

ANA SILVIA DUARTE NUNES

**ESTIMULAÇÃO PRECOCE EM CRIANÇAS DE
RISCO AMBIENTAL E/OU COM NECESSIDADES
ESPECIAIS EM CRECHES MUNICIPAIS DE
TEMPO INTEGRAL**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 23 de Janeiro de 2015, perante o Júri, constituído, nos termos do Despacho Reitoral de Nomeação de Juri n.º 29/2015 conforme o n.º 1 do artigo 22º, do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março com a seguinte composição:

Presidente:

Profª. Doutora Isabel Rodrigues Sanchez da Fonseca
– Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias

Arguente:

Profª. Doutora Maria Odete Emygdio da Silva -
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias

Orientadores:

Profº. Doutor Óscar C. De Sousa, coorientador -
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias, em representação da Profª Doutora
Thelma Helena Costa Chahini, Orientadora –
Universidade Federal do Maranhão.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2015

*El desafiar tempranamente los problemas
que enfrentamos, es prerequisite para
alcanzar algo de nuestro total potencial
como seres humanos.*

(Jerome Bruner)

Aos meus pais, meus filhos e minha neta, pela
presença constante em todos os momentos
dessa caminhada.

Agradecimentos

Aos meus pais, cujo apoio foi fundamental para a realização desse objetivo.

Aos meus filhos e minha neta por estarem sempre ao meu lado, suas existências são a minha razão de viver.

Aos meus irmãos Ana Sheila e José Roberto, por estarem sempre presentes na minha vida.

Aos meus orientadores Dra. Thelma Chahini, e Dr. Oscar Sousa, pela paciência, simplicidade, compreensão e competência que me foram passados durante toda essa jornada.

Resumo

O estudo sobre Estimulação Precoce em crianças de risco ambiental e/ou com necessidades especiais em creches de tempo integral tem como objetivo investigar de que forma vem ocorrendo a estimulação precoce em crianças de risco ambiental e/ou crianças com necessidades especiais em uma creche de tempo integral em São Luís/MA. Para tanto, foram selecionados 13 professoras, 3 coordenadoras e 1 gestor. O estudo visa descrever e analisar as concepções e opiniões dos profissionais da creche acerca dos trabalhos desenvolvidos no Programa de estimulação precoce. A pesquisa faz uma abordagem descritiva qualitativa. A coleta de dados foi feita através de entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos dados foram elaboradas 10 perguntas, sendo 8 comuns a todos os participantes, e 2 perguntas específicas aos professores e aos coordenadores/gestor. O presente estudo buscou referências em teóricos como Pérez Ramos e Pérez Ramos, Herren e Herren, Arriagada et al., entre outros, e a partir das concepções dos autores pôde-se compreender de que forma a estimulação precoce está contribuindo como minimizador ou preventivo dos distúrbios adquiridos no decorrer do desenvolvimento infantil. A pesquisa mostra novas perspectivas e um crescente aumento de informações e conscientização da importância dos Programas de estimulação precoce como preventivo e atenuante das deficiências em crianças de alto risco e/ou com necessidades especiais. O estudo fornece subsídios para que os profissionais da área de estimulação precoce tornem suas práticas mais eficazes.

Palavras-chave: Estimulação Precoce. Risco Ambiental. Necessidades Especiais.

Abstract

The study on Early Stimulation in children environmental risk and / or with special needs full-time day care centers aim to investigate how is occurring early stimulation in children environmental risk and / or children with special needs in a nursery time integral in São Luís / MA. Thus, we selected 13 teachers, 3 coordinators and 1 manager. The study aims to describe and analyze the views and opinions of childcare professionals about the work developed in the early stimulation program. The research is a qualitative descriptive approach. Data collection was made through semi-structured interviews. For data analysis were prepared 10 questions, 8 common to all participants, and 2 specific questions to teachers and coordinators / manager. This study sought references in theoretical as Pérez Pérez Ramos and Ramos, and Herren Herren, Arriagada et al., Among others, and from the conceptions of the authors we could understand how early stimulation is contributing to minimizing or preventive of acquired disorders during child development. Research shows new perspectives and an increasing information and awareness of the importance of early stimulation programs such as preventive and mitigating the deficiencies in high-risk children and / or with special needs. The study supports the professionals of early stimulation area become their most effective practices.

Keywords: Early Stimulation. Environmental Risk. Special Needs.

Siglas

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência
DA	Dificuldades de Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EP	Estimulação Precoce
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEC	Instituto Superior de Educação Continuada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NE	Necessidades Especiais
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OEA	Organização dos Estados Americanos
PNE	Plano Nacional de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SNC	Sistema Nervoso Central
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania

Índice Geral

Introdução	9
Capítulo I - Estimulação Precoce	12
1.1 Estimulação Precoce: programas e políticas públicas	17
Capítulo II - Reflexões Sobre o Desenvolvimento Cognitivo no Processo de Aprendizagem.....	24
2.1 O desenvolvimento da inteligência	31
Capítulo III - Breve Histórico e Políticas Públicas do Paradigma da Inclusão	35
Capítulo IV – Objetivos	47
4.1 Geral	48
4.2 Específicos	48
Capítulo V - Design Metodológico	49
5.1 Local	50
5.1.1 Histórico e caracterização da Creche-escola “X”	51
5.2 Participantes	52
5.3 Instrumento de coleta de dados	53
5.4 Coleta de dados	53
Capítulo VI - Resultados, Análise e Discussão	55
6.1 Entrevistas	56
Conclusão	71
Referências Bibliográficas	73
Índice Remissivo Onomástico	80
Apêndices	I
Anexos	V

Introdução

Programas de Estimulação Precoce (EP) em diversas áreas, têm tido como ação principal desenvolver atividades específicas para atender crianças de risco ambiental, como também aquelas com necessidades especiais (NE), para que possam desenvolver o máximo de suas capacidades física e cognitiva.

A EP é um conjunto de ações psicomotoras cuja finalidade visa oferecer à criança estímulos fundamentais, que possibilitem desenvolver as habilidades necessárias para um crescimento sadio. É destinada a crianças desde o nascimento até os primeiros anos de vida, sendo fundamental na vida de qualquer criança, com ou sem deficiência para que em cada fase ela possa atingir o máximo do seu potencial e desenvolver as habilidades necessárias para o seu desenvolvimento integral. Para tanto é necessário que a criança na convivência com as pessoas, experimente coisas, vivencie situações com oportunidades adequadas que propiciem à mesma, experiências necessárias para desenvolver o máximo de sua capacidade física, mental, emocional e social (Pérez-Ramos & Pérez-Ramos, 1996).

A EP é fundamental para a criança em seus primeiros anos de vida, principalmente para as que não receberam os estímulos necessários e atenção às suas necessidades de desenvolvimento físico e cognitivo. É importante ressaltar que cada criança tem seu ritmo próprio de desenvolvimento seguindo determinados padrões evolutivos comuns a todas, mas se uma criança não responde aos estímulos deve-se proporcionar, com cuidado, atividades que irão desenvolver sua capacidade de forma crescente. Da mesma forma, a criança que já tenha superado o desenvolvimento para sua etapa, pode-se estimulá-la para que ela avance para a etapa seguinte, portanto a estimulação precoce deve ser flexível, ou seja, adaptada para cada necessidade pessoal e características individuais, devendo ser aplicada de acordo com a idade e desenvolvimento da criança. A EP está nas preocupações educativas, preventivas e curativas (Herren & Herren, 1986).

Pode-se afirmar, com respaldo na literatura e nos resultados de inúmeros estudos em escolas, clínicas e hospitais, que a estimulação é decisiva na evolução da criança para que ela alcance condições ideais em seu desenvolvimento. Um ambiente familiar rico em estímulos, onde se percebe que há uma constante participação de adultos, tende a acelerar o desenvolvimento psicomotor, mas em contrapartida, os estímulos inapropriados, como também a ausência deles, são determinantes no atraso do desenvolvimento mental.

As práticas da EP são para todos os profissionais da área, como também, todos aqueles cujo interesse está relacionado com o processo de desenvolvimento infantil. Podem ser realizadas em qualquer ambiente, como por exemplo: institucional, clínico, médico ou familiar, para tanto, é necessário um empenho na observação das fases do desenvolvimento infantil, para que as oportunidades de estímulos sejam adequadas a cada fase da criança.

A infância é caracterizada pela mudança de comportamento, influenciada pelos fatores biológico e pelo meio ambiente, portanto, é fundamental que todo profissional que trabalhe com a EP tenha conhecimento das sucessivas mudanças física e cognitiva do desenvolvimento infantil, ou seja, sua prática deve ser pautada no conhecimento científico. O conhecimento das etapas do desenvolvimento infantil proporciona aos profissionais da área da EP, possibilidades de aplicar os estímulos corretos para cada fase da criança. Há diversos especialistas que trabalham nos Programas de EP, como por exemplo: médicos (neurologistas, pediatra e neonatologistas), psicopedagogos, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, enfermeiros, assistentes sociais, enfim, há um grande contingente de profissionais que trabalham com o desenvolvimento infantil que precisam ter treinamento específico para exercer essa atividade.

O presente estudo, portanto, justifica-se pela necessidade de a estimulação precoce, fundamentada na literatura, ser facilitador da aprendizagem, ser preventiva ou atenuante das deficiências e/ ou transtornos adquiridos durante o desenvolvimento da criança, como também pela importância desses estímulos nas fases do desenvolvimento infantil, pois é nos primeiros anos de vida que ocorrem transformações essenciais durante a aquisição de habilidades que determinarão a qualidade de vida da criança, beneficiando a sociedade como um todo.

A relevância social da EP consiste em saber a qualidade e o valor dos estímulos motores e cognitivos que beneficiariam crianças em seu pleno desenvolvimento. Logo, esta pesquisa tem como fundamento saber quais resultados seriam suficientes aos profissionais da creche para que possam avaliar se sua prática está trazendo resultados positivos para as crianças da instituição.

Diante do exposto a questão de partida da investigação foi: como vinha ocorrendo a estimulação precoce em crianças de risco ambiental e/ou com necessidades especiais nas creches municipais de tempo integral em São Luís do Maranhão. Para tanto, foi feito a identificação das creches, o conhecimento da existência de Programas de EP, a verificação das crianças com necessidades especiais e/ ou risco ambiental, a caracterização das

necessidades especiais das crianças da creche, como também a observação e descrição das concepções e intervenções dos profissionais com base nos resultados das entrevistas acerca da necessidade e importância da EP em crianças de risco ambiental e/ ou com NE.

Como objetivo primário, resolveu-se investigar como vinha ocorrendo a estimulação precoce em crianças de risco ambiental e/ ou em crianças com necessidades educativas especiais (NEE), em creches municipais de tempo integral em São Luís/MA.

No total de três instituições correspondentes ao propósito da pesquisa, os dados foram coletados em apenas uma creche de tempo integral, em virtude de ser a única que se encontrava funcionando regularmente.

A Creche-escola “X” passou a atender a comunidade a partir de 2008 no período integral e parcial. Hoje, há 370 crianças matriculadas na faixa de idade que varia de 2 a 6 anos. A Educação Infantil em São Luís/MA é de responsabilidade do Governo Municipal, sendo subordinada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). .

Este estudo encontra-se dividido em seis capítulos, sendo que no primeiro abordou-se a estimulação precoce, sua definição e seus benefícios para crianças de risco ambiental e/ou com necessidades especiais da educação infantil, assim como também, os programas e as políticas públicas que abordam sobre o tema; no segundo capítulo enfocou-se algumas reflexões sobre as bases neurológicas do desenvolvimento cognitivo e da inteligência no processo ensino e na aprendizagem nos primeiros anos de vida da criança; no terceiro capítulo faz-se um breve histórico das políticas públicas no mundo e no Brasil relacionado à inclusão; no quarto capítulo apontam-se os objetivos da pesquisa; no quinto capítulo citam-se a metodologia utilizada para a realização deste estudo; no sexto e último capítulo apresentam-se os resultados, além da análise e discussão dos dados apresentados.

Para padronização do layout e apresentação das citações e bibliografia, utilizou-se a norma da American Psychological Association (APA).

Espera-se contribuir para uma maior visibilidade nas questões referentes à qualificação profissional para o processo de inclusão de todas as crianças nas instituições de ensino, com garantia de um atendimento profissional que possibilite o pleno desenvolvimento físico, psíquico, cognitivo e emocional de todas as crianças com ou sem necessidades especiais.

Capítulo I - Estimulação Precoce

As pesquisas científicas na área da psicologia do desenvolvimento a partir das investigações de Freud têm confirmado evidências de que a idade do lactente e os primeiros anos de vida são períodos fundamentais para o desenvolvimento neuropsicossocial da criança. Destaca-se a importância de sua teoria psicanalítica em relação às fases do desenvolvimento infantil, como por exemplo:

“à energia pulsional como constituinte do ato de pensar e de aprender; ao modelo do método analítico, no qual o compromisso de uma relação autêntica entre dois indivíduos é imprescindível, e, de igual forma, à noção de transferência e de contratransferência, encontrada também na relação professor-aluno (sic)” (Assis, 2007, p.41).

Dessa forma, o ambiente em que a criança se desenvolve, suas relações familiares e suas relações com os profissionais da educação são de suma importância para a aquisição de experiências que determinará o seu desenvolvimento neuropsicomotor.

A Estimulação Precoce destina-se a crianças nos seus primeiros anos de vida que tenham atraso no desenvolvimento ou que sejam consideradas de risco ambiental. Para Arriagada (1978), o fato de a estimulação estar destinada a crianças nos primeiros anos de vida, não significa dizer que seu desenvolvimento está assegurado, significando que é necessário estimular em idades posteriores também. A EP é indicada para crianças com anomalia física, surdas, cegas, prematuras, crianças com trissomia 21 e crianças com dificuldades no desenvolvimento (Herren & Herren, 1986). Os benefícios envolvem não só as crianças com deficiência intelectual, mas todas as crianças com distúrbios no desenvolvimento e as crianças de alto risco (Pérez-Ramos & Pérez-Ramos, 1996). Sua importância está tanto na manutenção do desenvolvimento psicomotor, como também estimula o desenvolvimento integral das crianças com ou sem necessidades especiais e ainda àquelas sujeitas à aquisição de distúrbios. Entenda-se “psicomotor”, como designação de dois aspectos: a adaptação do organismo ao meio que desenvolve o raciocínio e a socialização, uma realização de seus desejos, uma junção entre movimentos e sentidos, de ações desejadas e sofridas onde a maturação e o neuromotor ocupam lugar fundamental durante o desenvolvimento da criança nos seus primeiros anos de vida (Herren & Herren, 1986).

A expressão “Estimulação Precoce” ou como alguns definem “Estimulação Essencial” originou-se do Inglês “*Early Stimulation*” ou “*Early Intervention*”, e do espanhol “*Estimulación Temprana*” e “*Estimulación Precoz*”, outros conceitos como “Intervenção Precoce” e “Educação precoce”, também são aceitos (Safar, 2011). Alguns autores usam a terminação “estimulación ecológica”, que significa uma estimulação que envolve todas as necessidades desde o nascimento, continuando pela idade pré-escolar e escolar (Arriagada,

1978). O termo em português não traduz o sentido exato dos termos em inglês e espanhol (Ramos, 1978).

A palavra “estimulação” originou-se do latim “*stimulation*”, significa ato ou efeito de estimular. O termo “precocidade” também vem do latim “*praecocitas*”, significa prematuro, antecipado, temporão. Diz-se das pessoas com determinadas faculdades prematuramente desenvolvidas (Ferreira, 2004). A denominação “*precoz*” começou a ser utilizada em países de língua espanhola para designar programas de prevenção para crianças de alto risco biológico diagnosticado ou provável. O termo destacava a intenção de interferir antes da deficiência se tornar aguda, ou na prevenção desta, ou seja, antes que os danos se mostrassem. Posteriormente os programas de Estimulação Precoce se ampliaram para incluir crianças de alto risco ambiental, como por exemplo, crianças que nascem saudáveis, mas devido às condições ambientais negativas, necessitam de intervenção para que seu desenvolvimento não seja afetado (Arriagada, 1978).

Segundo a Organização dos Estados Americanos (OEA) de 1978, entende-se por “criança de alto risco”: “[...] as que têm o desenvolvimento ameaçado por condições de vulnerabilidade decorrentes de fatores de natureza somática, como determinadas doenças adquiridas durante a gestação, alimentação inadequada tanto da gestação quanto da criança, ou nascimento prematuro” (Ministério da Educação e Cultura [MEC], 1994, p.17).

As crianças de alto risco são aquelas com carência de estímulos sensoriais e afetivos denominado de “privação psicossocial” ou “cultural”. Estas condições estão associadas a vários fatores como: pobreza, abandono, mau desenvolvimento físico, carência afetiva pelo déficit sensorial e intelectual etc. (Pérez-Ramos & Pérez-Ramos, 1996).

Há muita divergência entre os autores na questão da definição e da nomenclatura. Alguns passaram a usar a expressão “Estimulação Essencial”, acreditando ficar mais claro o seu significado, assim, evitando ambiguidades, apesar de que “Essencial”, não explicar exatamente o que significa. Em contrapartida, o termo “precocidade” é adotado pela grande maioria de profissionais da área por definir melhor seu objetivo e preservar na sua essência, a natureza preventiva e por ser conhecido internacionalmente (MEC, 1994). O termo “precocidade” se adapta melhor por se aproximar mais do sentido dado à Estimulação Precoce, “tendo em vista o caráter preventivo que o atendimento de estimulação enfoca agindo antecipadamente, quer evitando a deficiência, quer minimizando seus efeitos” (Safar, 2011, p.3). Segundo Marinho, precocidade quer dizer: “o mais cedo possível” (Marinho, 1976, p.71).

No caso dos termos em espanhol, “*temprana*” em vez de “*precoz*” é mais qualificável, pois evita interpretações erradas como, por exemplo, a de que os programas de estimulação precoce proporcionam às crianças experiências precoces antes da maturidade neurofisiológica com a intenção de torná-los precoces, superiores ao normal, adquirindo conhecimentos que não estejam apropriados para sua idade neurobiológica (Arriagada, 1978).

A Estimulação Precoce vem sendo motivo de estudo por diversos profissionais da área da saúde e da educação. As Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce definem como: “Conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo” (Ministério da Educação [MEC], 1995, p.11).

A Política Nacional de Educação Especial define Estimulação Essencial como: “conjunto organizado de estímulos e treinamentos adequados, oferecido nos primeiros anos de vida a crianças já identificadas como deficientes e àquelas de alto risco, de modo a lhes garantir uma evolução tão normal quanto possível” (MEC, 1994, p.17-18).

Para Arriagada, estimulación temprana é:

“Conjunto de ações para proporcionar a criança experiências que este necessita desde seu nascimento, para desenvolver todo o seu potencial psicológico. Isto é conseguido através da presença de pessoas e objetos, em quantidade e momento adequado e no contexto de situações de complexidade variável, que geram na criança um certo grau de interesse e atividade, uma condição necessária para uma relação dinâmica com o seu meio ambiente e uma aprendizagem eficaz.” (Arriagada, 1978, p.21).

Para entender na prática o significado da definição da Estimulação Precoce, é necessária uma sequência de recursos provenientes das pessoas e do ambiente para estimular as crianças com Necessidades especiais e/ ou crianças com risco ambiental nos primeiros anos de vida. Em relação ao espaço destinado ao trabalho da EP, segundo a Política Nacional de Educação Especial, deve ser um local:

“Destinado a atendimento de portadores de deficiência de 0 a 3 anos e de crianças consideradas de alto-risco, onde são desenvolvidas atividades terapêuticas e educacionais voltadas para o seu desenvolvimento global. A participação da família é fundamental nos programas de estimulação.” (MEC, 1994, p.21).

A estimulação baseia-se em motivar e impulsionar a criança a realizar atividades de sua própria vontade e iniciativa, objetivando que a mesma alcance as condições necessárias e favoráveis ao seu desenvolvimento de acordo com as suas limitações e possibilidades físicas e motoras, ou seja, no tempo certo e correspondente à idade (Tisi, 2010). Espera-se que a estimulação crie condições facilitadoras de desenvolvimento, proporcionando na criança, pelo seu próprio interesse, uma mobilização através das brincadeiras para o desenvolvimento das

atividades social e afetiva com o adulto, produzindo uma resposta do seu esforço para que se alcance um determinado objetivo.

A estimulação precoce começa no meio familiar e é indispensável à interação mãe-filho. Esse apoio afetivo, juntamente com estímulos de coisas e pessoas ao redor, irão proporcionar à criança o desenvolvimento cognitivo e motor necessários e fundamentais para um crescimento saudável. A EP propõe o desenvolvimento integral levando em conta suas especificidades, ou seja, suas diferenças em relação às crianças sem deficiência, com o intento de prevenir ou minimizar os efeitos das mesmas. A importância da estimulação precoce está na prevenção da aquisição dessas deficiências, não só nos primeiros anos de vida, como também nos anos posteriores, proporcionando a essas crianças que são provenientes de lares empobrecidos ou crianças que apresentam retardo em seu desenvolvimento psicomotor, um desenvolvimento mais equilibrado e sadio, diminuindo ou prevenindo a intensidade dos distúrbios (Ramos, 1978).

Segundo as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce, os resultados de experiências clínicas, pedagógicas e de diversos estudos ao longo de décadas concluíram entre outros, que: “A carência, a inadequação, inclusive a sobrecarga de estimulação nos primeiros anos de vida, diminuem o ritmo natural do processo evolutivo infantil, aumentando também o distanciamento dos padrões do desenvolvimento físico, sensório-perceptivo, motor, socioafetivo, cognitivo e da linguagem.” (MEC, 1995, p.7).

Ressalta-se que os efeitos de estímulos inapropriados, excessivos ou a ausência destes, terão impactos negativos e podem ocasionar atraso no desenvolvimento cognitivo e motor da criança, intensificando distúrbios, ou proporcionando situações de sensibilidade para a ocorrência de deficiências mentais, motoras, auditivas ou visuais.

Outro fator que pode causar danos psicológicos e físicos à criança nos seus primeiros anos é o tempo, a intensidade e a persistência da estimulação. Para Ramos: “É importante conhecer a repercussão desses fatores prejudiciais ao desenvolvimento infantil, para poder justificar a utilização dos procedimentos mais convenientes à satisfação das necessidades da criança, sobretudo daqueles que incidem mais significativamente no âmbito do lar.” (Ramos, 1978, p.9). É imprescindível que os estímulos comecem na primeira infância, pois é nessa fase que as perdas podem ser irreversíveis. Ao lado de um ambiente sadio, assistência pré-natal, podem-se reduzir ao mínimo possíveis deficiências que poderão surgir no decorrer do desenvolvimento da criança.

1.1 Estimulação Precoce: programas e políticas públicas

A Estimulação Precoce está fundamentada na Lei nº. 5692/71 (MEC, 1994). Os programas de estimulação precoce e os mais variados estudos comprovam a importância destes no universo infantil, como destaca as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce:

“O emprego de programas de estimulação precoce pode prevenir ou atenuar os possíveis atrasos ou defasagens no processo evolutivo infantil. Mais de cinquenta por cento de crianças portadoras de deficiência poderiam atingir o desenvolvimento normal, desde que se adotassem, efetivamente, medidas de prevenção. Dentre as que se destacam, estão aquelas referentes à estimulação precoce.” (MEC, 1995, p.7/8).

As diretrizes enfatizam também que os programas têm tido resultados significativos, mostrando um maior conhecimento, principalmente no que se refere a termos correlatos, a conceituação, a técnica, aos procedimentos de avaliação, como também à organização de currículos e programas relativos, destacando os conhecimentos neuropsicológicos em relação à plasticidade neuronal (MEC, 1995).

Verifica-se, portanto, que a implantação de programas de estimulação precoce, especialmente no Brasil, a partir dos anos setenta e oitenta: “[...] constituíram e constituem um investimento social e humano altamente produtivo, uma vez que os esforços se dirigem à prevenção das deficiências ou à diminuição de seu agravamento.” (MEC, 1995, p.8). Percebe-se a importância desses programas, pois beneficiam a todas as crianças com necessidades especiais, as crianças de alto risco, como também todo o contingente infantil.

Dentre os programas destaca-se o que teve início em Paris em 1967, um programa de estimulação psicomotora que beneficiava crianças suspeitas de deficiência sensorial, aquelas com dificuldades de adaptação e também para crianças com atraso global no seu desenvolvimento psicomotor. Este programa se estendeu nos anos de 1970 e 1972 e tinha como foco preocupações preventivas, educativas e curativas (Herren & Herren, 1986).

Em 1974 na conferência que aconteceu na Carolina do Norte em Chapel Hill, 1974, sobre Intervenção Temprana com crianças de Alto Risco, constatou-se que o objetivo da estimulação era a prevenção dos transtornos de desenvolvimento e do retardo mental em crianças com risco biológico ou com risco estabelecido, levando-as a desenvolver todas as suas potencialidades dentro de suas limitações impostas pela sua condição. Tjossem¹ destacou no seu livro, que incluía todos os trabalhos apresentados nessa conferência, o

¹ Tjossem, T. D. (Ed.). (1976). *Intervention strategies for high risk infants and young children*. Baltimore: University Park Press.

desconhecimento dos efeitos da estimulação precoce para crianças com transtornos de desenvolvimento constitucional, e também a falta de programas de intervenção para crianças que viviam em desvantagem social e começavam a apresentar atrasos no seu desenvolvimento cognitivo depois do primeiro ano de vida devido à carência de recursos pessoal e ambiental. Para o autor o mesmo fenômeno acontecia em países latino-americanos, ou seja, reproduzia-se nesses programas de estimulação temprana a mesma assistência compensatória para crianças que tinham distúrbios de origem biológica e tinha como objetivo amenizar o quanto possível suas deficiências, dentro de suas limitações (Arriagada, 1978).

O autor criticava essa perspectiva, pois acreditava que em países em desenvolvimento, o foco dos programas de Estimulação Temprana deveria estar mais voltado para crianças sujeitas a risco ambiental. Pesquisas dos anos 70 mostraram que o retardo mental era em 75% de origem sociocultural contra 25% de origem biológica (Bralic & Lira, 1978). O investimento na prevenção desde os primeiros anos teriam resultados mais concretos, dessa forma, se tornando urgente hierarquizar os escassos recursos destinados a esses programas, considerando-se que a recuperação de uma criança com uma deficiência biológica requeria um tratamento com profissionais especializados em instituições para esse fim, onde a recuperação parcial terá um alto custo. Em contrapartida, o investimento em crianças de risco ambiental seria bem menor, pois necessitaria de profissionais com um mínimo de treinamento, capazes de orientar os pais dessas crianças para também estimulá-las em seu próprio ambiente doméstico, ou seja, um trabalho em conjunto que poderia evitar que a criança adquirisse um atraso em seu desenvolvimento. Para Bronfenbrenner² é fundamental que as interações pais/filhos sejam estáveis e duradouras desde o primeiro ano de vida, para que a criança tenha efeitos positivos durante todo o seu desenvolvimento infantil (Arriagada, 1978).

A pesquisa feita pela equipe de “Salud mental de La Dirección General Del Servicio Nacional de Salud de Chile”, desenvolveu um programa piloto de estimulação precoce nos anos de 1974 a 1976. Este programa se dirigiu a crianças de nível social econômico baixo e tinha como propósito fundamentar a necessidade de implantar ações e estratégias que pudessem prevenir a aquisição de possíveis deficiências. As experiências indicaram que várias condições negativas poderiam ocasionar uma anomalia, como por exemplo: além das deficiências adquiridas de um ambiente físico e material pobres de estímulos, a ausência da

² Bronfenbrenner, U. (1974). *Is early intervention effective? Report on longitudinal evaluations of preschool programs* (vol. 2). Washington: Office of Child Development, Department of Health, Education and Welfare.

mãe ou de uma figura afetiva poderia afetar o desenvolvimento intelectual, emocional, social como também a linguagem, fator fundamental para o desenvolvimento da inteligência. Os resultados mostraram um atraso em relação à quantidade e variedade de palavras em crianças institucionalizadas a partir dos 2 anos, idade esta, crucial para a estruturação da linguagem como função simbólica (Bralic & Lira, 1978).

Pode-se destacar que investigações na área de estimulação precoce para crianças com necessidades especiais e crianças de nível social baixo que nascem em risco ambiental e, conseqüentemente, risco emocional, são escassos, mas apesar de poucas, as pesquisas deram resultados positivos. No Brasil, a pesquisa de Costa (2013) comprova essa realidade, seus estudos analisaram as Teses e Dissertações produzidas entre os períodos de 2000 a 2011 sobre a Estimulação Precoce. A pesquisa concluiu que nesse período, foram feitos 22 trabalhos, entre eles 18 Dissertações e 4 Teses. A investigação demonstra novas possibilidades e tendências, revelando enfoques e perspectivas referentes a essa temática e fornecendo subsídios para uma geração de práticas de atendimento mais competentes e eficazes neste campo de estudo.

Entre outras pesquisas que investigaram as intervenções com a Estimulação Precoce, destacam-se também: os estudos de Bampi (2010), que pesquisou a EP como estratégia de inclusão social, e teve como resultado a importância do trabalho em conjunto para crianças de 0 a 3 anos de idade, e de uma equipe de serviços e gestores para construir estratégias para que a EP seja uma ferramenta de inclusão social para as crianças de risco ambiental; Alves (2007) pesquisou a estimulação precoce e sua importância na educação infantil. Seus estudos chegaram à conclusão de que é possível detectar indicadores de risco psíquico e desenvolvimento da criança, e ressalta a importância da família e da escola na constituição psíquica da criança. Os estudos de Cardoso (1999) sobre as implicações psicopedagógicas na integração/inclusão de alunos com necessidades educacionais especializadas, concluíram que as crianças apresentaram no seu desenvolvimento progressos significativos devido ao ambiente estimulador em que estavam inseridas, juntamente com crianças que não apresentavam nenhuma dificuldade ou deficiência, contribuindo para a sociabilidade, adaptação e a aquisição de conhecimento por parte dos alunos com NEE.

Outros estudos que obtiveram resultados significativos nos programas de EP foram: Soejima (2008), que pesquisou a participação de crianças com ou sem defasagens no programa de intervenção precoce e apontou como resultado que as crianças com defasagens tiveram desenvolvimento significativo mais do que as crianças que não tiveram a intervenção,

comprovando o que diz a literatura sobre a importância da EP como uma ferramenta para prevenir ou atenuar possíveis distúrbios ou deficiências no desenvolvimento. Os estudos de Grande (2004) tiveram como foco a relevância do planejamento e prática da EP na interação da mãe/criança com Síndrome de Down, apontando como resultado a importância da participação da mãe na intervenção feita pelos profissionais nas práticas terapêuticas. A presença da mãe reflete de maneira positiva e aumenta o vínculo mãe/filho/profissional. Por fim, destaca-se também os estudos de Correia (2005), que pesquisou a aplicabilidade de um programa de intervenção precoce em duas crianças com possível risco autístico, tendo como resultado da sua pesquisa que a aplicabilidade do programa surtiu efeitos positivos e eficazes desenvolvendo 9 e 6 respectivamente, dos 12 componentes pré-verbais propostos pelo programa.

Percebe-se diante dos resultados das investigações citadas anteriormente, a importância de Programas de Estimulação precoce para o desenvolvimento integral da criança, pois estes vêm proporcionando a essas crianças com ou sem necessidades especiais, benefícios imprescindíveis ao seu desenvolvimento neuropsicomotor. Aliado a esses programas destacam-se, hoje, as contribuições das descobertas da Neurociência acerca de como o cérebro se desenvolve, de como ele muda no decorrer da aquisição das experiências, como por exemplo, a importância da plasticidade neuronal na recuperação ou atenuantes de lesões adquiridas. Dessa forma, entender como o cérebro funciona e investir esse conhecimento na prevenção das deficiências desde os primeiros anos, certamente trará resultados concretos em benefícios das crianças e conseqüentemente, da família e da sociedade. Lent ressalta a preocupação de como usar esses conhecimentos na educação. Para o autor, muitos neurocientistas estão pesquisando para que essa possibilidade seja possível e que: “já aparecem alguns resultados de pesquisa que nos autorizam a pensar em mecanismos cerebrais específicos envolvidos com os diversos aspectos relevantes para a educação.” (Lent, 2011, p.140).

Esses conhecimentos aplicados nos programas de estimulação precoce proporcionarão às crianças, as conexões para realizar tarefas que as conduziriam através de atividades específicas, à prontidão necessária para a aquisição de novas aprendizagens, ou seja, a plasticidade neuronal, beneficiando a parte motora, intelectual e afetiva. O estímulo precoce proporcionará ao cérebro a capacidade de aprender, fazendo com que a criança interaja com o ambiente desenvolvendo as bases neurológicas para o aprendizado. Para

Blakemore e Frith (2009), é impactante saber como o cérebro aprende. As autoras ressaltam também que:

“A compreensão dos mecanismos do cérebro que estão na base da aprendizagem e da memória, e dos efeitos da genética, do ambiente, das emoções e da idade em que se aprende, pode ser transformada em estratégias educacionais e permite-nos delinear programas que otimizem a aprendizagem das pessoas de todas as idades e com todos os tipos de necessidades. Só compreendendo como o cérebro adquire e consolida informações e competências poderemos alcançar os limites da sua capacidade de aprender.” (Blakemore & Frith, 2009, p.11-12).

Na última década vem ocorrendo interação entre cientistas e educadores, fator fundamental para que todo esse conhecimento seja colocado em prática em todos os segmentos da educação, desde a creche até o último ano escolar.

O conhecimento acerca de como o cérebro se desenvolve aliado aos programas de estimulação precoce vem a ser um investimento humano e social necessário não só para toda a população infantil com necessidades especiais, como também para aqueles que vivem em risco ambiental e sujeitos à aquisição de distúrbios, pois é nos primeiros anos de vida que ocorrem transformações essenciais ao desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas. Para Brandão (1990), a falta de estimulação desacelera o ritmo no processo do desenvolvimento aumentando as chances de adquirir transtornos psicomotores. Dessa forma, é fundamental pesquisas nesta área, determinantes na qualidade de vida das crianças de risco ambiental e com necessidades especiais nos primeiros anos. Segundo Fonseca:

“A urgência de serviços de identificação precoce, de avaliação dinâmica e de intervenção individualizada e clínica não pode continuar sendo adiada. A perda do capital intelectual de crianças ou jovens e também de jovens com DA não é admissível numa sociedade moderna.” (Fonseca, 2011, p.167).

Para o autor é fundamental e urgente os programas de identificação precoce e intervenção individualizada como prevenção das dificuldades de aprendizagem (DA). Identificar precocemente um possível problema no desenvolvimento infantil é primordial para que se garanta um controle eficiente das crianças que necessitarão de intervenção especializada. Acrescente-se a isso a importância da orientação aos pais e o tipo de intervenção que será utilizada, dessa forma, a identificação é fundamental, pois proporciona as chances de prevenir ou atenuar os efeitos da deficiência que poderão surgir no decorrer do desenvolvimento infantil.

A Estimulação Precoce tem-se mostrado uma ferramenta essencial para diminuir e prevenir as deficiências (Pérez-Ramos & Pérez-Ramos, 1996). Os autores, baseados em importantes estudos, além de destacarem a importância da estimulação precoce alertam para os cuidados na aplicação dos estímulos, como por exemplo, os efeitos negativos do excesso de estímulos que podem ocasionar efeitos perturbadores do desenvolvimento psicológico. As

etapas do desenvolvimento da criança devem ser observadas e respeitadas na sua individualidade, para que suas potencialidades possam ser enriquecidas e desenvolvidas com a estimulação, beneficiando assim, o seu desenvolvimento como um todo. Para Fonseca (1995), a não intervenção precoce poderá causar à criança consequências negativas, pois a aquisição de conhecimentos está ligada diretamente com o desenvolvimento psicomotor, a criança precisa ser estimulada para que ela possa evoluir aproveitando toda a sua capacidade cognitiva.

Ressalta-se a importância dos profissionais que trabalham na área da EP como: educadores, psicopedagogos, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, assistentes sociais e terapeutas ocupacionais, que minimizam muitos problemas que poderiam comprometer o desenvolvimento de crianças com ou sem necessidades especiais. Esses profissionais trabalham com ações preventivas consideradas em três níveis: primária – intervenção e redução de fatores de risco; secundária – identificação de problemas no período Peri e neonatal; terciária – detectar possíveis transtornos e o envolvimento da família (Perin, 2010). Juntamente com esses profissionais é necessário estabelecer as diretrizes que determinarão a natureza dos programas de estimulação precoce, e desse modo, caracterizar esses programas nas questões de avaliação e intervenção apoiadas nos currículos de intervenção precoce. Segundo Herren e Herren: “Toda pessoa a quem for confiada a responsabilidade de indicar, de contraindicar, de organizar, de supervisionar a utilização do programa, deveria conhecer a psicologia da primeira infância.” (Herren & Herren, 1986, p.17).

O nível educacional de um país é indicador de desenvolvimento em um mundo globalizado onde a revolução tecnológica exige um elevado nível de educação como prioridade para se competir no mercado. Neste contexto, o Brasil encontra-se ainda com altos índices de analfabetismo, mas com programas e políticas públicas voltadas para a melhoria dessas condições negativas na educação. Dados do Censo 2012 da educação básica apontam que:

“[...] vale destacar a ampliação da oferta da educação infantil, em especial na creche, voltada para o atendimento de crianças com até 3 anos de idade, que apresentou crescimento da ordem de 10,5%. Por outro lado, a organização da pré-escola, que atende crianças de 4 e 5 anos, teve, com a implantação do ensino fundamental de 9 anos, parte do seu público-alvo transferido para o 1º ano do ensino fundamental, o qual passou a receber as crianças com 6 anos de idade. Em 2012, registra-se, ainda, que o contingente de alunos no 1º ano do ensino fundamental de 9 anos de duração já se aproxima do tamanho da coorte de 6 anos.” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2013, p.11-12).

Dados em relação à pré-escola demonstram que:

“A matrícula na pré-escola aumentou de 4.681.345 para 4.754.721 (1,6%), o que representa mais de 80% da coorte de 4 e 5 anos de idade. A maior participação na

educação infantil está nas redes municipais de ensino, e a pré-escola segue a mesma tendência. Os municípios detêm 74,2% do atendimento, que, em termos absolutos, corresponde a 3.526.373 matrículas. A rede privada participa com 24,7%, seguida das redes estaduais, com 1,1%, e da rede federal, que não tem uma participação significativa sobre o total de matrículas dessa etapa.” (INEP, 2013, p.18).

É perceptível que houve avanços das políticas públicas e estas refletem que as matrículas da educação especial nas escolas públicas foram de 62,7% em 2007, para 78,2% em 2012. Nas escolas privadas foram de 37,3% em 2007 para 21,8% em 2012, refletindo um empenho das escolas públicas em tornar a educação universal e acessível a todos os indivíduos com deficiência (INEP, 2013).

Os dados reforçam também as ações realizadas pelas políticas do MEC, para ampliar as vagas na educação infantil, cujo propósito é atender todas as crianças com até 3 anos de idade. Dessa forma, destaca-se a relevância da estimulação precoce como um diferenciador preventivo de aquisição de possíveis transtornos que influenciarão diretamente no desenvolvimento humano e social de um país. Estima-se que 10% da população infantil possuam deficiências, um número significativamente grande, ou seja, são milhões de crianças necessitando de políticas públicas voltadas para o seu bem-estar (Girardi, Dias & Michels, 2011). Esse direito é assegurado nas Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce, na Política Nacional de Educação Especial, no Art. 6º da Constituição da República Federativa do Brasil, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Percebe-se que as crianças têm, não só o direito humano e social, mas possuem também direito constitucional garantido por lei, ou seja, o direito de estar incluída em todo o processo social. Para tanto, ela necessita dos cuidados e amparo não só das políticas públicas, como também de toda a sociedade. Cabe aos profissionais, no caso: psicólogos, terapeutas, assistentes sociais, educadores em geral, e aos pais, trabalharem com os estímulos corretos que irão favorecer ao máximo todas as etapas do desenvolvimento infantil no cotidiano escolar e no ambiente familiar.

Capítulo II – Reflexões Sobre o Desenvolvimento Cognitivo no Processo de Aprendizagem

A educação institucionalizada tem como seu objeto de estudo, o indivíduo, e como objetivo maior, desenvolver as potencialidades do mesmo para que ele possa se adaptar e ser incluído na sociedade. Dessa forma, questiona-se: o conhecimento das bases neurológicas do cérebro, por parte dos profissionais da área educativa, é fundamental para que a intervenção na Estimulação Precoce e na educação como um todo, resulte em resultados positivos para o indivíduo em seu processo de aquisição da aprendizagem e/ ou na recuperação ou atenuantes de lesões adquiridas? O conteúdo deste capítulo não tem a pretensão de descrever as etapas do desenvolvimento cognitivo (estas se encontram na literatura especializada), mas sim, trazer reflexões sobre esses aspectos verificados no processo de aprendizagens das crianças, para um melhor entendimento do funcionamento do cérebro, e os benefícios que esse conhecimento pode proporcionar a todos os profissionais da educação infantil na sua prática do dia a dia.

As descobertas de como o cérebro aprende pela ciência moderna, nos proporcionam novas perspectivas de intervenção no dia a dia escolar. Quando se fala de bases neurológicas, reporta-se a neurônios, conexões sinápticas, memória, percepção, sistema límbico, sistema de recompensa, neuroplasticidade, enfim, todo o sistema cognitivo está ligado diretamente ao aprendizado, que é a modificação do cérebro com a experiência, ou seja, quando o indivíduo aprende as conexões entre os neurônios se modificam, conseqüentemente ajudam a modificar o comportamento. Segundo Relvas:

“A aprendizagem é um processo integrado que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental daquele que aprende. Essa transformação se dá por meio da alteração de conduta do indivíduo, seja por condicionamento operante, experiência ou ambos, de uma forma razoavelmente permanente.” (Relvas, 2010, p.24).

Dentre as funções da estrutura psicológica que influenciam a aprendizagem, destaca-se entre outros, primeiramente a **percepção**, função do cérebro relacionada aos estímulos sensoriais. Por meio da percepção o cérebro interpreta e organiza as informações captadas pelos sentidos. Estes estímulos precisam ser codificados para que seja compreendido pelo cérebro, ou seja, é o processamento da informação das experiências perceptuais (Gazzaniga & Heatherton, 2005).

À proporção que o indivíduo adquire novas experiências, a percepção se altera, dessa forma, ela está em constante transformação, influenciada culturalmente, sendo de suma importância para determinar o comportamento individual. Kolb e Whishaw (2002) ressaltam que o mundo sensorial é criação do cérebro, ou seja, diferentes cérebros criam diferentes

experiências sensoriais. Nesse sentido, cada criança tem uma maneira única de ver o mundo dependendo dos estímulos que fazem parte de suas experiências.

Para Vygotsky: “A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento, por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância.” (Vygotsky, 2007, p.24). O autor destaca a relação do comportamento de escolha, em crianças que mudam a relação da percepção, com a ação motora.

De acordo com Lent: “Percepção é a capacidade de associar as informações sensoriais à memória e à cognição, de modo a formar conceitos sobre o mundo e sobre nós mesmos e orientar o nosso comportamento.” (Lent, 2010, p.612). É necessário que o indivíduo selecione dentre os vários estímulos derivados do meio, os mais significativos, para tanto o cérebro conta com a função da atenção, ou seja, a focalização seletiva que determina em cada situação, que informações serão memorizadas ou não.

Segundo Luria, a percepção é: “Um processo complexo envolvendo complexas atividades de orientação, uma estrutura probabilística, uma análise e síntese dos aspectos percebidos e um processo de tomada de decisão.” O autor ressalta ainda: “A percepção depende de práticas humanas historicamente estabelecidas que podem não só alterar os sistemas de codificação usados no processamento da informação, mas também influenciar a decisão de situar os objetos percebidos em categorias apropriadas.” (Luria, 2013, p.37-38).

Na aprendizagem, a percepção é fundamental, pois é o processamento da informação que determina o comportamento do indivíduo. É a leitura que cada um faz da realidade de acordo com as suas experiências, influenciando, dessa forma, todo o seu processo na aquisição do conhecimento.

Após a percepção se desenvolve a **atenção**, que só desperta se o que está sendo apresentado tiver significado e houver entendimento do elemento novo com os conhecimentos prévios do indivíduo. Para Vygotsky (2007), a atenção da criança é automática e no decorrer do desenvolvimento ela passa a ser dirigida, ou seja, ela passa a ser intencional propositada e está relacionada com o pensamento estruturado, sofrendo influência direta dos símbolos da cultura do indivíduo.

De acordo com Cosenza e Guerra, “Através do fenômeno da atenção somos capazes de focalizar em cada momento determinados aspectos do ambiente, deixando de lado o que for dispensável.” (Cosenza & Guerra, 2011, p.41). Dessa forma se concentra em uma coisa

de cada vez. A atenção é a grande porta do aprendizado, portanto os ambientes tranquilos são os ideais para que a aprendizagem aconteça.

Ainda em Cosenza e Guerra:

“Um ambiente estimulante e agradável pode ser criado envolvendo os estudantes em atividades que eles assumam um papel ativo e não sejam meros expectadores. Lições centradas no aluno, o uso da interatividade, bem como a apresentação e a supervisão de metas a serem atingidas são também recursos compatíveis com o que conhecemos do funcionamento dos processos atencionais. Por outro lado, o manejo do ambiente tem grande importância. A minimização de elementos distraidores e a flexibilização dos recursos didáticos, com o uso adequado da voz, da postura e de elementos como o humor e a música podem ser essenciais, principalmente para estudantes de menor idade [...] a novidade e o contraste são eficientes na captura da atenção.” (Cosenza & Guerra, 2011, p.48).

A atenção está relacionada ao controle de entrada das informações externas para que o processo mental aconteça, também diz respeito ao controle de informações geradas internamente. Sem esse controle, a quantidade de informações inviabilizaria a atividade mental. Fiori, resume: “a atenção pode ser seletiva, constante, orientada, exógena ou endógena. Os processos atencionais podem ser automáticos ou voluntários, conscientes ou não.” (Fiori, 2008, p.155).

A atenção depende do estado de alerta em que o indivíduo se encontra, quando os conhecimentos já adquiridos da criança interagem com os estímulos oferecidos pelo meio em que vive, surge a **motivação**, ou seja, a busca do entendimento diante das situações desafiadoras. A motivação não surge de forma espontânea, é regulada culturalmente, pois a criança aprende a direcionar seus impulsos para aquilo que ela deseja. Lewin³ define motivações como *Quasi Beduerfnisse* (quase necessidades), ele ressalta que: “a inclusão delas em qualquer tarefa leva a uma reorganização de todo o sistema voluntário e afetivo da criança.” (Vygotsky, 2007, p.29). Dessa forma o impulso emocional do indivíduo muda o foco da preocupação com o resultado para a determinação da solução dos desafios. A criança motivada se sente estimulada à prática que leva a mais motivação. Segundo Relvas:

“O humano nasce potencialmente inclinado a aprender, necessitando de estímulos externos e internos (motivação, necessidade) para o aprendizado. Há aprendizado que podem ser considerados natos, como o ato de aprender a falar, a andar, necessitando que ele passe pelo processo de maturação física, psicológica e social. Na maioria dos casos, a aprendizagem se dá no meio social e temporal em que o indivíduo convive; sua conduta muda, normalmente, por esses fatores e por predisposições genéticas.” (Relvas, 2010, p.91).

Na sequência da motivação, tem-se a **memória**, fator indispensável e fundamental para a aprendizagem, pois sem esse processo não aconteceria retenção das informações

³ Wille, K. L. (1926). *Vorsatz wille and beduerfniss*. Berlim: Springer.

externas, que é a base de todo o saber, uma vez que ela esta ligada às nossas experiências, é a capacidade do Sistema Nervoso Central (SNC) de guardar reter e evocar informações de conhecimentos adquiridos é também uma das funções mais importantes do cérebro. Segundo Izquierdo, a memória:

“Significa aquisição, formação, conservação e evocação das informações. A aquisição é também chamada de aprendizado ou aprendizagem: só se ‘grava’ aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Só lembramos aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido.” (Izquierdo, 2011, p.11).

São as memórias que fazem cada ser único, ou seja, os mecanismos de armazenamento, evocação e aquisição diferenciam um indivíduo do outro, e esse conjunto de memórias vão determinar a personalidade. Para o autor as memórias são determinadas pelo nível de consciência, pelo estado de ânimo e pelas emoções. A criança só aprende quando está interessada, do contrário, não se retém na memória o que não despertou interesse.

Para que a memória tenha utilidade, ela precisa ser recuperada para poder ser associada a experiências de aprendizagem (Kandel, 2009). Segundo Damásio (2011), as memórias são “preconceituadas”, ou seja, são regidas pela história e crenças vividas por cada pessoa previamente. A aprendizagem envolve os processos de aquisição de novas informações, sendo a memória responsável pela retenção e permanência dos conhecimentos adquiridos. As memórias estão diretamente ligadas às experiências emocionais (Ledoux, 1996).

Para Vygotsky (2007), a memória é construída através das imagens, dos signos, influenciada pelo ambiente. Durante o seu desenvolvimento, a criança faz uma relação conceitual à proporção que vai dominando a linguagem, ou seja, vai passando de uma memória resultante dos sentidos para uma memória que resulta da linguagem, consequentemente a aprendizagem vai sendo adquirida com a mudança de comportamento. As experiências adquiridas através dos sentidos e movimentos, a mente capta e reproduz na memória. Essas representações são evocadas na hora de executar atividades, tomar decisões e resolver problemas em todas as fases da vida.

Outro fator que influencia a aprendizagem é a **emoção**. As emoções controlam nosso comportamento social e desempenham papel fundamental nas respostas às situações vividas pelo indivíduo, como por exemplo, as emoções básicas como: felicidade, raiva, medo, tristeza e desprezo, assim como também as emoções como: vergonha, orgulho, ciúme, culpa que são adquiridas durante o desenvolvimento vão orientar o comportamento social, ou seja, a opinião de cada indivíduo influenciará a maneira como reagir emocionalmente frente às circunstâncias

(Aamodr & Wang, 2009). O fato de como se percebe os acontecimentos determinará as tomadas de decisões e, conseqüentemente, influenciará na aquisição da aprendizagem.

E por fim, destaca-se como fundamental nas bases neurológicas para o aprendizado, a **plasticidade neuronal**. Durante muitos anos, acreditava-se que a neurogênese, ou seja, a capacidade que os neurônios têm de se proliferar eram ativas apenas nos primeiros anos de vida e que depois essa capacidade acabaria para que as células neurais pudessem se posicionar e se diferenciar entre elas. Com o avanço das pesquisas que estudam o desenvolvimento do cérebro, os cientistas comprovaram através de experiências que o cérebro tem a capacidade de alterar sua estrutura e função durante toda a vida, dependendo da experiência e do aprendizado, sendo mais expressiva na fase de desenvolvimento do indivíduo do que na fase adulta (Lent, 2008).

Para Relvas, a plasticidade cerebral se define como:

“A denominação das capacidades adaptativas do sistema nervoso cerebral, ou seja, é a sua habilidade para modificar sua organização estrutural própria e funcionamento. É a capacidade que o cérebro tem de se remodelar em função das experiências do sujeito, reformulando as suas conexões em virtude das necessidades e dos fatores do meio ambiente.” (Relvas, 2012, p.119).

Segundo Cosenza e Guerra: plasticidade significa: “a sua capacidade de fazer e desfazer ligações entre os neurônios como consequência das interações constantes com o ambiente externo e interno do corpo.” (Cosenza & Guerra, 2011, p.36). Segundo Lent (2010), a neuroplasticidade vai depender das condições ambientais do indivíduo, determinando a capacidade que o sistema nervoso tem de se adaptar. Ainda em Lent: “A neuroplasticidade implica mudanças na transmissão de informações entre os neurônios, tornando alguns mais ativos, outros menos, de acordo com as necessidades impostas pelo ambiente externo e pelas próprias operações mentais.” (Lent, 2011, p.139).

Percebe-se um consenso nas várias definições acima de que a plasticidade neuronal é a capacidade que o cérebro tem de se adaptar, de se modificar, de se remodelar, de fazer, desfazer, de acordo com as interações com o meio, ou seja, o cérebro é extremamente mutável, maleável, plástico (Kolb & Whishaw, 2002; Gazzaniga & Heatherton, 2005; Lent, 2011; Izquierdo, 2011; Carter, 2012). Nesse sentido, constata-se a importância da plasticidade cerebral para a aprendizagem, como sendo responsável pela mudança de comportamento do indivíduo.

A plasticidade neuronal não depende da idade, já que o SNC é mutável durante toda a vida do indivíduo, sendo mais intenso no desenvolvimento ontogenético, ou seja, é nesta fase que tudo se transforma, tudo se molda com mais intensidade de acordo com as

influências externas. É nesse período de desenvolvimento intenso que o SNC está mais passível às transformações, fase denominada pelos cientistas de “período crítico” (Lent, 2010).

Estar atento a esses períodos é fundamental para o desenvolvimento normal da criança, onde experiências específicas precisam acontecer para que o desenvolvimento infantil ocorra normalmente (Gazzaniga & Heatherton, 2005). Os autores destacam, por exemplo, a importância da exposição a informações visuais na fase de bebê para que o desenvolvimento dos caminhos visuais do cérebro ocorra sem danos ao indivíduo. Entre outros exemplos, para que o cérebro tenha um desenvolvimento normal, principalmente nos períodos críticos destaca-se: a alimentação, o oxigênio, os estímulos sensoriais, energia etc. A privação de qualquer um desses componentes citados acima podem provocar transtornos no cérebro da criança, durante o seu desenvolvimento (Lamas, 2010).

No decorrer do desenvolvimento infantil, com a aquisição de conhecimentos, o cérebro vai mudando, se adaptando e se capacitando para executar tarefas e conviver com as regras em sociedade, dessa forma, beneficiando a todos os indivíduos. Certamente as possibilidades são inúmeras para os profissionais que trabalham com a EP, pois entender, por exemplo, sobre a plasticidade cerebral, os períodos críticos, ou que estímulos são adequados a cada fase do desenvolvimento infantil, contribuirá imensamente para que a criança desenvolva suas potencialidades e possa dessa forma, ter qualidade de vida, principalmente as crianças com NE e/ ou de alto risco, devido à vulnerabilidade de sua situação.

Segundo Maia:

“Reconhecer os processos cognitivos subjacentes à aprendizagem escolar é o primeiro passo para uma efetiva adaptação pedagógica para crianças com necessidades educacionais especiais. Dessa forma o professor saberá exatamente quais aspectos cognitivos estão impedindo um pleno processamento das informações, provendo as modificações suficientes que permitam uma aprendizagem significativa.” (Maia, 2011, p.31).

É extremamente importante àqueles que trabalham com a EP em crianças de risco ambiental e/ ou com necessidades especiais, conhecer as bases neuropsicomotoras do desenvolvimento infantil. Identificar as bases neurológicas da maturação psicomotora, como por exemplo: o tono muscular que informa o estado de nutrição e o volume dos músculos da criança e a coordenação dos reflexos que favorecem a adaptação da criança ao ambiente, são fundamentais para os profissionais que trabalham com estimulação precoce. É primordial ter o conhecimento das etapas do desenvolvimento normal da criança a fim de detectar o mais cedo possível anormalidades para que sejam utilizados todos os recursos de caráter biopsicossocial e educativo para prevenir ou atenuar as deficiências (Coriat, 2001).

Diante do que se abordou em relação à Psicologia Cognitiva, se faz necessário destacar a relevância das contribuições da Neurociência na atualidade para a educação, como um aliado indispensável para educadores em geral, principalmente para professores que trabalham nos Programas de EP e pretendem usar os conhecimentos do funcionamento do cérebro como uma ferramenta na sua prática pedagógica. Deve-se, entretanto, estar alerta para o uso dessas novas descobertas pela Neurociência, pois temos que ter em mente a responsabilidade de não acreditar que ela vai resolver todos os problemas educacionais e sim, ter a convicção de aplicar os benefícios que ela nos proporciona, com a devida responsabilidade respaldada nos conhecimentos científicos, ou seja, conhecer melhor para entender os mecanismos que envolvem o desenvolvimento infantil. Cabe a todos os profissionais que trabalham nos Programas de EP, ter o conhecimento necessário do funcionamento neuropsicomotor da criança para trabalhar com os estímulos corretos, dessa forma, trazendo resultados significativos e beneficiando o contingente infantil nos seus primeiros anos de vida, e consequentemente, em todas as etapas subsequentes do seu desenvolvimento.

2.1 O desenvolvimento da inteligência

A capacidade de aprender é inerente ao ser humano, e todos nascem com essa capacidade, de uma forma ou de outra o indivíduo aprende. Primeiramente essa qualidade surge dos instintos e reflexos, posteriormente com o desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem vai sendo adquirida de forma estruturada através da cultura humana. O ser humano vem evoluindo há milhões de anos, sempre com o intuito de melhorar sua vida, garantido a sobrevivência da espécie. Em todos os segmentos houve grandes transformações, invenções, descobertas, investigações feitas pelos nossos antepassados. Nos dias atuais, em relação à educação, essa evolução nos permite a possibilidade de usar o conhecimento científico como ferramenta para desenvolver a inteligência e, consequentemente a aprendizagem.

Nos últimos 10 anos, as descobertas de como o cérebro aprende vêm proporcionando aos profissionais como: médicos, psicólogos, educadores em geral, entre outros, um novo olhar. Sabe-se que o aprender envolve fatores internos e externos. As ideias de Durkheim forneceram as bases para inúmeros estudos, ele afirmava que os processos básicos do desenvolvimento da mente não estão relacionados com a vida interior do espírito, nem com a

evolução material. Para ele “a mente origina-se na sociedade.” (Vygotsky, Luria & Leontiev, 2012, p. 39).

Até o século XX, aceitava-se a ideia de que a criança não tinha capacidade de estruturar ideias complexas, era uma “tabula rasa”, juntamente a esse pensamento acreditava-se que um bebê não era capaz de adquirir conhecimentos por ainda não ter desenvolvido a linguagem, sendo esta, pressuposto para a construção do pensamento abstrato (Bransford, Brown & Cocking, 2007). Com o desenvolvimento das pesquisas, principalmente com os estudos de Piaget nos anos 20, essa visão foi sendo alterada. A inteligência dos bebês era admitida pelos teóricos da época. Piaget relata que:

“Sejam quais forem os critérios de inteligência que se adotarem [...], toda a gente admite a existência de uma inteligência antes da linguagem. Essencialmente prática, isto é, tendente a resultados e não ao enunciado de verdades, essa inteligência nem por isso deixa de resolver, finalmente um conjunto de problemas de ação [...], construindo um sistema complexo de esquemas de assimilação, e de organizar o real de acordo com um conjunto de estruturas espaciotemporais e causais. Ora à falta de linguagem e de função simbólica, tais construções se efetuam exclusivamente apoiadas em percepções e movimentos, ou seja, através de uma coordenação sensório-motora das ações, sem que intervenha a representação ou o pensamento.” (Piaget & Inhelder, 1986, p.12).

Observando os bebês, Piaget constatou que as representações de espaço, tempo, noção de objeto, personalidade, causalidade, eram gradativamente elaborados nos primeiros anos de vida. Para ele o universo dos bebês é uma função egocêntrica dos dois mundos (interno e externo), e que essas representações precisam da realidade concreta. A criança vai depender de forma gradual dos sistemas de audição, visão e tato. Para Piaget: “A inteligência é uma adaptação. Para aprendermos as suas relações com a vida, em geral, é preciso, pois, definir que relações existem entre o organismo e o meio ambiente.” (Piaget, 1978, p.15). Para lidar com a complexidade da vida é necessário estabelecer um equilíbrio progressivo entre os dois, ou seja, o organismo vai se adaptando e construindo materialmente novas formas introduzindo-as em seu universo, sendo que, a inteligência vai construindo mentalmente as estruturas que serão passíveis de serem aplicadas no seu meio. Ainda em Piaget:

“A inteligência não aparece, de modo algum, num determinado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo inteiramente montado, e radicalmente distinto dos que o precederam. Pelo contrário, apresenta uma notável continuidade com os processos adquiridos ou mesmo inatos, provenientes da associação habitual e do reflexo, processos esses em que a inteligência se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza.” (Piaget, 1978, p.31).

Piaget ressalta o que o exercício dos reflexos – adaptações hereditárias, juntamente com os hábitos que são as adaptações adquiridas vão desenvolvendo e determinando a inteligência. Piaget foi talvez o maior representante da cognição humana (Moreira, 1999). Suas pesquisas foram responsáveis pelos conhecimentos do desenvolvimento da criança,

difundidos até hoje nos meios educacionais. Ele não só se preocupava como a criança adquiria o conhecimento, mas também como ele evoluía, como uma criança passava de um estado de menor conhecimento para um estado de conhecimento avançado, tendo como critério sua menor ou maior proximidade ao conhecimento científico (Piaget, 1971).

De acordo com Moreira (1999), a teoria de Piaget é uma teoria de desenvolvimento mental e não de aprendizagem, mesmo sendo aplicada no ensino-aprendizagem e sendo um consenso para os que estudam os processos cognitivos. O desenvolvimento cognitivo para Piaget se dá pela interação do sujeito com o objeto de conhecimento. Essa relação para ele é definida como uma relação dialética, resultado da interação, da ação que envolve os processos de assimilação e acomodação e procedem por aproximações sucessivas com os quais o objeto apresenta propriedades e características que o indivíduo vai reconhecendo em seu processo de modificação. Piaget acreditava que o desenvolvimento cognitivo se dava “de dentro para fora”, ou seja, os fatores biológicos tinham papel fundamental e determinante para o desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky, considerado o maior estudioso cognitivo depois de Piaget, afirmava que o desenvolvimento cognitivo ocorria “de fora pra dentro” - internalização, absorção do conhecimento originado do contexto. Para ele, a influência do fator social e cultural era mais significativa no desenvolvimento cognitivo do que fatores biológicos. Ele enfatizava a importância do social, o apoio dos adultos e suas orientações no desenvolvimento cognitivo da criança (Oliveira, 1997). O desenvolvimento cognitivo, não é uma construção individual, mas conjunta com a sociedade, pois a criança não é uma unidade separada do social. As sociedades criam seus instrumentos e sistemas de signos ao longo de sua história, os quais influenciam o desenvolvimento sociocultural do indivíduo, mas é através da internalização desses sistemas produzidos pela cultura que se dá o desenvolvimento cognitivo. Essa combinação dos instrumentos e signos é que caracteriza o ser humano e permite o desenvolvimento de suas funções mentais. O desenvolvimento dessas funções se caracteriza por uma fase interna - nível individual, intrapessoal - e uma fase externa, uma função social - interpessoal e interpsicológica. Para Vygotsky:

“A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma.” (Vygotsky, 1998, p.72).

A linguagem como sistema de signos é a mais importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, e é por meio da linguagem juntamente com a atividade prática que a criança aprende a abstrair, segundo Vygotsky:

“O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento se convergem. Antes de controlar o próprio comportamento, a criança aprende a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isto produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos.” (Vygotsky, 1998, p.33).

Vygotsky não formulou uma concepção estruturada do desenvolvimento humano, para que se pudesse interpretar o processo de construção psicológica, mas ofereceu material e reflexões para pesquisas em vários aspectos do conhecimento (Oliveira, 1997).

Em síntese, percebe-se a importância dos conhecimentos das bases estruturais do cérebro, de como se desenvolve a inteligência para a aprendizagem da criança. Ressalta-se, por exemplo, a importância fundamental do conhecimento da plasticidade neuronal, por parte dos profissionais que trabalham nos programas de EP. Esse conhecimento beneficiaria a aprendizagem de todos os indivíduos de qualquer idade, normal ou na reabilitação de lesões. Gazzaniga e Heatherton entendem que: “Embora a plasticidade diminua com a idade, o cérebro mantém a capacidade de refazer sua rede neural durante toda a vida. Essa é a base da aprendizagem.” (Gazzaniga & Heatherton, 2005, p.140).

Diante do exposto, percebe-se a importância fundamental dos conhecimentos da estrutura psicológica que determinam a aprendizagem infantil. Os conhecimentos das bases neurológicas se tornou uma ferramenta indispensável na prática de todo educador, principalmente aqueles que trabalham nos Programas de EP, e desenvolvem suas atividades em salas com crianças de alto risco e/ ou com necessidades especiais nos seus primeiros anos de vida. Essa intervenção baseada nos conhecimentos científicos trará resultados significativos para a criança em seu processo de aprendizagem, quer seja na prevenção, na recuperação ou atenuantes das lesões adquiridas.

Capítulo III - Breve Histórico e Políticas Públicas do Paradigma da Inclusão

Neste capítulo descreve-se um breve histórico a respeito do processo da educação especial ao longo do tempo. É quase inexistente registros sobre a temática em questão antes da Idade Média, neste período era comum a prática do infanticídio até o século XVII. Em Esparta, por exemplo, crianças “diferentes” como os surdos, mudos, doentes mentais, ou com deformações físicas, entre outros, eram excluídos do processo educativo, sendo abandonadas ou eliminadas por serem consideradas sub-humanas, não tendo nenhum valor social. Na Idade Média, com o fortalecimento da Igreja Católica, e a chegada do cristianismo, o clero juntamente com a nobreza obtém o domínio econômico influenciando os valores morais e princípios que norteavam a vida em sociedade da época (Bérgamo, 2010).

A partir do princípio de que todos os seres humanos pertencem a Deus, começa uma preocupação de caráter assistencialista, ou seja, as pessoas com deficiências eram colocadas em prisões, orfanatos e manicômios, com o objetivo de excluir aqueles que não eram considerados normais para os padrões da época, denominado de “período da segregação”. Essas medidas protecionistas e assistencialistas eram vistas como ato de compadecimento e caridade que conduzia o indivíduo à salvação de sua alma. A Igreja juntamente com a medicina dividia o tratamento dos indivíduos chamados de anormais (Fernandes, 2006).

Grandes transformações ocorreram com a Revolução Burguesa. Com os estados modernos, as relações de produção passaram a ter base no trabalho assalariado, ou seja, a indústria emergia e a ciência passou a ser baseada na observação da natureza. A Igreja Católica perdia seu poder no cenário econômico e político. A medicina passou a ser uma ciência, explicando todas as questões que a Igreja tinha como verdades inquestionáveis. Surgem teses para explicar o motivo das deficiências advindas de causas naturais e não por motivos espirituais, dessa forma a deficiência foi explicada cientificamente pela primeira vez, baseando-se na herança genética originada pelos distúrbios intelectuais e físicos, ou seja, era condição inata, determinado pela hereditariedade. No século XVIII na Europa, foram criadas inúmeras instituições com finalidade filantrópica e assistencialista. Estas instituições tinham como objetivo alimentar e abrigar os deficientes, funcionando como asilo, oferecendo ensino básico na leitura, cálculo e escrita, como também tinha oficinas especializadas para produção, pois os deficientes formavam a mão de obra barata para o início do processo da industrialização (Fernandes, 2006).

O século XX teve como característica fundamental, a expansão da escolarização e a obrigatoriedade da mesma. Nesse período, inúmeras escolas especiais se caracterizavam pela representação do rótulo social e discriminação de crianças com bases em suas deficiências.

Estas escolas tinham seu próprio currículo, diferenciado do ensino regular, dessa forma, o atendimento a essas crianças com necessidades especiais foi caracterizado pela exclusão do convívio social (Bérgamo, 2010). Surge em 1970, um movimento caracterizado como “integração”, que tinha como objetivo acabar com a exclusão a que os indivíduos deficientes foram submetidos por séculos. Na Europa, especificamente na Itália, os efeitos legais que permitiam essa integração datam de 1971 com a Lei nº. 118 – *Provvidenze in favore dei mutilati ed invalidi*⁴. De acordo com Baptista:

“[...] Essa Lei instituía a obrigação da escolarização em classes comuns da escola pública por meio das seguintes afirmações: ‘exceto nos casos em que os sujeitos sejam afetados por graves deficiências intelectuais ou limitações físicas que, em função de sua gravidade, empecem ou tornem muito difícil a aprendizagem em classes comuns’ [...]” (Baptista, 2009, p. 19).

Com essa lei foi permitido que fossem realizadas as primeiras experiências de inclusão escolar na Itália.

Em 1909, a França, outro país da Europa que se destacou nas questões da inclusão e é considerado o berço da Educação Especial, instituiu a primeira Lei que proporcionava à criança com atraso, o direito à escolarização dentro das denominadas classes de aperfeiçoamento. Essas classes, não eram abrangentes, pois não era conjecturado para crianças com outras deficiências ou distúrbios, de acordo com Vial⁵, Allemandou⁶ e Stievenart⁷ (Mendes, 2009).

Posteriormente a Lei nº. 75/534 de 1975, nomeada de *Loi d’orientation en faveur des personnes handicapées*⁸, instituiu que a educação de crianças e jovens com necessidades especiais ocorreria através de uma educação especializada e/ ou comum, em instituições de ações psicológicas, pedagógicas, médicas etc., ficando ao Estado a responsabilidade das despesas. De acordo com Stievenart:

“Essa Lei colocou em ação a política de compensação, baseada em metas de adaptação e prevenção, com triagem sistemática e detecção precoce, aplicação do princípio de ‘segregação mínima e socialização máxima’, assim como a readaptação como medida transitória e como via de reintegração em ciclo regular.” (Mendes, 2009, p.31).

⁴ Providências a favor dos mutilados e inválidos.

⁵ Vial, M. (1984). La création du perfectionnement en 1909 et les débiles des psychologues: ou comment s’écrit l’histoire. In: CRESAS (Ed.). *Intégration ou marginalisation? Aspects de l’éducation spéciale* (pp. 47-73). Paris: INRP, L’Harmattan.

⁶ Allemandou, B. (2001). *Histoire du handicap*. Paris: Les Etudes Hospitalières Editions.

⁷ Stievernart, M. (2004). *Histoire des institutions: les notions d’adaptation et d’intégration scolaires*. Acesso em 14 de jun de 2007, em http://www.formation.paysdelaloire.iufm.fr/ressources/cfais/Conceptsettheorie/Stievernart/Histoire_du_handicap.

⁸ Direito de orientação para pessoas com deficiência.

Em 2005, foi promulgada a Lei nº. 2005/102, denominada: *pour l'égalité des droits et des chances, La participation et La citoyenneté des personnes handicapées*⁹. Essa Lei passou a privilegiar as soluções com o intento de estimular as políticas de acessibilidade e participação, diminuindo as formas de opressão das pessoas vitimizadas, Gardou¹⁰ (Mendes, 2009). De modo geral a Lei 2005 englobava os direitos pela igualdade, participação, oportunidades e cidadania dos indivíduos com deficiência.

Entende-se por handicap na Lei 2005/102:

“Constitui um *handicap*, no sentido da presente Lei, toda limitação de atividade ou restrição na participação da vida em sociedade ou num ambiente de uma pessoa, em razão de uma alteração substancial durável ou definitiva de uma ou mais funções físicas, sensoriais, mentais, cognitivas ou psíquicas, de *poli-handicap* ou de um problema de saúde que cause invalidez.” (Mendes, 2009, p.34).

Para a Lei, o termo “*handicap*” não está relacionado a todo tipo de limitação, mas às provenientes daquelas com alterações específicas do tipo cognitivo, físico etc., ou situações de saúde que resultam em invalidez. Dessa forma, a definição restringe seu uso para uma população específica, retomando as categorias tradicionalistas da área.

Na França destacam-se entre outros, vários personagens que defenderam os direitos à educação para pessoas deficientes, entre eles: Valentin Haüy – estabeleceu classes para jovens cegos; Desiré Magloire Bourneville – intervenção junto ao poder público em prol das pessoas deficientes; L’Abbé de l’Epée – instituiu as primeiras classes para indivíduos surdos; Edouard Seguin – tratamento médico para os idiotas; Louis Braille – criou o código Braille; Jean Marc Itard – estudos com o menino “idiotista” e com os surdos; Philippe Pinel – estudos da mente humana (Fernandes, 2006; Mendes, 2009). Esses franceses são considerados os precursores da educação especial, sendo reconhecidos na história mundial.

Em novembro de 1945, foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania (UNESCO), com o objetivo entre outros, de garantir a paz entre as nações, erradicar a pobreza e promover o respeito aos direitos humanos. Apesar da garantia do acesso de todos à educação pela Declaração Universal dos Direitos humanos desde 1948, somente no final do século XX, a UNESCO priorizou os debates acerca da necessidade de universalizar a educação básica, reconhecida hoje, como educação inclusiva. Essas discussões geraram diversos encontros internacionais, com planejamento de metas e estratégias com o objetivo de ampliar nos países em desenvolvimento, o acesso da população à educação básica (Lourenço, 2010).

⁹ Por igualdade de direitos, oportunidades de participação e cidadania das pessoas handicapées.

¹⁰ Gardou, C. (2003). *Situations de handicap: aménagements des concepts ou ruptures?* Acesso em 10 maio, 2007, em <http://informations.Handica.com/art-editorial-736.php>.

Dos encontros internacionais gerados pelos debates promovidos pela UNESCO, destaca-se: em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, onde foi elaborado um documento denominado de *Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Esse documento tinha o compromisso de alcançar os objetivos da Educação para todos:

“Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; *Entendendo* que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; *Sabendo* que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social; *Reconhecendo* que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento; [...] *Reconhecendo* que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; e *Reconhecendo* a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio.” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1998b, p.2-3).

Dentre os objetivos a alcançar, entre outros, ressalta-se, por exemplo, que o artigo 1, expressa a necessidade de proporcionar a todas as crianças condições mínimas para desenvolver sua aprendizagem como: “Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”; o artigo 3 propõe o acesso e a garantia da equidade: “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 1998b, p.3-4); e no seu artigo 6, destaca-se a garantia ao acesso a educação e igualdade, independentemente do tipo de deficiência como:

“A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto, as sociedades devem garantir a todos os educandos, assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem.” (UNESCO, 1998b, p.5).

Em 1991, acontece a Conferência Geral da UNESCO, convocando uma comissão internacional com o propósito de refletir a educação e a aprendizagem no século XXI. Essa comissão surgiu em 1993, sob o comando de Jacques Delors, e tinha como objetivo ser referência mundial para definir as políticas públicas em educação. O relatório se transformou em livro denominado “Educação: um tesouro a descobrir”, onde destaca-se entre outros: a luta contra as exclusões, a participação democrática, e a ideia de que a educação deve ser regida pelos quatro pilares do conhecimento. De acordo com o relatório:

“Para poder dar resposta ao conjunto de suas missões. A educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida de cada indivíduo, serão de algum modo os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio

envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente aprender a ser, conceito essencial que integra os três precedentes. É claro que essas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.” (Delors, 2012, p.73).

Simultaneamente às discussões sobre o relatório, foi realizado em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, com o apoio da UNESCO, a *Conferência Mundial de Educação Especial*, com o objetivo de determinar com maior clareza o lugar das pessoas com necessidades especiais dentro da proposta de Educação Para Todos. Surge nessa Conferência, a *Declaração de Salamanca, sobre Princípios, Política e práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. A Declaração reafirma o direito ao acesso à educação de todos os indivíduos. Dentre as propostas da Declaração de Salamanca destaca-se, entre outras que: “Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.” (UNESCO, 1998a, p.2).

Ainda sobre a Declaração de Salamanca: “As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.” (UNESCO, 1998a, p.2).

A Declaração de Salamanca vem corroborar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, enfatizando a necessidade de incluir os indivíduos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares.

Em 2000 foi realizado eventos em Dakar no Senegal, com o objetivo de fazer um levantamento dos resultados propostos pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Representantes de 300 ONGs elaboraram um documento denominado *Declaração das ONGs sobre educação para todos* (UNESCO, 2001c). Foi comprovado que muitas das metas propostas não tinham sido alcançadas pela grande maioria dos países. Dessa forma, foi elaborado outro documento denominado, *O Marco de ação de Dakar: educação para todos – cumprindo nossos compromissos coletivos*. Esse documento se configurou em um novo compromisso para que os governos garantissem os meios necessários para que os objetivos da *Educação para todos* fossem alcançados. Dentre eles destaca-se que:

“Reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada

pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar sua sociedade.” (UNESCO, 2001a, p.8).

Nessa Conferência, estavam incluídos também os compromissos assumidos pela comunidade internacional pela educação básica ao longo da década de 90, entre eles, destacam-se os eventos: (1990) – *Cúpula Mundial para a Infância*; (1992) – *Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento*; (1993) – *Conferência Mundial dos Direitos Humanos*; (1994) – *Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais na Educação: acesso e qualidade*; (1995) – *Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social*; (1995) – *Quarta Conferência Mundial da Mulher*; (1996) – *Encontro Intermediário do Fórum de Educação para Todos*; (1997) – *Conferência Internacional de Educação de Adultos*; (1997) *Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil* (UNESCO, 2001a).

No documento do *Marco de Ação de Dakar*, os governos se responsabilizaram em fortalecer os compromissos já existentes e elaborar planos nacionais de educação com o intento de alcançar os objetivos propostos.

Em 2001, a pedido da UNESCO foi realizado em Cochabamba, na Bolívia, uma reunião com a participação dos ministros da Educação do Caribe e da América Latina. Esse evento tinha como objetivos: a elaboração de estratégias com o intuito de melhorar a qualidade da educação; levar a escolarização fundamental a todos os indivíduos proporcionando a alfabetização para jovens e adultos (UNESCO, 2001b). Reconhecendo que os países da América Latina não possuem condições socioeconômicas favoráveis afetando a educação de forma negativa, os Ministros da Educação declaram também, entre outros: o compromisso de melhorar a qualidade do ensino, proporcionando condições para as escolas terem ambientes ideais para que a aprendizagem aconteça; que o professor é fundamental no processo do ensino e aprendizagem, ressaltando a importância da formação inicial juntamente com a formação continuada e a ampliação da educação formal e não formal às crianças pequenas e adultas excluídas do processo, como condição fundamental para a conquista da qualidade e equidade no aprendizado. Declaram também:

“Que sem a educação não é possível o desenvolvimento humano. Sabidamente, a educação não pode por si mesma eliminar a pobreza, nem é capaz de criar as condições necessárias para o crescimento econômico sustentado ou o bem-estar social. Mas ela continua a ser a base para o desenvolvimento pessoal, e um fator determinante para a melhoria significativa da igualdade de acesso às oportunidades de uma melhor qualidade de vida. O que reforça a nossa convicção de que a educação é, acima de tudo, um direito fundamental de todos, e de que os Estados, por meio dos seus governos, têm a responsabilidade inalienável de transformar esse direito em realidade. Dentro de uma região onde aumenta a desigualdade social, o fortalecimento e a transformação da educação pública representam um mecanismo fundamental para uma efetiva democratização social. Isso exige políticas econômicas, sociais e culturais urgentes que apoiem as políticas educacionais orientadas fundamentalmente em favor daqueles que

foram excluídos e marginalizados na América Latina e no Caribe, para que possam superar a sua atual exclusão de uma educação de qualidade.” (UNESCO, 2001b, p.3-4).

Esses encontros internacionais tiveram a participação e apoio de representantes da sociedade civil e governantes de países membros da UNESCO.

No Brasil, o atendimento institucional para as pessoas com necessidades educacionais especiais surgiu em 1854 durante o Império com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje, denominado de Instituto Benjamin Constant. Em 1857, surge o Instituto Nacional de Educação de Surdos, ambos, localizados no Rio de Janeiro. Essas Instituições tinham os mesmos objetivos assistencialistas do contexto europeu, Fernandes (2006). Influenciadas pelos ideais da escola burguesa, a educação no Brasil priorizava os procedimentos terapêuticos em lugar dos conteúdos pedagógicos, ou seja, a criança tinha que se adaptar às metodologias e não à sua inclusão social de fato.

Em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi que oferecia atendimento especializado para pessoas com deficiência mental. Em 1945, é criado por Helena Antipoff, o primeiro atendimento especializado para os superdotados. Em 1954, foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (Cunha, 2013).

O atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino é priorizado em razão da determinação da Lei nº. 4.024/61 - Lei de Diretrizes e Bases. O MEC cria em 1973, o *Centro Nacional de Educação Especial*, para atendimento especializado de alunos com necessidades especiais. Nesse contexto, não havia ainda uma política pública que permitisse o acesso universal à educação para os indivíduos com deficiências (Cunha, 2013).

Na década de 80, os dados negativos sobre a evasão e fracasso escolar, chamam a atenção da sociedade, e a educação inclusiva ganhou espaço para muitas reivindicações por parte das associações de indivíduos com necessidades especiais e da sociedade civil, contribuindo para que fossem incorporados na Constituição Federal de 1988, artigo 205, os ideais de educação para todos que define: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Artigo 5º da CF, p. 90).

Ainda na Constituição de 1988, no artigo 206, determina em que condições o ensino será ministrado, entre outros destacam-se:

“I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de

ensino; IX – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.” (Artigo 206 da CF, p.90).

A Lei Federal no seu princípio citado anteriormente garante a todos a igualdade de direitos e liberdade independentemente das condições individuais de cada indivíduo, reforçado também pela LDB no seu Art. 2º, inciso IV que ressalta: “respeito à liberdade e apreço à tolerância.” (Sabatovski, Fontoura & Milek, 2012, p.21), e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069 de 1990, no seu Art. 3º afirma que:

“A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.” (Senado Federal, 2003, p.1).

O Estatuto da Criança e do Adolescente reforça ainda no seu Art. 4º que:

“É dever da família, da comunidade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.” (Senado Federal, 2003, p.1).

Referente aos Direitos Fundamentais do Estatuto destaca-se em seu Art.11, inciso 1º e 2º: “A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado” e: “Incumbe ao poder público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação.” O Art. 55 determina que: “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Por fim ressalta-se o Art. 18 que institui: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (Senado Federal, 2003, p.3-11). Constata-se nas Leis, que a criança está legalmente ampara de todas as formas, mas que não pronuncia as estratégias concretas e específicas para que as instituições escolares e consequentemente, os professores, possam adotar para que sejam cumpridos os planos e metas estabelecidos pelos documentos legais.

Buscando cumprir os compromissos adotados nas reuniões da UNESCO, as propostas e discussões acerca da educação inclusiva se ampliam nos anos 90. No Art. 2º, a LDBEN, determina os princípios e fins para a educação baseados na Constituição federal de 1988 artigo 205, citado anteriormente. O artigo 3º destaca as bases em que o ensino será ministrado, como por exemplo: no inciso IV – “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (Sabatovski et al., 2012, p.21). Através de seus 92 artigos, relacionados à educação, a LDBEN busca cumprir com as propostas assumidas na Declaração de Salamanca e na Declaração Mundial sobre educação para todos.

No ano de 2001, foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE), em consonância com a Constituição Federal, com os acordos internacionais e com a LDBEN. Os objetivos do PNE, entre outros, são: a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência, com sucesso, na educação pública. Como prioridades destaca-se entre outros:

“Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.” (Senado Federal, 2001, p.27).

Em resumo, o PNE propõe a melhoria da qualidade de ensino aumentando os anos de escolaridade, propõe também, diminuir as desigualdades sociais, priorizando maior permanência das crianças de alto risco nas escolas.

É importante ressaltar alguns programas educacionais, Leis e Decretos específicos e documentos internacionais, contendo as propostas relacionadas à educação inclusiva como: Em 2003, é implementado o *Programa Educação Inclusiva. Direito à Diversidade*, que tinha como objetivo apoiar as transformações dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, com um amplo processo na formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, permitindo à oferta do atendimento especializado, garantido o acesso de todos à escolarização. O público-alvo da educação especial eram os portadores de deficiência (física, visual, auditiva, múltipla, mental), com altas habilidades/superdotação e transtornos globais de desenvolvimento. Em relação às Leis direcionadas à Educação Especial, destacam-se também: Constituição Federal de 1988 - Educação Especial; Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente - Educação Especial; Lei nº 10.098/94 - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências; Lei nº 10.436/02 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências; Lei nº 7.853/89 – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE) - Apoio às pessoas portadoras de deficiências (Ministério da Educação e Cultura [MEC], 2003).

Em relação aos decretos destacam-se: Decreto nº 186/08 - Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007; Decreto nº 6.949 - Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007; Decreto nº 6.094/07 - Dispõe

sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; Decreto nº 6.215/07 - institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência (CGPD); Decreto nº 6.214/07 - Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência. Decreto nº 6.571/08 - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado; Decreto nº 3.956/01 – (Convenção da Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (MEC, 2003).

Além dos Documentos Internacionais já citados anteriormente, destaca-se também a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.

Diante do posicionamento das escolas frente às propostas de educação inclusiva, se constituindo em uma escola para todos e em um lugar de respeito à diferença e à diversidade, destaca-se o papel da integração e inclusão. A Política Nacional de Educação Especial define integração escolar como:

“Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a criança com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola.” (MEC, 1994, p.18).

Faz-se necessário destacar que o processo de “integração instrucional” possibilitou o acesso das crianças com necessidades especiais em classes comuns do ensino regular, mas somente para os que tinham condições de desenvolver as atividades propostas pelo currículo. Têm como princípios os valores democráticos de igualdade de direitos e deveres, Participação ativa, e “Respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos.” (MEC, 1994, p.38).

A Política Nacional para a integração da pessoa com deficiência em seu Decreto nº 3.298 de 1999 resume a educação especial como transversal a todas as modalidades de ensino. Juntamente a esta política de integração a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 de 11 de setembro, determina que todos os alunos possam ser matriculados no sistema de ensino, ficando à escola o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, proporcionando condições para uma educação de qualidade. A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ressalta que:

“A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.” (MEC, 2008, p.16)

A inclusão está associada ao ensinar e aprender em um espaço que valorize e respeite as diferenças individuais de cada criança, acolhendo-as e proporcionando a todos o direito inalienável à escolarização. Para Mantoan (2006), conviver com as diferenças é um privilégio. A inclusão é para todos, com deficiências ou não, superdotados, crianças de risco ambiental enfim, a educação inclusiva acolhe a todos, sem discriminar, independentemente da condição de cada um. É perfeitamente possível essa realidade, basta que todos os segmentos da sociedade façam sua parte, governo, família, escola. “Se o que pretendemos é uma escola inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, livre de preconceito, que reconheça e valorize as diferenças” (Mantoan, 2006, p.16).

Durante um longo período de tempo crianças com necessidades especiais foram vítimas históricas de preconceito e discriminação. Atualmente, são percebidas como pessoas enriquecedoras em suas experiências, capazes de conviver e contribuir socialmente. Cada criança se desenvolve em ritmos diferenciados, seguindo certos padrões evolutivos, no caso de crianças com distúrbios essas diferenças aumentam significativamente, por essa razão, levando em consideração as diferenças individuais, percebe-se a importância da estimulação precoce nas instituições, mas é fundamental que esses estímulos sejam flexíveis conforme as necessidades de cada um, em especial crianças de alto risco, por estarem em situação vulnerável, propensos à aquisição de distúrbios. Em síntese, esta pesquisa torna-se relevante, pois se destina a educadores e pais de crianças da primeira infância, sendo as mesmas, normais, de alto risco, ou com distúrbios de desenvolvimento, servindo como referência para o desenvolvimento de programas de estimulação precoce que possibilitará às crianças institucionalizadas as condições necessárias para o seu pleno desenvolvimento neuropsicomotor.

Capítulo IV – Objetivos

4.1 Geral

Investigar como vem ocorrendo a Estimulação Precoce em crianças de risco ambiental e/ou com necessidades especiais em creches municipais em tempo integral de São Luís no Maranhão.

4.2 Específicos

- a) Identificar as creches municipais de tempo integral de São Luís no Maranhão;
- b) Conhecer a existência de programas de Estimulação Precoce em creches de tempo integral no município de São Luís;
- c) Verificar nas creches de tempo integral no município de São Luís, as crianças de risco ambiental e crianças com necessidades especiais;
- d) Caracterizar as necessidades especiais das crianças que frequentam as creches municipais de São Luís - MA;
- e) Identificar os profissionais que trabalham com crianças com Necessidades Especiais nas creches municipais de São Luís – MA;
- f) Observar o que os professores pensam a respeito da intervenção da Estimulação precoce nas Creches;
- g) Descrever possíveis sugestões dos participantes da pesquisa a respeito da Estimulação Precoce com crianças de risco ambiental e crianças com necessidades Especiais.

Capítulo V - Design Metodológico

Realizou-se uma pesquisa exploratório-descritiva, com abordagem qualitativa, na qual se buscou por meio de entrevistas semiestruturadas e observação, dados acerca do perfil dos profissionais que trabalham em creches de tempo integral no município de São Luís, suas concepções sobre o processo pedagógico em que estão envolvidos e o seu conhecimento sobre a estimulação precoce como recurso preventivo e minimizador no acompanhamento de crianças de risco ambiental e/ ou crianças com Necessidades Especiais. As informações foram analisadas pelo método de análise de conteúdo que segundo Bardin (2007), permite identificar categorias emergentes das falas dos sujeitos entrevistados.

Na pesquisa bibliográfica, buscou-se conhecer o que existia de mais relevante já publicado dos principais teóricos que tenham relação com o tema da pesquisa. A pesquisa foi exploratória, pois se desenvolveu em área onde existe pouco conhecimento estruturado em relação ao tema, e descritiva, pois visou-se a descrição das características do fenômeno pesquisado, bem como o estabelecimento de relações entre as variáveis (Gil, 2008).

O caráter qualitativo se justifica, quando se tem como objetivo a classificação de um específico grupo de observação. Esse tipo de pesquisa estimula o pensamento livre e espontâneo do entrevistado sobre o tema. Segundo Neves (1996), este método é usado quando se pretende buscar o entendimento e a percepção de uma questão.

5.1 Local

A pesquisa realizou-se em uma Creche Municipal de São Luís, de tempo integral, denominada “ Creche-escola “X”, localizada no Município de São Luís, no Estado do Maranhão.

O critério de escolha das Instituições se deu em virtude da característica e da disponibilidade das creches municipais de São Luís, no estado do Maranhão. Do total das 3 creches, foi selecionada somente 1 (uma) creche de tempo integral pelos seguintes motivos: das 2 creches não selecionadas, uma se encontrava em greve durante o período de coleta de dados, e a outra creche ainda não tinha começado o ano letivo devido a problemas estruturais. Os pesquisados foram os profissionais que trabalham diretamente com as crianças na instituição. Foram aplicadas entrevistas com os professores, coordenadores e gestor.

Primeiramente fez-se uma visita de reconhecimento da creche com o objetivo de conhecer as condições do espaço físico, dos materiais, do corpo discente e docente. Foi identificada a existência do Programa de Estimulação Precoce. Após o reconhecimento dos

aspectos ressaltados, verificou-se a presença de crianças de risco ambiental, em sua maioria, e crianças com NEE. Nas demais visitas foram feitas as entrevistas e a observação não participante, as visitas permitiram observar o que pensavam os participantes em relação à estimulação precoce, bem como as práticas adotadas pelos professores.

As entrevistas foram feitas no turno matutino e vespertino, de acordo com a disponibilidade dos profissionais. Por fim, verificou-se como vinha ocorrendo os trabalhos com a estimulação precoce em crianças de risco ambiental e/ ou com Necessidades Especiais.

5.1.1 Histórico e caracterização da Creche-escola “X”

A Creche-escola “X”, localizada no bairro da Camboa, recebeu este nome em homenagem à educadora, M. J. C, que durante um período de sua vida se dedicou a ensinar crianças carentes dessa região. Foi inaugurada em 12 de agosto de 1999, a partir de um convênio firmado entre o Voluntariado de Obras Sociais – VOS e o Governo do Estado do Maranhão, com o objetivo de atender 150 crianças carentes do bairro em questão e adjacências, cujas mães trabalhassem e necessitassem de um local seguro para deixar seus filhos em período integral. Como a Educação Infantil é de responsabilidade dos governos Municipais, a partir de 01 de agosto de 2007 a instituição passou a ser de responsabilidade da Prefeitura de São Luís, subordinada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Em 2008, a creche-escola passou a oferecer à comunidade também a pré-escola e hoje atende 370 crianças na faixa etária de 2 a 6 anos, em período integral (creche) e meio período (pré-escola).

Quanto ao horário de funcionamento, a creche-escola “X” funciona em tempo integral das 07h30min às 17h00min e parcial no horário matutino das 07h30min às 11h30min e no horário vespertino das 13h30min às 17h30min. Possui na sua estrutura física, 14 salas de aula 1 auditório, 1 cozinha, 2 pátios, 3 almoxarifados (1 da limpeza; 1 dos alimentos e 1 pedagógico); 13 banheiros; 1 parquinho e 1 playground. Em relação aos funcionários é composta por: 1 gestor, 3 coordenadores, 2 supervisores, 28 professores, 1 terapeuta ocupacional, 1 fonoaudiólogo, 1 pediatra, 2 técnicos de enfermagem, 4 funcionários na parte administrativa, 8 operacionais e 4 vigias. A creche atende ao maternal I, crianças de 2 anos; maternal II, crianças de 3 anos; Infantil I, crianças de 4 anos; Infantil II, crianças de 5 anos e 1ª etapa (alfabetização), para crianças com 6 anos de idade.

Do total de 370 crianças matriculadas na creche, 19 são crianças com Necessidades Especiais distribuídas segundo suas deficiências: 6 crianças com Transtorno do Espectro Autista; 3 crianças com Paralisia Cerebral; 5 crianças com Deficiência Intelectual; 2 com Deficiência física; 1 com Síndrome de Down; 1 com Síndrome de Alexander e 1 com Artrogripose. Todas as demais crianças estão na categoria de risco ambiental.

5.2 Participantes

Quanto aos participantes da pesquisa, o total foram de 17 (dezesete), sendo 13 (treze) professores, 3 (três) coordenadores e 1 (um) gestor. Quanto ao gênero, todos os participantes da categoria de professor e coordenador pertenciam ao sexo feminino, e apenas o Gestor era do sexo masculino.

Em relação à faixa etária das professoras, a média é de 39 anos, tendo a mais nova 26 anos e a mais velha 51 anos. Entre 20 a 30 anos, 1 participante; entre 30 a 40 anos, 7 participantes; entre 40 a 50 anos, 3 participantes; entre 50 a 60 anos, apenas 1 participante. A média de idade dos 13 professores foi calculada entre 12 participantes, devido a uma professora optar por não divulgar seu ano de nascimento no preenchimento do Termo de Consentimento. A média de idade das coordenadoras é de 34 anos, as participantes se encontram entre 30 a 40 anos. O gestor está na faixa etária dos 40 aos 50 anos.

Quanto ao tempo de serviço na área da educação dos professores a média obtida foi de 13 anos. Uma participante possui 3 anos de profissão, as demais possuem de 8 a 29 anos atuando na área da educação. As coordenadoras possuem em média 13 anos na área educacional e o gestor possui 13 anos de profissão.

Em relação à formação profissional, das 13 professoras destaca-se que: 11 são formadas em Pedagogia, 1 participante tem Licenciatura em Biologia e 1 ainda está cursando a graduação de Pedagogia. Do total das 13 participantes professoras, 5 possuem pós graduação. No total de 3 coordenadoras, todas são graduadas em Pedagogia, assim como também o gestor.

Para preservar a identidade dos participantes e da creche, conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, estes serão identificados quando necessário, da seguinte forma: na categoria das professoras serão nomeados de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12 e P13. As coordenadoras serão identificadas de C1, C2 e C3 e o gestor será identificado pelo cargo que ocupa. A creche será identificada por Creche-escola “X”.

5.3 Instrumentos de coleta de dados

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas através de 2 roteiros, sendo um roteiro destinado aos coordenadores e gestor (Apêndice A), e o outro destinado aos professores (Apêndice B). Os 2 roteiros contêm 10 perguntas, sendo que 8 são perguntas comuns a todas as categorias, e 2 questões a 3ª e 4ª, específicas para cada categoria.

Foi realizado um pré-teste para verificar se as perguntas se encontravam bem formuladas, assim como se dariam conta do alcance dos objetivos pretendidos. Não houve necessidade de ajustes no roteiro de questões.

As perguntas são relativas ao Programa de Estimulação Precoce (MEC, 1995), e as entrevistas foram realizadas individualmente de acordo com a disponibilidade de horário de cada participante. As observações aconteceram em dias variados e se caracterizou por ser não participativa.

5.4 Coleta de dados

Após o mapeamento e/ou identificação das Creches de Tempo Integral em São Luís – MA, enviou-se uma carta de solicitação através do Instituto Superior de Educação Continuada (ISEC), para a SEMED, solicitando-se autorização para a realização da coleta de dados (Anexo A).

Após receber a autorização da SEMED para a realização da pesquisa (Anexo B), foi feito o contato com as creches, por telefone, para marcar a visita. Do total de três creches, uma delas estava em greve, outra ainda não tinha começado o ano letivo por problemas estruturais, apenas a Creche-escola “X” estava funcionando normalmente. Após esse primeiro contato, realizou-se uma visita de reconhecimento do local e dos funcionários da creche, em que foi informado ao gestor e ao corpo discente sobre o desenvolvimento da pesquisa. Informou-se aos participantes os objetivos desta, bem como todos os esclarecimentos necessários sobre a sua operacionalização e para o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C). A coleta de dados ocorreu no período de Julho a Setembro de 2014.

As entrevistas aconteceram em uma sala reservada para esta finalidade, nos dias marcados pelo gestor e conforme a disponibilidade dos entrevistados durante os turnos matutino e vespertino.

Capítulo VI - Resultados, Análise e Discussão

Neste capítulo, primeiramente, apresentam-se os resultados das entrevistas cujas perguntas eram comuns a todos os participantes, e logo após serão apresentadas as perguntas específicas para cada categoria. No total de 10 (dez) perguntas, 8 são comuns a todos: professoras, coordenadoras e gestor, e duas perguntas, a 3ª e 4ª questões são diferenciadas para professoras e para coordenadoras/ gestor. Após os resultados de cada questão foi feita a análise e discussão dos dados obtidos.

6.1 Entrevistas

A seguir apresentam-se os resultados das perguntas comuns a todos os participantes:

Em relação à questão sobre o que entendiam por Estimulação Precoce, dentre as professoras 11 (85%), definiram estimulação precoce como atividade para o desenvolvimento psicomotor da criança e à aquisição da aprendizagem e 2 professoras (15%), responderam de forma diferenciadas: uma delas destacou a importância de a estimulação começar em casa, e a outra professora disse que estimulação era prevenção dos distúrbios. As 3 coordenadoras, todas ressaltaram que a estimulação precoce eram atividades para desenvolver as habilidades e capacidades da criança para a aquisição da aprendizagem. O gestor respondeu que a estimulação precoce era o facilitador da aprendizagem.

Nessa questão percebe-se que a maioria das professoras juntamente com as coordenadoras deram respostas que estão de acordo com o que determina as Diretrizes Educacionais sobre EP, que tem como objetivo proporcionar experiências significativas para o desenvolvimento da criança como um todo (MEC, 1995). Uma das professoras – (P2) ressaltou que a EP deve começar no ambiente familiar, o que reforça o entendimento da importância da família para o desenvolvimento integral da criança.

Isso faz lembrar Naranjo (1981), quando ressalta os estudos de Freud, Piaget e Havelock Ellis, em que os autores afirmam que crianças estimuladas desde o nascimento alcançam um melhor desenvolvimento do sistema nervoso e um equilíbrio adequado em seu desenvolvimento físico, intelectual e emocional. A participante (P11) disse que a EP previne os distúrbios e, isso vai ao encontro das características que constam na definição de EP, como medida de evitar, compensar ou minimizar as deficiências que a criança possa ser acometida e suas consequências (MEC, 1995). A fala do gestor remete também à definição de EP, como uma sequência de fatores como: contato humano, diálogo, brincadeiras que irão facilitar o seu desenvolvimento global. A seguir destacam-se algumas falas dos participantes:

“Estimulação Precoce pra mim é todo procedimento que pode ser realizado através de brincadeiras, através de algo concreto, que realmente a criança possa se desenvolver cognitivamente e fisicamente [...]” (P4);

“São todas as atividades feitas com a criança desde que ela é pequenininha [...]” (P5);

“Estimulação Precoce é favorecer a criança desde muito cedo com meios para que ela possa se desenvolver de uma forma muito tranquila [...]” (P8);

“Estimulação Precoce, é criar meios adequados, ambiente adequado com materiais adequados para que estimulem as crianças a desenvolver habilidades intelectuais desde cedo.” (P12);

“A estimulação precoce é potencializar, é desenvolver as capacidades cognitivas das nossas crianças, ou seja, trabalhar no nosso foco principal que é a aprendizagem.” (C3).

Percebe-se um consenso entre as respostas de que a EP é toda a atividade feita com a criança para que ela possa desenvolver suas habilidades neupsicomotoras.

Em relação à questão sobre quais eram os objetivos do programa de Estimulação Precoce, os dados obtidos entre as professoras foram os seguintes: todas (100%) acreditam que a estimulação tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades psicomotoras que facilitarão a aquisição da aprendizagem. (P4) e (P10) ressaltaram ainda que a estimulação precoce desenvolve a linguagem, a socialização, a afetividade e o respeito mútuo. Dentre as coordenadoras, todas (100%) disseram que o objetivo era o desenvolvimento integral para a aquisição da aprendizagem. Para o gestor o objetivo maior é facilitar a aprendizagem.

Nessa questão percebe-se a unanimidade nas respostas dos participantes de que a EP visa desenvolver a criança de forma integral com o objetivo de facilitar a aprendizagem conforme se verifica nas falas a seguir:

“Os principais objetivos é justamente a inserção educacional dos alunos, porque quanto mais você estimula, melhor podem ser os resultados.” (P1);

“Eu acredito que é o desenvolvimento integral da criança [...]” (P3);

“Que eles venham a desenvolver no campo da fala, no campo da coordenação motora, no campo da socialização com outras crianças.” (P4);

“É desenvolver as habilidades tanto motoras quanto neurológicas, psicomotoras na criança.” (P5);

“Bom, eu acho que é justamente fazer com que a criança não perca esse período que é essencial, que é o período que ela está aberta para a aprendizagem [...]” (C2).

Os dados convergem com os de Pérez-Ramos e Pérez-Ramos (1996), ao afirmarem que a aquisição das experiências que incentivam o desenvolvimento da criança, principalmente da linguagem, são determinantes e fundamentais para a aquisição da aprendizagem. Nas falas dos participantes, os objetivos da estimulação estão sempre associados ao desenvolvimento global da criança.

Quando (C2) se refere ao período, está se reportando ao período crítico, onde os estímulos precisam acontecer em etapas específicas para que o sistema sensorial e motor se desenvolvam normalmente.

Faz-se necessário destacar Blakemore e Frith ao afirmar que “[...] certas experiências de aprendizagem devem ocorrer numa determinada idade; caso contrário, o cérebro nunca se desenvolveria corretamente e seria impossível a criança vir a adquirir essas capacidades e competências” (Blakemore & Frith, 2005, p.45).

Diante do exposto percebe-se a importância da estimulação precoce e a necessidade das intervenções para o desenvolvimento sadio da criança.

Em relação à questão de como vinha ocorrendo a estimulação precoce em crianças de risco ambiental e/ ou com necessidades especiais, 12 professoras (92%) relataram que estimulavam através de atividades lúdicas como brincadeiras, jogos, vídeos, atividades ao ar livre, música etc. ou que estimulavam através das atividades psicomotoras como: atividades de escrita e estimulação da linguagem. Para (P1) a estimulação é feita através de uma equipe multidisciplinar com profissionais como: terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo. Esta professora relatou que as crianças com Necessidades Especiais tem ainda o acompanhamento clínico fora da escola, uma parceria feita com o Hospital Sarah Kubitschek, em São Luís, onde Psicólogos e Assistentes Sociais fazem esse intercâmbio no acompanhamento das crianças especiais; (P5) trabalha estimulando a percepção através de jogos, vídeo, dobraduras etc.; (P6) trabalha a estimulação com a parceira dos pais da criança; (P9) e (P11) realizam atividades que estimulem a socialização. Para as coordenadoras e o gestor, a estimulação é feita através das atividades lúdicas e atividades de psicomotricidade.

Segundo o relato das professoras em relação a essa questão, todas as participantes (100%), estimulavam através de atividades lúdicas, vídeos, atividades ao ar livre, música, atividades psicomotoras, enfim, um discurso muito parecido entre si, até pela própria natureza do trabalho delas onde o planejamento é feito em grupos, ou seja, ninguém trabalha isoladamente. As professoras também enfatizaram que trabalhavam com materiais reciclados e sucatas, como mostra algumas falas a seguir:

“Nós fazemos o planejamento na sexta, trabalhamos muitas atividades de psicomotricidade [...]” (P2);

“Fazemos através das atividades lúdicas, por exemplo, todo dia de manhã eles manipulam os brinquedos [...]” (P5);

“Através de trabalhos lúdicos, música [...]” (P7);

“Trabalhamos através de brincadeiras, leituras [...] a gente trabalha com música, com vídeo, escrita, com tintas, pinturas [...]” (P10);

“Trabalhamos com o concreto, com o que a gente tem em sala, o que a gente pode trazer de casa, o que a gente pode pedir para o aluno também trazer de casa, principalmente os materiais reciclados [...], tampinha de garrafas, jogos educativos etc.[...].” (P11);

“Como eles são menorzinhos de 2 anos e meio, eu sempre procuro fazer atividades com coordenação motora, eu exploro muito a questão com a mão mesmo, amassar papel. A maioria das atividades que faço com eles é sempre colagem, pintura a dedo, eu pouco uso pincel de cor. Essas brincadeiras de fazer circuito, percurso no pátio, brincadeiras mesmo de coreografias que eles gostam muito, a música com coreografia, a dança, mexer o corpo. Dessa forma!.” (P12).

Nesse contexto, se faz importante destacar o que diz Marinho (1976) em relação à importância das atividades lúdicas realizadas ao ar livre.

“Ao brincar livremente com tintas, areia, blocos de madeira, a criança adapta a atividade ao grau de seu desenvolvimento. Com as mesmas peças de madeira uns apenas experimentam o material, outros constroem alguma coisa – todos aprendem, resolvendo naturalmente o problema da seriação, no ajustamento individual da aprendizagem.” (Marinho, 1976, p.21).

Nota-se que dentro das limitações de creche pública, a estimulação vem acontecendo dentro do possível, de acordo com os referenciais contidos nas Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce. Em relação aos recursos materiais, tais diretrizes preconizam que a estimulação deve acontecer em espaços físicos adequados, com mobiliário, equipamentos apropriados e material pedagógico, levando sempre em consideração as necessidades da criança (MEC, 1995).

Na questão sobre quem eram os profissionais da creche que trabalhavam com a estimulação precoce, 9 professoras (70%), responderam que são elas próprias que faziam esse trabalho; das 9 participantes 3 delas disseram que além dos professores, as coordenadoras e supervisoras também faziam esse trabalho; 4 participantes (31%), responderam que todos os funcionários da creche estão inseridos no Programa. (P1) respondeu que quem trabalha com a estimulação é uma equipe multidisciplinar como a terapeuta ocupacional, a fonoaudióloga e as pedagogas. Dentre as coordenadoras, (C1) disse que são os professores e coordenadores; (C2) respondeu que são os professores os cuidadores e coordenadores e (C3) respondeu que é todo o grupo pedagógico. O gestor disse que são os professores e os profissionais de Educação Física.

Os dados demonstram que não há um consenso nas respostas entre as professoras, coordenadoras e o gestor. Alguns participantes acham que somente as professoras trabalham com a estimulação precoce, outros acham que além das professoras as coordenadoras e supervisoras também fazem esse tipo de trabalho. Outros ainda acreditam que todos estão inseridos no programa. Há uma clara divergência entre as opiniões para essa questão como verifica-se nas falas de alguns participantes a seguir:

“São Terapeuta Ocupacional, a fonoaudióloga e a pedagoga aqui na escola.” (P1);

“Aqui na creche, só mesmo as professoras.” (P6);

“Os profissionais? Somos nós as professoras, as coordenadoras, supervisores.” (P10);

“Aqui na creche, são as professoras, a coordenação, todo o grupo pedagógico.” (C3);

“Além das professoras, nós temos os profissionais da Educação Física, que eles participam também.” (Gestor).

Dentre os participantes, apenas uma professoras (P1), se refere à existência de uma equipe multidisciplinar composta por 3 profissionais contribuindo na realização do programa, caracterizando, assim, uma equipe mínima para as avaliações, intervenções e atendimento. Vale ressaltar que para as Diretrizes Curriculares essa “equipe ideal” tem que ter uma abordagem transdisciplinar com profissionais da área humana, da área social, médica como também da área técnica (MEC, 1995).

Em relação ao questionamento se todas as crianças, independentemente de condição social ou física se beneficiavam do Programa de estimulação precoce, as professoras (100%), responderam que todas as crianças da creche se beneficiam independentemente de suas condições física e social. As coordenadoras foram unânimes em dizer que todas as crianças eram beneficiadas. O gestor respondeu que o Programa trabalha com a amostragem de 100 (cem) crianças participantes da pesquisa, mas todas as crianças da creche se beneficiavam da estimulação precoce.

Nessa questão percebe-se que todos os participantes afirmaram que todas as crianças eram beneficiadas pelo Programa, como demonstra-se em algumas das respostas a seguir:

“Com certeza, a faixa etária de 2 até os 6 anos se beneficiam.” (P8);

“Todos, sem exceção!” (P10);

“Sim, nós tentamos contemplar todos, independentemente de classe social, isso aí nós não fazemos nenhuma distinção.” (C2).

O gestor deu mais explicações de como se dá a participação das crianças da creche no Programa de EP, em sua fala a seguir: “O objeto da pesquisa abrangem 100 (cem) crianças que estão participando da pesquisa, mas todas elas participam e se beneficiam do processo, mas somente 100 crianças são pesquisadas”. (Gestor).

Para que o Programa de estimulação precoce dê resultados satisfatórios, é necessário que todas as crianças sejam beneficiadas, independentemente de sua condição física ou social. Estudos como os de Almeida e Valentini (2013), mostram que a intervenção de um Programa de estimulação precoce em bebês com famílias de baixa renda, teve resultados positivos em seu desenvolvimento cognitivo-motor. Bebês que são provenientes de escolas que proporcionam condições favoráveis ao seu pleno desenvolvimento, apresentaram melhores resultados no desenvolvimento da linguagem e da motricidade (Almeida & Valentini, 2013).

Para os investigadores essas intervenções devem ser implementadas nas creches tendo como prioridade as etapas do desenvolvimento infantil. Os estudos de Mota (2006), investigaram um Programa de estimulação cognitiva em crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem e com deficiência mental em Portugal, concluindo que a interferência do programa deu resultados positivos na aprendizagem dos alunos em suas tarefas escolares acadêmicas, sócio-emocionais e cognitivas. Percebe-se que Programas de estimulação precoce beneficiam o indivíduo em todas as suas etapas de desenvolvimento psicomotor. Dar oportunidades de um desenvolvimento sadio é fundamental para uma sociedade que pretende prevenir riscos sociais.

No questionamento se durante a operacionalização da estimulação precoce existia metodologias diferenciadas em relação às crianças de risco ambiental e com necessidades especiais, 8 professoras (62%) responderam que sim, trabalhavam uma metodologia diferenciada quando a criança está com dificuldades no aprendizado e que as crianças com necessidades especiais tem atendimento especializado na sala de recursos. (P1) respondeu que trabalhava com planejamento individual, pois para cada criança há uma metodologia de acordo com a sua necessidade especial. Ela relatou que seu trabalho tem um caráter complementar ou suplementar. (P2) disse que não tem uma metodologia diferenciada para crianças de alto risco, e que para crianças com NE o reforço é dado na sala de recursos. (P11) relatou que trabalhava com a parceria da família reforçando as atividades para alcançar o objetivo proposto para aquela aprendizagem. (P12) respondeu que o reforço é com palavras de incentivo. Todas as coordenadoras responderam que há atividades para todos e tem o reforço para as crianças que não acompanham as demais. Elas relatam que as crianças com NE tem o trabalho de reforço com a professora da sala de recursos. O gestor respondeu que as crianças passam por uma avaliação feita pelos professores, pelo psicólogo e pela psicopedagoga. Ele ressalta que quando há necessidade, a criança recebe um atendimento diferenciado autorizado pela Secretaria de Educação. Para ele, ainda existe dificuldades de se trabalhar uma metodologia diferenciada em sala de aula.

No geral, os participantes afirmaram que há um trabalho diferenciado para os alunos com dificuldades de aprendizagem e para os alunos com necessidades especiais o reforço é dado pela professora da sala de recursos, especializada em atendimento para crianças especiais, que explica os métodos do seu trabalho como mostra sua fala a seguir:

“Aqui na sala de recursos a metodologia é diferenciada, porque cada planejamento é individual, então cada deficiência é trabalhada de forma individual, porque o planejamento coletivo já tem no ensino regular, aqui é um momento único para eles, é individualizado, o planejamento é pensado em cima das necessidades dele, é por isso que

é um atendimento que tem um caráter complementar ou suplementar, ele não substitui o trabalho do ensino regular, ele só complementa aquela atenção específica que a professora do regular não pode dar, ele tem aqui na sala de recursos, é por isso que funciona sempre no contra turno, um não substitui o outro, mas os dois se complementam.” (P1).

Em contrapartida, em relação aos alunos de risco ambiental percebeu-se nas falas das participantes que não há uma metodologia diferenciada, e apesar de algumas afirmarem que sim, nota-se que o que elas chamam de metodologia diferenciada é o reforço da mesma atividade várias vezes, ou o apoio da família, ou ainda, as palavras de incentivo. A seguir alguns trechos da entrevista que servem para ilustrar as afirmações registradas:

“Não, a gente faz tudo igual, o que se tem é um olhar a mais para aquelas crianças que precisam de mais cuidados, mas é a mesma atividade, igual para todos [...]” (P2);

“Olha, vocês sabem que isso acontece em sala de aula, porque nem todos são iguais, e nem todas as crianças dão a mesma resposta, não é verdade? Só que eu procuro conversar com a mãe, eu procuro a família.” (P11);

“Olha, eu tento estimulá-las, quando são tímidos, eu digo, vamos lá, vamos cantar [...] olha como seus colegas estão fazendo [...]” (P12).

Na análise das falas, percebe-se que algumas das professoras ainda não têm entendimento do que seja uma metodologia diferenciada para crianças com dificuldades de aprendizagem, portanto, é correto afirmar que o professor da educação infantil precisa contemplar na sua formação conteúdos relacionados aos pressupostos teóricos e metodológicos que envolvem essa fase. Em relação às crianças com necessidades especiais, todas as professoras disseram que o trabalho diferenciado é executado na sala de recursos, já que não se sentem qualificadas para trabalhar com essas crianças.

O Artigo 1º da Lei nº 7.853/89 de 24 de outubro de 1989, que trata da inclusão, estabelece as normas que asseguram o direito social e individual da criança e sua integração escolar, ressaltando também que o atendimento especializado seria dado na rede regular de ensino. Pela lei todos os professores têm que trabalhar com os alunos com necessidades especiais, mas percebe-se que essa realidade ainda não acontece de fato, uma vez que os professores, em sua grande maioria, alegam não ter conhecimento necessário ou que não tem como fazer um trabalho individualizado com uma criança com NE, e ao mesmo tempo trabalhar com todas as outras crianças. Diante do que foi investigado, os dados demonstram que na creche, a maior responsabilidade pelas crianças com necessidades especiais fica a cargo de uma única professora da sala de recursos.

No discurso do gestor ficou claro que as crianças recebem um atendimento especializado fora da sala de aula como indica sua fala a seguir:

“Essas crianças aqui na escola são avaliadas pela psicóloga e pela professora [...], pra ver se realmente há uma necessidade dela ter um atendimento diferenciado aqui na sala de recursos. Se houver uma necessidade, ela passa por uma triagem na Secretaria de

Educação para receber autorização para ela ter o atendimento diferenciado. Ainda existe essa dificuldade, porque algumas professoras, às vezes, não tem uma formação correta para avaliar uma criança [...], a gente vai mostrando pra ela que não é dessa forma, então ela vai se conscientizando, mas no começo não é nada fácil conscientizar essa professora de que ela pode trabalhar com aquela criança.” (Gestor).

Ainda há um grande desafio a ser vencido por todos os profissionais da educação em relação à inclusão da criança com necessidades especiais. As sucessivas mudanças de paradigmas, das práticas educacionais e sociais que envolvem todo o contingente educacional permitiram que a grande maioria dos professores não acompanhassem essas mudanças e pudessem estar qualificados para atender de fato, na escola, todas as crianças independentemente de sua condição neuropsicomotora. Apesar de a Constituição Federal de 1988 e da LDB garantir a essas crianças com necessidades especiais o acesso no espaço comum de ensino, percebe-se que as professoras da creche, ainda não se sentem qualificadas para trabalhar com a educação inclusiva, seja pela sua falta de formação inicial ou continuada em educação especial. A Política Nacional de Educação Especial ressalta que o professor que atuar na área, deve ter conhecimentos gerais e específicos, possibilitando o atendimento educacional especializado (MEC, 2008). Com as medidas de inclusão, todos os professores devem ter em sua formação inicial e continuada, conhecimentos educacionais inclusivos, que irão lhe proporcionar as bases para o ensino de crianças com necessidades especiais.

Na questão se havia participação dos pais e/ ou responsáveis, 7 professoras (54%), responderam que sim, os pais participam juntamente com a creche no trabalho desenvolvido no Programa de estimulação com as crianças; 2 professores (15%), responderam que há participação de alguns pais, mas não de todos; 2 professores (15%), relataram que estão sempre buscando essa participação, mas não deixaram claro se os pais participavam ou não. (P11) afirma que não há participação e para (P13) só há participação dos pais que tem crianças com alguma dificuldade. Dentre as coordenadoras, (C2) e (C3) afirmaram que sim, que há participação dos pais e que os resultados são positivos, principalmente se comparados às crianças negligenciadas. Para (C1), todos os pais são informados, mas ainda não há uma participação efetiva, apenas uma minoria participa. O gestor ressaltou que no Programa, todos os pais são entrevistados e informados dos objetivos propostos pela escola e da importância dessa parceria escola/pais, e que era realizado uma Anamnese, para que a creche tivesse o máximo de informações em relação às crianças. Para o gestor tudo era feito juntamente com os pais.

Apesar de a maioria afirmar que os pais participavam do Programa de estimulação, o que fica claro através das respostas é que algumas professoras afirmaram que não há

participação ou que apenas a minoria participa. Há aqui uma divergência entre os profissionais, parecendo não se tratar da mesma instituição. Um pouco mais da metade das professoras, juntamente com as coordenadoras e o gestor afirmam que há participação dos pais e isso vai de encontro ao discurso das demais que afirmam que não há participação como se verifica nas falas a seguir:

“Sim, mas é meio complicado, mas alguns conseguem nos acompanhar, nos ajudar [...]” (P2);

“Sim, com as minhas duas crianças com NE, sim! E também eu sinto que todos os meus outros pais eles são pessoas participativas [...]” (P4);

“Não existe! mas a gente tem que procurar existir, fazer o diferente para que aconteça a parceria [...]” (P11);

“Eu acho que foi feito um momento assim de informação, conscientização para os pais do trabalho que tá sendo feito aqui na escola, mas ainda não há participação. A gente ainda não consegue essa parceria dos pais, até pelas condições que a gente sabe, sociais mesmo. Mas os pais são cientes do que é feito, mas eu acho que ainda não há essa parceria com o pai para poder estimular em casa [...]” (C1);

“Sempre! Sim principalmente nos momentos de reunião, logo que a escola aderiu a esse projeto, um dos pontos primordiais foi chamar os pais pra conhecer de fato o que era o Programa e permitir que a criança em casa, tenha continuidade desse trabalho nosso [...]” (C3).

Percebe-se os discursos antagônicos de algumas professoras e de duas das coordenadoras que há uma visão diferenciada do que se passa dentro da creche. Uma afirmam que efetivamente os pais participam, outras afirmam que não, ou ainda, que não há uma participação efetiva dos pais.

Isso faz lembrar os estudos de Bralic e Lira (1978) ao ressaltarem que a criança institucionalizada sofre traumas pela separação da figura materna. A privação da presença da mãe acarreta sérios prejuízos no seu desenvolvimento, portanto, sendo necessária e fundamental a efetiva participação da mãe ou de uma mãe substituta em todo o processo desenvolvido na escola, para que os efeitos dessa separação sejam amenizados.

Em relação ao questionamento se havia algum fator que podia estar facilitando e/ou dificultando o desenvolvimento do Programa de estimulação precoce na creche, 4 professoras (31%), responderam que a participação da família facilitava o trabalho que elas desenvolviam na creche. (P3) acreditava que o que facilitava era a presença constante da criança na creche, pois o trabalho é sequenciado. 2 das professoras (15%), disseram que o que facilitava era o interesse dos alunos nas atividades de estimulação. 2 participantes (15%), responderam que o facilitador era a força de vontade dos professores. (P9) ressaltou que o gestor era o facilitador, devido a sua participação e empenho em todo o processo desenvolvido na creche. Dentre os pontos negativos: 4 professoras (31%), responderam que o que dificultava era a não

participação dos pais; 3 participantes (23%), afirmaram que a falta de recursos e de materiais pedagógicos eram os pontos negativos do Programa. 2 professoras (15%), alegaram que a estrutura física dificultava o trabalho desenvolvido na creche. (P1) ressaltou que a falta de estrutura física para as adaptações necessárias para as crianças com NE, e a falta do laudo de algumas crianças eram as questões que dificultavam o desenvolvimento do seu trabalho. (P3) alegou que o que dificultava era a ausência constante de algumas crianças, prejudicando assim seu trabalho que era sequenciado. Ela ressaltou também, que os pais acreditavam que seus filhos iam para a escola só para brincar e se alimentar, devido a falta de consciência dos mesmos da importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança. (P4) respondeu como dificuldade, a falta de um profissional especializado em NE dentro da sala de aula. (P7) disse que não tem nada dificultando e (P12) respondeu que a dificuldade era quando a professora auxiliar faltava à escola e ela tinha que cuidar sozinha de todas as crianças. Dentre as coordenadoras como ponto facilitador, (C1) respondeu que eram as atividades de psicomotricidade que facilitava o trabalho; (C2) disse que o que o facilitava era o espaço físico da creche que ajudava em todos os trabalhos feitos na instituição. (C3) respondeu que o que facilitava era a boa vontade do corpo discente. O gestor ressaltou que o facilitador era a credibilidade dos professores em relação ao Programa.

Os fatores apontados pelos participantes em relação ao que facilitava o trabalho de estimulação precoce, o que ficou mais evidente na maioria das respostas foi à importância da participação da família, demonstrando uma clara consciência da necessidade da presença dos pais nesse processo, como verifica-se nas falas de (P6) e de (P11):

“[...] eu percebi que no início do ano apenas 20% dos pais tinham parceria com seu próprio filho, e hoje, eu vejo na minha sala que 80% já valorizam mais.” (P6);

“O que facilita mais é a ajuda da família, a ajuda dos pais, isso facilita muito! [...]” (P11).

Nesse contexto ressaltam-se os estudos de Santos (2012) sobre as concepções e práticas dos profissionais da EP, em que concluíram entre outros que, os profissionais cuja intervenção está voltada para a importância da relação mãe/bebê, têm a capacidade de observar os indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil. Os estudos apontam para a importância da relação da mãe com seu filho na intervenção.

Em relação ao que dificultava o trabalho do Programa de EP, as maiores reclamações são a não participação da família como demonstra a fala de (C2): “Eu acho que são justamente esses pais que não se interessam, porque a criança vai ficando pra trás, ela vai perdendo, ela falta muito.”

Diante do exposto, se faz necessário saber que os estudos de Holanda (2004) analisaram o desempenho das mães no cuidado com seus filhos assistidos no programa de estimulação precoce, em que a pesquisadora informa que a mãe tem um papel de suma importância como colaboradora e facilitadora no desenvolvimento da criança, e que os fatores ambientais como: familiar, cultural, econômico e social nos Programas de EP, bem como as atividades do dia a dia, podem ocasionar atraso no desenvolvimento neuropsicomotor da criança.

A seguir apresentam-se os resultados das perguntas específicas para as professoras, coordenadores e ao gestor:

Em relação à questão sobre a qualificação dos professores para o desenvolvimento do Programa de Estimulação precoce, 9 das professoras (70%), responderam que se sentem qualificadas através das capacitações e pela experiência em sala de aula; 3 professoras (23%) disseram que não se sentiam totalmente qualificadas, mas acreditavam que faziam o melhor que podiam; 1 professora (8%), afirmou que não se sentia qualificada, alegando que precisava de mais formação.

Percebe-se nesse caso, que a maioria das professoras declarou que se sentem qualificadas para trabalhar no Programa de estimulação precoce na creche, no entanto, no relato das participantes percebe-se uma confiança muito mais pelos anos de prática do que pela formação em si, como se mostra em algumas falas a seguir:

“Eu me sinto! porque eu já trabalho há muitos anos com crianças [...]” (P7);

“Ah sim!, Eu acredito que eu esteja capacitada, até mesmo pelos anos e anos de prática [...]” (P10);

“Olha a gente já faz um trabalho aqui na creche, tudo que a gente faz é procurando estimular, tanto na psicomotricidade, tanto na atividade coletiva, tudo a gente foca no estímulo da criança. Eu não tenho muita especialização no assunto, mas eu acredito que tudo que se faz aqui na creche Maria de Jesus Carvalho é voltado ao estímulo da criança. Eu me sinto!.” (P11).

Em relação às professoras não se sentirem totalmente qualificadas, essas inseguranças advêm da falta de formação na área da estimulação precoce e na falta de conhecimentos acerca das fases do desenvolvimento infantil.

Fica evidente destacar o que dizem os autores Tisi (2010) e Safar (2011) em relação à qualificação profissional para o trabalho com crianças em pleno desenvolvimento.

Para Tisi:

Não se pode falar em estimulação sem antes falar sobre o desenvolvimento infantil. Por isso independentemente da forma de atuação do profissional num programa de estimulação, é imprescindível que ele tenha um bom conhecimento do desenvolvimento normal da criança. Através deste, podemos direcionar uma boa avaliação e ter parâmetros

para detecção de anormalidades em fases bem iniciais, tanto de um atraso motor, como de um padrão patológico (Tisi, 2010, p.42).

Safar destaca como um dos objetivos do Programa de estimulação precoce entre outros, a necessidade de: “promover uma base para treinamento de profissionais e para profissionais no campo da estimulação precoce em todo o país”, e ressalta também: “prover uma base para pesquisa na área do crescimento e desenvolvimento infantil como, por exemplo, sobre os efeitos da privação ambiental e sensorial no desenvolvimento da área cognitiva” (Safar, 2011, p.13).

No total das professoras apenas uma afirmou que não se sente qualificada, como mostra o seu discurso:

“Não! Eu acho que eu preciso de um pouco mais de formação, de conhecimento, de tempo para isso” (P12).

As coordenadoras e o gestor da creche ao serem questionados se achavam que as professoras se sentiam qualificadas para o desenvolvimento do Programa de estimulação precoce em crianças de risco ambiental e/ ou com necessidades especiais, responderam da seguinte forma: segundo (C1), as professoras se sentiam qualificadas para trabalhar com crianças de risco ambiental, mas não se sentiam preparadas para trabalhar com crianças com necessidades especiais; (C2) ressaltou que as professoras se sentiam mais qualificadas pela prática em sala de aula do que pelo conhecimento teórico; (C3) e o gestor acreditavam que depois do Programa de Neurociência implementado na escola, as professoras estavam se sentindo mais qualificadas para trabalhar a estimulação precoce com as crianças da creche.

As coordenadoras, quando indagadas se elas achavam que as professoras se sentiam qualificadas, o resultado foi que elas acreditavam que as professoras não se sentiam qualificadas para trabalhar com crianças com necessidades especiais, mas se sentiam seguras com o trabalho que fazem com as crianças de risco ambiental. Elas também relataram que a qualificação está relacionada muito mais aos anos de prática do que às formações. As informações das coordenadoras estão relacionadas com o sentimento das professoras em relação a essa questão. Para o gestor, as professoras estavam ainda em processo de qualificação, que começou com o programa de Neurociência.

Percebe-se a urgência de formação continuada a esses profissionais, o que nesse quesito, se destaca Herren e Herren ao afirmarem que: “Toda pessoa a quem for confiada a responsabilidade de indicar, de contraindiciar, de organizar, de supervisionar a utilização do programa, deveria conhecer a psicologia da primeira infância” (Herren & Herren, 1986, p.17).

Nesse sentido, percebe-se a importância da formação continuada na área da psicologia infantil pelos profissionais da educação que trabalham com a EP.

Ressalta-se que o gestor e uma das coordenadoras (C3) falaram que depois do Programa “Ativamente” de Neurociência implementada na creche, com a participação das professoras junto aos formadores da Universidade Mackenzie de São Paulo, as mesmas estão se sentido mais capacitadas.

Quando perguntou-se às professoras se estas já haviam recebido alguma formação e/ou treinamento em relação à estimulação precoce: 11 participantes (85%) afirmaram que sim, que tinham formação através do Programa de Neurociência denominado “Ativamente”, que foi implementado desde 2013 na creche; Além do programa, (P3) ressaltou a sua participação em Congressos e Oficinas pedagógicas para se capacitar; (P5) fez especialização em Orientação Especial; (P6) já fez várias formações continuadas; a participante (P10) afirmou que não fez nenhuma formação, mas tem muita prática em sala de aula; (P13) relatou que ainda não fez nenhuma formação específica com a denominação de estimulação precoce.

Os dados demonstraram que a maioria das professoras só tinham formação pelo Programa de Neurociência que trabalhou a questão da estimulação precoce entre outras abordagens, como demonstra-se na fala a seguir: “Já, já recebi formação ano passado mesmo. Nós tínhamos um projeto de Neurociência que trabalhávamos todos esses pontos da infância [...]” (P8).

As demais professoras informaram que possuíam outras formações específicas, como (P1) que tem formação em atendimento educacional especializado. (P10) relatou que não tinha nenhuma formação, mas acreditava que os anos de prática lhe forneciam base para trabalhar com as crianças. (P13) afirmou que não tinha nenhuma formação nessa área, pois era nova na creche e ainda não tinha começado a participar do Programa.

Isso relembra Marinho (1976) ao dizer que “os estudantes de educação deverão dominar o que os alunos irão aprender e seu êxito em consequência, dependerá da maneira como encaminham essa aprendizagem [...]” (Marinho, 1976, p.21).

Ao se questionar às coordenadoras e ao gestor se as professoras/cuidadoras da creche já haviam recebido algum tipo de treinamento sobre estimulação precoce, as 3 coordenadoras (100%), juntamente com o gestor, afirmaram que as mesmas tiveram formação e que se sentiam preparadas para trabalhar com a Estimulação Precoce através do Programa de Neurociência. O gestor relatou que depois da participação das professoras no Programa, já houve mudanças positivas nas atitudes e comportamentos das discentes.

Os dados revelam que as respostas convergem com as respostas dadas pelas professoras, que atribuíram sua formação ao Programa de Neurociência oferecido pela creche, com o intuito de capacitar esses profissionais em várias áreas de conhecimento do desenvolvimento infantil, entre eles a estimulação precoce.

É importante ressaltar que a grande maioria das professoras não tinha formação adequada para trabalhar com crianças com NE, exceto a professora da sala de recursos, nenhuma outra tem especialização em educação especial, tendo apenas a formação continuada no Programa de Neurociência, o que dificulta muito sua prática no cotidiano escolar ao trabalhar com crianças que tem necessidades especiais. Dessa forma, percebe-se a importância da formação continuada para que esses profissionais possam atender da melhor forma possível as crianças que necessitam de um atendimento diferenciado.

O que se faz necessário trazer os esclarecimentos obtidos através da Política Nacional de Educação Especial, em que se destaca o parágrafo a seguir:

“Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...] a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.” (MEC, 2008, p.15).

Para que a educação especial aconteça também em salas comuns, é necessário que todos os professores tenham formação para o atendimento educacional especializado, elaborando e organizando os recursos pedagógicos, como também considerando as necessidades específicas de cada criança, dessa forma, facilitando o acesso das mesmas no ensino regular, para que elas tenham plena participação de todo o processo escolar. Essa necessidade justifica-se, pois na perspectiva da inclusão, o atendimento especializado apenas complementa as atividades, não as substituindo, dessa forma, é fundamental que todos os envolvidos estejam aptos a trabalhar com todas as crianças independentemente de sua condição física ou cognitiva, conforme verifica-se a seguir:

“As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.” (MEC, 2008, p.16).

Trabalhar com crianças com necessidades especiais, requer que o professor tenha em sua formação inicial e continuada, conhecimentos específicos e gerais na área psicopedagógica, possibilitando que esse atendimento possua um caráter interdisciplinar nas salas de recursos e nas salas de aula comum, proporcionando à criança todas as oportunidades de desenvolvimento intrapessoal e interpessoal.

É lamentável constatar que em pleno século XXI, ainda existam professores que se dizem despreparados para a mediação do processo ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais.

Conclusão

Durante o percurso de elaboração deste estudo Estimulação Precoce em crianças de risco ambiental e/ou com necessidades especiais em creches de tempo integral, várias recorrências teóricas foram necessárias para estruturar a pesquisa de modo que ela ensejasse uma compreensão sobre o tema, ou seja, o próprio fio condutor que deve se ampliar à medida que os diversos contextos vão se apresentando. Imagina-se que parciais conclusões foram se construindo ao longo do texto, mas é necessário chamar a atenção para os objetivos pretendidos, e o principal deles é investigar como a estimulação precoce vem ocorrendo na Creche Escola de tempo integral Maria de Jesus Carvalho, e o que este estudo pode perceber sobre a realidade dos profissionais que atuam no Programa de EP, para que se possa avaliar as condições atuais em que essa prática se desenvolve.

De acordo com os dados, considerou-se que a maioria das professoras ainda não se encontram qualificadas para trabalhar com a estimulação precoce em crianças de risco ambiental e principalmente, em crianças com necessidades especiais. Observou-se que falta formação especializada para atuar com crianças que necessitam de uma atenção diferenciada, dessa forma, dificultando a prática dessas profissionais no seu dia a dia. Apesar do aumento de informações e crescente conscientização acerca da importância da estimulação nos primeiros anos de vida da criança, percebe-se que os profissionais da creche ainda têm dificuldades para colocar em prática o pouco conhecimento adquirido advindas do Programa de Neurociência implementado pela creche. Há, portanto, necessidade de um maior investimento no que diz respeito à formação continuada desses profissionais na área do desenvolvimento infantil e na estimulação precoce, a fim de que estejam capacitadas para intervir junto às crianças de risco ambiental e/ou com necessidades especiais no desenvolvimento do referido Programa. Ressalta-se que os benefícios da estimulação através dos Programas de EP não beneficiam apenas as crianças com necessidades especiais, mas toda a população de crianças de alto risco ambiental. Apesar da pouca formação, percebe-se que as profissionais estão empenhadas em fazer com que os conhecimentos adquiridos através do programa, sejam colocados em prática e que todas as crianças da creche sejam beneficiadas.

Ficou evidente a não participação dos pais no desenvolvimento do programa. Há, entre a maioria dos profissionais, um sentimento de conformação pela ausência constante da família, demonstrando uma clara falta de conhecimento da importância da estimulação

centrada na relação mãe/filho/escola, que favorece o vínculo familiar e contribui para as transformações de comportamentos e mudanças de atitudes. Nesse contexto, seria benéfico a existência de uma articulação maior, através da direção da creche e do corpo discente, capaz de fazer com que a família possa vir a ter uma participação efetiva na vida institucional da criança, para que ela possa se desenvolver de forma equilibrada nos seus desejos e emoções, uma vez que é na relação família/escola que as necessidades da criança serão atendidas.

De acordo com a análise dos dados e dos resultados desta pesquisa, identificou-se que apesar da pouca formação dos profissionais na área da estimulação precoce, há um esforço e empenho coletivos para que as crianças da creche tenham estímulos adequados, no sentido de desenvolverem ao máximo suas capacidades neuropsicomotoras. Sugere-se que os trabalhos do Programa de EP na creche, mesmo de forma precária, tenham continuidade, a fim de que as deficiências sejam evitadas ou atenuadas, e que as oportunidades de aprendizagem e a melhoria da qualidade de vida não só das crianças com necessidades especiais, mas também aquelas em situação vulnerável sejam altamente benéficas para cada família e consequentemente para a sociedade como um todo.

Em síntese, é fundamental considerar a estimulação precoce como um importante aliado na prevenção ou atenuante de possíveis deficiências, para tanto, é necessário que a instituição infantil tenha um espaço e material adequados, professores capacitados para trabalhar na intervenção precoce, buscando as parcerias família/escola e outros setores da sociedade, para que a escola se transforme em um espaço de efetiva aprendizagem e inclusão de todas as crianças independentemente de suas limitações físicas ou cognitivas.

Registra-se a importância de se refletir com mais seriedade a formação dos profissionais que trabalham com o universo infantil. As Creches devem exigir e/ou selecionar para os seus quadros de funcionários, profissionais que possuam qualificação adequada para o cargo, que sejam especialistas em desenvolvimento e aprendizagem humano e não apenas tenham habilidades de cuidadores de crianças.

Referências Bibliográficas

- Aamodr, S., & Wang, S. (2009). *Bem vindo ao seu cérebro: porque perdemos as chaves do carro, mas nunca esquecemos como se dirige e outros enigmas do comportamento do cotidiano*. São Paulo: Cultrix.
- Almeida, C. S., & Valentini, N. C. (2013). Contexto dos berçários e um programa de intervenção no desenvolvimento de bebês. *Motricidade*, 9(4), 22-32, 2013. Acesso em 5 de julho de 2014, em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/mot/v9n4/v9n4a04.pdf>.
- Alves, I. M. (2007). *A estimulação precoce e sua importância na educação infantil: detecção de sinais de risco psíquico para o desenvolvimento*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do grau de mestre, orientada por Maria Nestrovsky Folberg, Porto Alegre.
- Arriagada, H. M. (1978). Consideraciones generales sobre estimulación temprana. In S., Bralic, J. M., Haeussler, M. I., Lira, H., Montenegro & S., Rodríguez. *Estimulación temprana: importancia del ambiente para el desarrollo de niño* (2ª ed., pp. 13-36). Santiago Chile: Alfabeta.
- Assis, Á. L. A. (2007). *Influências da psicanálise na educação: uma prática psicopedagógica*. Curitiba: Ibpx,
- Bampi, S. (2010). *Primeira infância e saúde pública: a estimulação precoce como estratégia de inclusão social*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação da CAPES do Centro Universitário Feevale para obtenção do grau de mestre, orientada por Denise Macedo Ziliotto, Novo Hamburgo. Acesso em 3 de julho de 2014, em <http://ged.feevale.br/bibvirtual/Dissertacao/DissertacaoSimoneBampi.pdf>.
- Baptista, C. R. (2009). À Italiana? Uma análise do percurso histórico da inclusão escolar. In C. R., Baptista & D. M., Jesus (Orgs.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países* (pp. 11-27). Porto Alegre: Mediação.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bérgamo, R. B. (2010). *Educação especial: pesquisa e prática*. Curitiba: Ibpx.
- Blakemore, S. J., & Frith, U. (2009). *O cérebro que aprende: lições para a educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bralic, S., & Lira, M. I. (1978). Experiencias tempranas Y desarrollo infantil. In S., Bralic, I., Haeussler, M., Lira, H., Montenegro & S. Rodríguez. *Estimulación temprana: importancia del ambiente para el desarrollo del niño* (2ª ed.). Santiago: Alfabeta Impresores.
- Brandão, P. C. (1990). *A trajetória da estimulação precoce à psicopedagogia inicial: escrita da criança*. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat de Porto Alegre.

Bransford, J. D., Brow, A. L., & Cocking, R. R. (Orgs.). (2007). *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. São Paulo: Editora Senac,

Cardoso, M. (1999). *A integração/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: implicações psicopedagógicas*. Dissertação apresentada Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, para obtenção do grau de mestre, orientada por Claus Dieter Stobaus, Porto Alegre.

Carter, R. (2012). *O livro do cérebro*. Rio de Janeiro: Agir.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1998, 5 de outubro). Brasília. Acesso em 18 de maio de 2014, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm.

Coriat, L. F. (2001). *Maturação psicomotora no primeiro ano de vida da criança*. São Paulo: Centauro.

Correia, O. B. F. (2005). *A aplicabilidade de um programa de intervenção precoce em crianças com possível risco autístico*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, para obtenção do grau de mestre, orientada por Carolina Lampreia, Rio de Janeiro. Acesso em 15 de julho de 2014, em http://www2.dbd.pucRio.br/pergamum/tesesabertas/0410559_05_pretextual.pdf.

Cosenza, R. M., & Guerra, L. B. (2011). *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed.

Costa, R. C. G. F (2013). *O estado do conhecimento sobre estimulação precoce no conjunto de teses e dissertações brasileiras no período entre 2000 e 2011*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, para obtenção do grau de mestre, orientada por Maria Augusta Bolsanello, Curitiba. Acesso em de 15 junho de 2014, em <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/33824/R%20-20D%20-20REGINA%20CELIA%20GRADOWSKI%20FARIAS%20DA%20COSTA.pdf?sequence=1>.

Cunha, A. E. (2013). *Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Wak Editora.

Damásio, A. R. (2011). *E o cérebro criou o homem*. São Paulo: Companhia das Letras.

Delors, J. (2012). *Educação: um tesouro a descobrir* (7ª ed.). São Paulo: Cortez.

Fernandes, S. (2006). *Fundamentos para educação especial*. Curitiba: Ibepex.

Ferreira, A. B. H. (2004). *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa* (3ª ed.). Curitiba: positivo.

Figueiredo, A. M., & Souza, S. R. G. (2010). *Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da redação científica à apresentação do texto final* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Lumen Juris.

Fiori, N. (2008). *As neurociências cognitivas*. Petrópolis: Vozes.

Fonseca, V. (1995). *Educação especial: programa de estimulação precoce: uma introdução às ideias de Feuerstein* (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Fonseca, V. (2011). *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica* (5ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Gazzaniga, M. S., & Heatherton, T. F. (2005). *Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento*. Porto Alegre: Artmed.

Girardi, L. R., Dias, M. L., & Michels, M. H. (2011). *A educação infantil no município de Florianópolis: os indicadores das matrículas de alunos sujeitos da educação especial* (pp. 3731-3739). VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial; Londrina, Brasil, Novembro 6-11, 2011. Londrina: ABPEE.

Grande, A. T. (2004). *Interação mãe-criança com Síndrome de Down: fator de relevância para o planejamento e prática em estimulação precoce*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, para obtenção do grau de mestre, orientada por Silvana Maria Blascovi de Assis, São Paulo. Acesso em 10 de julho de 2014, em de http://www.mackenzie.br/upm_sitemap_pages.html.

Herren, H., & Herren, M. P. (1986). *Estimulação psicomotora precoce*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Holanda, I. C. I. C. (2004). *Ações educativas na estimulação precoce: análise do desempenho das mães no cuidado diário com os filhos*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Fortaleza, para obtenção do grau de mestre, orientada por Raimunda Magalhães da Silva, Fortaleza. Acesso em 5 de julho de 2014, em <http://uol02.unifor.br/oul/conteudosite/?cdConteudo=1441765>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2013). *Censo da educação básica: 2012: resumo técnico*. Brasília: Inep. Recuperado em 3 julho, 2014, de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf.

Izquierdo, I. (2011). *Memória* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Kandel, E. R. (2009). *Em busca da memória: o nascimento de uma nova ciência da mente*. São Paulo: Companhia das Letras.

Kolb, B.; Whishaw, I. Q. (2002). *Neurociência do comportamento*. Barueri: Manole.

- Lamas, R. P. (2010). *Neurociência cognitiva y nutrición*. México: Encuadernación Amoxtli.
- Ledoux, J. E. (1996). *The emotional brain: the mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon & Schuster Paperbacks.
- Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. (1989). Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Acesso em de 3 julho de 2014, em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.
- Lent, R. (2010). *Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais de neurociência* (2ª ed.). São Paulo: Atheneu.
- Lent, R. (2011). *Sobre neurônios, cérebros e pessoas*. São Paulo: Atheneu.
- Lent, R. (Coord.) (2008). *Neurociência da mente e do comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Lourenço, E. (2010). *Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva*. Belo Horizonte: UFOF.
- Luria, A. R. (2013). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais* (7ª ed.). São Paulo: Ícone.
- Maia, H. (Org.). (2011). *Neurociências e desenvolvimento cognitivo*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* (2ª ed.). São Paulo: Moderna.
- Marinho, H. (1976). *Estimulação essencial*. Rio de Janeiro: Sociedade Pestalozzi do Brasil.
- Mendes, E.G. (2009). Política do handicap e a inclusão escolar no contexto francês. In C. R., Baptista & D. M., Jesus (Orgs.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países* (pp. 29-44). Porto Alegre: Mediação.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC]. (1994). *Política Nacional de Educação Especial: livro 1*. Brasília: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC]. (1995). *Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce: o portador de necessidades educativas especiais*. Brasília: MEC/SEESP.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC]. (2003). *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério a Educação. Acesso em 3 de julho de 2014, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826.

Ministério da Educação e Cultura [MEC]. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação. Acesso em 5 de julho de 2014, em, <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>.

Moreira, M. A. (1999). *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: Pedagógica e Universitária.

Mota, A. F. (2006). *Programa de estimulação cognitiva para crianças ou adolescentes com necessidades educativas especiais*. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade do Minho para obtenção do grau de mestre, orientada por Leandro S. Almeida, Lisboa. Acesso em 10 de julho de 2014, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6353/1/Tese.pdf>.

Naranjo, C. (1981). *Algunas lecturas y trabajos sobre estimulacion temprana: Programa Regional de Estimulación Temprana de UNICEF*. México: Printed.

Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, 1(3), 1-5.

Oliveira, M. K. (1997). *Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento: processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (1998 a). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994)*. Salamanca: Unesco. Acesso em 2 de julho de 2014, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (1998 b). *Declaração mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, 1990*. Jomtien: Unesco. Acesso em 2 de julho de 2014, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (2001 c). *Declaração das ONGs: educação para todos, 2000*. Dakar: Unesco. Acesso em 2 de julho de 2014, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139455por.pdf>.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (2001 a). *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO. Acesso em 2 de julho de 2014, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (2001 b). *Educação para todos: cumprindo nossos compromissos coletivos: Declaração de Cochabamba*. Cochabamba: UNESCO. Acesso em 2 de julho de 2014, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>.

Pérez-Ramos, A. M. Q., & Pérez-Ramos, J. (1996). *Estimulação precoce: serviços, programas e currículos* (3ª ed.). Brasília: Ministério da Justiça.

Perin, A. E. (2010). Estimulação precoce: sinais de alerta e benefícios para o desenvolvimento. *Revista de Educação do IDEAU*, 5(12), 2-13. Acesso em 10 de junho de 2014, em http://www.ideau.com.br/bage/upload/artigos/art_116.pdf.

Piaget, J. (1971). *A epistemologia genética*. Rio de Janeiro: Vozes.

Piaget, J. (1978). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1986). *A psicologia da criança* (9ª ed.). São Paulo: DIFEL.

Ramos, A. M. Q. P. (1978). *Estimulação precoce: informações básicas aos pais e profissionais*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.

Relvas, M. P. (2010). *Neurociência e educação: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Wak Editora.

Relvas, M. P. (2012). *Neurociência na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Resolução CNE/CEB nº 2/2001 de 11 de setembro. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Acesso em 4 de julho de 2014, em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.

Sabatovski, E., Fontoura, I. P., & Milek, E. (Orgs.). (2012). *LDB: Lei 9.394/96, lei de diretrizes e bases da educação nacional* (2ª ed.). Curitiba: Juruá.

Safar, R. N. C. (2011). *Elementos de análise para a compreensão da estimulação precoce como direito social*. Barueri: Minha Editora.

Santos, A. C. (2012) *A relação mãe/bebê na estimulação precoce: um olhar psicanalítico*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília, para obtenção do grau de mestre, orientada por Sandra Francesca Conte de Almeida, Brasília. Acesso em 28 de julho de 2014, em http://www.bdt.d.uceb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1616.

Senado Federal. (2001). *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Senado Federal/UNESCO. Acesso em 3 de julho de 2014, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>.

Senado Federal. (2003). *Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)* (4ª ed.). Brasília: Senado.

Soejima, C. S. (2008). *Atenção e estimulação precoce relacionadas ao desenvolvimento da criança de zero a três anos de idade no ambiente da creche*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná , para obtenção do grau de mestre, orientada por Maria Augusta Balsanello, Curitiba. Acesso em 3 de julho de 2014, em http://www.ppge.ufpr.br/teses/D08_soejima.pdf.

Tisi, L. (2010). *Estimulação precoce para bebês* (2ª ed.). Rio de janeiro: Sprint.

Vygotsky, L. S. (1998). *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem* (6ª ed.). São Paulo: Ícone Editora.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2012). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (12ª ed.). São Paulo: Ícone.

Índice Remissivo Onomástico

A

Aamodr, S., 28, 71
Almeida, C. S., 59, 71, 75, 76
Alves, I. M., 19, 71
Arriagada, H. M., 13, 14, 15, 18, 71
Assis, A. L. A., 13, 71, 73

B

Bampi, S., 19, 71
Baptista, C. S., 37, 71, 74
Bardin, L., 50, 71
Bérgamo, R. B., 36, 37, 71
Blakemore, S. J., 20, 21, 57, 71
Bralic, S., 18, 19, 63, 71
Brandão, P. C., 21, 71
Bransford, J. D., 31, 72
Brow, A. L., 72

C

Cardoso, M., 19, 72
Carter, R., 29, 72
Cocking, R. R., 31, 72
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 72
Coriat, L. F., 30, 71, 72
Correia, O. B. F., 20, 72
Cosenza, R. M., 26, 27, 29, 72
Costa, R. C. G. F., 19, 72, II
Cunha, A. E., 42, 72

D

Damásio, A. R., 28, 72
Delors, J., 39, 40, 73

F

Fernandes, S., 36, 38, 42, 73

Ferreira, A. B. H., 14, 73
Figueiredo, A. M., 50, 73
Fiori, N., 27, 73
Fonseca, V., 21, 73
Fontoura, I. P., 43, 76
Frith, U., 20, 21, 57, 71

G

Gazzaniga, M. S., 25, 29, 30, 33, 73
Grande, A. T., 20, 71, 72, 73
Guerra, L. B., 26, 27, 29, 72

H

Herren, H., 5, 6, 9, 13, 17, 22, 66, 73
Herren, M. P., 5, 6, 9, 13, 17, 22, 66, 73
Holanda, I. C. L. C., 64, 73

I

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educaionais Anísio Teixeira, 7, 22, 73
Izquierdo, I., 27, 28, 29, 74

K

Kandel, E. R., 28, 74
Kolb, B., 25, 29, 74

L

Lamas, R. P., 30, 74
Ledoux, J. E., 28, 74
Lent, R., 20, 26, 29, 74
Leontiev, A. N., 31, 77
Lira, M. I., 18, 19, 63, 71
Lourenço, E., 38, 74
Luria, A. R., 26, 31, 74, 77

M

Maia, H., 30, 74

Mantoan, M. T. E., 46, 74

Marinho, H., 14, 58, 67, 74

Mendes, E. G., 37, 38, 74

Milek, E., 43, 76

Ministério da Educação e Cultura, 7, 14,
74, 75, 76

Moreira, M. A., 32, 75

Mota, A. F., 59, 75

N

Naranjo, C., 55, 75

Neves, J. L., 50, 75

O

Oliveira, M. K., 33, 75

Organização das Nações Unidas para a
Educação, a Ciência e a Cultura, 39, 75,
76

P

Pérez-Ramos, A. M. Q., 9, 13, 14, 21, 56,
76

Pérez-Ramos, J., 9, 13, 14, 21, 56, 76

Perin, A. E., 22, 76

Piaget, J., 5, 6, 31, 32, 55, 76

R

Ramos, A. M. Q. P., 5, 6, 9, 13, 14, 16, 21,
56, 76

Relvas, M. P., 25, 27, 29, 76

S

Sabatovski, E., 43, 76

Safar, R. N. C., 13, 14, 65, 76

Santos, A. C., 64, 76

Senado Federal, 43, 77

Soejima, C. S., 19, 77

T

Tisi, L., 15, 65, 77

V

Valentini, N. C., 59, 71

Vygotsky, L. S., 26, 27, 28, 31, 32, 33, 75,
77

W

Wang, S., 28, 71

Whishaw, I. Q. 25, 29, 74

Apêndices

Apêndice A - Entrevista Semiestruturada Aplicada aos Coordenadores e Gestor da Creche

- 1) O que você entende por Estimulação Precoce?
- 2) Para você, quais são os objetivos do Programa de Estimulação Precoce?
- 3) Em sua opinião, você acha que os professores se sentem qualificados (as) para o desenvolvimento do Programa de Estimulação Precoce em crianças com risco ambiental e com necessidades especiais?
- 4) Os professores/cuidadores desta Creche já receberam algum tipo de formação e/ou treinamento em relação à estimulação precoce?
- 5) Como vem ocorrendo a estimulação precoce em crianças com risco ambiental e com necessidades especiais, nesta Creche?
- 6) Quem são os profissionais que trabalham com a estimulação precoce, nesta Creche?
- 7) Todas as crianças, independentemente de condição social ou física, se beneficiam do Programa de Estimulação Precoce, aqui na Creche?
- 8) Durante a operacionalização da estimulação precoce, existe alguma metodologia diferenciada às crianças com risco ambiental e com necessidades especiais?
- 9) Existe participação dos pais e/ou responsáveis pelas crianças no Programa de Estimulação Precoce?
- 10) Em sua opinião, que fator pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento do Programa de Estimulação Precoce, nesta Creche?

Apêndice B - Entrevista Semiestruturada Aplicada aos Professores/Cuidadores da Creche

- 1) O que você entende por Estimulação Precoce?
- 2) Para você, quais são os objetivos do Programa de Estimulação Precoce?
- 3) Você se sente qualificado (a) para o desenvolvimento do Programa de Estimulação Precoce em crianças de risco ambiental e com necessidades especiais?
- 4) Você já recebeu algum tipo de formação e/ou treinamento em relação à estimulação precoce?
- 5) Como vem ocorrendo a estimulação precoce em crianças de risco ambiental e com necessidades especiais, nesta Creche?
- 6) Quem são os profissionais que trabalham com a estimulação precoce, nesta Creche?
- 7) Todas as crianças, independentemente de condição social ou física, se beneficiam do Programa de Estimulação Precoce?
- 8) Durante a operacionalização da estimulação precoce, existe alguma metodologia diferenciada às crianças de risco ambiental e com necessidades especiais?
- 9) Existe participação dos pais e/ou responsáveis pelas crianças no Programa de Estimulação Precoce?
- 10) Em sua opinião, que fator pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento do Programa de Estimulação Precoce, nesta Creche?

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caro (a) Senhor (a)

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia - ULTH intitulada **A OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO PRECOCE NAS CRECHES DE TEMPO INTEGRAL PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SÃO LUÍS - MA**, cujo objetivo geral é Investigar como vem ocorrendo a operacionalização do Programa de Estimulação Precoce nas Creches Públicas Municipais de Tempo Integral, de São Luís - MA. A Pesquisa conta com a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Thelma Helena Costa Chahini, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com qualquer outra instituição envolvida.

Caso aceite gostaria que soubesse que será realizada a coleta de dados por meio de aplicação de Observações e Entrevistas semiestruturadas. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail aninhaduarte_5@hotmail.com ou pelo telefone (98) 3302-3368.

Ana Silvia Duarte Nunes (Mestranda em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia – ULTH)

I - Identificação

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Data de preenchimento do questionário: ____/____/____

Sexo: () Masculino () Feminino

Estado Civil: _____

Formação Acadêmica _____

Escola em que trabalha _____

Cargo _____ Tempo de serviço _____

Anexos

Anexo A – Requerimento de solicitação para realização da pesquisa junto à Semed



OFÍCIO Nº 08/14 - PÓS-GRADUAÇÃO/ISEC

São Luís, 05 de Maio de 2014.

Prezado (a) Sr (a),

O Instituto Superior de Educação Continuada – ISEC por intermédio de sua Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação – CCPG vem realizando atividades de cooperação com diversas organizações, renomadas Instituições de Ensino Superior, Centros enriquecedora cumplicidade nos processos de desenvolvimento socioeconômico e cultural de várias localidades onde oferece uma ampla programação acadêmica, científica e cultural, a públicos diversos e que sustenta dezenas de projetos em especial com a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, com a Faculdade de Ciências Gerenciais da Bahia – UNICENID, Faculdade MARIO SCHENBERG e com a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

Neste sentido e para que possamos contribuir com o aprimoramento e qualificação de pessoas, solicitamos vossa gentileza no sentido de providências para autorizar o Sra. **Ana Sílvia Duarte Nunes** aluna do curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional com acesso ao Mestrado, sob a orientação da Professora Dra. Thelma Chahini – da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, para que possa levantar informações a fim de elaborar o trabalho final de conclusão de curso que tem como tema “ **Estimulação precoce: uma ferramenta de inclusão e suas implicações no desenvolvimento psicomotor**”.

Na certeza da vossa colaboração, agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e aproveitamos a oportunidade para reiterar votos de estima e consideração.

Atenciosamente,

SEMED
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS.
SÃO LUÍS- MA

Av. Colares Moreira, Qda. 28, Lote 07 - Calhau - Ed. Centro Empresarial Vinicius de Moraes, Sala 801 - Fone: (98) 3227-0566
CEP: 65075-441 - São Luís - Maranhão - CNPJ: 05.453.823/0001-96 - e-mail: isec@elo.com.br / www.isec-ma.com.br

Anexo B – Autorização para realização da pesquisa



P R E F E I T U R A D E S ã O L U Í S **SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED** **SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – SAEI**

MEMORANDO N.º 216/14 – SEMED/SAEI Em. 3 de junho de 2014.

Da: Superintendência da Área de Educação Infantil
Para: Creche Maria de Jesus Carvalho
C.c. UEB Recanto dos Pássaros
C.C. Creche Newton Barjonas Lobão

Assunto: Pesquisa sobre Estimulação precoce

Senhor (a) Gestor (a),

Estamos autorizando a realização da pesquisa do Curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional com acesso ao Mestrado a ser realizada por Ana Silvia Duarte Nunes, estudante do Instituto Superior de Educação Continuada – ISEC, cuja temática refere-se a: “Estimulação Precoce: uma ferramenta de inclusão social e suas implicações no desenvolvimento psicomotor”, nas Instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís que trabalham com a Educação em Tempo Integral, a saber:

- Creche Maria de Jesus Carvalho, localizada na Avenida José Sarney, n.º 2008 – Diamante. Telefone: 3221-8921;
- Creche Newton Barjonas Lobão, localizada na Rua Amanda Ila, Quadra 6, n.º 2 – Jardim América II. Telefone: 3234-1894;
- UEB Recanto dos Pássaros, localizada na Rua 35, Quadra 36, n.º 35 – Jardim América. Telefone: 3261-1474.

Na certeza de vossa colaboração, agradecemos antecipadamente a atenção e parceria.

Atenciosamente.

Maria Joseilda Oliveira F.Freitas Descovi
Superintendente da Área de Educação Infantil
Matrícula: 133301-1