-se para Sara e diz: “— *Pega a foto, pega.*”

M2 - Entrega uma foto, depois a outra. (Uma será utilizada em um chaveiro que será dado no dia dos pais para o avô de Sara, e a outra para a documentação na secretaria da escola).

Sara - Estende a mão para pegar a foto e olha para esta.

M2 - Diz para Sara: “— *É para dar para quem?*”

Sara - Deixa a foto cair no chão.

Pf1 - Conversa com Sara enquanto M2 pega a foto no chão (áudio inaudível).

M2 - Abaixa-se para pegar a foto e dá novamente na mão de Sara.

Diz para Sara: “— *Essa é para a tia Núbia (Pf1) e a outra para a escola.*”

Sara - Estende a mão para pegar a foto e vocaliza algo incompreensível (como se estivesse conversando com a mãe).

Pf1 - Fala com M2: “— *Se você quiser entregar lá na secretaria...*”

M2 - Pergunta: “— *É só entregar lá?*”

Pf1 - Responde: “— *É.*”

M2 - Fala: “— *Eu entrego*”. Ela pega a foto, dá tchau e sai sorridente com a foto na mão.

Pf1 - Entra na sala com Sara no colo e fecha a porta.

(02min16s20).

Nesse episódio percebemos a tranquilidade e calma de M2 e também de Sara enquanto aguardavam a Pf1 para iniciar a aula. No entanto, notam-se momentos de insegurança e ansiedade por parte de M2 em todos os momentos que olhava para a sala dos professores. Acreditamos que tal fato vem da apreensão da falta e do atraso de Pf1 à aula, o que poderia gerar insatisfação e transtornos na dinâmica do dia de M2, bem como a tristeza de Sara. M2 verbalizou em outro momento a alegria de Sara ao vir para a escola.

Tanto Pf1 quanto M2 relataram que Sara conversa pouco e fala baixinho e nesses dias de filmagem acreditavam que a criança estava envergonhada com a presença da pesquisadora.

Notamos também que a família, na pessoa de M2, aprecia o carinho que Sara tem por Pf1 e vice-versa. Em conversas anteriores, a Pf1 elogia o empenho da família na educação dada à criança e no comprometimento com a escola.

Percebemos a relação de confiança estabelecida entre a M2 e Pf1. Assim como apregoam Dessen e Polônia (2014), a escola deve ser uma parceira da família nas construções das relações interpessoais. A atuação da família, no papel de M2, conversando, orientando as ações de Sara e incentivando a filha em várias situações, pressupõe a família como co-constutora do processo desenvolvimental da criança, bem como a sua inclusão no mundo cultural (Silva & Maciel, 2014). As autoras enfatizam que tanto família quanto escola produzem efeitos um sobre o outro e, sobretudo, nas crianças envolvidas nesses contextos.

Diante dessa realidade, sentimos a necessidade de um local apropriado para os pais e/ou responsáveis aguardarem tanto a chegada da professora em sala quanto para a espera pelos filhos durante a aula. Além disso, não há, nessa escola, um trabalho voltado para os pais e/ou responsáveis enquanto seus filhos estão em aula.

4.2.3 Professora, mãe e criança no contexto de sala de aula.

Episódio 3- dia 12 de agosto de 2014 às 14h30min (Gravação número 539/ Duração: 00h00min02s22) Professora Pf6, o aluno Diego (V.), 16 meses e encaminhado por prematuridade, e a mãe M6.

Descrição do ambiente: A sala para atendimento de bebês, onde todos devem entrar descalços, tem tapetes emborrachados coloridos. No lado direito da sala há um

armário de aço onde se guardam jogos, papéis, giz de cera, quebra-cabeças e outros brinquedos. Próximo ao armário fica uma mesa quadrada, pequena, de madeira colorida e com quatro cadeiras. Ainda nesse lado, fica estacionado um carro de brinquedo tipo caçamba. No fundo da sala há um grande espelho e duas janelas retangulares, igualmente grandes e uma barra de apoio para as crianças sobre o espelho. No lado esquerdo da sala encontra-se um túnel com duas torres e bolinhas coloridas sobre um tapete emborrachado. Na parede da porta há uma mesa (tipo bancada) colorida de plástico e dois bancos no mesmo estilo. Na porta da sala há uma grade de meia porta, que permite que esta fique aberta com segurança para os alunos. Na porta há a figura de uma coruja e o nome da destinação da sala.

Nessa sala são atendidos alunos trigêmeos (uma menina e dois meninos, entre eles Diego, participante deste estudo), que nasceram prematuros. Eles são atendidos na mesma sala, porém com professoras diferentes. Os pais dos trigêmeos se revezam nos cuidados com os filhos, sendo que é a mãe (M6) que traz as crianças para a escola. M6 chegou à escola com um dos filhos no colo, Pf6 foi ao encontro da mãe e pegou Diego no colo, já a menina foi andando pelo corredor até a sala, sendo ajudada pela pesquisadora. As crianças se vestem com camisetas semelhantes. Diego foi o primeiro a nascer, a menina foi a segunda e o menor dos três foi o último a nascer. M6 estava, até o momento da observação, de licença para acompanhamento dos filhos. As crianças brincam paralelamente no mesmo espaço, mas não interagem. Percebendo isso, as professoras coordenam atividades nas quais eles possam interagir e brincar juntos, compartilhando brinquedos. Quando uma professora começa a cantar uma música infantil, as outras professoras a acompanham e incentivam os alunos a cantar e a gesticular de acordo com a música. M6 ficou na sala, sentada no chão, próxima à porta.

A filha exigia sentar-se no colo da mãe em várias situações. Mesmo com a presença de M6 na sala, os filhos aceitavam brincar com as professoras.

00h00min26s10

Diego - Está de pé no tapete emborrachado brincando com Pf6.

Pf6 - Está sentada no tapete olhando Diego empurrar o brinquedo (tipo andador e com o formato de rosto de hipopótamo na frente. Dentro da boca do hipopótamo há um brinquedo de encaixe preso no arame).

Pf6 - Empurra o brinquedo para Diego e levanta a tampa do brinquedo para mostrar a Diego como se faz.

Diego - Em pé, empurra o brinquedo, mas fica olhando para a porta da sala. Depois se senta no chão, observando Pf6 mostrando como se brinca na boca do hipopótamo.

Diego - Olha para Pf6 e começa a mexer nas rodas do brinquedo.

Diego - Continua mexendo nas rodas (sem demonstrar interesse pelas outras partes do brinquedo).

Pf6 - Sentada, observa as ações de Diego com o brinquedo.

Uma das professoras fala: “— *Olha o jacaré!*” Então começa a cantar: “— *Conheço um jacaré que gosta de comer...*”

Pf6 - Começa a cantar também, acompanhando a colega que iniciou a cantoria.

Diego - Levanta-se e sai andando em direção à M6 (a irmã dele saiu do colo de M6, mas ficou próxima).

A irmã percebe a ação do irmão, ela vira o corpo e olha para a cena, mas logo volta para o seu brinquedo.

M6 - Leva os braços para pegar Diego e o senta no seu colo. Dá um beijo na bochecha dele e o envolve nas suas pernas.

Diego - Olha para a câmera, sem esboçar nenhum sorriso.

Pf6 - Anda em direção a Diego e M6.

Diego - Olha para Pf6 sentando-se perto deles.

Pf6 - Canta olhando para Diego a música do jacaré: “— *Conheço um jacaré que gosta de comer, esconde a sua boca, senão o jacaré come a sua boca e o dedão do pé.*” Ela aponta para as partes do corpo de Diego citadas na música.

M6 - Olha para a cena e também aponta para a boca e os pés de Vagner. .

Chega à porta da sala a antiga professora das crianças e fala com todos.

M6 - Vira-se e, sorrindo, olha para a porta.

Diego - Vira-se no colo, como sua mãe, para olhar para a professora.

M6 - Olha para Diego e fala com voz infantilizada: “— *Olha a tia Célia!! Chama a tia Célia!*”

Pf6 - Cumprimenta a colega e sorri.

Diego - Olha para a professora e não esboça nenhuma reação.

M6 - Coloca Vagner sentado na perna esquerda dela.

Diego - Gira o corpo para olhar a tia Célia.

A irmã de Diego permanece em pé entre M6 e Pf6.

M6 - Verifica a fralda de Diego e reclama: “— *Está muito fedido aqui.*”

Novamente outra professora começa a cantar a música do Jacaré e todas cantam.

M6 - Canta a música e gesticula para Diego, que não demonstra reação.

Pf6 - Canta a música olhando para M6 e Diego.

Pf6 - Levanta-se, vai em direção a M6 e Diego, e fala: — “*Vamos para a piscina?*”

Pf6 - De pé, aproxima-se de Diego e M6.

M6 - Olha para Diego.

Diego - Não demonstra nenhuma reação.

Pf6 - Pega Diego do colo de M6 (sem pedir autorização ou avisar).

Diego - Aceita passivamente sair do colo de M6.

Pf6 - Leva Diego para a barraca com bolinhas, chamada de piscina de bolinhas.

M6 - Canta a música do jacaré e bate palmas com a filha (irmã de Diego) que está em pé a sua frente.

Pf6 - Coloca Diego dentro da piscina.

Diego - Engatinha e começa a sair de dentro da piscina.

Pf6 - Fala: “— *Que foi? Não quer ficar não?*”

Pf6 - Senta-se na frente da piscina e pega duas bolas de dentro.

Diego - Senta-se do outro lado da piscina.

Pf6 - Estende as mãos e oferece as bolas para Diego (ela não fala nada nesse momento).

Diego - Leva a mão para pegar a bolinha da mão de Pf6, coloca do lado dele e leva novamente a mão para pegar outra bolinha (00h28min32s68).

No atendimento observamos a cooperação, a parceria e o compartilhar as atividades, tanto por parte de M6 para Pf6 como entre as professoras. A vocalização dos alunos era incentivada e explorada com brinquedos, jogos e músicas infantis. No entanto, percebeu-se um pequeno exagero nessas ações. Entendemos que o silêncio também faz parte desse processo de decodificação e verbalização.

No entanto, foi observada a antecipação de ações de Pf6 sem o aviso prévio a Diego. Fato observado na retirada de Diego do colo de M6 sem aguardar uma ação dele diante do convite, por exemplo: “— *Vamos brincar em tal lugar?*”

Cerqueira-Silva (2011) enfatiza que ao se dar apoio às famílias é preciso respeitar e entender as particularidades e a dinâmica familiar, sobretudo na condução e planejamento de ações futuras.

As professoras procuravam em todo tempo incentivar os alunos a explorar a sala, nas mais diversas situações, e, muitas vezes, a partir da preferência da criança por determinado brinquedo. As professoras contam que Diego é sorridente e falante, mas hoje estava calado e muito sério. A mãe (M6) declarou que ele esteve febril no dia anterior.

Quanto à família, percebemos a tranquilidade, especialmente de M6, em lidar com a exigência dos filhos no contexto da sala de aula e na disposição em participar das brincadeiras propostas pelas professoras. Nesse sentido, Silva e Maciel (2014) ressaltam que pais que respondem favoravelmente às mudanças no desenvolvimento da criança favorecem interações positivas e “fornecem apoio emocional para que seus filhos possam lidar melhor com as adversidades e o estresse do cotidiano (...)” (p. 247).

Apresentaremos a seguir as histórias familiares de dois alunos atendidos no AEE/Educação Precoce no CEE como terceiro momento das nossas análises. A exposição de cada família ocorrerá no formato de crônicas literárias, escritas pela pesquisadora baseadas nas histórias familiares, e serão enumeradas por crônica 1 e 2.

4.3 Histórias Familiares

Com a finalidade de dar visibilidade a importância de se levar em conta a história de vida de cada aluno e suas famílias na convivência com o AEE/Educação Precoce, nesse tópico apresentaremos de forma ilustrativa as histórias familiares de dois alunos utilizando o formato de crônicas literárias. A seleção dos alunos, ambos matriculados no CEE, ocorreu baseada nas histórias pessoais e familiares – paralisia

cerebral e prematuridade. Nas crônicas, os alunos serão identificados com nomes fictícios.

4.3.1- Crônica 1 – A história de Georges e sua família.

A família de Georges

As inseguranças, as angústias e as vitórias de uma família com uma criança deficiente são contadas dentro das 24 horas do dia, e cada segundo tem o seu valor.

E, de repente, a qualquer momento de suas histórias, surge a deficiência. Seja ela qual for, vai entrando sem pedir licença, ensinando a todos a viverem um dia de cada vez.

Assim posso contar a vida dessa família, a família do pequeno Georges, uma criança com o olhar mais cativante que já vi e que muito diz sem falar nenhuma palavra.

Essa história começou na juventude de uma linda mulher de olhos castanhos e sorriso largo, que, no auge dos seus 19 anos, tornou-se mãe pela primeira vez. Segundo ela, o primeiro filho veio ao mundo por meio de um parto tranquilo: “Graças a Deus o parto dele (do primeiro filho) foi assim, abençoado”. Já o segundo filho (Georges) nasceu após um ano de vida do primogênito. O nascimento do caçula veio carregado de indagações. Os pensamentos que rondam a mente de uma mulher em um momento tão aguardado como o do parto geralmente vêm carregados de expectativas e de ansiedade para finalmente conhecer o rostinho daquele pequeno ser que esteve presente em seus sonhos por nove meses.

Mas a vida, por ser uma “caixinha de surpresas”, às vezes nos surpreende. E, assim, para a mãe de Georges, o sonho de um parto igualmente tranquilo desmoronou: *“Assim que o Georges nasceu – (foi um parto muito complicado, explica a mãe) faltou*

oxigênio no cérebro”. Nesse instante, começam a se desfazer alguns sonhos e projetos já tecidos no tear do futuro daquela criança e, sobretudo, no de sua família: *“Já com o Georges foi uma coisa assim, assustou todo mundo, ninguém na família imaginaria, acho que ninguém imagina, não é? Então, para nós, foi uma coisa inesperada”*.

Como agir diante do desconhecido? As respostas, só o tempo poderia mostrar para encaminhá-los a novos rumos, novas trajetórias. Dessa forma, apoiada por parentes paternos, o casal toma a difícil decisão de se separar. Em busca de melhores condições de assistência médica para o caçula, aceitam a sugestão de um neuropediatra, e mãe e filhos se mudam para Brasília. Então, aos quatro meses de vida, o pequeno Georges teve a sua primeira mudança: conhecer a Capital Federal.

No meio desse turbilhão, ainda havia uma alegria e uma certeza para essa família: poder contar com o apoio de parentes, os avós maternos, que já moravam na cidade. Mas, ainda assim, a separação da família era uma decisão difícil, pois o pai de Georges permaneceria na Bahia. Imagino que essa situação foi complicada para todos, os de perto e os de longe, pois tinham sonhos, expectativas e interrogações, o que o amanhã nos reserva? Essa pergunta e a resposta pairavam no ar.

No entanto, a força de uma mãe e sua determinação na busca pelo melhor para o seu filho com deficiência vislumbraram uma rede de suporte para sua família. Isso porque o encaminhamento para o Posto de Saúde próximo de casa iniciou uma corrente, em que cada um indicava o passo seguinte. Esse indicou o AEE/Educação Precoce, que da mesma forma indicou o Hospital Sarah, referência nacional quanto ao aparelho locomotor. A mãe relatou que: *“[...] foi no Sarah que me deram um laudo dizendo que ele tinha uma paralisia cerebral triplegia mista, por isso deu uma lesão do lado direito do cérebro. Não conseguimos fazer os exames para saber o grau dessa lesão, mas já tinham me explicado o que era”*.

E a família, diante disso, deixa de amar? Ela começa a vivenciar situações e sentimentos antes não dimensionados, ou pensados. Assim, a mãe de Georges traduz a família hoje: *“A relação com ele e a família é ótima, todos aceitam. Todo mundo brinca, um carinho com ele. A família, graças a Deus, tem aquele amor mesmo. Meus pais, eles são apaixonados pelos netos, os dois. Tudo o que o Georges faz é motivo de bater palmas, alegria toda”*.

Como numa viagem pelas estradas deste país, onde encontramos curvas tortuosas, aclives, declives, ruas esburacadas, sinalização precária, e também ruas aplainadas e algumas um “verdadeiro tapete”, assim percebo a convivência de uma família que tem uma criança deficiente. Os pais de Georges vivenciaram situações como estas: a separação necessária, a distância forçada, o afastamento consensual e a possibilidade de um recomeço (informações dadas durante entrevista com a professora e a mãe).

Como aluno do AEE/Educação Precoce, Georges demonstrou inúmeras características, entre as quais, habilidades cognitivas, participação, esforço e grande força de vontade apesar das suas limitações nas atividades em sala de aula. Seus gestos evocavam seus desejos, atendidos prontamente pela professora, que estava sempre atenta, conforme descrito na sumarização da videogravação nº 1 de 19 de agosto de 2014, *“Antes de ir embora, a criança pede (a seu modo) para ser colocada no carro grande. Ao ser sentado e apoiado no carro, simula utilizar os pedais e apertar os botões da buzina”*.

O choro agora deu lugar ao sorriso e a simpatia, que são suas marcas registradas, como descrito na sumarização da videogravação nº 2 de 21 de agosto de 2014: *“A professora sugeriu que G. desse um carro (de brinquedo, claro!) para a pesquisadora. Ele atendeu, ficou sorrindo olhando para a câmera e fez o barulho do*

carro”.

A mãe fala toda feliz sobre Georges: “*Ele interage, hoje mexe a mãozinha, se esforça para ficar sentado*”. Assim, a mãe faz questão de enaltecer o papel da escola, “*com as professoras, a minha relação com elas... elas são maravilhosas*”, “*(...) Quando eu consegui a vaga (na escola) eu vi que realmente foi tudo o que eles me disseram. O Georges pegou professoras maravilhosas. O AEE/Educação Precoce na vida do Georges tem sido maravilhoso, muito importante, ele teve um desenvolvimento muito importante*”.

O trabalho no AEE/Educação Precoce está fundamentado no apoio e participação da família, sem a qual não é possível dar continuidade às tarefas educacionais. Mas, como podemos ultrapassar as linhas contínuas na estrada, quando a família busca se tornar forte diante dos tornados que a vida proporciona?

Nesse sentido, compreendo que é preciso proporcionar à família e à criança com deficiência condições que garantam sua autonomia, mas sem esquecer o seu foco principal: manter a família forte e unida.

Assim, desejo que a família do pequeno Georges vença cada obstáculo, vivendo um dia de cada vez.

A condução da família de Georges diante da realidade vivenciada suscitou reflexões e adaptações no contexto familiar. De acordo com Kelman, Silva, Amorim, Monteiro e Azevedo (2011), a família constitui o espaço em que ocorrem os primeiros contatos e trocas sociais de uma criança.

Nesse sentido, os estudos de Fiamenghi Jr. e Messa (2007) descrevem a importância e o papel fundamental do ambiente familiar no desenvolvimento de crianças atípicas. Os autores sinalizam que as crises sofridas nesse contexto com um

indivíduo com deficiência vão desde a sua adaptação à nova realidade, até a compreensão e análise de suas peculiaridades, bem como aquisição de conhecimento das características e da evolução da deficiência.

Falkenbach, Drexler e Werler (2008), por sua vez, investigaram os sentimentos e as experiências de pais e mães de crianças com deficiência, no intuito de compreender o cotidiano nessa relação entre pais e mães com as crianças deficientes. O estudo revelou que os pais devem buscar a reavaliação de seus conceitos, a valorização da sua prole, assim como o auxílio no processo educativo de seus filhos.

Da mesma forma, Medeiros e Salomão (2012) apontam que a descoberta do diagnóstico suscita sentimento de insegurança e de medo pelo nascimento da criança com deficiência visual. Ainda nesse estudo, os pesquisadores apontam outros anseios que repercutem na dinâmica familiar, tais como rejeição, tristeza e angústia, e enfatizam que esse cenário, muitas vezes, compromete a harmonia e o desenvolvimento infantil. Ressaltam também que a comunicação do diagnóstico pode interferir na construção de perspectivas ajustadas em relação ao filho, de modo a promover melhores relações da família com a criança deficiente.

De um modo geral, os estudos apresentados (e. g. Kelman et al., 2011) apontam que a família e, em especial a mãe, expressam sentimentos de angústia, tristeza, medo e outros diante da comunicação do diagnóstico de deficiência. Isso porque, o nascimento de uma criança deficiente pode ser um fator desestruturante que causa desequilíbrio, visto que, na gestação, o bebê foi idealizado e sonhado. Ainda segundo as autoras, os projetos futuros são comprometidos em função dessa nova situação.

Em conformidade, Kelman (2010) enfatiza que a família com uma criança com necessidades especiais passa por fases que irão influenciar o futuro dela mesma e dessas crianças: o luto simbólico, a busca por informações do problema do filho e a luta pró-

ativa na potencialização das capacidades e habilidades do seu filho. Para que essas fases não perdurem de forma negativa no desenvolvimento da criança, é preciso que a família receba o apoio necessário dos contextos próximos, ou seja, a escola.

Dessa forma, Glat (2004) afirma que uma vez a família orientada e sensibilizada para essa nova situação vivida, poderá então agir de forma a conduzir a autoconfiança nos filhos para que alcancem o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades.

No tocante ao apoio sistematizado de profissionais preparados, Kelman et al. (2011) ressaltam que, diante de uma deficiência e do convívio com ela, é preciso acolher as questões que emergem nas relações parentais com intervenções pontuais e mais profundas. Nesse sentido, as autoras defendem um apoio psicoeducacional, que pode ser significado no coletivo, proporcionando experiências para a ressignificação da maternagem.

Toda família constituída necessita em algum momento de apoio e amparo dos parentes. Essa é uma necessidade muito mais premente para aquelas famílias que têm uma criança com deficiência. Da mesma forma, uma família com trigêmeos tem que buscar uma rede de apoio, assim como estratégias para a boa condução com as crianças em casa e fora dela. Além disso, toda ação passa do simplificado, unitário, para atitudes e ações multiplicadas por três. Assim, essa família precisa de uma rede de apoio e suporte.

A segunda crônica apresentada refere-se a uma família de trigêmeos. As crianças foram encaminhadas para o AEE/Educação Precoce no CEE por terem nascido prematuros, e por serem considerados bebês de risco, dado o histórico pré e perinatal. A mãe teve complicações na gestação, sendo necessário realizar uma cerclagem (costura do colo uterino para evitar parto prematuro). De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil –RCNEI (MEC, 2001), a Sociedade de Pediatria do

Estado do Rio de Janeiro considera o prematuro com peso de nascimento menor ou igual a 1.500 g ou idade gestacional menor ou igual a 33 semanas.

Segundo o RCNEI (MEC, 2001):

Os bebês de risco têm o direito a usufruir os processos de avaliação e intervenção no que se refere às suas necessidades específicas. Esse processo deve analisar os fatores de risco presentes, sobretudo os de caráter ambiental, que possam ser removidos ou atenuados, uma vez que podem com grande probabilidade prejudicar o desenvolvimento infantil. (RCNEI, MEC, 2001, p. 20).

4.3.2 Crônica 2 – A história dos trigêmeos e sua família.

Os trigêmeos

O casal, após investir em suas carreiras profissionais e acadêmicas, sentiu o desejo de constituir uma família. Esse dia se tornou realidade, a mulher estava grávida. Chegou o dia da ecografia para a confirmação da gravidez. Que momento ímpar poder visualizar e ouvir os batimentos cardíacos do bebê! Naquele momento os sons e as imagens confundiam-se porque já não eram mais somente pai e mãe.

A admiração tomou conta dos futuros pais, pois, sem intervenção médica, a mãe estava grávida de trigêmeos, agora a família estaria de uma vez completa. Imagino a felicidade do casal, mas sem negar, contudo, que esse momento trouxe ansiedade pelos cuidados e a dedicação que a situação pedia.

A gravidez foi tranquila, porém exigiu da mãe repouso e afastamento do trabalho. A gestação em si traz muitas inquietações, sobretudo, na mulher, e, nesse caso, multiplicada por três. Para evitar aborto devido ao peso das crianças, a mãe foi submetida a uma cirurgia de nome estranho, cerclagem. Mesmo assim, ainda

demandava repouso (essas informações estavam contidas na entrevista de ingresso no serviço).

E por volta dos sete meses de gestação os bebês insistiram em nascer, pois já estavam em sofrimento fetal, isto é, quando falta oxigênio (hipóxia) para os bebês intrauterinos. Tudo aconteceu em um hospital particular da cidade. O primeiro a nascer recebeu o nome de Diego, o mais gordinho do trio. Seguindo o irmão, a menina, cujo nome dado foi Letícia. O último a nascer foi Antony, o menor de todos.

Os três receberam os cuidados necessários que a situação requeria como respirador, berço aquecido e várias medicações. Entre idas e vindas dentro da UTI neonatal foram longos 62 dias de internação. Acredito que o desejo de todos os pais seja levar seus filhos para casa após o parto, mas nesse caso esses dias foram traduzidos em paciência e muita dedicação.

A realidade vivida solicitou adaptação nas atividades e na rotina familiar. Quando se pensa em algo, logo se pensa triplicado. Dessa forma, o repartir das tarefas no cuidado com os trigêmeos era inevitável. O casal tem se revezado nos cuidados com as crianças quanto à alimentação, higiene, ida para o pediatra e outros tratamentos, até o encaminhamento para o AEE/Educação Precoce teve adaptação tanto da família quanto da própria escola:

Assim, aqui por serem três horários para os três com professores no mesmo horário, eles foram muito dedicados para conseguir isso pra gente, por que ficaria muito difícil um num horário, o outro em outro, ficaria totalmente inviável. Então, eles tiveram a preocupação de mantê-los no mesmo horário, de tentar achar professor para o mesmo horário, a mesma sala, pra gente não ficar correndo para um canto (entrevista com a mãe).

Uma situação que tem requerido maior atenção é no que se refere ao

adoecimento, pois quando um adoecer, os outros acompanham como em cadeia.

A mãe sempre acreditou na importância de sair da rotina com as crianças:

(...) eu gosto, porque tiram eles da rotina, tiram eles um pouco de casa, eles veem pessoas diferentes, brinquedos diferentes, brincadeiras diferentes, acho interessante (entrevista com a mãe).

A mãe demonstrou tranquilidade mesmo diante das exigências dos filhos durante uma aula, esses exigiam o colo (segundo a mãe, as crianças estavam enjoadas).

A professora M. observa a atitude de D. e o leva no colo para perto do espelho. Ele prefere andar pela sala e ficar perto da mãe, que já estava com a irmã dele no colo. A professora M. se junta na roda para brincar, mãe, a irmã de D. e a outra prof. com jogos de encaixe (videogravação nº 1 de 12.08.2014).

A transição e revezamento entre mãe e professora durante a aula se dava de modo tranquilo e amigável. As próprias crianças demonstravam afinidade e empatia com as professoras na sala. Assim, a mãe podia repartir e compartilhar as atividades do cotidiano em casa e vice-versa, *“Então a gente junto com o que a gente fala com o que ela vê para tirar as conclusões e adaptar a aula para o melhor desenvolvimento deles”* (entrevista com a mãe).

As dificuldades enfrentadas no dia a dia com apenas um filho, muitas vezes podem ser complicadas, mas quando se trata de três crianças, a tarefa fica ainda maior. Assim, tanto a família materna quanto a paterna devem formar uma rede para apoiar essa nova família constituída. Já para o casal, é preciso cumplicidade e sintonia na condução das tarefas cotidianas.

Constituir uma família é um dos momentos de grande desafio na vida de qualquer pessoa. Segundo Arruda e Marcon (2007) “o nascimento do primeiro filho ou

de mais um, constitui um marco importante no ciclo de desenvolvimento da família, representa, antes de mais nada, a sua expansão” (p. 121).

E nesse processo ou nova etapa, é que se iniciam novos papéis para serem desempenhados, o de pai e o de mãe, que trazem consigo preocupações, responsabilidades e obrigações. Essas novas situações despertam sentimentos como a maternagem ou a paternagem e que exigem sobremaneira mudanças e adaptações na rotina familiar (Arruda & Marcon, 2007).

A família sendo o principal e primeiro agente de socialização da criança proporciona em suas atitudes ações de proteção, de cuidado, de acolhimento, de respeito à individualidade e o incentivo às potencialidades individuais. (Sá & Rabinovich, 2006).

Ainda segundo as autoras:

É na família que o bebê estabelece os primeiros vínculos afetivos que o levarão a ter autoconfiança e confiança nas pessoas, desenvolvendo sua independência. Para tal, o bebê conta, a princípio, com a mãe (ou da figura cuidadora) que assegura o primeiro vínculo, com o pai, irmãos, avós ou pessoas que complementam a função materna e familiar. (p. 70).

Da mesma forma, Dessen e Polônia (2014) argumentam que a família “é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva” (p. 237). Sendo assim, os membros de uma família influenciam e são influenciados de forma mútua e bidirecional, ou seja, são considerados participantes ativos. (Dessen & Braz, 2005).

Na realidade presenciada em sala de aula, a mãe dos trigêmeos demonstrou tranquilidade em um dia que as crianças estavam chorosas e exigindo dela presença e colo. Mesmo assim, as crianças eram incentivadas tanto pela mãe como pelas

professoras a brincar, inclusive entre eles. Havia, sobretudo nesse momento, colaboração e parceria no que se refere ao desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, Dessen e Polônia (2014) denominam a escola como “uma grande parceira da família das relações interpessoais” (p. 240). Desse modo, a escola oportuniza ao aluno novas experiências que sejam diferentes do seu contexto familiar, proporcionando a imersão do aluno num mundo multicultural.

De acordo com as autoras, “o envolvimento família e escola não só contribui com todo o processo educacional, como também para a melhoria dos ambientes familiares, possibilitando uma maior compreensão do processo de crescimento, e, portanto, de aprendizagem das crianças e jovens” (Dessen & Polônia, 2005, p.202). Segundo Tacca e Branco (2008), as relações e interações entre pares, especificamente no estudo proposto pelas autoras, “evidencia a impossibilidade de um funcionamento homogêneo e prevalente dos sujeitos, que corresponda a construções convergentes na produção de sentido e nos processos de significação” (p. 42). No estudo das autoras, a análise microgenética das interações numa turma de segunda série no ensino fundamental evidenciou que as estratégias comunicativas e metacomunicativas podem dificultar ou favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Kelman et al. (2011), por sua vez, argumentam que os indivíduos se desenvolvem e se tornam exclusivos a partir das interações sociais e das trocas coletivas com seus pares. Portanto, é nos diferentes contextos dessas interações que a comunicação e a metacomunicação exibem suas relevâncias (Pires & Branco, 2008).

Em conformidade, “A metacomunicação, compreendida como um modulador da comunicação, assume um papel preponderante na constituição da dimensão motivacional. Refere-se às mensagens inseridas sobre o próprio processo de

comunicação, presentes nas interações e que permeiam as relações humanas” (Pires & Branco, 2008, p. 416).

Carvalho, Branco, Pedrosa e Gil (2002) descrevem em seu trabalho que há um universo de eventos nas interações sociais, como os movimentos que seguem as mudanças nas trocas interpessoais, o que as autoras chamam de fluxo ou dinâmica de interações sociais.

Pires e Branco (2008) complementam que “por meio do estudo das interações sociais e processos comunicativos, é possível, portanto, entender que nível de liberdade e responsabilidade cada sujeito pode alcançar em determinados contextos culturalmente estruturados” (p. 416).

Buscando compreender a conexão entre a concepção de pais e professoras sobre desenvolvimento humano e deficiência, assim como preconceito social, habilidades e competências do deficiente, apresentaremos a seguir o quarto momento das nossas análises, cujo título é Concepções sobre desenvolvimento humano e deficiência.

4.4 Concepções sobre Desenvolvimento Humano e Deficiência

Neste tópico, apresentaremos as análises das entrevistas de pais e professoras diante das questões levantadas sobre desenvolvimento humano e deficiência. Nesse sentido, apontamos a compreensão dos participantes de acordo com as suas vivências, ou seja, professoras e as concepções docentes; os pais (mães e pai) e as concepções baseadas nas experiências familiares. Os temas investigados foram desenvolvimento humano e deficiência.

4.4.1 Concepções docentes

4.4.1.1 *Desenvolvimento humano.*

Variadas são as tentativas em explicar o desenvolvimento humano nos diversos arranjos teóricos, metodológicos e epistemológicos. Nessa linha, Cole e Cole (2004) exibem as diferentes abordagens que concebem o desenvolvimento humano, a saber: a maturacionista, a ambientalista, a abordagem construtivista, e a proposta pautada no contexto cultural.

Na mesma linha de pensamento, Dessen e Bisinoto (2014) consideram que “o desenvolvimento, constituído por interações entre fatores biológicos e culturais, apresenta-se, inquestionavelmente, como fenômeno complexo, dinâmico e multideterminado” (p.62). Nesse sentido, questionamos nossos participantes durante as entrevistas, sobre o que eles entendiam por desenvolvimento humano; tal questão provocou reflexões e algumas pausas durante as falas.

A professora Pf 3 (do aluno Pedro) respondeu assim a referida questão:

Desenvolvimento humano...? (pensativa), são as etapas do desenvolvimento humano? Ou pode ser da criança? A mesma coisa? São as etapas que todos passam por elas, são as fases, as etapas pelas quais todo mundo passa.

Já a professora Pf 2 (da aluna Giulia), mais antiga da equipe do CEI e mestre em educação, deu a sua resposta:

O desenvolvimento humano pra mim ele só acontece na relação com o outro, mesmo que ele não tenha nenhuma alteração, se ele não for estimulado, se ninguém conversar, se ele não for alimentado, se ele não for amado por uma outra pessoa ele não vai se desenvolver humanamente. Então, eu vejo a importância grande do ambiente. Então, para mim é fundamental.

Percebemos que o conhecimento sobre desenvolvimento humano gerou certa inquietação e preocupação às professoras. Acreditamos que pela responsabilidade de fornecer uma resposta “adequada” ou “carregada de conhecimento” dada a sua atuação no serviço.

No início da entrevista, a professora Pf 6 (do aluno Diego) declarou sua preocupação e ainda reclamou que poderia ter estudado na noite anterior. Nesse momento, ela foi tranquilizada pela pesquisadora com as seguintes palavras de incentivo: —“*Calma, você sabe tudo o que irei perguntar, tenha tranquilidade, e isso aqui não é uma avaliação.*”

Olha é... (pausa), eu entendo assim que é muito importante aquele desenvolvimento interno da própria criança, mas eu acho que o mais importante ali do interno dela, tudo, o desenvolvimento externo, de experiências vividas, do convívio na sociedade, na família, nos grupos. Esse desenvolvimento externo, igual eu estou falando, ele é muito, muito válido.

Para Flick (2009), a pesquisa reflete a prática do pesquisador e do seu envolvimento no contexto histórico social. Nesse sentido, não significa dizer que o mesmo está neutro na pesquisa, ele intervém no campo que se movimenta e traz mudança. Há também, sobretudo, a reflexividade apresentada por Gergen e Gergen (2006) perpassada em todos os envolvidos, sem excluir o pesquisador, o qual se vê imerso historicamente, culturalmente e pessoalmente. Ou como os autores colocam ainda “a postos no limiar de um infinito regresso das reflexões sobre a reflexão” (p. 370).

Dessa forma, a figura da pesquisadora gerou ansiedade, declarada por algumas professoras, que se diziam inexperientes diante da experiência profissional da entrevistadora. As professoras eram tranquilizadas e que não se tratava de uma

avaliação do desempenho delas. Diante das inquietações das entrevistadas, a pergunta já vinha acompanhada por palavras que transmitissem calma nesse momento, por exemplo, “não se preocupe, por favor!”.

Durante a entrevista, a professora Pf4 (do aluno Vagner) demonstrou nervosismo e insegurança, e foi tranquilizada pela pesquisadora. Depois, mais calma, definiu assim desenvolvimento humano:

Desenvolvimento humano é uma palavra assim, muito... (ênfase), não é?, tem uma dimensão muito grande, mas eu acho que... antes de nascer, a gente já está em desenvolvimento. Então, é o desenvolvimento fetal, depois nascemos, vem o desenvolvimento físico, intelectual, estamos sempre em desenvolvimento, não é? De acordo com tudo, com o meio com o que ele oferece, a gente vai desenvolvendo, desenvolvendo, eu acho que estamos sempre em desenvolvimento.

A professora Pf5 (do aluno Georges), quando inquerida sobre o que ela entendia por desenvolvimento humano, verbalizou expressões de preocupação: “— Ai Jesus!” e sorriu antes de responder à pergunta:

Desenvolvimento humano é... (pausa) eu penso assim que... (pausa) é tudo aquilo que você vai adquirindo não é? para você, seja ele na. área da linguagem, na área motora, na área cognitiva. Eu acho que isso não é um processo que fala aqui ele acabou, ele é contínuo, entendeu? Por que tem hora que você pensa assim, não, eu não vou conseguir, mas você tenta e vê que consegue fazer aquilo que jamais iria fazer.

Diante das afirmações das professoras, podemos citar Dessen e Bisinoto (2014), as quais reforçam que estudar o desenvolvimento humano significa assumir que:

- (a) As trajetórias de desenvolvimento ocorrem em um mundo também em desenvolvimento;
- (b) o desenvolvimento não se limita à infância, mas ocorre em

todo o curso de vida do indivíduo, da concepção à morte, e entre gerações; (c) é imprescindível a descrição da pessoa inserida em um contexto, através do tempo e do espaço; (d) estudos longitudinais são os mais apropriados para a compreensão dos fenômenos. (p. 29)

Nesse sentido, Kelman (2010) enfatiza que o desenvolvimento estuda a trajetória do indivíduo, marcada não apenas pela herança genética e pelas experiências de vida, mas também “como um conjunto de processos que implicam em mudanças progressivas, tanto biológicas quanto ambiental, em constante interação” (p. 13).

Em consonância com algumas respostas, Sifuentes, Dessen e Lopes de Oliveira (2007), por sua vez, consideram o desenvolvimento humano como um “processo de construção contínua que se estende ao longo da vida dos indivíduos, sendo fruto de uma organização complexa e hierarquizada que envolve desde os componentes intraorgânicos até as relações sociais” (p. 379).

Assim como foi declarado por alguns dos participantes, Dessen e Costa Junior (2005) postulam que o desenvolvimento humano representa “uma reorganização contínua dentro da unidade tempo-espaço, que opera no nível das ações, percepções, atividades e interações do indivíduo com o seu mundo, sendo estimulado ou inibido por meio das interações com diferentes participantes do ambiente da pessoa” (p.11).

Das seis professoras participantes, cinco declararam a questão como complexa, bem como Madureira e Branco (2001), que assinalam complexidade e dinamismo no que se refere ao desenvolvimento humano. Além desses aspectos, Dessen e Bisinoto (2014) defendem ainda como um fenômeno multideterminado.

Dessen (2005), por sua vez, propõe que o conhecimento sobre desenvolvimento humano e seus processos auxilia na tomada de decisões e procedimentos para a prevenção e intervenção de problemas específicos. Dessa forma, “o processo de

desenvolvimento não pode ser compreendido sem levar em consideração os contextos físico, social, histórico e cultural nos quais as transformações estruturais do organismo ocorrem” (p. 266).

De acordo com Dessen e Bisinoto (2014), é um desafio a compreensão dos processos de desenvolvimento humano, sobretudo quando se envolve a escola e seus parceiros na construção de interações promotoras de um desenvolvimento saudável.

Maciel e Raposo (2010) propõem que o contexto educacional envolva seus personagens no processo de reflexão, “A reflexão pode ser uma tentativa de transcender o cotidiano, de sair de uma situação alienante que prejudica a escola e seus indivíduos no ato de ensinar e aprender os conteúdos da cultura humana, e de criar um espaço para refletir sobre as possibilidades de construir uma nova realidade” (p. 87). Dessa forma, o professor refletindo a sua prática, torna-se um pesquisador potencial em ação.

A professora Pfl (da aluna Sara) respondendo à pergunta, diz que até o momento da entrevista acontece o desenvolvimento da pessoa. Ela fala:

O desenvolvimento humano, eu acho que é um processo contínuo ali sabe, em tudo. Em tudo, em tudo na nossa vida eu acho que é desenvolvimento. Até assim, a gente tá aqui conversando, você me entrevistando e a partir do momento em que eu vou respondendo, eu também estou em desenvolvimento, porque eu começo a refletir até nas minhas respostas e ali eu vou crescendo não é? Quando você ouve a sua própria colocação, “— Ah, eu ainda nem tinha pensado nisso direito, mas já que eu estou falando, é isso mesmo?”.

Em conformidade, e citando Kelman (2010), o “desenvolvimento, portanto, pressupõe interações que acontecem em ambientes social e culturalmente estruturados, que promovem mudanças ao longo do tempo, implicando em transformações” (p. 14).

Da mesma forma, Silva, Ribeiro e Mieto (2010) argumentam que “o que somos, nossos valores, crenças, sentimentos, formas de pensar, não são inatos, mas construídos pelas dinâmicas sociais que circunscrevem nossa experiência no mundo (p. 208).”

Sendo a escola um dos contextos promotores de desenvolvimento, há de se propor que o ambiente escolar seja capaz de promover situações de desequilíbrio nos participantes da comunidade, e assim beneficie a aquisição de novas habilidades e competências sociais, cognitivas e emocionais, como sugerem as autoras Dessen e Bisinoto (2014).

Nesse sentido, Kelman (2010) propõe que a escola reconquiste seu lugar como um contexto valioso na promoção de desenvolvimento, assim como o papel do professor que deve ser desenvolver e não somente ensinar. A autora defende que é na escola onde vários processos de subjetivação são promovidos como, “desenvolvimento cognitivo, conhecimento formativo e informativo, traços de caráter, formação de sentimentos positivos como a solidariedade, etc. (...) além do ensino, a escola ajuda a formar traços do que se espera de um sujeito inserido em uma cultura específica” (Kelman, 2010, p. 43).

Outra concepção analisada entre as professoras foi a ideia de deficiência, que, propositalmente, foi lançada após o questionamento sobre desenvolvimento humano.

4.4.1.2 Deficiência.

A deficiência é comumente discutida no meio da sociedade como sinônimo de incapacidade, incompletude ou aquilo que não é eficiente. De acordo com Glat, Pletsch e Fontes (2007), o termo refere-se a uma condição orgânica do indivíduo, e que pode gerar uma necessidade, podendo ser transitória, não com caráter definitivo, como muitas vezes é sugerido pela própria sociedade.

Dias e Lopes de Oliveira (2014) enfatizam que a deficiência se manifesta na pessoa de forma secundária, porém seus efeitos são percebidos e enaltecidos na sociedade. Dessa forma, o preconceito instalado sobre a deficiência é compreendida como uma questão puramente social. A condição de deficiência é entendida como aquilo que, de uma forma ou de outra, rotula socialmente, biologicamente e intelectualmente a pessoa (Barnes, 2013).

Nesse sentido, Dias (2014) afirma:

Para que se compreendam os processos de desenvolvimento da pessoa com deficiência cabe não apenas conhecer características da própria deficiência ou seus aspectos quantitativos, mas conhecer a pessoa, ou seja, investigar o lugar que a deficiência ocupa em sua vida, como a sua subjetividade se organiza em face dessa deficiência, quais mudanças pessoais foram produzidas ou se apresentam como possíveis. (p.64).

Tendo em conta essa afirmativa, a segunda questão proposta para os participantes foi o entendimento sobre deficiência. Esse termo avançou historicamente e, sobretudo, socialmente baseado nas lutas por igualdade social. Os rótulos impregnados nas pessoas com deficiência ao longo dos tempos tais como excepcionais, deficientes, portadores de necessidades especiais e tantos outros, são formas que generalizam o indivíduo (Coelho, 2010). Dada a visão do ser humano como ser único e singular, a autora afirma que devemos priorizar termos que contemplem a dualidade, ou seja, apresenta a limitação do indivíduo, mas ao mesmo tempo potencializa as suas capacidades.

A professora Pf6 (do aluno Diego) refere-se à situação da resposta e do assunto como sendo simples, mas ao mesmo tempo difícil de responder:

(...) é tão simples, mas é difícil (sorrisos), deficiência... (pensativa), Oh! Eu vou generalizar. Tem aquela deficiência que é nata, você já nasce com ela, não é? E tem umas que se você não trabalhar você não adquire. Se você não tiver ali acompanhamento, você adquire. É... (pausa), é a falta de... (pausa), (ar de dúvida e sorriso).

Outra professora Pf4 (do aluno Vagner) fez referência a sua própria vivência para exemplificar deficiência:

Deficiência (pensativa), para mim, deficiência é falta de eficiência em alguma coisa, cada um tem uma deficiência. Eu, por exemplo, não ando de bicicleta, então é uma deficiência minha.

A resposta dada expressa o entendimento da participante, de que apesar da deficiência, somos seres diferentes, dotados de capacidades e habilidades singulares. Assim como defendeu Coelho (2010), os termos denotam dualidade, inclusive de habilidades.

Percebemos que as definições de deficiência dadas pelas participantes assim como da professora Pf 2 (da aluna Giulia) fazem referência ao significado proposto nos dicionários:

A deficiência como é colocada no dicionário, ausência, falta, eu não vejo muito dessa forma.

Na continuação da sua resposta, a professora acima, Pf2, apontou questionamentos a respeito dos pensamentos postos na atualidade, e apresentou seu posicionamento sobre a questão:

Deficiência, para mim, seria dizer que o outro é ineficiente, e eu acho que ninguém é ineficiente. Eu acho que deficiência é uma condição criada socialmente, a sociedade que criou. É a condição que a pessoa apresenta, ela

tem uma diferença no seu desenvolvimento. Se ela for estimulada adequadamente, os recursos necessários, ela vai encontrar caminhos, meios para ela conseguir realizar as atividades que ela precisa. Deficiência é colocada socialmente, mas o que eu percebo é que a sociedade não vê dessa forma, tanto que tem as definições e há uma necessidade de todo mundo, tanto profissionais como a própria família, de estar definindo qual a deficiência que a criança apresenta.

Reforçando o que foi defendido pela professora Pf 2, Tunes (2007) reitera que a deficiência articula-se com a ideia de uma expectativa social, assim como a manifestação concreta do preconceito.

A professora Pf1 (da aluna Sara) analisa a deficiência como uma situação vivenciada por todos e que para ela não é sinônimo de derrota, pelo contrário, é de superação. E esse pensamento, declara, repassa para os pais dos seus alunos.

Quando eu falo com as mães eu digo: “— Olha”, que elas chegam assim, “— ah, por causa da deficiência, a deficiência assim”, mas a deficiência é uma limitação e limitações todos nós temos. No caso dos nossos alunos, que já chegam assim com diagnóstico fechado e tudo, eu vejo assim, são limitações mais significativas, mas não insuperáveis. Ele tem uma atrofia nas pernas, ele não vai poder andar, mas ele vai poder se locomover de outra forma. A vida dele não vai parar por conta daquilo ali.

Assim como citado pela professora, Ribeiro, Mieto e Silva (2010) argumentam em seu trabalho sobre fracasso escolar que “quanto mais acreditarmos no potencial de nossos alunos - e em nosso poder de intervenção pedagógica - maiores serão as possibilidades de fazermos avançar o processo de aprendizagem e desenvolvimento por parte deles” (p. 202).

Nesse sentido, Vigotski (1983, 1995), que estudava o desenvolvimento de crianças com e sem deficiências, defende que elas deveriam ser consideradas em suas particularidades, independentemente de seus defeitos. Desse modo, o autor, na sua visão de desenvolvimento típico e atípico, aponta para o desenvolvimento infantil, como um todo, deve ser valorizado em suas peculiaridades e em suas diferenças. O aspecto da deficiência, em um caráter puramente biológico e orgânico, expõe a limitação do indivíduo em alguns aspectos. No entanto, a perspectiva histórico-cultural, representada por esse autor, propõe uma visão dialética, em que não é possível, ou aceitável, um olhar individual e a-histórico para o ser humano.

A professora Pf2 defende ainda os estudos de Vigotski (1983, 1995) a respeito das crianças com deficiência.

Eu não fico muito preocupada com a questão da deficiência. Ela tem uma deficiência, por exemplo, ela tem uma deficiência auditiva, sim, e o que a gente pode fazer para ajudar essa questão, para facilitar as aquisições, que ela possa se desenvolver e não focar na questão da deficiência? Eu acho que nós, enquanto sociedade, temos que avançar muito nessa questão da discussão da deficiência, está muito ligada à prática do professor, ele quer saber que deficiência ele tem? Eu não sei se por conta da minha formação, da minha influência teórica, porque concordo com Vigotski, e eu não vejo deficiência como uma ineficiência. Eu acho que elas existem, as alterações no desenvolvimento, não pode negar, mas ficar preocupado com deficiência e ficar conceituando e definindo, e diagnósticos.

Vigotski (1983, 1995) argumenta que há uma força intrínseca que move e direciona a pessoa no sentido da compensação e que determina um caráter de potencialidades e energia na busca por novas possibilidades de desenvolvimento e

aprendizagens atreladas às trocas relacionais. Desse modo, Donnellan (2007) acredita que “o conhecimento flui por meio do contexto” (p. 87), e que as habilidades necessárias ao processo de desenvolvimento surgem na medida em que esse mesmo ambiente solicita e fornece condições apropriadas para a sua evolução.

Nesse sentido, a compensação proposta por Vigotski (1983, 1995) entra em cena como uma via paralela entre a incompetência e a incapacidade baseada somente no padrão de normalidade.

A professora Pf1 (da aluna Sara) analisa a deficiência como uma situação vivenciada por todos e que para ela não é sinônimo de derrota, pelo contrário, é de superação. E esse pensamento, declara, repassa para os pais dos seus alunos.

Quando eu falo com as mães eu digo: “— Olha”, que elas chegam assim, “— ah, por causa da deficiência, a deficiência assim”, mas a deficiência é uma limitação e limitações todos nós temos. No caso dos nossos alunos, que já chegam assim com diagnóstico fechado e tudo, eu vejo assim, são limitações mais significativas, mas não insuperáveis. Ele tem uma atrofia nas pernas, ele não vai poder andar, mas ele vai poder se locomover de outra forma. A vida dele não vai parar por conta daquilo ali.

Assim como citado pela professora, Ribeiro, Mieto e Silva (2010) argumentam em seu trabalho sobre fracasso escolar que “quanto mais acreditarmos no potencial de nossos alunos - e em nosso poder de intervenção pedagógica - maiores serão as possibilidades de fazermos avançar o processo de aprendizagem e desenvolvimento por parte deles” (p. 202).

Em conformidade, a professora Pf 5 (do aluno Georges) relembra uma situação que mudou o seu modo de pensar a criança com deficiência:

E, eu lembro que eu fui numa palestra (...) e a palestrante, ela falou assim: “ — Eles chegam lá, eu não olho a síndrome, eu olho a criança”. E eu peguei isso pra mim, porque se eu já o pegar achando que ele tem a deficiência, muita coisa eu vou começar a podá-lo, e aí, eu já vou limitar, só pode isso, e às vezes ele vai além daquilo.

Somos seres complexos e com estratégias criadoras de existência. A visão estritamente baseada no diagnóstico quantitativo, por si só, exerce uma força propulsora negativa na determinação e incapacidade do ser humano, pois não consegue determinar as inúmeras possibilidades qualitativas de alterações de rotas subjetivas.

Após a apresentação das concepções das professoras sobre desenvolvimento humano e deficiência segue as concepções das famílias pautadas nas experiências a partir da convivência com seus pares.

4.4.2 Concepções baseadas nas experiências familiares.

4.4.2.1 Desenvolvimento humano.

Muito do que aprendemos no dia a dia é fruto das experiências adquiridas nos microcontextos, entre eles, a família e na relação com os pares. Dessa forma, esse tópico de refere às concepções construídas nas experiências familiares acerca do desenvolvimento humano.

Dessen e Senna (2014) argumentam que os aspectos sociais, históricos, culturais e físicos estão incrustados no desenvolvimento humano, assim como o “grande desafio é estudar o indivíduo em desenvolvimento, com sua ampla e complexa variabilidade, em contextos múltiplos que também estão em desenvolvimento” (p. 74).

Da mesma forma, Dessen e Bisinoto (2014) reforçam que o desenvolvimento humano é formado nas interações entre os aspectos culturais e históricos, bem como é compreendido como um “fenômeno complexo, dinâmico e multideterminado” (p. 62).

Nesse sentido, tanto mães como professoras responderam à questão sobre desenvolvimento humano baseadas nas suas palavras e vivências.

A mãe M6 (do aluno Diego) sobre o assunto, pensativa, responde:

Desenvolvimento humano é o desenvolvimento do caráter, o desenvolvimento da parte interior, eu acho, a parte de crescimento tanto intelectual como emocional, eu acho que é isso.

Já a mãe M2 (da aluna Sara) complementa o pensamento:

Desenvolvimento humano eu acho que é partir do útero da gente, a gente já vai se desenvolvendo. É as nossas atitudes, nossa personalidade, isso tudo, pelo menos é o que eu entendo de desenvolvimento humano isso, nossas atitudes, nossa personalidade, nosso método de agir, pensar, essas coisas.

Entre os participantes, há um pai, P3 (pai de Pedro), professor de biologia, que fez sua explanação com base mais científica, porém numa linguagem simples e direta:

Existe um protocolo, que a gente poderia dizer assim, seria fases, estágios e comportamentos que a pessoa vai desenvolvendo à medida que vai alcançando aqueles estágios.

As mães M1 (da aluna Giulia) e M4 (do aluno Georges) basearam suas respostas na vivência com a criança e na situação vivida por elas com relação à deficiência. A mãe M1 participou da entrevista sempre sorridente e animada, relatou uma depressão depois do nascimento da filha com síndrome de *Down*. Ela respondeu assim a questão pedida:

E é uma coisa muito bonita não é?! O crescimento ali que é ponto a ponto. E é uma coisa assim, é lenta, mas, porém é bom porque a gente vê, a gente sente que ela tá desenvolvendo.

Ficou notório o desejo da mãe M1 (da aluna Giulia) em conversar e compartilhar seus sentimentos, ela ainda complementou sua resposta:

É como se diz, como a gente vem de um luto, não é! A partir do momento do nascimento que vem todo esse desenvolvimento, que é um processo, é um processo grandioso. E ali cada, cada, como se diz, cada batalha que a gente vai se movimentando e vai ganhando, é bom demais, é uma felicidade imensa, quanto pra nós como pra criança e ali, é aquele crescimento conjunto, vai abraçando, um vai abraçando o outro. E a partir do momento que aquilo vai crescendo dentro de mim como mãe, isso é muito importante porque eu sei que a minha filha vai chegar a um patamar que eu espero pra ela né? E se eu não estiver ali, ela não vai se movimentar, como se ela não tiver na escola também não, que é importante, é importante, muito importante mesmo.

A mãe M5 (do aluno Vagner) trabalha como técnica de enfermagem e cursa o ensino superior em enfermagem e elaborou uma construção pessoal sobre o assunto:

Desenvolvimento humano é a pessoa ter a capacidade dela (pensativa), como eu posso dizer... (pausa), ser independente, de ela chegar (nova pausa), por exemplo, eu quero uma coisa, e eu ir lá batalhar, eu conseguir. (...). A gente precisa, como eu digo, desenvolver habilidades todos os dias, todo dia a gente enfrenta uma nova meta, um novo desafio, um novo, como eu digo, um novo limite. Então, eu acho assim que, a gente tem que ajudar e ser ajudado, porque da mesma maneira que eu consigo ajudar outras pessoas, eles também conseguem me ajudar.

Já a mãe M4 (do aluno Georges) relata:

Desenvolvimento para mim... (reflexão) está sendo que na minha vida cresci muito mentalmente, os meus filhos estão crescendo, e estou conseguindo acompanhar eles lá na escola, em casa, estou aprendendo muito com eles.

Nesse sentido, as respostas elaboradas pelos nossos participantes, acerca do desenvolvimento humano, são resultados da convivência com seus pares em situações diversas, e, sobretudo, a sua própria construção como um ser participante e ativo da sociedade.

Seguindo a linha de reflexão sobre as concepções, o segundo item questionado aos participantes foi o que cada um entendia por deficiência.

4.4.2.2 Deficiência.

A deficiência é reforçada pela palavra diferença, e há tempos houve uma campanha publicitária que defendia os direitos das pessoas com deficiência com a frase “o Normal é ser diferente”. A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2009) preconiza no seu artigo 1º que esses indivíduos são aqueles “que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (ONU, 2009, p. 35).

Bursztyn (2007) faz referência em seu texto sobre a modernidade e a exclusão, que a diferença, muitas vezes, gera a desigualdade, ou seja, quando “o outro é visto não como alguém da mesma espécie, mas como ‘algo’ diferente” (p. 40). No entanto, o autor cita e concorda com Buarque (1999), que enfatiza que a diferença não é um problema, pelo contrário, é uma riqueza de novas oportunidades.

Uma das mães M6 (do aluno Diego) foi bem prática e sucinta na sua resposta sobre a concepção de deficiência:

Impossibilidade de fazer determinadas coisas.

Já a mãe M5 (do aluno Vagner) expõe sua ideia sobre deficiência:

Deficiência ... Eu acho que todos somos um pouco deficientes, porque a gente sempre tem uma limitação, tem uns que tem uma limitação motora e aí já tem uma cadeira de roda, uma muleta, um andajá. Isso não impede nada, entendeu?

Já um dos pais P3 (do aluno Pedro) respondeu assim à questão:

A deficiência é a ausência realmente concreta de uma possibilidade ou de uma função comprovadamente que não tem. Você tem um deficiente físico comprovadamente por falta de estrutura física ele não vai conseguir desenvolver, o que às vezes é um pouco diferente do desenvolvimento cognitivo que pode se alcançar de alguma forma. O cérebro é algo muito complexo para ser entendido, mas deficiência é isso, quando você não tem alternativas físicas para se chegar ao desenvolvimento pleno daquela função.

Assim como Vigotski (1983, 1995), o pai P3 (do aluno Pedro) faz referência ao enfoque que a sociedade dá para a deficiência quando rotula as pessoas:

Quando foge ou quando faltam algumas dessas etapas, a gente diz que o desenvolvimento humano na parte cognitiva está alterado. Não podemos dizer que ele tem problema, pode ser compensado lá na frente, pode ser compensado de alguma forma adiante, mas existe toda essa prática rotulada já desenvolvida cognitivamente falando, e que interfere no lado social, haja vista que, quando você tem alguma função fisicamente falando, que não funciona, que não lhe dá suporte, muitas vezes você não consegue se inserir socialmente.

Maldonado (2014) defende que o essencial é ver a pessoa para além de diagnósticos e rótulos. Assim como a autora defende o pai P3 (do aluno Pedro) resume o sentimento vivido inicialmente pela família, e a decisão de unidos, proporcionarem situações promotoras de desenvolvimento para o filho:

Qualquer notícia que fuja da normalidade de uma família acaba que você desvia um pouco as perspectivas. Vem um pouco de frustração, mas é rapidamente superado porque, na verdade, nossa família se adaptou da seguinte maneira: o diagnóstico pra gente pouco diz, pra gente é só um elemento, e o que a gente busca é esse tipo de auxílio para fazê-lo sanar ou se aproximar daquilo que seria o ideal.

Entendendo a deficiência como oportunidade de enriquecimento para o ser humano conforme Bursztyn (2007), uma das mães M2 (da aluna Sara) enfatizou:

“Deficiência, eu vejo como não sendo uma coisa ruim pra nossa vida e, sim, algo que vai trazer algum ensinamento pra gente. Eu vejo como isso, como um ensinamento.”

Quando questionado que tipo de ensinamento, a mãe complementa:

Porque com a deficiência você aprende a ver que com as limitações dos outros você consegue sobreviver. Não precisa você ser simplesmente perfeito pra poder sobreviver e você ver uma pessoa deficiente saber sobreviver daquele jeito dele, você para e pensa “— por que que eu não posso também?” É como se fosse um ensinamento pra pessoa mesmo.

Nessa mesma direção, Dias e Lopes de Oliveira (2014) enfatizam que o sujeito, independentemente de sua condição ou deficiência, deve ser visto como uma “pessoa integral, singular e que representa um repositório de possibilidades de ação” (p. 137).

E, assim, a mãe M5 (do aluno Vagner) declara que a maior deficiência é o preconceito:

Eu acho que a deficiência é isso, a deficiência é o preconceito.

Os padrões de normalidade e a ideia hegemônica imposta pela sociedade em que o diferente é incapaz têm gerado muitas dificuldades tanto para a pessoa com deficiência quanto para todo o seu contexto de convívio. Mesmo diante das adversidades enfrentadas no dia a dia, a família, a mãe em especial, se mostra determinada na luta pelo seu filho. A mãe M4 (do aluno Georges) quando questionada sobre deficiência demonstra, além de tudo, objetivos bem traçados, assim como o estímulo para incentivar o filho a nunca desistir. E sua declaração vem carregada de tanta emoção que é contagiante.

Para mim, a deficiência não é doença, não é nada. O G. tem uma deficiência, é lógico que ele não é igual às outras crianças, mas, na minha vida, não é motivo para eu abaixar a cabeça, não é motivo de desistir de nada. Então, é assim, estou ali com ele fazendo ele ter mais força de vontade de lutar pelos objetivos dele, entendeu? Apesar de ele ter essa deficiência, para ele não desistir de nada, vai ter a capacidade de alcançar tudo, tudo na vida dele.

A convicção dessa mãe vai ao encontro com o que Silva e Maciel (2014) argumentam no sentido de que “cada sujeito constrói sua singularidade diante dos recursos que a cultura coletiva oferece em termos de objetivos, metas, sugestões sociais e papel dos parceiros sociais” (p. 270). E, nesse caso, o papel da família, proporcionando apoio e incentivo à criança com deficiência, é imensurável.

Na tentativa de concluir as análises das entrevistas e as concepções de cada participante, cito a mãe M1 (da aluna Giulia), que, quando questionada como ela traduziria deficiência, ela simplesmente respondeu:

Não existe, não existe, não existe. A Deficiência hoje... (pausa e choro).

Nesse instante, o silêncio e o abraço foram as melhores alternativas encontradas pela pesquisadora. Conforme argumentam Sá e Rabinovich (2006) em seus estudos, a família enfrenta muitas dificuldades com a chegada de um filho com deficiência.

Foi possível observar a intensidade da dor, do sofrimento, do afeto que nutrem pela sua criança, independentemente da deficiência, na tentativa de torná-la apta a viver num mundo que segrega, marginaliza e desrespeita a pessoa com deficiência. Daí se pode concluir que as adversidades, a exemplo da deficiência, têm profundo impacto sobre o ajustamento familiar, contribuindo para a ocorrência de novas formas de reestruturação que podem manter o equilíbrio ou a quebra dos laços constituídos. (p. 82-83).

De acordo com Carvalho e Maciel (2014), o conceito de deficiência vem agregado não somente de preconceitos individuais, mas, sobretudo, impregnado de concepções e barreiras que impedem a participação efetiva da pessoa na sociedade.

Nesse quesito e para a conclusão do capítulo, Cerqueira-Silva (2011) defende em sua pesquisa que envolve famílias, gestores e profissionais na educação especial, o fortalecimento das famílias promovendo autonomia e emancipação. Segundo a autora:

Para que os participantes tenham um papel ativo e participativo em todo o processo, faz-se necessário, por um lado, ensiná-los, informá-los, orientá-los para relações familiares mais satisfatórias; mas por outro lado, deve haver, também, o reconhecimento e o fortalecimento dos seus conhecimentos e das suas experiências bem sucedidas (p.170).

Sendo assim, é importante promover habilidades de comunicação entre família e escola na promoção de uma parceria ativa, resultando, sobretudo, na qualidade da

relação entre os membros da família e na qualidade de vida para os demais envolvidos. (Araújo, 2004).

Nesse capítulo abordamos os aspectos analisados das informações obtidas no campo, revelando que muito ainda há para se pesquisar. Talvez esse momento descrito, analisado e discutido, seja a ponta de um *iceberg* no que diz respeito às relações entre pares no contexto educacional especializado que envolve a primeira infância. Segue, portanto, o capítulo que traz às considerações finais deste estudo, intitulado meu parecer de viagem.

V MEU PARECER DE VIAGEM (Considerações finais)

“Como peixe, inventamos nadadeiras para habitar a imensidão do mar, sem sermos dragados, ou arrastados por ele e suas forças. Agir é percorrer esses processos: estar no mar-pesquisa e perceber-se agente e agenciamento, agenciar” (Souza, Lazarotto & Carvalho, 2012; p. 35).

Em todo momento consideramos este estudo uma viagem ao mundo do conhecimento científico, e, assim, planejamos todos os detalhes, armamo-nos de conhecimento teórico, de estratégias metodológicas, de um olhar apurado e sensibilidade para perceber e captar o que estava ao nosso redor.

E, inevitavelmente, encontramos também barreiras, pedras no caminho, mas não desistimos, seguimos em frente. E, chegando ao destino traçado, deixamos aqui o nosso parecer dessa viagem, ou seja, as considerações finais desse estudo.

Na direção contrária ao que é observado em muitos estudos (e. g. Moreno, 2012; Szymanski, 2003) e ao que é comentado por nossos colegas nas escolas quanto às dificuldades no diálogo e no estabelecimento de parcerias com as famílias, este estudo registrou uma interação de parceria tranquila e harmoniosa entre pais e professoras, sobretudo na ação conjunta nos assuntos que envolviam os alunos. Dessa forma, ficou evidenciado ter sido construída uma relação de confiança entre esses parceiros responsáveis pela educação dessas crianças. A análise de tal observação nos fez perceber que teria sido importante explorar mais como têm sido construídas as estratégias de diálogo entre família e escola nesse contexto em situações de conflito, como a responsabilização dos seus papéis, o que nos remete à necessidade de novos estudos na área.

Percebemos a importância do atendimento voltado para as famílias, que favorece todos os envolvidos na comunidade escolar. Ficou igualmente evidenciado o respeito às características individuais de cada um dos participantes por seus pares.

Tendo como base o objetivo geral da pesquisa: Investigar a relação família-escola no contexto educacional especializado ofertado às crianças de zero a três anos e os objetivos específicos, o presente capítulo foi direcionado como o anterior, com as seguintes seções: a) Descrição da dinâmica dos atendimentos, b) Microanálise de episódios, c) Histórias familiares e d) Concepções sobre desenvolvimento humano e deficiência.

5.1 Descrição da Dinâmica dos Atendimentos

Nesse item, inicialmente, a discussão centrou-se no questionamento quanto à nomenclatura do serviço ofertado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). De acordo com o regimento escolar da rede pública de ensino atualizado pela SEEDF em março de 2015, o nome do serviço Educação Precoce consta como um Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado pela educação especial conforme Seção II, art. 56, inciso II do referido documento. Há uma discussão que deve ser iniciada entre os pares, quanto ao funcionamento e formato diferenciado do AEE nessa faixa etária.

Observamos no contexto especializado da Educação Precoce no Distrito Federal um caráter substitutivo, diante da falta de oferta de creches na educação infantil que atenda a crianças de zero a três anos. O trabalho tem como foco as bases curriculares da educação infantil, o Currículo em Movimento da Educação Infantil (CMEI) e da Educação Especial (CMEE), ambos elaborados pela Secretaria Estadual (SEEDF), além das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) no MEC.

Apesar de fundamentar suas ações nos currículos próprios da educação infantil, prioriza o fazer pedagógico especializado respeitando as características individuais de cada aluno e sua deficiência. Portanto, concluímos que o serviço está fundamentado e realizado na educação infantil de zero a três anos na modalidade especializada.

Acreditamos que os padrões ideais seriam a oferta do AEE/Educação Precoce em creches oportunizando o trabalho específico e particular para cada aluno, não necessariamente no contraturno, como é apregoado para o AEE, mas com o mesmo modelo atual do serviço, ou seja, duas vezes a três vezes na semana.

Evidenciamos ainda as lacunas deixadas pelos órgãos governamentais na oferta de creches e a priorização educacional para a primeira infância. De modo, que contemplem o que as leis oferecem às crianças de zero a três anos com deficiência como o atendimento educacional especializado.

Apesar de o AEE realizar-se em locais diferentes, centro de ensino especial (CEE) e centro de educação infantil (CEI), observou-se que a organização e o formato dos atendimentos mantêm sua matriz inicial, mas ficam evidentes os ajustes organizacionais impostos pelas características locais. Torna-se necessária a atualização da orientação pedagógica (OP), documento norteador do AEE/Educação Precoce. Além disso, torna-se primordial a promoção de avaliações qualitativas do serviço que contemplem suas características, bem como o seu papel educacional e social.

Observamos que os ambientes estruturados (salas ambientes) são atrativos e convidativos aos alunos, no entanto, podem, em casos diferenciados, proporcionar maior agitação e dispersão dos alunos, o que exige planejamento e adequação das atividades pelas professoras.

No tocante às famílias e ao que rege a OP (SEEDF, 2006) do serviço, fica evidenciado o desejo dos pais por um trabalho focado na família e um espaço para troca

de experiências entre seus pares. Essa ansiedade ficou notória durante a entrevista com os pais dos alunos do CEI (onde não há trabalho específico com as famílias).

Quanto às aulas individuais dadas aos alunos, as professoras permitiam a liberdade dos alunos na busca pelas atividades que mais lhes agradassem. Os alunos exploravam os ambientes e as professoras mediavam as situações apresentadas, ou seja, aproveitavam os momentos. Percebemos que as atitudes estavam em consonância com as proposições de Vigotski (1994, 2007) quanto às zonas de desenvolvimento real e proximal e as propostas do Currículo em Movimento da Educação Infantil - CMEI (SEEDF, 2013), entendendo o papel imprescindível do adulto na promoção de experiências enriquecedoras para as crianças.

Como defendido por teóricos e documentos norteadores (e. g. Vigotski, 1994,2007; CMEI, 2013), é nas brincadeiras que as crianças utilizam várias formas para se expressar, tais como gestos, fala, desenho, canto e tantas outras. Verificamos portanto, que o brincar é o “carro chefe” do AEE/Precoce, em concordância com os pressupostos de Vigotski (1994, 2007).

Após a conclusão da pesquisa de campo e mesmo não sendo objetivo desse estudo, sentimos a necessidade de interrogar as professoras quanto à sua conduta pedagógica em sala de aula com seus alunos. Percebemos que as estratégias utilizadas giravam em torno do que o aluno demonstrava interesse, bem como a habilidade dele com o objeto ou brinquedo.

Tanto nos atendimentos em grupo, quanto nos atendimentos individuais, as professoras direcionavam seus olhares e ações, assemelhando-os às proposições de Vigotski (1994, 2007), Piaget (1969, 2010), bem como na comunicação e metacomunicação defendida por vários autores (e. g. Kelman & Branco, 2004; Pires &

Branco, 2008). O planejamento das atividades privilegiava as orientações dadas aos alunos da educação infantil, adequadas de acordo com as particularidades de cada aluno.

Verificamos com esse estudo que não havia distinção de tratamento entre professoras, pais, alunos e demais membros da comunidade escolar quanto ao comprometimento e características dos alunos. De acordo com Willians e Aiello (2004), para que se estabeleça uma verdadeira parceria com as famílias, “é necessário que o foco da intervenção seja a família e não apenas a criança” (p. 201). Dessa forma, a família passa de uma atuação passiva, como mera receptora, para uma atuação mais dinâmica e ativa na sua própria realidade, ou como define as autoras, para tornar-se família empoderada.

Nesse sentido, fomentamos a necessidade de formação continuada dos professores que atendem no AEE/Educação Precoce com o objetivo de levá-los à reflexão das suas ações no cotidiano pedagógico, bem como a sua atuação junto aos pais dos alunos. Entendemos com isso que precisamos valorizar as ações que promovam o movimento da bidirecionalidade proposta por Valsiner (2012) numa tradução mais clara, pessoas transformando e sendo transformadas.

5.2 Microanálise de Episódios

Tendo como base o objetivo específico - analisar as interações entre pais e professoras, alunos e professora, pais e alunos nos recortes de episódios filmados, pudemos observar não somente as dinâmicas das interações, mas, sobretudo, conforme Branco e Valsiner (1999), analisar as negociações entre os participantes no processo interacional.

Os três episódios analisados se referem, respectivamente, à interação entre professora e aluno; a tríade, aluna, mãe e professora; e a última situação novamente a tríade aluno, mãe e professora.

Nos episódios analisados verificamos um ponto relevante nas interações, a emoção e a afetividade entre os pares. Smolka e Magiolino (2010) refletem sobre a influência da emoção impregnada nas atividades e nas relações com o outro e consigo mesmo. Oliveira (2010), por sua vez, amparada nas convicções de Vigotski, que trata da ligação entre cognição e emoção “nos convida a apreender as ações humanas na interface dos motivos, necessidades, inclinações e impulsos pessoais presentes nas experiências diárias dos indivíduos” (p. 41-42).

Assim como relatado por Maciel (1996), percebemos atitudes flexíveis e democráticas por parte das professoras, com alternância de papéis durante as brincadeiras com os alunos. Isso ficou evidenciado quando a professora Pf3 começou a brincar com o aluno Pedro soprando papéis, e depois demonstrou autoridade quando disse que a brincadeira havia acabado.

Silva e Maciel (2014) pressupõem a família como co-construtora do processo desenvolvimental da criança, enfatizando sua inclusão no mundo cultural. Essas atitudes das famílias foram observadas nos episódios, quando incentivavam e agiam como mediadoras no desenvolvimento da criança. Dessa forma, tais comportamentos resultam num movimento efeito cascata que reflete em todos os envolvidos, inclusive na criança. Compartilhamos do pensamento de Cerqueira-Silva (2011) quando reforça o respeito e a compreensão da dinâmica e particularidades familiares, em que a atuação da escola fica como coadjuvante da história familiar.

5.3 Crônicas das Histórias Familiares

A escrita das crônicas literárias baseadas nas histórias familiares, assim como a pesquisa em si geraram grande satisfação no papel de pesquisadora, pois como defende Flick (2009), impossível passar pela pesquisa sem se envolver nela, ser neutro. Dessa forma, o estudo proporcionou transformações no meu agir como cientista, como pessoa, estudante, mãe e profissional.

O compartilhar da história de vida das famílias revelou as dificuldades, as angústias, as alegrias, as estratégias e lutas vividas no seio familiar quando da chegada das crianças com deficiência, no caso de Georges, e na mudança da rotina familiar, no caso dos trigêmeos.

Fica evidente a necessidade de apoio às famílias pela comunidade escolar. Segundo Cerqueira-Silva (2011), precisamos conhecer as famílias com quem atuamos, compreendendo suas particularidades e ações no dia a dia, como se organizam, como planejam, como processam e assimilam as informações dadas.

5.4 Concepções sobre Desenvolvimento Humano e Deficiência

Com base no objetivo específico de se compreender as concepções de pais e professoras sobre desenvolvimento humano e deficiência, foram organizadas as entrevistas semiestruturadas.

Minha experiência na área do AEE/Educação Precoce e o assunto questionado geraram na maioria das professoras ansiedade e preocupação. Havia, como já citado anteriormente, a preocupação das docentes em dar respostas mais elaboradas e teóricas, ocasionando em algumas situações respostas confusas desconectadas dos temas. Notamos com isso que o assunto, apesar de ser vivido diariamente, fica mais no âmbito

prático da vivência profissional do que no do conhecimento teoricamente construído por cada uma delas.

Percebemos nessa situação, a necessidade de formação continuada dos profissionais, de preferência, anualmente, dadas as atualizações no meio acadêmico. Mostrou-se perceptível a divergência do discurso teórico de algumas professoras com a prática. Notadamente, a prática está mais adequada à realidade do resgate de direitos da criança com deficiência, do entendimento de que essa criança, apesar da sua dificuldade, é um ser em desenvolvimento e do respeito às particularidades de cada um.

O momento da entrevista como um momento de construção de conhecimento, apontado em estudos de Branco e Valsiner (1999), foi observado em nosso estudo na fala de algumas professoras. As respostas verbalizadas evidenciaram a reflexão da prática pedagógica num percurso temporal, ontem e hoje. Tenho convicção de que a reflexividade citada por Gergen e Gergen (2006) proporcionou aprendizado e transformação na vida de cada participante, e a certeza de que não somos mais os mesmos depois dessa vivência.

Quanto aos pais, a entrevista propiciou momentos de diálogo, de conversa com a certeza de uma escuta sensível. Uma das mães declarou o sentimento de poder conversar e expressar o que muitas vezes não é possível diante da sua realidade familiar, que exige dela força e determinação o tempo todo. Essa mãe chorou durante a entrevista e foi consolada, não com palavras, mas com um colo acolhedor. Nesse sentido, reforçamos a necessidade de se oferecer o atendimento aos pais conforme descrito na OP do AEE/Educação Precoce.

Observamos, portanto, a necessidade de aprofundamento na formação continuada e permanente das professoras, o fortalecimento e empoderamento das

famílias, suas atribuições e valorização, assim como a necessidade de subsidiar práticas pedagógicas e ações conjuntas em prol do desenvolvimento das crianças e suas famílias.

Enfatizamos as sugestões, proposições e as lacunas dessa pesquisa. Nesse sentido, elencamos alguns pontos que consideramos importantes para o bom andamento do trabalho no AEE/Educação Precoce:

- A necessidade da formação continuada e permanente para professores do AEE/Precoce.

- A estruturação de momentos de estudos e discussões no próprio local de trabalho para professores.

- A criação e o fortalecimento do trabalho voltado às famílias com a noção de que elas devem sair da passividade e tomar o seu papel ativo na sociedade.

Para estudos futuros, proponho a reflexão pelos profissionais sobre a sua prática pedagógica durante os atendimentos no AEE.

Como pesquisadora, percebi o trabalho de campo como extremamente prazeroso e desafiante, pois, à medida que vamos analisando as informações, notamos que poderíamos ter tido um olhar mais apurado e questionador para pequenos detalhes. No entanto, percebi que minha visão se baseava nos objetivos propostos no momento e que, de certa forma, direcionavam meu olhar. Percebi, sobretudo, e conforme pregam Branco e Valsiner (1999), um movimento de idas e vindas no meu olhar e ações.

Sinto pesar, pois muitas vezes senti a necessidade de voltar ao campo para dirimir dúvidas, no entanto, o tempo era escasso para tantos questionamentos. Isso é conhecimento e desenvolvimento, um constante aprender, sem ponto final, mas, sim, com várias reticências. São momentos dolorosos e tortuosos, processo que parece não acabar mais, mas de extrema alegria e satisfação.

REFERÊNCIAS

- Amaral, H. (2008). Questão de gênero: O gênero textual crônica. *Revista Na ponta do Lápis*, IV, 10. Retirado de <https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/979/NPL10.pdf>.
- Antunes, C. (2005). *A linguagem do afeto: Como ensinar virtudes e transmitir valores*. Campinas- SP: Papirus Editora.
- Araújo, E. A. C. (2004). Parceria família- profissional em educação especial: Promovendo habilidades de comunicação efetiva. In: E. G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. A. Williams (Eds.), *Temas em educação especial: avanços recentes* (pp. 174-178). São Carlos: EdUFcar.
- Ariés. P. (1981). *A História Social da Criança e da Família*. (2ª Ed.) Rio de Janeiro. Guanabara.
- Arruda, D. C., & Marcon, S. S. (2007). A família na expansão: Experienciando intercorrências na gestação e no parto de bebê prematuros com muito baixo peso. *Texto Contexto Enfermagem*, 16 (1), pp. 120-128. Florianópolis.
- Aspesi, C. C., Dessen, M. A., & Chagas, J. F. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: Uma perspectiva interdisciplinar. In M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 19- 36). Porto Alegre: Artmed.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Barnes, C. (2013). Deficiência e Políticas Sociais. In D. Diniz, Deficiência e Políticas Sociais, entrevista com Colin Barnes. *Revista Ser Social*, 15, 237-251. Retirado de

http://scholar.google.com.br/scholar?q=Defici%C3%A2ncia+e+Pol%C3%ADticas+Sociais%2C+entrevista+com+Colin+Barnes&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_vis=1

- Branco, A. U., & Rocha, R. F. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14 (3), pp. 251-258.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (1999). A questão do método na psicologia do desenvolvimento: Uma perspectiva coconstrutivista. In M. G. Torres da Paz & A. Tamayo (Eds.), *Escola, saúde e trabalho: Estudos psicológicos* (pp. 23-40). Brasília. EdUnb.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (2004). *Communication and metacommunication in human development*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Brazelton, T. B.; Cramer, B. G. (1992). *As primeiras relações*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. (Trad. Marcos A. G. Domingues). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bruner, J. (1990, 2008). *Actos de Significação*. (Trad. Vanda Prazeres). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Buarque, C. (1999). *A segunda abolição*. São Paulo: Paz e Terra.
- Burtszyn, M. (2007). Modernidade e exclusão. In E. Tunes & R. Bartholo (Eds.), *Nos limites da ação: Preconceito, inclusão e deficiência* (p.31-40). São Carlos: EdUFSCar.

- Carvalho, A. M. A., Branco, A. U., Pedrosa, M. I., & e Gil, M. S. C. (2002). Dinâmica interacional de crianças em grupo em ensaio de categorização. *Psicologia em Estudo*, 7, (2), pp. 91-99.
- Carvalho, E. N. S. (2013). Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. *Revista Educação Especial*, 26, (46), pp. 262-278.
- Carvalho, E. N. S., & Maciel, D. A. (2014). Inclusão escolar na educação infantil: Interação entre pares e deficiência intelectual. In M. A. Dessen & D. A. Maciel (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: Desafios para a psicologia e a educação* (pp. 27-70). Curitiba: Juruá.
- Cerqueira-Silva, S. (2011). *Atenção à família com necessidades especiais: perspectivas de gestores, profissionais e familiares*. (Tese de doutorado não publicada.) Universidade de Brasília, Brasília.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Trad. Magda França Lopes (4ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Coelho, C. M. M. (2010) Inclusão Escolar. In D. A. Maciel & S. Barbato (Eds.), *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar* (pp. 55-70). Brasília: EdUnB.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Presidência da República. Retirado de [http://: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao).
- Dessen, M. A., & Costa Junior, A. L. (2005). *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed.
- Dessen, M. A., & Braz, M. P. (2005). A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 113-131). Porto Alegre: Artmed.

- Dessen, M. A., & Bisinoto, C. (2014). Avanços conceituais e teóricos em desenvolvimento humano: As bases para o diálogo multidisciplinar. In M. A. Dessen & D. A. Maciel (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: Desafios para a psicologia e a educação* (pp. 27-70). Curitiba: Juruá.
- Dessen, M. A., & Polônia, A. C. (2014). As relações entre família e escola: contribuições para o processo educativo. In M. A. Dessen & D. A. Maciel (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: Desafios para a psicologia e a educação* (pp. 235-266). Curitiba: Juruá.
- Dessen, M. A., & Senna, S. R. C. M. (2014). A pesquisa em processos de desenvolvimento humano e o modelo bioecológico de Bronfenbrenner. In M. A. Dessen & D. A. Maciel (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: Desafios para a psicologia e a educação* (pp. 71- 110). Curitiba: Juruá.
- Dias, S. S., & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2012). Inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual: Linguagem e construção de sentidos. In A. U. Branco & M. C. S. Lopes de Oliveira (Eds.), *Diversidade e cultura da paz na escola: Contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 213-240). Porto Alegre: Mediação.
- Dias, S. S. (2014). *A quem serve o diagnóstico de deficiência intelectual? Um estudo do desenvolvimento adulto na perspectiva da psicologia dialógica*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade de Brasília. Brasília.
- Didonet, V. (2001). Creche: A que veio...para onde vai... *Em aberto*, 18, (73), pp. 11-27. Brasília: INEP.
- Didonet, V. (2012). É a creche o melhor lugar para as crianças de até três anos? In J. Wendland, L. Lucena, L. Côrrea Filho & M. A. Barr (Eds.), *Primeira Infância: Ideias e intervenções oportunas*. Brasília: Senado Federal.

- Donnellan, A. (2007). Diagnóstico e ficção. In E. Tunes & R. Bartholo (Eds.). *Nos limites da ação: Preconceito, inclusão e deficiência* (pp. 79-90). São Carlos: EdUFSCar.
- Estatuto da Criança e do Adolescente (2010). Câmara dos Deputados. (7ª ed.) Brasília: Edições Câmara.
- Falkenbach, A. P., Drexler, G., & Werler, V. (2008). A relação mãe/criança com deficiência: sentimentos e experiências. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13, 2065-2073.
- Fiamenghi Jr, G. A., & Messa, A. A. (2007). Pais, Filhos e Deficiência: Estudos Sobre as Relações Familiares. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27, 236-245.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Gergen, M. M. & Gergen, K. J. (2006). Investigação qualitativa: Tensões e transformações. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teoria e abordagens* (pp. 366-388). São Paulo: Artmed.
- Gil, A. C. (2009). *Estudo de caso*. São Paulo: Atlas.
- Glat, R., & Duque, M. A. T. (2003). *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras.
- Glat, R. (2004). *Uma família presente e participativa: O papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais*. Trabalho apresentado no 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Glat, R., Pletsch, M. D., & Fontes, R. S. (2007). *Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade*, 32 (2), 343-356. Retirado de <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2/index.php/reveduacao/article/viewArticle/678>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2010). *Censo demográfico*.

Retirado de [http:// www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

Góes, M. C. R. (2000). A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade, Campinas*, 21, 71, 116-131.

Góes, M. C. R. (2000). A abordagem da microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, 20 (50), 9-25.

González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. (Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Hansel, A. F., Bolsanello, M. A. (2009). *Delineando um panorama sobre as pesquisas em estimulação precoce no Brasil*. Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro Multidisciplinar da Educação Especial. Londrina, PR.

Hansel, A. F. (2012). *Estimulação Precoce baseada em Equipe Interdisciplinar e Participação Familiar: Concepções de Profissionais e Pais*. (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal do Paraná. Paraná.

Kelman, C. A., & Branco, A. U. (2004). Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 10 (1), 93-106.

Kelman, C. A. (2005). *Aqui tudo é importante! Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo*. (Tese de doutorado não publicada.) Universidade de Brasília. Brasília.

Kelman, C. A. (2010). Sociedade, educação e cultura. In D. A. Maciel & S. Barbato (Eds.), *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: EdUnB.

- Kelman, C. A., Silva, D. N. H., Amorim, A. C. F., Monteiro, R. M. G., & Azevedo, D. C. (2011). Surdez e família: Facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. *Linhas Críticas*, 17, 349-365.
- Kelman, C. A., & Branco, A.U. (2014). Comunicação e metacomunicação na inclusão escolar. In M. A. Dessen & D. A. Maciel (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: Desafios para a psicologia e a educação* (pp. 483-516). Curitiba: Juruá.
- Maciel, D. A. (1996). *Análise das interações professora-criança em situação de ensino-aprendizagem da leitura e escrita*. (Tese de doutorado não publicada.) Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Maciel, D. A., & Raposo, M. B. T. (2010). Metodologia e construção do conhecimento: Contribuições para o estudo da inclusão. In D. A. Maciel & S. Barbato (Eds.) *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar* (pp. 73-102). Brasília. EdUnB.
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2005). Construindo com o outro: Uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-109). Porto Alegre: Artmed.
- Maldonado, M. T. (2014). *Os primeiros anos de vida*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Medeiros, C. S., & Salomão, N. M. R., (2012). Concepções maternas sobre o desenvolvimento da criança com deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18 (2), 283-300.

- Mieto, G. S. M. (2010). *Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência mental*. (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília. Brasília.
- Ministério de Educação e Cultura. (1995). *Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce nº 03*. Brasília: MEC.
- Ministério de Educação e Cultura. (1996). *Lei de diretrizes e bases*. Brasília: MEC.
Retirado de <http://www.portal.mec.gov.br>.
- Ministério de Educação e Cultura. (2001). *Referencial curricular nacional para a educação infantil/ estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC.
- Ministério da Educação e Cultura (2009). *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO,
- Ministério da Educação e Cultura. (2008). *Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC.
- Ministério de Educação e Cultura. (2009). Conselho Nacional de Educação Básica. *Resolução número 04*. Brasília: MEC.
- Ministério da Educação e Cultura. (2010). Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC.
- Ministério da Educação e Cultura. (2014). *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC.
- Ministério da Educação e Cultura. (2011). Decreto 7611. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC.
- Moysés, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível: Crianças que não aprendem na escola*. Campinas-SP: Mercado das letras.

- Monte, F.R.F. & Carvalho, E.N.S. (1996). Educação precoce- uma abordagem educacional e psicopedagógica. *Revista Integração*, 16, p. 19-21
- Moreira, S. V. (2005). Análise documental como método e como técnica. In J. Duarte & A. Barros. (Eds.), *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação* (pp. 270-369). São Paulo: Atlas.
- Moreno, G. L. (2012). *A relação professor-escola-família na educação de crianças de 4 a 6 anos: Estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de Londrina*. (Tese de doutorado não publicada.) Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família – escola: Intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27, (1), pp. 99-108.
- Oliveira, P. S. (2008). *Introdução à sociologia*. São Paulo: Editora Ática.
- Oliveira, Z. M. R. (2010). Lev Vigotski. *Revista História da pedagogia*, 02, 40-47. São Paulo: Editora Segmento.
- Organização das Nações Unidas. (2009). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Decreto número 6949. Brasília: CORDE.
- Padilha, A. M. L. (2007). *Práticas pedagógicas na educação especial: A capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. 4ª ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados..
- Palmieri, M. W. A., & Branco, A. U. (2007). Educação Infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. *Revista Semanal da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11, (2), pp.365-378.
- Paschoal, J. D., & Machado, M. C. G. (2009). A história da educação infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista*

HisteDBR on-line, 33 pp. 78-95. Retirado de
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf

Pereira-Silva, N. L., & Dessen. M. A. (2005). Intervenção precoce e família: Contribuições do modelo bioecológico de Bronfenbrenner. In M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 151-167). Porto Alegre: Artmed.

Pereira-Silva, N. L., & Dessen. M. A. (2004). A família e os programas de intervenção: Tendências atuais. In E. G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. A. Williams. (Eds.). *Temas em Educação Especial: Avanços recentes* (pp.179-187). São Carlos-SP: EdUFSCar

Pérez-Ramos, A. M., & Queiroz, J. (1992). *Estimulação Precoce Serviços, Programas e Currículos*. (2ª ed.) CORDE. Brasil

Piaget, J. (2010). *Psicologia e educação*. (10ª ed.) (Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva, trads.) Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Pires, S. F. S., & Branco, A. U. (2008). Cultura, self e autonomia: Bases para o protagonismo infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (4), pp. 415-421.

Polônia, A. C., & Senna, S. R. C. M. (2005). A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação. In M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 190-209). Porto Alegre: Artmed.

Polônia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca da compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9, (2), pp. 303-312.

Polônia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9, (2), pp. 303-312.

- Poletto, M., & Koller, S. H. (2007). *Contextos ecológicos: De promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade*. (Dissertação de mestrado não publicada.) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul.
- Prestes, Z. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. L. S. Vigotski (Trad. Zóia Prestes). *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, pp. 23-36. ISSN: 1808-6535. Sá, S. M. P., & Rabinovich, E. P. (2006). Compreendendo a família da criança com deficiência física. *Revista Brasileira de Crescimento de Desenvolvimento Humano*, 16 (1), pp. 68-84.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2006). *Orientação pedagógica do programa de educação precoce*. Brasília. DF.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2013). *Currículo em movimento da educação básica: Educação especial*. Brasília. DF.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2013). *Currículo em movimento da educação básica: Educação infantil*. Brasília. DF.
- Sifuentes, T. R., Dessen, M. A., & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2007). Desenvolvimento humano: Desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 23,379-386.
- Silva, D. N. H., Ribeiro, J. C. C., & Mieto, G. (2010). O aluno com deficiência intelectual na sala de aula: considerações da perspectiva histórico-cultural. In D. A. Maciel & S. Barbato (Eds.), *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar* (pp. 205-220). Brasília: EdUnB.
- Silva, I. R., & Maciel, D. A. (2014). A escola como contexto de desenvolvimento: Contribuições da psicologia escolar educacional. In M. A. Dessen & D. A.

- Maciel (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: Desafios para a psicologia e a educação* (pp. 267-298). Curitiba: Juruá.
- Smolka, A. L. B., & Magiolino, L. L. S. (2010). Lev Vigotski. *Revista História da pedagogia*, 02, 30-38. São Paulo: Editora Segmento.
- Souza, T. Y., Branco, A. M. C. U de A. & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: Aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20 (2), p.357-376.
- Souza, T. Y. (2007). *Um estudo dialógico sobre institucionalização e subjetivação de adolescentes em uma casa de semiliberdade*. (Tese de mestrado não publicada.) Universidade de Brasília. Brasília.
- Souza, A. M. P., Lazzarotto, G. D. R., & Carvalho, J. D. (2012). Agir. In T. M. G. Fonseca, M. L. do Nascimento & M. Cleci (Eds.), *Pesquisar na diferença: Um abecedário* (pp. 33-35). São Paulo: Editora Sulina.
- Sunelaitis, R. C., Arruda, D. C., & Marcom, S. S. (2007). A repercussão de um diagnóstico de síndrome de Down no cotidiano familiar: Perspectiva da mãe. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20 (3), 264-271. Retirado de http://scholar.google.com.br/scholar?q=A+repercuss%C3%A3o+de+um+diagn%C3%B3stico+de+s%C3%ADndrome+de+Down+no+cotidiano+familiar%3A+Perspectiva+da+m%C3%A3e&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&as_ylo=2007&as_yhi=
- Szymanski, H. (2003). *A relação escola-família: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano Editora.
- Tacca, M. C. V. R., & Branco, A. U. (2008). Processos de significação na relação professor-alunos: Uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia*, 13, (1), pp. 39-48.

- Tunes, E. (2007). Preconceito, inclusão e deficiência- o preconceito no limiar da deficiência. In E. Tunes & R. Bartholo (Eds.). *Nos limites da ação: Preconceito, inclusão e deficiência* (pp. 51-56). São Carlos-SP: EdUFSCar.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington, MA.: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1997). *Cultural and the development of children's action: A theory of human development*. 2ª ed. New York: Wiley.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da psicologia cultural: Mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Vigotski, L. S. (1984, 2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L.S. (1983, 1995). *Fundamentos de defectología*. Cuba: Editorial Pueblo y educacion.
- Vigotski, L. S. (2014). *Imaginação e criatividade na infância*. (Trad. João Pedro Fróis). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Wallon, H. (1979). *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Editorial Vega.
- Williams, L. C. A., Aiello, A. L. R. (2004). Empoderamento de famílias: O que vem a ser e como medir? In E. G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. A. Williams (Eds.). *Temas em Educação Especial: Avanços recentes* (pp.197-202). São Carlos-SP: EdUFSCar
- Zanella, A (2012). Olhar. In T. M. G. Fonseca, M. L. do Nascimento & M. Cleci (Eds), *Pesquisar na diferença: Um abecedário* (pp. 171-173). São Paulo: Editora Sulina.

APÊNDICES

Apêndice A- Roteiro Entrevista Pais

I – Dados de identificação

Nome:

Idade:

Parentesco:

Formação:

II – Encaminhamento e Acolhimento

1. Você poderia me dizer com as suas palavras o que você conhece do programa de educação precoce?
2. Quem indicou a criança para o programa? Por quê?
3. Como você e sua família encararam a indicação?
4. Como foi a sua acolhida no primeiro dia de aula no programa de educação precoce? Quem o recebeu? Que informações você recebeu?
5. Como você percebeu o ambiente da escola?
6. Como foi a atitude do (a) professor (a) ao recebê-lo? Foi receptivo? E com a criança, como foi? Você foi ouvido (a) e respondido (a) nos seus questionamentos e dúvidas?
7. Você é capaz de dizer quais foram os passos de encaminhamento que o (a) professor (a) fez nesse primeiro encontro com a família e a criança?
8. Você compartilhou experiências com o (a) professor (a) das ações da família em prol do desenvolvimento da criança? Quais são, poderia me descrever?
9. Tem alguma ação ou atitude da família que poderia ser diferente para o bem da criança? Por exemplo, poderíamos ser mais tranquilos com o comportamento da criança, ter mais paciência.

III - Concepções

1. O que você entende de desenvolvimento humano?
2. E no seu entender o que é deficiência?
3. Como é a sua relação com o (a) seu (sua) filho (a)?

IV - Prognóstico

1. O que espera do futuro? Da criança, da família e desse momento no programa?

Apêndice B- Roteiro Entrevista Professores

I. Dados de Identificação

Nome:

Idade:

Tempo de serviço na SEEDF:

Tempo de atuação no programa:

Escolaridade:

II – Formação Específica

1. Explique com suas palavras o que programa de educação precoce?
2. Como você chegou ao programa?
3. Você recebeu treinamento/formação para atuar no programa? Continua tendo oportunidade de formação?

III - Atuação

1. Como foi a acolhida no primeiro dia de aula no programa de educação precoce? Descreva as suas ações nesse primeiro momento.
2. Como é a conversa com a família? Eles são receptivos?
3. Você procura estabelecer uma relação de confiança com a família nesse momento? Se sim, por quê?
4. A família chega ao programa com muitas dúvidas? Quais são? Já houve algum momento que não conseguiu respondê-las, o que você fez?
5. A família compartilha com você experiências vivenciadas em casa com a criança? Quais são, poderia me descrever?
6. E com a criança, como foi o seu primeiro contato?
7. Você percebeu que tem alguma ação ou atitude da família que poderia ser diferente para o bem da criança? Por exemplo, eles terem mais paciência?

IV – Concepções...

1. O que você entende de desenvolvimento humano?
2. O que você entende por deficiência?
3. Como é a sua relação com o (a) seu (sua) aluno (a)? E com a família?

V- Prognóstico

1. O que você espera do futuro? Da criança, da família e da sua participação como professor (a) do programa na vida deles?

Apêndice C- Sumarização das videogravações

Sumário dos Registros em Vídeo

Data: 08.08.2014 Hora de Início: 17h

Hora de Término: 17h45 Professora: Pf4. Vídeo: 1º

Descrição do Contexto: Na sala estavam presentes a Pf4 e o aluno (V), participantes da pesquisa e o irmão gemelar de V. e sua professora. O aluno V. tem a idade de 22 meses, as crianças foram prematuras e tiveram internação prolongada. Os pais convivem juntos. O aluno V. e seu irmão são trazidos pelos avós maternos, os pais trabalham e esporadicamente trazem os filhos à escola. O aluno (V.) é atendido na mesma sala que seu irmão, porém com professoras para acompanhamento individual, mas na hora da aula não há divisão nem de aluno ou de professora.

Duração	Atividades	Síntese dos eventos	Comentários
00h00 a 00h01min 03s. (531)	Recepção do aluno	A professora educadora física traz a criança para a Pf4, que o leva para a sala de bebês no colo. A outra professora leva o irmão de V. Elas conversavam com eles em todo o percurso até a sala.	Os irmãos andam sozinhos e emitem vocábulos para se expressarem.
00h00 a 00h01min 20s (532)	Exploração da sala	Tanto o aluno V. quanto seu irmão exploravam a sala, olhando e mexendo em tudo.	
00h01min 22s a 00h04min 22s	Brincadeiras livres e orientadas.	Pf4 deixou as crianças a vontade para escolherem os brinquedos e sempre incentivava a brincadeira entre os dois. O aluno V. dispersava rápido e logo queria mudar de brinquedo. A Pf4 até insistia um pouco, mas logo ele saía. V. num canto da sala brincava com o carrinho e fazia o vrum, vrum, quando empurrava o carrinho para longe.	A Pf4 reclama que hoje os meninos vieram vestidos iguais e tem dificuldade de dizer quem é quem.
00h04min 26s a 00h08min 17s.	Chegada da outra professora na sala.	As professoras procuravam integrar as atividades com os irmãos. A Pf4 incentivava a aguardar os brinquedos depois que brincassem, mas muitas vezes sem sucesso. A Pf4 sugeriu cantar a música do pintinho com o aluno V., esse não se interessou e saiu andando pela sala deixando a professora B. cantando sozinha.	Interessante a preocupação das professoras com a filmagem.
00h08min 18s a 00h09min 39	Sentar no carro grande	O aluno V. queria sentar no carro grande e a Pf4 perguntou o que ele queria, ele resmungou ou gesticulou e a Pf4 como se entendendo incentivou, mas dizendo para fazê-lo sozinho. Ele girava o volante, buzina e fazia o barulho do carro. Pf4 pediu que V. pegasse uma bola e colocasse no porta- mala do carro, mas V. não se interessou e procurou outra coisa .	
00h09min 40s a 00h09min 50s.	Dado um comando para o aluno	A Pf4 sugeriu que o brinquedo escolhido por V. fosse compartilhado com o irmão. Mas, o irmão de V. se interessou por outra coisa. De vez em quando V. lançava um olhar para ver a brincadeira do irmão, e vice-versa.	As professoras cuidavam de qualquer um dos dois, independente de ser seu aluno.
00h10min a 00h12min 54	Interação com o irmão	O aluno V. estava com um brinquedo, olhou para o lado e correu para ir brincar junto com o irmão. A outra professora logo o introduziu na brincadeira. O jogo de encaixe tinha ser dividido entre eles, o outro deveria esperar a vez do outro encaixar o pino na caixa. O irmão de V. cansou e saiu da brincadeira. O aluno V. permaneceu encaixando os pinos na caixa.	

00h13min 37s a 00h17min 18s.	Mudança de brinquedo	O aluno V. vai sozinho procurar um brinquedo do lado oposto da sala. Pf4 observa de longe e guarda os brinquedos. Ela pega uma caixa com animais, e chama V. que logo senta próximo. O aluno V. persiste na brincadeira, mas o irmão muda de atividade.	
00h17min 20s a 00h19min 44s		Em mais uma tentativa, Pf4 trouxe uma caixa e chamou as crianças, que logo se achegaram. Ao retirar as rélias da caixa, começou a “sumiu, achou” utilizando a própria caixa.	As professoras tentavam manter a atenção dos alunos para as atividades propostas, mas eles dispersavam com muita frequência.
00h19min 49s a 00h21min 07s		Uma das professoras começou a cantar a música do jacaré, “conheço um jacaré que gosta de comer, esconde o seu pé, se não o jacaré come o seu nariz e o dedão do pé”, o aluno V. ofereceu o pé durante a música (reconhecendo o pé) o irmão dizia ai, ai e saiu de perto. Quando percebeu que os alunos já estavam dispersos a Pf4 propôs a brincadeira de falar ao telefone com a mamãe.	
00h21min 10 a 00h22min 32s	Jogo de encaixe	A professora chama V. para brincar de jogo de encaixe. Quando se cansou, virou as costas e saiu para procurar outro brinquedo deixando a professora lá sentada no colchonete.	Pf4 incentivava e aplaudia o aluno na conclusão da atividade. A criança foi chamada para guardar os brinquedos, mas essa nem olhou para trás.
00h22min 41s a 00h24min 31s	Chamando atenção	Enquanto a criança mexia em outro brinquedo, Pf4 pegava outro e chamava a atenção do aluno V. com o som de um animal e perguntava qual era esse barulho. Nesse instante ela aproveita para incentivar novamente a interação entre os irmãos. Pf4 faz surpresa ao abrir a caixa, retira de lá um fantoche de jacaré e começa a cantar a música. O aluno V. tentava pegar o jacaré. A professora incentivou o aluno a folhear um livrinho, identificando os animais da história.	
00h25min a 00h26min 12s	Perto do irmão	O aluno V. percebendo que o irmão estava brincando com a sua professora, logo se achegou para ver e participar da atividade – contação de história. Mesmo o irmão saindo desse momento, V. permaneceu vendo o livro.	
00h26min 13s a	Outra mudança	O aluno foi para o espelho brincar com o carrinho e a garagem, logo foi para o	

00h27min 19s		armário procurar outro brinquedo.	
00h00 a 00h05min 23s (533)		As crianças sentaram-se à mesa e as professoras incentivavam para desenhar no papel com giz de cera. O aluno V. levantou da mesa e saiu à procura de uma nova brincadeira, retornou para a mesa e reclamou com Pf4, mas voltou a desenhar.	As professoras faziam perguntas e incentivavam os alunos o tempo todo, e esperava as crianças responderem. Incentivavam os alunos, -desenhe a mamãe, cadê o papai?
00h05min 33s a 00h07min 45		V. saiu de novo, na supervisão da Pf4, abriu o armário e pegou um jogo de montar. Mais uma vez o irmão veio atrás de V. para brincarem juntos, sempre com o incentivo das professoras. Em dado momento, V. sai, levanta os braços e resmunga como se pedisse para pegar o brinquedo que está no alto da prateleira.	Pf4 fazia negociações com o aluno do tipo, - você quer trocar? Então, me dê esse outro. Nas brincadeiras as professoras exploravam todos os detalhes como o som do animal, cores, texturas, nomes, etc.
00h07min 45 a 00h12min 10s	Disputa	Os alunos sentaram juntos para brincar com o brinquedo. Eles resolvem disputar o brinquedo. As professoras oferecem brinquedos diferentes.	A Pf4 incentivava para ligar para a mãe da criança, incentivando a linguagem da criança. Elas vocalizam monossílabos, não, dá, vovó.
00h00 a 00h01min 06 (535)	Despedida	A criança no colo da Pf4 e deu tchau e jogou beijo a pedido da pesquisadora.	A criança colocou a língua como se fosse dando beijo.
00h00 a 00h0046s (536)	Encontro com os avós	Os dois meninos reclamaram por que queriam ir para o colo do avô, mas o avô reclamou de dores nas costas e a avó pegou um deles.	

ANEXOS

ANEXO A- Aceite Institucional CEI

Universidade de Brasília – UnB Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação
Linha de Pesquisa: Processos Educativos e Psicologia

Aceite Institucional

O (A) Sr./Sra. *nome completo do responsável pela instituição*, COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DE TAGUATINGA- SEEDF está de acordo com a realização da pesquisa “RELAÇÃO FAMÍLIA – ESCOLA NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA DE 0 A 3 ANOS”, de responsabilidade da pesquisadora *ALBENIRA ALVES RODRIGUES SOEIRA*, aluna de mestrado no Instituto de Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano da Universidade de Brasília, realizado sob orientação da Prof^a. Dr^a. Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH.

O estudo envolve a realização de entrevistas, observações e filmagens dos atendimentos no Programa de Educação Precoce desta regional com os pais e professores de crianças com deficiência atendidas pelo referido programa. A pesquisa terá a duração de três meses, com previsão de início em maio/2014 e término em julho/2014.

Eu, *nome completo do responsável pela instituição, cargo do(a) responsável do(a) nome completo da instituição onde os dados serão coletados*, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, 19 de março de 2014.

Nome do (a) responsável pela instituição

Assinatura e carimbo do(a)
responsável pela instituição

ANEXO B- Aceite Institucional CEE

Universidade de Brasília – UnB Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação
Linha de Pesquisa: Processos Educativos e Psicologia

Aceite Institucional

O (A) Sr./Sra. *nome completo do responsável pela instituição*, COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DE CEILÂNDIA- SEEDF está de acordo com a realização da pesquisa “RELAÇÃO FAMÍLIA – ESCOLA NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA DE 0 A 3 ANOS”, de responsabilidade da pesquisadora *ALBENIRA ALVES RODRIGUES SOEIRA*, aluna de mestrado no Instituto de Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano da Universidade de Brasília, realizado sob orientação da Profª. Drª. Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH.

O estudo envolve a realização de entrevistas, observações e filmagens dos atendimentos no Programa de Educação Precoce desta regional com os pais e professores de crianças com deficiência atendidas pelo referido programa. A pesquisa terá a duração de três meses, com previsão de início em maio/2014 e término em julho/2014.

Eu, *nome completo do responsável pela instituição*, cargo *do(a) responsável* do(a) *nome completo da instituição onde os dados serão coletados*, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, 19 de março de 2014.

Nome do (a) responsável pela instituição

Assinatura e carimbo do(a)

responsável pela instituição

ANEXO C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade de Brasília – UnB Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação
Linha de Pesquisa: Processos Educativos e Psicologia

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Relação família escola no contexto educacional de crianças com deficiência de 0 a 3 anos”, de responsabilidade de Albenira Alves Rodrigues Soeira, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar a relação família e escola no contexto do atendimento educacional especializado às crianças com deficiência de 0 a 3 anos. Assim, gostaria de consultá-lo (a) 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-lo (a). 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 entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas, e filmagem com observações dos atendimentos na instituição. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa que os envolvidos, família e escola, possam refletir sobre as suas práticas e a parceria, assim como os principais contextos de desenvolvimento da criança.

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 através do telefone 61 81554390 ou pelo e-mail *nirasoeira@gmail.com*.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *reunião com os participantes para a devolutiva com a apresentação dos resultados da pesquisa* podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH *cep_ih@unb.br*.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a)
pesquisador (a)

Brasília, ___ de _____ de 2014

ANEXO D- Termo de Autorização para Utilização de Som de Voz para Fins de Pesquisa

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS Área de Concentração:

Desenvolvimento Humano e Educação

Linha de Pesquisa: Processos Educativos e Psicologia

Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa

Eu, _____ autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado (a) no projeto de pesquisa intitulado “Relação família escola no contexto educacional de crianças com deficiência de 0 a 3 anos” sob responsabilidade de Albenira Alves Rodrigues Soeira, vinculado(a) ao Programa de Desenvolvimento Humano – PG-PDS do Instituto de Psicologia – IP/ UnB. Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais, etc. Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do (a) pesquisador(a) responsável. Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Brasília, ____ de _____ de 2014

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Assinatura do (a) participante

Anexo E- Termo de Responsabilidade pelo Uso de Informações e Cópias de Documentos para Fins de Pesquisa

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS Área de Concentração:

Desenvolvimento Humano e Educação

Linha de Pesquisa: Processos Educativos e Psicologia

**Termo de Responsabilidade pelo Uso de Informações e Cópias de Documentos
para Fins de Pesquisa**

Albenira Alves Rodrigues Soeira, portadora do documento de identificação de nº 956173 SSP-DF e do CPF nº 37348523153 domiciliada à QNF 01 casa 04 Taguatinga Norte –DF.

DECLARA estar ciente:

- a) De que os documentos aos quais solicitou acesso e/ou cópias são custodiados pelo (a) *Centro de Educação Infantil/ Centro de Ensino Especial;*
- b) Da obrigatoriedade de, por ocasião da divulgação, se autorizada, das referidas reproduções, mencionar sempre que os respectivos documentos em suas versões originais pertencem ao acervo do/da *Centro de Educação Infantil/ Centro de Ensino Especial;*
- c) De que as cópias dos documentos objetos deste termo não podem ser repassadas a terceiros;
- d) Das restrições a que se referem os art. 4 e 6 da Lei nº8.159 de 08.01.1991 (Lei de Arquivos); da Lei nº 9610, de 19.02.1998 (Lei de Direitos Autorais); dos art. 138 e 145 do Código Penal, que prevê os crimes de calúnia, injúria e difamação; bem como da proibição, decorrente do art. 5º, inciso X, da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, de difundir as informações obtidas que, embora associadas a interesses particulares, digam respeito à honra e à imagem de terceiros;

e) De que a pessoa física ou jurídica, responsável pela utilização dos documentos, terá inteira e exclusiva responsabilidade, no âmbito civil e penal, a qualquer tempo, sobre danos materiais ou morais que possam advir da divulgação das informações contidas nos documentos bem como do uso das cópias fornecidas, eximindo, conseqüentemente, de qualquer responsabilidade, *Centro de Educação Infantil/ Centro de Ensino Especial*;

DECLARA igualmente que as informações e as cópias fornecidas serão utilizadas exclusivamente por *Albenira Alves Rodrigues Soeira* para fins de pesquisa no âmbito do projeto *Relação família-escola no contexto educacional especializado às crianças de 0 a 3 anos* vinculado ao *Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília*.

Brasília, 20 de junho de 2014.

Assinatura do (a) pesquisador(a)



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA
DIRETORIA DE ENSINO ESPECIAL
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO PRECOCE



ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

**Atendimento Educacional Especializado à Criança de 0 a 3
anos
- Precoce -**

2006

GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL
Joaquim Domingos Roriz

SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Vandercy Antônia de Camargos

SUBSECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA
Eliana Moysés Mussi Ferrari

DIRETOR DE ENSINO ESPECIAL
Giselda B. Jordão de Carvalho

COORDENADORA DE EDUCAÇÃO PRECOCE
Márcia Silveira da Costa Benetti

Ficha Catalográfica

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
Subsecretaria de Educação Pública. Diretoria de Ensino
Especial, Coordenação de Educação Precoce.

Brasília 2005.

ORGANIZAÇÃO:

Márcia Silveira da Costa Benetti

COLABORAÇÃO:

Equipes de Professores do Atendimento Educacional Especializado à criança de
0 a 3 anos - Precoce das escolas abaixo relacionadas:

Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais – CEEDV

Centro de Ensino Especial 02 de Brasília

Centro de Ensino Especial do Guará

Centro de Ensino Especial 01 de Taguatinga

Centro de Ensino Especial 01 de Ceilândia

Centro de Ensino Especial 02 de Ceilândia

Centro de Ensino Especial de Brazlândia

Centro de Ensino Especial do Gama

Centro de Ensino Especial de Sobradinho
Centro de Ensino Especial de Planaltina
Centro de Ensino Especial de Samambaia
Centro de Ensino Especial de Santa Maria
Centro de Educação Infantil do Paranoá
Centro de Educação Infantil de São Sebastião
CAIC JK. Núcleo Bandeirante

DIGITAÇÃO:

Cláudia Ribeiro de Carvalho Santos

IMPRESSÃO:

Gráfica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

Apresentação

Introdução

Fundamentação Legal

Objetivos

Fundamentação Teórica

Organização Administrativa

Competências

Avaliação

Referências Bibliográficas

Apresentação

Este documento contém diretrizes que visam nortear as ações da equipe de Atendimento Educacional Especializado à criança de 0 a 3 anos – Precoce - na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, enfocando aspectos essenciais ao desenvolvimento deste trabalho.

Foi elaborado a partir de estudos, discussões e reflexões pautadas na prática diária dos atendimentos das Precoces, no âmbito da Educação Especial/Infantil, bem como nos pressupostos educacionais preconizados pela LDB 9.394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais e Saberes e Práticas da Inclusão do Ministério da Educação - MEC. É constituído principalmente dos objetivos e competências, que irão fundamentar a prática pedagógica do Programa de Educação Precoce.

Introdução

Este documento dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado à criança de 0 a 3 anos – Precoce constituindo um instrumento básico para orientação das atividades administrativas e pedagógicas de essencial importância na estrutura e funcionamento do serviço da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A Subsecretaria de Educação Pública /Diretoria de Ensino Especial estabelece diretrizes que fundamentam o atendimento educacional especializado nesta faixa etária em pauta e visam a unificação dos procedimentos administrativos pedagógicos na realização de ações sistemáticas e efetivas para a educação das crianças atendidas.

Justifica-se este atendimento na necessidade de oferecer a este alunado, na mais tenra idade, recursos estimuladores destinados a promoção das potencialidades, aquisição de habilidades e competências, contribuindo no seu processo evolutivo e apoio ao processo de inclusão escolar em interface com a área da saúde e assistência social buscando, assim sua melhoria de qualidade de vida e sucesso escolar.

Crianças com Necessidades Educacionais Especiais independentes de suas condições físicas, sensoriais ou emocionais têm necessidades básicas de afeto, cuidado e proteção; os mesmos desejos e sentimentos das outras crianças. Devemos possibilitá-las de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e ser feliz; embora algumas vezes de forma diferente. Elas necessitam de um ambiente de aprendizagem que estimule a construção do sistema de significação e linguagem, a exploração ativa do meio como forma de aquisição de experiência; uso do corpo, do brinquedo e da ação espontânea como instrumentos para compreensão do mundo. Para esta construção necessitam da mediação do professor e da família na formação de conceitos e no desenvolvimento da autonomia e independência, incentivando-a a se comunicar, interagir e participar de todas as atividades em grupo.

A primeira infância das crianças exige carinho e cuidado. Mas para que a pessoa humana realize plenamente seu potencial, deve haver também, desde o nascimento um processo educativo que ajude a construir suas estruturas afetivas, sociais e cognitivas. Educação infantil é mais do que cuidar de crianças. É abrir a elas o caminho da cidadania (MEC/ Saberes e Práticas da Inclusão)

Fundamentação Legal

O Atendimento Educacional Especializado à criança de 0 a 3 anos – Precoce destina-se a criança com necessidades educacionais especiais e as consideradas de risco (BRASIL/MEC/SEESP, 2001), isto é, vulneráveis a apresentarem atraso no seu desenvolvimento.

Esse atendimento precoce tem caráter preventivo e preconiza uma pedagogia voltada a diversidade e necessidades específicas do aluno em diferentes contextos, com a adoção de estratégias pedagógicas dinâmicas e diferenciadas. Corresponde a visão integral do desenvolvimento na qual o aluno é considerado uma pessoa autônoma inserida num determinado contexto sócio-histórico e cultural, levando em consideração os aspectos das ações mediadoras nas interações entre as crianças, professores e seus familiares.

Este atendimento visa assegurar o desenvolvimento de um ambiente adequado para a realização das ações relativas a coesão familiar como base para a inclusão social, priorizando o papel dos pais, as atividades estimuladoras e as iniciativas de autogestão, para que eles próprios se constituam como agentes de mudança.

Disposições Legais:

- Constituição da República Federativa do Brasil - 1988 especialmente no inciso IV no Art.208;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada pela Lei 9394/1996;
- Plano Nacional de Educação, Lei 10172/2001;
- Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica de 11/09/2001;
- Referencial Curricular Nacional 1998/2000;
- Estatuto da Criança e do Adolescente – 1990 no Art. 208, inciso IV;
- Saberes e Práticas da Inclusão, MEC 2004.
- Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca, 1994.
- Lei 7853/89 Diretrizes (pg. 11 1.3)
- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: Estratégias e Orientações para educação de crianças com necessidades educacionais especiais MEC/2001.

- Currículo da Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal: Educação Infantil de 0 a 3 anos. Subsecretaria de Educação Pública Brasília /2002.
- O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular/Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva/ Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão,2004.

Objetivos

Objetivo Geral

Promover o desenvolvimento das potencialidades da criança de 0 a 3 anos no que se refere aos seus aspectos físicos, cognitivos, psico-afetivos, sociais e culturais, priorizando o processo de interação e comunicação mediante atividades significativas e lúdicas, assim como orientação, apoio e suporte à família e ao processo verdadeiramente inclusivo fundada na dimensão humana.

Objetivos Específicos

- Desenvolver na criança a imagem de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Possibilitar a criança descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo e suas potencialidades desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Propiciar o estabelecimento de vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliação gradativa de suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Favorecer o Brincar;
- Mostrar a criança que ela pode estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Levar a criança a observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para a sua conservação;

- Estimular a criança experimentar e utilizar os recursos de que dispõe para a satisfação de suas necessidades expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e desagradados;
- Incentivar a utilização de diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.

Estudos mostram que o potencial humano não se define de antemão: nos três primeiros anos de vida a criança forma mais de 90% de suas conexões cerebrais, por meio da interação do bebê com estímulos do meio ambiente.

Fundamentação Teórica

Caracterização do Educando

A política atual de Educação Especial, segundo o Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais (MEC,2001) com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, afirma o compromisso com uma nova abordagem que tem como horizonte à inclusão.

No âmbito desta nova política o Atendimento Educacional Especializado à Criança de 0 a 3 anos- Precoce, permite a identificação das necessidades educacionais especiais e a estimulação do desenvolvimento global do aluno , bem como, a intervenção educacional para atenuar possibilidades de atraso de desenvolvimento decorrentes ou não de fatores genéticos , orgânicos e/ou ambientais.

Nesta perspectiva, a clientela do Atendimento Educacional Especializado à Criança de 0 a 3 anos- Precoce compreende as crianças consideradas de risco , bem como, aquelas que apresentam necessidades educacionais especiais como decorrência de:

- deficiência mental, visual, auditiva, física/motora e múltipla;
- condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos;
- superdotação/altas habilidades/hiperatividade

- O documento do MEC/SEESP (2001) define as seguintes características para esses alunos:

Bebês de Riscos

Considerando que a educação infantil da pessoa com necessidade especial tem também caráter preventivo, inclui-se na clientela bebês que nasceram em condição de risco para o desenvolvimento normal. Os bebês de risco têm o direito a usufruir os processos de avaliação e intervenção no que se refere às necessidades específicas. Esse processo deve analisar os fatores de risco presentes, sobretudo os de caráter ambiental, que possam ser removidos ou atenuados, uma vez que podem com grande probabilidade prejudicar o desenvolvimento infantil.

Paralelamente a essa análise são identificados os fatores de proteção, que constituem o principal alicerce da promoção do desenvolvimento da criança junto a seus familiares. A necessidade de estimulação e intervenção e sua frequência de ocorrência serão determinadas a partir do processo de avaliação.

O Comitê de Follow-up da SOPERJ (Sociedade de Pediatria do Estado do Rio de Janeiro) sugere o acompanhamento dos recém-nascidos com as seguintes condições de risco:

1. Asfixia Perinatal:
 - Apgar ou ≤ 4 no 5º minuto de vida.
 - Clínica ou alteração laboratorial compatível com síndrome hipóxico – isquêmica.
 - Parada cardio-respiratória documentada, com necessidade de reanimação e medicação.
 - Apnéias repetidas.
2. Prematuro: com Peso de Nascimento ou ≤ 1.500 grs ou com Idade Gestacional $<$ ou $= 37$ semanas
3. Problemas Neurológicos:
 - Clínica neurológica: alterações tônicas, irritabilidade, choro persistente, abalos.
 - Convulsão, equivalentes convulsivos ou uso de drogas anticonvulsivantes.
 - Hemorragia intracerebral (documentada por USTF)
 - Meningite neonatal
 4. Pequeno para idade gestacional (abaixo de 2 Desvio Padrão)
 5. Hiperbilirrubinemia (com níveis para exsanguineotransfusão)
 6. Policitemia Sintomática
 7. Hipoglicemia Sintomática
 8. Uso de Ventilação Mecânica ou oxigênio com concentração $> 40\%$
 9. Infecções Congênicas
 10. Malformações Congênicas e Síndromes Genéticas.
 11. Intervenções biopsico-socioafetivas.

Superdotação/ Altas Habilidades

Notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados:

Capacidade intelectual geral;
Aptidão acadêmica específica;
Pensamento criativo ou produtivo;
Capacidade de liderança;
Talento especial para artes;
Capacidade psicomotora.

Condutas Típicas

Manifestação de comportamentos típicos de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado.

Deficiência Auditiva

Perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. Manifesta-se como:

- Surdez leve/moderada: perda auditiva até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo;
- Surdez severa/profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, natural, código da língua oral.

Deficiência Física/Motora

Variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou de fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou ainda de malformações congênicas ou adquiridas.

Deficiência Mental

Caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significante abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos:

- Comunicação;

- Cuidados pessoais;
- Habilidades sociais;
- Desempenho na família e comunidade;
- Independência na locomoção;
- Saúde e segurança;
- Desempenho escolar;
- Lazer e trabalho

Deficiência Visual

É a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica. Manifesta-se como:

Cegueira: perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1 no melhor olho após correção, ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do método Braille como meio de leitura escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação;

Visão reduzida: acuidade visual dentre 6/20 e 6/60, no melhor olho, após correção máxima. Sob o enfoque educacional, trata-se de resíduo que permite ao educando ler impressos à tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais.

Deficiência Múltipla

O termo múltipla deficiência tem sido utilizado, com freqüência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiência associadas de ordem física, sensorial, mental emocional ou de comportamento social. No entanto, não é a somatória dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem é que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas.(MEC/ Educação Infantil, vol 4 ,2002).

Abordagem Metodológica

As propostas adotadas pelo Atendimento Educacional Especializado à criança de 0 a 3 anos – Precoce, fundamenta-se nos pressupostos teóricos de Vygotsky , Wallon e Piaget – as atitudes, expectativas e ações educacionais que visam o desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança, o modelo psicogenético de seu desenvolvimento afetivo e moral, a competência lingüística, a educação para a autonomia e a estruturação de um ambiente favorável à aprendizagem significativa que considere o desenvolvimento global do educando e a sua socialização.

Em **Vygotsky** – a importância das reflexões sobre o processo de formação das características psicológicas das crianças na interação criança /criança, criança/adulto de modo a proporcionar-lhes a apreciação das

experiências de sua cultura. A utilização de atividades educativas que permitam o acesso ao conhecimento de forma a ampliar e desafiar a construção de novos saberes legitimados historicamente pela aprendizagem, buscando níveis mais elevados de desenvolvimento. O conceito chave, na teoria histórico-cultural de Vygotsky e também o mais divulgado, é o de zona de desenvolvimento proximal. Neste conceito, está explícita a idéia de que o desenvolvimento deve ser encarado de maneira prospectiva, isto é, processos que estão se desenvolvendo, cabendo à escola afluí-los, pois é um fator de constante transformação cognitiva e de evolução psicológica.

Piaget – O desenvolvimento infantil progredirá, por meio da motricidade oral, de simples reflexos para a representação e internalização do pensamento. Este período subdivide-se em quatro estágios. Dentro da teoria piagetiana, encontramos quatro estágios de desenvolvimento cognitivo: sensorio-motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal. A teoria nos permite conhecer e conceber a evolução do indivíduo desde o nascimento até a lógica formal adulta. A escola deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento de sua ação motora, verbal e mental, dando-lhe espaço para aprendizagem através da ação. A atividade em grupo precisa ser incentivada, pois é um aspecto integrador, que incrementa a cooperação entre os pares em diferentes momentos do desenvolvimento.

Em **Wallon** – salienta as crises e conflitos presentes no desenvolvimento da criança e o significado das condutas típicas de oposição, características de suas etapas de desenvolvimento, as relações entre a emoção e atividade intelectual, as variadas dimensões do ato motor no desenvolvimento infantil das necessidades relativas ao corpo – atos posturais, reações motoras e de movimento. O contato corporal, que Wallon chama de diálogo tônico com a mãe e brinquedo cantado (música) são processos interativos entre a mãe e criança que irão fortalecer o desenvolvimento da linguagem futura, reforçando ainda o vínculo afetivo entre os dois. A criança interioriza um aspecto de outra pessoa e se transforma em função deste (Wallon, 1976), tendo assim seu processo de aprendizagem facilitada.

A partir de tais conhecimentos teóricos com auxílio de material lúdico adequado, o profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado à criança de 0 a 3 anos – Precoce está preparado para observar, mediar e acompanhar o desenvolvimento evolutivo global da criança, nos primeiros anos de vida, como também elaborar planos de atendimento em grupo ou individualizados, com vistas ao pleno desenvolvimento desta criança.

Esse plano em grupo ou individualizado é desenvolvido com base nos referenciais teóricos pré-estabelecidos, respeitando o ritmo da criança e proporcionando-lhe condições de interagir com o meio. Além disso, as atividades lúdicas, constituem o berço obrigatório das atividades intelectuais e sociais superiores, sendo, por isso indispensáveis às práticas educativas.

A metodologia utilizada baseia-se também na participação efetiva da família, que recebe orientação dos professores e profissional técnico para dar continuidade às atividades no lar.

A abordagem utilizada no Atendimento Educacional Especializado de 0 a 3 anos -Precoce é, portanto, flexível de modo a permitir o desenvolvimento global da criança, bem como minimizar déficits já existentes e prevenir o surgimento de outros distúrbios no processo de desenvolvimento evolutivo.

Organização Administrativa

Atendimento Educacional

Ingresso da criança:

A criança poderá ser encaminhada ao Atendimento Educacional Especializado à criança de 0 a 3 anos – Precoce através da comunidade e das unidades de saúde locais sendo, inicialmente, submetida a uma avaliação, realizada pelo avaliador local da Precoce.

Essa avaliação é feita mediante a utilização dos seguintes instrumentos/estratégias específicos:

- Acolhimento à família;
- Entrevista com a família para a coleta de informações prévias necessárias à avaliação final (anamnese);
- Formulário de informações clínicas encaminhado pelo médico da criança;
- Observação da criança, com a utilização de registro contínuo do comportamento;
- Avaliação do desenvolvimento utilizando Escala de Desenvolvimento/Marcos do Desenvolvimento Infantil.

Recursos Físicos e Materiais

O atendimento em Precoce é realizado em espaços físicos adequados e/ou adaptados às necessidades da criança contendo mobiliário e material pedagógico apropriado ao trabalho a ser desenvolvido, como salas ambientes para os atendimentos pedagógicos individuais, em grupos e bebês; sala de psicomotricidade; sala para atendimento aos grupos de pais; espaço reservado para o acolhimento aos pais e ou responsáveis, anamnese, avaliação e documentação da criança; piscina, parquinho e área externa para atividades lúdicas e de educação física.

Locais de Atendimento

Para consolidação do projeto de inclusão torna-se indispensável os serviços de educação precoce que tenham por objetivo o desenvolvimento global da criança.

No âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal o Atendimento Educacional Especializado à criança de 0 a 3 anos – Precoce é desenvolvido nos Centros de Ensino Especial e escolas de educação infantil,

criando sistemas de ensino que devam se transformar para realizar uma educação inclusiva, que responda á diversidade dos alunos sem discriminação buscando promover e garantir a inclusão educacional, sob orientação e supervisão da Diretoria de Ensino Especial/ SUBEP.

Organização do Programa

A operacionalização dos atendimentos deve ter como eixo o processo de aprendizagem global das crianças, traçando objetivos pedagógicos, enfatizando a construção do conhecimento, desenvolvendo trabalhos coletivo, voltado para aquisição de competências humanas e sociais. Isto significa formar e educar para a vida (Saberes e Práticas/MEC 2003).

O programa deve ser elaborado numa abordagem pedagógica tendo como foco principal:

- escuta e acolhida da criança e seus familiares;
- trabalha a partir das potencialidades da criança, tendo em vista o desenvolvimento global;
- atendimento às necessidades específicas no contexto familiar e escolar;
- apoiar a relação dialógica e interações positivas mãe-criança, criança-criança, mãe-mãe;
- respeitar as prioridades, os pontos de vista e a cultura familiar;
- valorizar os elementos psico-afetivos pela interação em brincadeiras e jogos sociais em grupo;
- desenvolver o programa em pequenos grupos, valorizando o brincar, a troca de experiência e a construção coletiva do conhecimento entre crianças e familiares;
- privilegiar atividades lúdicas de interação, comunicação, artes, cultura, lazer e recreação
- mobilizar a comunidade para atitudes positivas e apoio comunitário às crianças e familiares.

O Programa da Precoce pode ser organizado por meio de quatro formas complementares de atendimento, conforme a necessidade da criança e da família:

1.Momento individual – escuta, acolhimento da família, apoio à relação mãe-filho e construção de vínculo. Avaliação funcional e do desenvolvimento global, independência e autonomia, realizada pelo professor avaliador.

2.Momento grupal e ou individual – desenvolvimento de habilidades e competências, atividades lúdicas na sala, espaço lúdico e recreativo, adaptação curricular, currículo funcional, realizado pelo professor educador pedagógico e pelo educador físico.

3.Trabalho conjunto com a família – favorece o desenvolvimento de competências na família e na comunidade para lidarem com resolução dos problemas cotidianos, reuniões de interação psicossociais, grupo de pais de acordo com interesses e prioridades apontadas pelos mesmos para o desenvolvimento de competências, palestras, cursos, seminários, oficinas de

arte e brinquedos e criação de associação de pais, realizado pelo professor de atendimento aos pais.

4.Serviço de apoio pedagógico – tem por finalidade auxiliar ao professor e aluno no processo de desenvolvimento e aprendizagem, identificando as necessidades educacionais especiais, ajudando a escola comum na educação infantil a implementar respostas educativas à essas necessidades, o serviço de apoio pedagógico deverá ser desenvolvido pelo professor itinerante da precoce/educação infantil com vistas a garantir o sucesso da criança no processo de inclusão.

Formas de Atendimento:

Os atendimentos com a criança são realizados de forma sistematizada descrita abaixo:

- O aluno será atendido pelo professor de atividades pedagogo e pelo educador físico, em horários consecutivos de 45 minutos, duas vezes por semana.
- Para crianças de dois anos o atendimento devera ser em grupo, duas vezes por semana em atendimento de um ou dois horários com o professor de atividades pedagogo, mais um horário com o educador físico
- Para crianças de três anos o atendimento devera ser em grupo, de duas ou três vezes por semana em atendimentos de dois ou três horários, com o professor de atividades pedagogo, mais um horário com o educador físico.
- O quantitativo de crianças por grupos dependera da avaliação inicial e das condições individuais do aluno.
- Crianças com maior grau de comprometimento, de acordo com estudo de caso e avaliação, deverão ser agrupadas com acompanhamento exclusivo de um professor ou terão atendimento individualizado realizado simultaneamente pelo professor pedagogo e pelo educador físico durante um horário.
- As crianças abaixo de seis meses poderão ser atendidas pelo professor de atividades e pelo educador físico, desde que não apresentem restrição medica, que seja indicado pelo coordenador após a avaliação funciona.
- A modulação do Atendimento Educacional Especializado à criança de 0 a 3 anos – Precoce está sistematizada no documento de Estratégia de Matrícula da Secretaria de Educação e documentos vigentes da Diretoria de Ensino Especial.
- O atendimento do Educador Físico deverá seguir o Programa de Educação Física específico da precoce e o do Programa da Educação Precoce.

Agrupar crianças em programas de intervenção precoce tem fundamento nas pesquisas recentes sobre educação precoce, em diferentes partes do mundo. Constatam-se que as crianças pequenas são seres interativos, que podem aprender muito com outras crianças, aumentando a competência social. Spagiari (1986), diz que uma criança não pode se desenvolver de forma isolada, as crianças adquirem identidade no contexto de grupo. É no grupo que elas podem compartilhar espaços, brinquedos, ações, pensamentos, idéias, são encorajadas a aprender ouvir, esperar, aprender a resolver problemas com outros pontos de vistas. Essas são experiências valiosas em termos de aprendizagem e socialização.

A forma de estruturar as atividades na abordagem pedagógica vai depender das condições ambientais da escola ou instituição. Depende ainda do número de crianças integradas ao programa e do nível de interesse do grupo. O grupo pode ser heterogêneo, respeitando-se o interesse pelo brinquedo, o ritmo e o desenvolvimento psicoafetivo de cada criança.

O trabalho de educação precoce abrange diferentes áreas do conhecimento, exigindo uma equipe interdisciplinar. No programa realizado mediante ação transdisciplinar, os diferentes conhecimentos são integrados num plano de ação conjunto, discutido e elaborado por toda a equipe.

Atendimentos de Apoio:

-Atendimento aos Pais: 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;

-Creches: Orientar e dar suporte as crianças com necessidades educacionais especiais que se encontram matriculadas nas creches;

-Equipe da Precoce: Suporte especializado ao ensino regular, no que se refere a especificidades que envolvam as crianças com necessidades educacionais especiais no processo de inclusão escolar;

-Itinerante Precoce/Ed. Infantil: deverá prestar assistência técnica e pedagógica aos centros de educação infantil, quando houver crianças com necessidades educacionais especiais no processo de integração/ inclusão educacional.

Atendimentos Especiais:

-Equoterapia: Método educacional e terapêutico que utiliza o cavalo em uma abordagem interdisciplinar, buscando o desenvolvimento biopsicossocial em crianças com necessidades especiais;

-Estimulação Perceptiva através do toque corporal em alunos com necessidades educacionais especiais: Prática alternativa que utiliza o toque corporal, como uma técnica que estimula, tranqüiliza, acalma e ao mesmo

tempo possibilita uma consciência corporal interagindo com sistemas importantes neuropsicofisiológicos ao desenvolvimento global da criança;

-Orientação e estimulação a linguagem e a fala: Atendimentos voltados a ações pedagógicas que estimule o processo da fala com base no processo do desenvolvimento infantil;

-Informática: Abordagem pedagógica que viabiliza e instrumentaliza outras formas de linguagens dos conteúdos pedagógicos propostos ao desenvolvimento da criança;

-Educação/Saúde: Interface entre a educação e a saúde, no que se refere aos hospitais/berçários, postos de saúde voltados às crianças de 0 a 3 anos, onde o Programa da Precoce atuará junto a saúde no que se refere a divulgar, informar, esclarecer e orientar sobre o funcionamento e locais onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado à crianças de 0 a 3 anos- Precoce da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Freqüência da criança:

Os pais deverão comunicar ao responsável pelo Programa na Instituição Educacional, quando por motivo justo, o aluno não puder comparecer aos atendimentos. Porém quando as ausências forem por mais de dois atendimentos em sala e ou na Educação Física, trazer atestado médico e entregar à professora. A falta de justificativa em cinco atendimentos consecutivos ou três alternados implicará em perda do horário de atendimento e retorno a lista de espera para novo encaixe em grade horária.

Terminalidade

A criança ao atingir a idade cronológica de três anos e onze meses e vinte e nove dias será encaminhada à educação infantil mediante realização de estudos de caso do qual deve participar a equipe multidisciplinar do Atendimento Educacional Especializado à criança de 0 a 3 anos – Precoce, professor Itinerante e o professor coordenador, podendo ser solicitado quando necessário o parecer técnico da psicóloga da equipe de apoio a aprendizagem responsável pela Instituição Educacional.

A terminalidade será feita sempre ao final do ano letivo de acordo com os critérios de matrícula da SEEDF, onde a criança de acordo com suas necessidades pessoais deverá freqüentar:

- Turmas de inclusão pré-escolar do ensino regular, com acompanhamento de um professor itinerante, conforme critérios vigentes estabelecidos pela SEEDF/DEE/Coordenação Central do Atendimento Educacional Especializado à criança de 0 a 3 anos – Precoce;
- Classes de Integração Inversa;
- Classes Especiais;

- Atendimento individualizado ou em grupo nos centros de ensino especial.

As Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (Brasil,2001a) recomendam a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, em programas de creche e pré-escola que tenham por objetivo o desenvolvimento global, o acesso à informação e ao conhecimento historicamente acumulado, dividindo essa tarefa com os pais e serviços da comunidade.

Recursos Humanos

Para analisar o funcionamento dessa equipe inicialmente é importante conhecer, suas principais características. Uma delas é a que se refere à flexibilidade de sua estrutura organizacional para adaptar-se às diferentes necessidades e recursos existentes em cada local. Além disso, é prioritária a coesão da equipe para a efetiva atenção às crianças e às suas famílias. Nesse sentido, é importante que se adote uma abordagem transdisciplinar, baseada na transposição adequada dos limites dos diversos campos de conhecimento e da ação das diferentes especialidades, conservando, contudo, o núcleo básico de atuação de cada uma.

A Educação Especial/Precoce contará em seu quadro docente com os seguintes profissionais:

- Professor Coordenador;
- Professor Regente de atividades/pedagogo;
- Professor Regente Educador Físico;
- Professor de Atendimento aos pais;
- Professor Itinerante do quadro de itinerantes;
- Os serviços prestados pelas categorias profissionais da área da saúde poderão ser solicitados à área da saúde por meio de parcerias, acordos de cooperação técnica, convênios, entre outros.

Corpo Docente

Professor Coordenador:

- Ser integrante do quadro da carreira magistério público da categoria de professor de atividades com curso superior e experiência em avaliação de crianças de 0 a 3 anos de idade;
- Ter experiência mínima de dois anos como docente na área que irá atuar;
- Ser indicado pela direção da instituição de ensino em comum acordo com os professores do atendimento da precoce;e coordenador de nível central.
- Entrevista com coordenador central/DEE.

Professor Regente de Atividades/Pedagogo:

- Ser integrante do quadro carreira magistério público da categoria de professor de atividades/pedagogia;

- Curso de precoce ou experiência comprovada no atendimento;
- Entrevista com coordenação central/DEE.

Professor Regente Educador Físico:

- Ser integrante do quadro carreira de magistério público da categoria de professor de Educação Física.
- Ter preferencialmente curso de precoce ou experiência comprovada no atendimento;
- Entrevista com coordenação central/DEE.

Professor de Atendimento aos Pais:

- Ser integrante do quadro carreira de magistério público da categoria de professor com nível superior;
- De preferência ter experiência mínima de 02 (dois) anos como docente na rede regular de ensino e de 02 anos no atendimento da Precoce;
- Ter como formação: psicologia, assistência social, pedagogia e ou orientação educacional ou especialização em psicopedagogia;
- Entrevista com a coordenação central/DEE;

Professor Itinerante:

- Ser integrante do quadro da carreira magistério público na categoria de professor de atividades/pedagogia;
- Ter experiência mínima comprovada de 02 (dois) anos como docente na rede regular de ensino, sendo de 02 anos no atendimento da Precoce e ou 02 anos na educação infantil;
- O Itinerante deve ser lotado preferencialmente nos Centros de Ensino Especial ou nas escolas, onde se encontra o programa da Precoce.
- Entrevista com coordenador central/DEE.

Formas de capacitação das equipes:

A atualização da equipe é realizada periodicamente através de cursos de capacitação, seminários, palestras, discussões de caso na coordenação pedagógica, estudos sistematizados oferecidas pela SEEDF/DEE, Instituições conveniadas ou da Comunidade.

Busca-se a atuação transdisciplinar e interdisciplinar integrada da equipe multiprofissional, evitando uma visão fragmentada do desenvolvimento da criança.

Competências

Competências técnico - pedagógica da equipe:

- Prestar informações e orientações à família e comunidade escolar;
- Integrar os resultados de cada campo profissional em parecer conjunto;

- Elaborar relatórios sobre os resultados da avaliação e orientações efetuadas nas instituições visitadas;
- Tomar parte ativa nos programas individuais destinados à criança e à família, de acordo com campo específico de atuação profissional;
- Propiciar a complementação do atendimento, sempre que necessário, por meio do encaminhamento a outros profissionais ou a outros atendimentos disponíveis na comunidade;
- Participar efetivamente das reuniões da equipe, com vistas a apreciar o desenvolvimento da criança e atualizar o programa de intervenção educacional;
- Participar da divulgação dos programas de atendimento e apoio às crianças com necessidades educacionais especiais;
- Participar de grupos de estudo, curso de formação profissional (pós-graduação e outros) com o objetivo de manter-se atualizado nas questões referentes à educação de crianças com necessidades educacionais especiais;
- Orientar e supervisionar as atividades realizadas por estagiários no campo de sua especialidade profissional;
- Zelar pelo estrito cumprimento dos princípios de ética profissional, tanto nos aspectos referentes à intimidade das crianças e de suas famílias, quanto no que se refere a outros direitos inalienáveis.
- Observar e orientar quanto ao cumprimento das normas básicas da Precoce;
- Participar de avaliação pessoal quando solicitado para garantir ações que auxiliem o professor a refletir sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, podendo modificar a sua prática conforme necessidades da criança, bem como, sua auto-avaliação no que se refere à ética profissional.
- Ter consciência de gozar de boa saúde para a realização de um bom trabalho, observando que a infreqüência traz prejuízos ao desempenho do trabalho e da criança.
- Incentivar a família a participar do processo educacional de modo efetivo.

Funções Específicas ao Professor Coordenador da Precoce:

Compete ao coordenador:

- Realizar avaliação do desenvolvimento global e funcional;
- Responsabilizar pelo preenchimento e organização de relatórios qualitativos e quantitativos do atendimento oferecido e demais documentos da Precoce conforme lista em anexo da documentação interna da precoce;
- Participar de reuniões de coordenação pedagógicas onde são discutidas todas as questões relativas ao atendimento, inclusive estudos de caso, como também de temas relativo ao currículo previsto pelo programa da precoce e outros temas que enriqueçam a prática pedagógica;

- Promover a integração dos dados, conforme as áreas mais significativas do desenvolvimento da criança entre os profissionais da equipe;
- Orientação ao plano de intervenção individual e coletivo, para o desenvolvimento de conteúdos curriculares específicos (por exemplo, orientação e mobilidade para cegos), baseada nas observações efetuadas diretamente com a criança e nos resultados das avaliações realizadas e dos exames clínicos.
- Elaboração de recomendações do plano individual de intervenção, estabelecendo prioridades e propondo alternativas e procedimentos aplicáveis;
- Identificação das barreiras que incidem no atendimento (condições do local e da prática profissional) e estabelecimento de recomendações para a sua eliminação;
- Acompanhamento e avaliação da criança e de seu ambiente durante o desenvolvimento do programa, verificando os resultados que vão sendo alcançados, de modo a formular novas recomendações, se for o caso.
- Inserir objetivos e definir metas a serem alcançados, nas atividades e estratégias a empregadas e dos materiais e meios a serem utilizados no plano de intervenção do professor, além dos facilitadores ou mediadores requeridos;
- Garantir a participação direta e efetiva dos familiares nos atendimentos à criança para troca de informações e experiências, visando à eficácia do atendimento e à continuidade as atividades no lar.
- Realizar reuniões semestrais com os pais para a devolutiva do atendimento educacional especializado desenvolvido com o aluno.
- Estabelecer interface com profissionais da saúde e comunidade com vista a otimizar os recursos em prol do desenvolvimento da criança.
- Articular ações pedagógicas e supervisionar a equipe da precoce no âmbito da unidade de ensino, representando-a quando necessário;
- Avaliar as crianças ao entrar para o programa juntamente com outros profissionais da equipe que se fizer necessário;
- Elaborar o relatório psicopedagógico, contendo além da parte que cabe a ele, todos os outros pareceres e ou avaliações de outro (s) profissional (ais) que se fizerem necessário;
- Receber os pais e informa-los a respeito do funcionamento do programa;
- Informar aos pais o resultado da avaliação de desenvolvimento de seu filho;
- Encaminhar a criança ao atendimento e discutir com o professor cada caso que estiver iniciando;
- Apoiar o professor na operacionalização dos conteúdos curriculares por meio de assessoramento técnico pedagógico especializado;
- Intermediar as ações de aquisições dos materiais de ensino aprendizagem, equipamentos e outras adaptações de acesso do currículo;
- Coletar e fornecer, dados relativos a Precoce conforme a regularidade estabelecida pela Direção imediata ou Coordenação Central (DEE) do Atendimento Educacional Especializado;

- Participar de programações destinadas à capacitação de recursos humanos, quando solicitado;
- Realizar e participar das reuniões do conselho de classe e estudos de caso, nas questões que envolvem os alunos acompanhados pelo programa da Precoce;
- Encaminhar alunos para avaliação complementar em outras instituições;
- Orientar quanto ao uso e manutenção adequada de aparelhagem utilizada no processo ensino-aprendizagem;
- Informar a direção da escola e a coordenação de nível central, quanto à formação de novas turmas;
- Realizar reuniões pedagógicas e de estudos com todos os profissionais envolvidos.
- Acompanhar e/ou substituir o professor (de sala) nas visitas técnicas, domiciliares e a outras formas de atendimento quando se fizer necessário;
- Participar do planejamento e coordenação do Atendimento aos Pais e da Itinerância da Precoce;
- Representar a equipe na elaboração do plano de ação da escola;
- Dar orientação às famílias encaminhadas pelas Unidades de Saúde com domicílio em outros estados da federação;
- Orientar o professor em treinamento;
- Preencher a avaliação do professor em treinamento e entregá-la ao responsável da equipe de origem do professor ou se necessário ao coordenador central em mãos ou por malote;
- Prestar informações sobre o programa às pessoas eventualmente interessadas (docentes, estagiários e comunidade em geral);
- Participar de campanhas comunitárias de sensibilização e divulgação e outros eventos ligados a sua área;
- Organizar filmagens, fotografias/slides, transparências para estudo e memória do programa;
- Zelar pela manutenção da ordem e ética no local de trabalho.

Funções Específicas ao Professor Regente de Atividades/Pedagogo:

Esse profissional é indispensável para o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado de 0 a 3 anos- Precoce, compete a ele, além das funções comuns aos membros da equipe:

- Criar oportunidades pedagógicas educacionais à criança, bem como as práticas e experiências enriquecedoras que possam ter no lar, realizando registro de observação do acompanhamento evolutivo da criança e ou outro instrumento que esteja em vigor;
- Acompanhar, avaliar, mediar e observar o desenvolvimento da criança durante o atendimento;
- Sugerir métodos, técnicas e estratégias de conteúdo programático referente ao currículo de 0 a 3 anos de idade e ou adaptações curriculares e ou funcionais;

- Elaborar e executar plano de intervenção educacional;
- Orientar e incentivar as famílias a utilizar recursos recreativos e educacionais existentes na comunidade;
- Incentivar as famílias a participar do processo educacional de modo efetivo.
- Elaborar semestralmente o relatório descritivo e individual de acompanhamento semestral do aluno, conforme a avaliação do desenvolvimento infantil realizada ao longo do semestre, ou quando se fizer necessário (transferências, solicitações judiciais, etc.);
- Participar diretamente em estudos sobre Precoce e aqueles relativos ao desenvolvimento e infantil e aprendizagem de 0 a 6 anos.

Funções Específicas ao Professor Regente Educador Físico:

Esse profissional é indispensável para o funcionamento do programa da Precoce, compete a ele, além das funções comuns aos membros da equipe:

- Guiar-se pelo objetivo principal do programa que é o de orientar a família e não apenas a criança em desenvolvimento;
- Participar efetivamente das coordenações, reuniões e estudos de caso da Precoce;
- Participar diretamente nos estudos sobre Precoce e nos estudos específicos à área de Ed. Física, além dos cursos de atualização sobre o tema.
- Avaliar as oportunidades educacionais oferecidas à criança, bem como as práticas e experiências enriquecedoras, no tocante ao desenvolvimento neuropsicomotor.
- Acompanhar e avaliar o desenvolvimento da criança durante o atendimento escolar, registrando com freqüência sua evolução no registro de observação e mantendo-a atualizada na pasta da criança;
- Elaborar semestralmente o relatório descritivo e individual de acompanhamento semestral do aluno, de acordo com a avaliação funcional de desenvolvimento infantil, ou quando se fizer necessário (transferências, solicitações judiciais, etc.);
- Sugerir métodos e técnicas para se trabalhar o conteúdo programático referente ao currículo da educação infantil voltado à área de educação física;
- Elaborar e executar o planejamento individual da criança;
- Orientar e incentivar a família a utilizar recursos recreativos ou educacionais existentes na comunidade, que favoreçam o desenvolvimento físico-motor dos alunos;
- Incentivar e envolver a família no processo educacional de modo efetivo;
- Solicitar a entrega de atestado médico para a prática de atividade física, bem como renovação a cada semestre letivo;
- Participar das reuniões da coordenação central quando solicitado pela coordenação da Precoce ou pela coordenação da Ed. Física da Diretoria de Ensino Especial;

Funções específicas ao Professor de Atendimento aos Pais:

As famílias, as instituições e a sociedade como um todo, são responsáveis pela infância e realizam ações que se complementam. Em momento algum, uma substitui a outra, pois são de grande importância para a Educação Infantil (Currículo da Educação Básica da SE/DF).

O programa de educação precoce deverá priorizar o apoio e suporte à família e a Inclusão dessas crianças no sistema educacional, na comunidade e na família. (MEC/ Saberes e práticas da inclusão/2004).

A Orientação Pedagógica nº 18 da SE/DF, orienta o atendimento sistemático a pais em grupo e ou individual se necessário, como sistema de apoio e suporte às famílias das crianças com Necessidades Educacionais Especiais.

- Elaborar semestralmente o relatório descritivo/qualitativo das atividades desenvolvidas em grupo e ou individualmente ou outros eventos, como palestras, oficinas etc;
- Realizar planejamento/ programação das atividades que serão realizadas no semestre;
- Visitas aos Postos de Saúde/Hospitais de caráter informativo sobre a Precoce e troca de experiência com os profissionais da Saúde
- Elaboração e execução de Projetos e ou Oficinas voltada aos pais, podendo dispor de parcerias quando necessário;
- Ficar atento ao seu horário de trabalho e o horário de atendimento da criança;
- Participar efetivamente das reuniões da equipe, do planejamento e do desenvolvimento dos processos de avaliação da criança;
- Guiar-se pelo objetivo principal do Atendimento, que é o de orientar a família e ou responsáveis e não apenas a criança em desenvolvimento;
- Zelar pelo estrito cumprimento dos princípios de ética profissional, tanto nos aspectos referentes à intimidade e privacidade das crianças e de suas famílias, quanto no que se refere a seus outros direitos inalienáveis;
- Participar diretamente nos estudos sobre Precoce e assuntos afins, além dos cursos de atualização sobre o tema e também na divulgação do Atendimento.
- Compartilhar novos métodos e técnicas, para trabalhar o conteúdo programático referente ao Atendimento à Pais;
- Orientar e incentivar a família a utilizar recursos recreativos e ou educacionais de modo efetivo;
- Incentivar a família a participar de Palestras promovidas pela Coordenação Precoce, Atendimento a Pais e Comunidade:
- Esclarecer e encaminhar os pais e ou responsáveis sobre as providências necessárias para aquisição de passe livre, aposentadoria, casa própria, ou seja, direitos e deveres das crianças com Necessidades Educacionais Especiais;

- Informar os pais sobre o sistema de assistência de saúde.Ex: oftalmologista, odontologia, fonoaudiologia, neurologista etc...);
- Participar assiduamente das reuniões de Coordenação Mensal com a Coordenação Central da Precoce/ DEE;
- Compete ao profissional de Atendimento aos Pais esclarecer a família à característica do Atendimento, não sendo o mesmo terapêutico e assistencialista e sim apoio educacional especializado à família, tendo como foco principal o desenvolvimento global da criança.
- Proporcionar condições para que a família se conscientize quanto a importância do atendimento e o seu papel no desenvolvimento da criança.

Funções específicas ao Professor Itinerante:

Segundo o MEC, o serviço de apoio pedagógico, a ser desenvolvido no contexto escolar, tem por finalidade auxiliar ao professor e aluno no processo de desenvolvimento e aprendizagem, identificando as necessidades educacionais especiais, ajudando a escola a definir e implementar respostas educativas à essas necessidades, e desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas que promovam o avanço no processo de aprendizagem desses educandos.

Na educação infantil, os serviços de apoio pedagógico especializado deverão ser desenvolvidos por professor itinerante, que participará da observação e do acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem nas atividades escolares, avaliará e ajudará a elaborar objetivos, a delinear os conteúdos, as estratégias e procedimentos relativos à dinâmica da sala de aula e de toda a rotina escolar. (Saberes e Práticas da Inclusão, MEC/2004).

Compete ao professor Itinerante:

- Participar junto às respectivas DRE/CPC's da estratégia de matrícula, encaminhamentos, remanejamentos dos alunos a serem integrados/ incluídos no ensino regular;
- Preparar e apoiar a integração/inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, junto a comunidade escolar;
- O Itinerante deverá promover o processo de inclusão social educacional da criança com o objetivo de eliminar barreiras físicas e sociais;
- Apoiar e orientar o professor regente de classe na operacionalização dos conteúdos curriculares quando solicitado por meio de assessoramento técnico pedagógico especializado;
- Participar das adaptações curriculares necessárias ao processo de ensino aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais;
- Intermediar as ações de aquisição dos materiais de ensino aprendizagem, equipamentos e outras adaptações de acesso ao currículo;

- Participar das reuniões do conselho de classe e outras reuniões nas questões que envolvam os alunos com necessidades especiais sob o seu acompanhamento;
- Participar e ou solicitar estudos de caso junto às equipes de Apoio a Aprendizagem e a Precoce, com vistas ao encaminhamento dos alunos;
- Responsabilizar-se pelo recebimento e entrega dos relatórios psicopedagógico às escolas/protocolando-os;
- Compete ao Itinerante esclarecer e informar sobre o trabalho desenvolvido pela itinerância;
- Encaminhar alunos à equipe de Apoio a Aprendizagem para avaliação, reavaliação e estudo de caso;
- Orientar quanto ao preenchimento das fichas de avaliação, reavaliação e estudo de caso a direção e /ou professores, quando solicitado à avaliação do aluno;
- Acompanhar e observar as crianças com terminalidade na Precoce;
- Participar das entrevistas para declaração de aptidão objetivando a função de Itinerante bem como o remanejamento, remoção e contratação temporária;
- Participar das reuniões mensais com a coordenação central da Precoce da Diretoria de Ensino Especial;
- Zelar pelo cumprimento dos horários e pela ética profissional.

Avaliação

O acompanhamento e a avaliação do Atendimento Educacional Especializado à criança de 0 a 3 anos – Precoce estão sob a responsabilidade da Instituição de Ensino local, com a articulação e orientação técnico-metodológica do professor coordenador da precoce no nível local (escola) e do Coordenador Central da Precoce (DEE).

De acordo com o MEC (Saberes e práticas da inclusão/2004), o encaminhamento dos alunos para os atendimentos especializados deverá ser realizado mediante avaliação pedagógica e decisão da família, em conjunto com a equipe especializada. O Professor coordenador, considerando a importância do processo de plasticidade cerebral e maturação neuronal do desenvolvimento da criança, tem por finalidade auxiliar ao professor e aluno no processo de desenvolvimento e aprendizagem, mediante avaliação prévia e segmentar, identificando as necessidades educacionais especiais, ajudando aos educadores e a escola a definir e implementar respostas educativas à essas necessidades, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas que promovam o avanço no processo de aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais, além de articular e supervisionar as ações pedagógicas da equipe especializada que compõe o quadro docente da precoce.

Conteúdos curriculares básicos de conhecimento, para atuação no Programa da Precoce:

- Desenvolvimento Infantil de 0 a 6 anos
- Referenciais curriculares do MEC
- Saberes e Práticas do MEC
- Teóricos: Wallon, Piaget e Vygotsky
- Escala de desenvolvimento /marcos do desenvolvimento
- Currículo Básico de 0 a 3 anos da Secretaria de Educação
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
- Temas na área da Educação, Psicologia e Saúde que contemplem o conhecimento do desenvolvimento normal e anormal da criança com necessidades educacionais especiais.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, S.F.C. Da formação do psicólogo escolar e de uma possível identidade profissional. In: *Psicólogo Escolar: Identidade e Perspectivas*. ABRAPEE/PUCCAMP. Campinas: Átomo. 1992.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual de diagnóstico e estatística de distúrbios mentais*. 3ªEd. São Paulo: Manole, 1989.
- ASSIS, Orly L. M. *A pré-escola brasileira: uma nova metodologia de educação pré-escolar*. São Paulo: Editora Data.
- BRASIL. (1988). Constituição República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal.
1993. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC/ SEF.
- BRASIL. (1994). Política Nacional de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP.
- (1994). Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE.
- BRAZELTON, T. Berny, CRAMER, Berthand. *A dinâmica do bebê*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 180p.
- BRUNET, Odete, LEZINE, Irene. *Desenvolvimento Psicológico da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas 1981.
- FLEMING, Inge. *Desenvolvimento normal e seus desvios no lactente: diagnósticos e tratamentos precoces do nascimento até o 18º mês*. São Paulo: Atheu, 1987.316p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria 69, de 28 de agosto de 1986. Fixa Critérios Reguladores da prestação de apoio técnico e / ou financeiros a Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Documenta. Brasília, nº: 310, 192-196p.

RAMOS, P. Queiroz, Aidyl. *Estimulação Precoce*. Informações Básicas aos Pais e aos profissionais.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *Formação Social da Mente*. Martins Fontes, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Saberes e Práticas da Inclusão, 2004.