

ORGANIZADORAS:

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa

Luciene Cléa da Silva

Milene Bartolomei Silva

Myrna Wolff Brachmann dos Santos



CURSO DE APERFEIÇOAMENTO:

**SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO EM EDUCAÇÃO
INFANTIL DE EDUCANDOS COM
DEFICIÊNCIA**

TÍTULO

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO:
Serviço de atendimento educacional especializado em
educação infantil de educandos com deficiência

ORGANIZADORAS

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa
Luciene Cléa da Silva
Milene Bartolomei Silva
Myrna Wolff Brachmann dos Santos

DIAGRAMAÇÃO

Ricardo Barbosa Porto

REVISÃO

Eva de Mercedes Martins Gomes

PUBLICAÇÃO DA

www.editoraoeste.com.br
contato@editoraoeste.com.br



ISBN 978854558443-8

livro digital disponível em:

<http://www.editoraoeste.com.br/livro-digital/>

Catálogo na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

C977

Curso de aperfeiçoamento: serviço de atendimento educacional especializado em educação infantil de educandos com deficiência / Organizadoras Fernanda Malinosky Coelho da Rosa, Luciene Cléa da Silva, Milene Bartolomei Silva, et al. – Campo Grande: Oeste, 2022.

Outra organizadora: Myrna Wolff Brachmann dos Santos

Livro em PDF

ISBN 978-85-45584-43-8

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial - Deficientes. I. Rosa, Fernanda Malinosky Coelho da (Organizadora). II. Silva, Luciene Cléa da (Organizadora). III. Silva, Milene Bartolomei (Organizadora). IV. Título.

CDD 371.9

ÍNDICES PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO:

I. Educação inclusiva

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa
Luciene Cléa da Silva
Milene Bartolomei Silva
Myrna Wolff Brachmann dos Santos
(ORGANIZADORAS)

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO:
SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
EM EDUCAÇÃO INFANTIL DE EDUCANDOS COM
DEFICIÊNCIA



Editora
Oeste

Campo Grande
2022

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA.....	9
UMA BREVE APRESENTAÇÃO DA LEGISLAÇÃO	11
O CURSO INTITULADO “SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA”	15
ORGANIZAÇÃO.....	18
REFERÊNCIAS.....	19
CAMINHO INCLUSIVO 1	21
FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM ÊNFASE NA INCLUSÃO	
<i>Camila Bartolomei Silva; Ordália Alves de Almeida</i>	
1. FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM ÊNFASE NA INCLUSÃO	23
A) HISTÓRIA E POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
A.1) CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS E CRIANÇAS	25
A.2) FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	28
A.3) POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL	32
2. NOÇÕES BÁSICAS DE PEDIATRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	40
2.1. A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA COMO LÓCUS DE CUIDADO EM SAÚDE.....	46
3. PRINCIPAIS DOENÇAS QUE ACOMETEM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR E VACINAÇÃO	48
REFERÊNCIAS	54
CAMINHO INCLUSIVO 2	59
SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL DE EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA VISUAL	
<i>Joyce Braga; Flora Duarte Stron</i>	
1. DEFICIÊNCIA VISUAL.....	62
2. DESENVOLVIMENTO HUMANO	65

2.1. DESENVOLVIMENTO HUMANO SEGUNDO PIAGET E SEUS SEGUIDORES	65
2.2. COMO A CRIANÇA APRENDE SEGUNDO PIAGET E SEUS SEGUIDORES.....	67
2.3. SUBSTRATO BIOLÓGICO E A CONSTRUÇÃO CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO SOB A ÓTICA DE VYGOTSKY E SEUS SEGUIDORES	69
3. ESTIMULAÇÃO PRECOCE DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL	72
3.1. AS PRIMEIRAS INTERAÇÕES	73
3.2. A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL	74
3.3. DIMENSÃO AFETIVA NA INTERAÇÃO COM PESSOAS E BRINQUEDOS	76
4. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA CRIANÇA	78
4.1. ALFABETIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA CEGA	81
4.2. EXEMPLOS DE MATERIAL PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E ALGUMAS TECNOLO- GIAS ASSISTIVAS PARA A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	85
REFERÊNCIAS	97

CAMINHO INCLUSIVO 3 101

DEFICIÊNCIA AUDITIVA, SURDEZ E SURDOCEGUEIRA

Karine Albuquerque de Negreiros

1. CONHECENDO NOSSO PÚBLICO: SURDOS, DEFICIENTES AUDITIVOS E SURDOCEGOS.....	102
2. A QUESTÃO DA LINGUAGEM.....	104
3. A COMUNICAÇÃO: TERAPIA DE FALA E AS MÚLTIPLAS FORMAS DA LIBRAS	109
4. QUESTÕES PEDAGÓGICAS.....	115
4.1. DEFICIENTES AUDITIVOS, SURDOS ORALIZADOS, SURDOS QUE OUVEM:	116
4.2. SURDOS SINALIZADOS	117
4.3. SURDO-CEGO	118
REFERÊNCIAS	122

CAMINHO INCLUSIVO 4 125

ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO

Bárbara Amaral Martins; Jeanny Monteiro Urquiza

1. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DEFINIÇÕES INICIAIS	127
1.1. ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DE QUAL PÚBLICO FALAMOS?..	135
2. O TRABALHO PEDAGÓGICO E INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	143
3. DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	147
3.1. LINGUAGEM ORAL E ESCRITA.....	147
3.2. LINGUAGEM MATEMÁTICA	150
3.3. CRIATIVIDADE, IMAGINAÇÃO E LUDICIDADE.....	151

3.4. MUNDO SOCIAL E NATURAL.....	157
4. EDUCAÇÃO LÚDICA E INCLUSIVA: BRINCADEIRAS, BRINQUEDOS E ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO.....	158
REFERÊNCIAS	160
CAMINHO INCLUSIVO 5	165
TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO – PARTE I	
<i>Daniela Cristina Barros de Souza Marcato</i>	
1. RELEMBRANDO ALGUMAS ATUALIZAÇÕES CONCEITUAIS	166
2. AS POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA.....	167
3. CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS COMUNS NO PROCESSO EDUCACIONAL DAS PESSOAS COM TEA.....	171
4. ANTES DA ALFABETIZAÇÃO, A COMUNICAÇÃO DAS CRIANÇAS COM TEA	175
5. O QUE É ESPERADO EM TERMOS DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA TODAS AS CRIANÇAS? POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS E QUE PODEM BENEFICIAR AS CRIANÇAS COM TEA	177
6. PENSANDO A AVALIAÇÃO.....	180
REFERÊNCIAS	182
CAMINHO INCLUSIVO 6	184
TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO – PARTE 2	
<i>Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca</i>	
1. COTIDIANO E AÇÃO PEDAGÓGICA – EDUCAÇÃO INFANTIL – TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO	185
2. REPENSANDO A INCLUSÃO	186
3. INCLUSÃO, ARTE, IMAGINAÇÃO, CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA.....	186
4. A CRIANÇA NO ESPAÇO DA ARTE	191
5. TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: REVENDO CONCEITOS	192
6. EDUCAÇÃO, MUNDO SOCIAL-NATURAL E INCLUSÃO	197
7. EDUCAÇÃO LÚDICA E INCLUSIVA - BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS.....	199
8. O BRINCAR E A INFÂNCIA	205
REFERÊNCIAS	212
SITES CONSULTADOS.....	214
SOBRE AS AUTORAS	215

APRESENTAÇÃO

SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA

Este material é fruto de um trabalho coletivo desenvolvido por professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que atuaram no curso de Aperfeiçoamento intitulado “Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Educação Infantil de Educandos com Deficiência”. O projeto foi coordenado pela Diretoria de Políticas da Educação Especial do Ministério da Educação em articulação com as Instituições Públicas de Ensino Superior e Secretarias Municipais de Educação, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Especial.

Percebemos grandes avanços teóricos e políticos relacionados aos processos de inclusão escolar das pessoas com deficiência. Entretanto, no que se refere à efetivação da inclusão escolar e ao sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem de alunos com deficiência, essa formação de professores/as tem ocupado espaço central no delineamento de políticas públicas educacionais. Pesquisadores/as e professores/as, em âmbito mundial e nacional têm buscado caminhos para (trans)formar as práticas de formação docente e para a construção da identidade profissional, como uma das estratégias para a consolidação de práticas educativas de qualidade, nas quais o/a professor/a seja reconhecido como produtor/a de saberes, capaz de intervir, decidir sobre a construção de sua formação e a transformação da realidade educacional em que atua. No conjunto das atuais políticas públicas brasileiras, atendendo ao que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação - PNE - (BRASIL, 2014), o governo federal propôs a

criação de programas para a formação inicial e continuada, articulados entre as instituições públicas de ensino superior e os sistemas estaduais e municipais de ensino, visando elevar o padrão mínimo de qualidade educacional.

Nessa perspectiva, coube às universidades, incentivadas pelo Ministério da Educação (MEC), o desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada para profissionais que atuam em diferentes áreas, os quais podem apresentar conteúdos diversificados, elaboração de materiais impressos e eletrônicos para a formação permanente e o aprimoramento de práticas educativas (livros, softwares, vídeos etc.); a associação com instituições de ensino superior, escolas e sistemas de ensino (Secretarias de Educação) para oferta de programas.

Nesse sentido, esse curso de aperfeiçoamento, formou professores da rede pública, para atuarem na modalidade de educação Especial e Inclusiva, abrangendo: a deficiência física, auditiva e visual, deficiência intelectual, surdez, surdo-cegueira, altas habilidades e superdotação, transtornos do espectro autista (TEA) e outros transtornos globais do desenvolvimento. Buscamos assim, desenvolver diferentes ações por meio de um curso de aperfeiçoamento de 180h oferecido pela Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

As ações realizadas pela Instituição são pautadas em estratégias que visam a oferta de cursos de formação de professores da rede pública, que atuam nas diversas áreas e etapas da Educação Básica, especialmente para aqueles/as professores/as que debruçam sua formação e discussão para o processo de uma Educação Inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) apresenta dentre as estratégias de apoio aos sistemas de ensino, a formação continuada de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE, e de demais profissionais da educação para a inclusão escolar, buscando o desenvolvimento profissional e ao professor formador, o papel de intervir, intencional e sistematicamente, no processo de formação de professores.

Considerando que a formação de professores/as para a Educação Especial pode ser consolidada nas instituições de educação básica, este projeto pretendeu criar contextos formativos, ressignificar os saberes dos professores/as que trabalham na área da Educação Especial, considerando as concepções de inclusão e a relação dialógica entre produções teóricas e as possibilidades pedagógicas em instituições de Educação.

Portanto, com o objetivo de ofertar formação continuada aos docentes da Educação Infantil, em nível de aperfeiçoamento, que trabalham em salas regulares, coordenadores, diretores de Instituições de Educação que trabalham na rede públi-

ca, a qual possibilite programas e práticas que atendam à diversidade dessas salas para o atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial.

Ainda, cabe dizer que a UFMS tem como visão ser reconhecida por sua dinamicidade e qualidade na prestação de serviços educacionais, sociais e tecnológicos e a missão de desenvolver e socializar o conhecimento, promovendo a formação e o aperfeiçoamento do capital humano por meio da junção indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Além da cidade universitária na capital, a UFMS mantém Campus em Aquidauana, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas, descentralizando o ensino para atender aos principais polos de desenvolvimento do Estado. Além disso, a UFMS, por meio da Diretoria de Escola de Extensão, desenvolve ações nas temáticas da Educação, inclusive da Educação Especial, no âmbito da Extensão, da Pesquisa e do Ensino, buscando a qualificação dos profissionais da educação básica e da formação de professores.

Justifica-se, portanto, o oferecimento desse curso aos profissionais que atuam na Educação pública, com crianças da Educação Especial, de tal modo que os mesmos, de posse desses conhecimentos, possam realizar uma prática educativa mais efetiva que respeite as crianças como cidadãos de direito.

No que segue, apresentaremos brevemente a legislação internacional que influenciou a legislação brasileira no âmbito da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva oferecidos por esta universidade em parceria com a Diretoria de Políticas da Educação Especial do Ministério da Educação.

UMA BREVE APRESENTAÇÃO DA LEGISLAÇÃO

Neste tópico temos por objetivo apresentar, de forma breve, a legislação internacional que influenciou leis brasileiras voltadas para a Educação Inclusiva e algumas das leis nacionais vigentes sobre o tema.

Em 1994 foi elaborada a Declaração de Salamanca que se baseia no princípio da inclusão como um meio de se alcançar a meta da Educação para Todos. Neste tratado, o Brasil estabeleceu o compromisso de transformar as escolas em instituições que incluam todos, indiscriminadamente, onde as diferenças são celebradas e as necessidades individuais são tratadas adequadamente. Após essa iniciativa, que é um marco da Educação Especial em um contexto inclusivo, políticas públicas foram criadas com diversas recomendações para que houvesse a integração e, depois, a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), publicada em 1996, que também teve influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), como é possível observar já em seus primeiros artigos, quando, no artigo 3, recomenda que o ensino seja ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; do respeito à liberdade e apreço à tolerância e da consideração com a diversidade étnico-racial. Além disso, esta lei preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar professores com formação continuada para o atendimento especializado e professores capacitados para promover a inclusão na classe comum (BRASIL, 1996).

No ano de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado em 1996 e publicado cinco anos depois, reforça também a ideia de construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. Neste mesmo ano, dentre as políticas públicas criadas, visando a inclusão, estão a Resolução CNE/CEB nº 2 e seu Parecer nº 17, os quais instituem e definem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica. Esses documentos recomendam “[...] que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais [...]” (BRASIL, 2001, p.3). Além disso, o Parecer nº 17/2001 e o artigo 18 da Resolução nº 2/2001 estabelecem que as instituições educacionais devem oferecer oportunidades de formação continuada aos professores, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios, reforçando que o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular.

No que diz respeito à formação docente, em 2002, é publicado um documento intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena com orientações para que as instituições de ensino superior planejem sua organização curricular de modo que a formação docente esteja voltada à diversidade, além de considerar conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas.

Em 2008, o Ministério da Educação apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. As diretrizes propostas por esse documento trouxeram novas definições para a escolarização dos alunos surdos no contexto da escola de ensino comum. Podemos observar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) previsto no texto dessa política deve ser ofertado

tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais, realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino de Libras e de Língua Portuguesa, na modalidade escrita como segunda língua.

Em 2009, foi publicada a Resolução CNE/CBE nº 4 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a fim de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos quanto à matrícula desses discentes em classes comuns do ensino regular e AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. É importante ressaltar que a oferta deste atendimento deve ser instituída presumindo-se sala de recursos multifuncionais, a elaboração do plano de AEE, assim como professores especializados para o exercício da docência neste ambiente, tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), guia-intérprete e/ou demais profissionais necessários para atividades de apoio (BRASIL, 2009).

O caráter substitutivo e transversal da Educação Especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB nº 04/2010, em seu artigo 29, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Cabe ressaltar também que a LDB sofreu modificações para se adequar às demandas da Educação Inclusiva e às nomenclaturas vigentes, além de dispor sobre a formação dos profissionais da educação. Isso ocorreu por meio da lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

Após 2013, duas leis importantes foram aprovadas. Dentre elas estão o Plano Nacional de Educação – PNE (decênio 2014-2024) que preconiza o fortalecimento dos sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas, viabilizando acesso pleno à educação básica obrigatória e gratuita. Ademais, em sua meta 4 é reforçada a inclusão dos alunos de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação à Educação Básica e/ou ao Atendimento Educacional Especializado, público, ou em redes conveniadas, preferencialmente na rede regular de ensino. Na meta 8 enfatiza-se a necessidade de se garantir e universalizar o acesso à educação escolar para todos, valorizando as diferenças e respeitando necessidades educacionais.

A lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu artigo 28, delega ao poder público as funções de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II

- aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (BRASIL, 2015, p. 4).

Essas leis brasileiras, ainda recentes, sinalizam mais um passo em termos de legislação em prol do ensino inclusivo. Mas indicam também que ainda há muito o que fazer para que as mesmas saiam do papel e sejam efetivadas no cotidiano das instituições educativas. Um aspecto relevante para que isso aconteça é a formação continuada dos professores, pois desta maneira, os mesmos podem ampliar seus saberes sobre tais documentos/legislações e fortalecer suas práticas e lutas para que o ensino inclusivo aconteça de fato.

Por fim, é importante enfatizar que a Educação Inclusiva condiz com um ambiente educacional “[...] em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem” (GLAT; PLETSCH; SOUZA FONTES, 2007, p. 344), é um movimento que não se restringe à Educação Especial, mas é extensivo a todas as pessoas, indiscriminadamente. Nesta perspectiva, há a necessidade de uma formação mais ampla dos profissionais, que vá além de desconstruir ambientes, contextos e falas normatizadoras, homogeneizantes, e promova a reflexão e a discussão constantes acerca do tema.

Tal proposta mostrou-se necessária, especialmente com a urgência de uma formação mais aprofundada, para além do campo da gestão, envolvendo assim professores atuantes em todas as áreas da Educação Básica, em contato direto com as especificidades do atendimento ao público-alvo da Educação Especial, com um olhar muito cuidadoso para a educação inclusiva.

O CURSO INTITULADO “SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA”

A Política Nacional de Educação Especial do Ministério de Educação - MEC e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconhecem a Educação Infantil, destinada às crianças de zero a cinco anos, como a primeira etapa da Educação Básica, indispensável à construção da cidadania. Apesar desse nível educacional ter iniciado sua trajetória no Brasil há mais de cem anos, somente a partir das últimas décadas é que a sociedade brasileira vem tomando consciência de sua importância, o que vem gerando, conseqüentemente, sua expansão.

Os professores que atuam na Educação da Infância (0 a 9 anos) reafirmam que, frente à realidade educacional, é necessário investir na formação de profissionais que atuam, tanto na gestão da Educação Infantil, quanto na prática pedagógica com crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Assim sendo, o Curso de Aperfeiçoamento em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Educação Infantil de educandos com deficiência, promovido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) juntamente com a Diretoria de Educação Especial (DEE/SEMESP/MEC), assume importante papel na qualificação de professores da Educação Infantil.

Além disso, ele foi pensado em uma perspectiva dialógica, emancipatória e reflexiva, na construção dos saberes necessários para atuação qualificada. Como afirma Silva (2009):

A Educação especial na perspectiva da educação inclusiva, problematiza as práticas educacionais hegemônicas e passa a utilizar conceitos interligados a diferença como possibilidade de compreender a relação e/outro na constituição da identidade e subjetividade do sujeito. Tal concepção defende o conhecimento e a convivência com as diferenças como promotoras de uma ultrapassagem das práticas rotuladoras, classificatórias da aprendizagem e dos preconceitos historicamente construídos em relação à pessoa com deficiência. O que requer uma revisão na definição e na conceituação da função da escola, da concepção de conhecimento, do ensino e da aprendizagem, uma vez que a nova concepção define as ações educacionais que interferem diretamente no percurso escolar do aluno e na sua constituição como sujeito. A Educação Especial, quando presente no ensino regular, de acordo com essa nova concepção, atinge necessariamente a escola comum em seus fundamentos e práticas (p. 14).

O curso em questão foi desenvolvido em módulos, a fim de que as discussões dos aspectos que envolvem a Educação Especial na perspectiva da Educação Infantil fossem abordadas e debatidas. Os módulos se deram em consonância com as atividades propostas pelos professores formadores, entre eles: estudos teóricos, atividades a distância, chats e bate-papos acerca das temáticas planejadas, fóruns de discussões, fóruns de dúvidas e trocas de experiências. Entende-se que, assim, o curso não se resumiu a oferecer subsídios informativos, mas em estabelecer relações teórico-práticas que evidenciaram devidamente os cotidianos das escolas, contemplando variados aspectos e discussões:

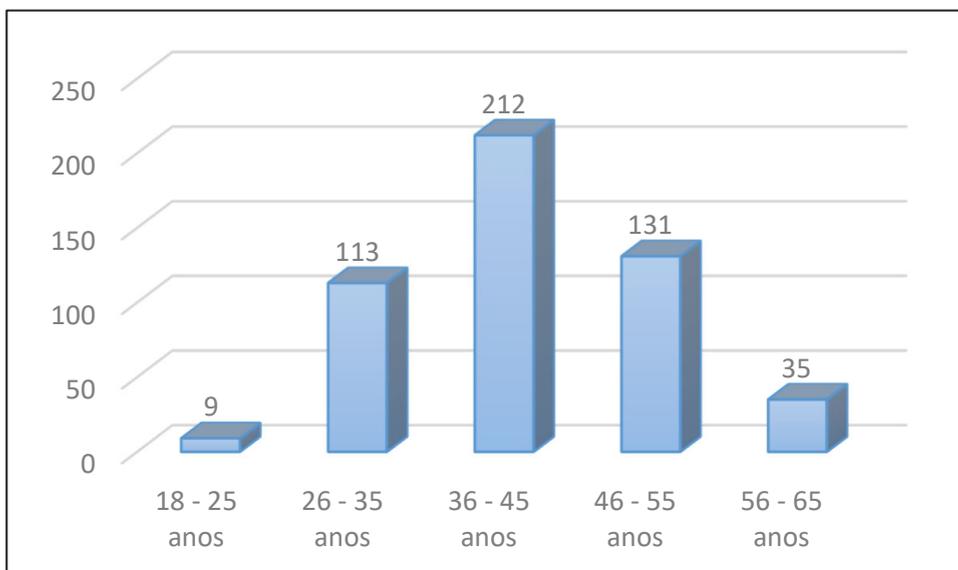
1. FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM ÊNFASE NA INCLUSÃO (30h)
2. COTIDIANO E AÇÃO PEDAGÓGICA
 - 2.1. Deficiência Visual (30h)
 - 2.2. Deficiência Auditiva, Surdez e Surdocegueira (30h)
 - 2.3. Altas Habilidades e superdotação (30h)
 - 2.4. Transtornos Globais do Desenvolvimento (60h)

A formação aconteceu por meio de atividades à distância, via Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle na plataforma de cursos da UFMS (<https://ava2.ufms.br/>), para estudo, discussões do conteúdo, reflexão, construção e acompanhamento dos processos desenvolvidos pelos sistemas e escolas de educação básica na elaboração e concretização de propostas inclusivas. Na plataforma foi disponibilizada também a gravação de todas as palestras online que ocorriam durante os módulos; Aulas assíncronas; Slides e vídeos informativos; Material instrucional com os aportes teóricos desenvolvidos nos módulos; Situações para reflexão a partir de simulações do real; Fóruns de Discussão e um ambiente para socializar materiais didáticos e para postar tarefas. Houve, também, estudo de textos, realização de atividades de investigação e de ação nas escolas de atuação dos cursistas; e tutoria virtual. Todos os materiais foram disponibilizados em PDF, HTML, imagens com legendas e transcrições necessárias e as Lives contaram com intérpretes de Libras, sempre com o cuidado à acessibilidade de todos/as os/as cursistas.

Tivemos a primeira edição deste curso no ano de 2021 - 2022. A Turma participou de dezembro/2021 a julho/2022. Foram oferecidas 500 (quinhentas) vagas para professores da Educação Infantil que atuam em escolas públicas, entretanto tivemos 1.614 inscritos em uma semana com o Edital aberto. Dentre os/as cursistas inscritos/as, 95% é do sexo feminino e 2% possui alguma deficiência declarada no ato da inscrição (deficiência visual, surdez ou deficiência física). Quanto à escolaridade, destacamos que 21% tem nível superior completo sem nenhuma pós-graduação, a maioria tem especialização (65%), 6% tem mestrado e 1% tem doutorado.

Em relação à faixa etária dos/as participantes, observamos que a maioria está entre os 36 e 45 anos:

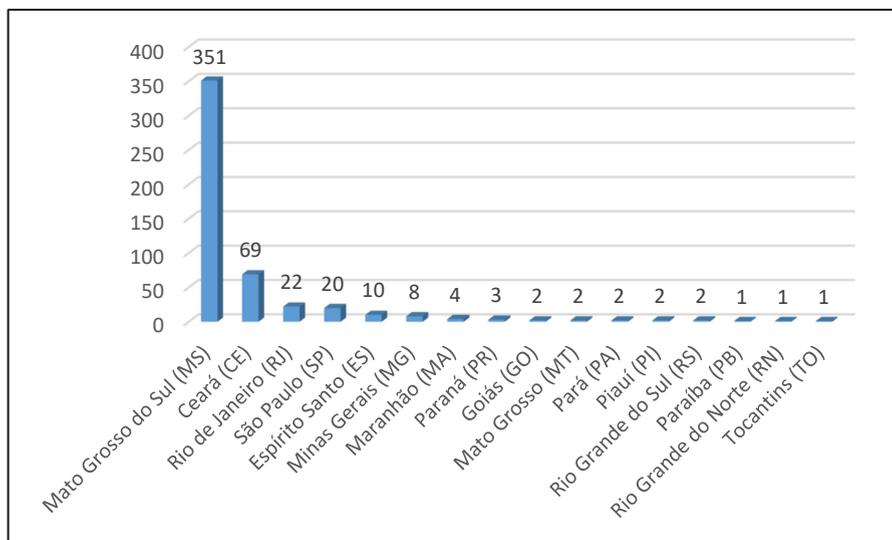
GRÁFICO 1 – FAIXA ETÁRIA DOS CURSISTAS



FONTE: ARQUIVO PESSOAL

É relevante ressaltar que todas as cinco regiões brasileiras estavam representadas nos cursos, mas a maioria dos cursistas são do Estado do Mato Grosso do Sul (cerca de 70%), onde fica localizada a UFMS.

GRÁFICO 2 – QUANTITATIVO DE CURSISTAS INSCRITOS POR ESTADO



FONTE: ARQUIVO PESSOAL

Cabe ressaltar que todo material de estudo que fomentou as discussões foi elaborado pelos professores pesquisadores, formadores e organizadores do curso, material instrucional, com indicações de leituras para aprofundamento e, ao final do curso, foi produzido registro teórico-prático. Por fim, com todas essas mudanças provocadas pela pandemia do Covid-19, pudemos utilizar-nos das estratégias tecnológicas para a formação continuada dos professores, coordenadores e gestores da rede básica de ensino.

Desta forma, os textos que seguem representam a sistematização dos estudos e discussões realizadas ao longo do curso. Esperamos que esse material contribua para fomentar novas aprendizagens, discussões e inquietações na área. Desejamos uma boa leitura a todos/as!

ORGANIZAÇÃO

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa
Luciene Cléa da Silva
Milene Bartolomei Silva
Myrna Wolff Brachmann dos Santos

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, na educação básica. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; SOUZA FONTES, R. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação**, v. 32, n. 2, 2007, p. 343-355.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. N.

Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva:

reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. Recuperado de https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155246/1/unespead_reei1_ee_d01_s03_texto02.pdf, 2018.

CAMINHO INCLUSIVO 1

FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM ÊNFASE NA INCLUSÃO

*Camila Bartolomei Silva;
Ordália Alves de Almeida*

Caras e caros estudantes,

É uma alegria ter o privilégio de iniciar com vocês o curso de “**Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Educação Infantil de educandos com deficiência**”. Tenham a certeza de que esse curso foi pensado com muito carinho e responsabilidade ética por todas/os as/os profissionais nele envolvidas/os.

O nosso propósito é o de criar as melhores condições para que realizem aprendizagens significativas para o desenvolvimento profissional e possam qualificar suas ações junto às crianças. Mas para que isso aconteça o compromisso individual com o curso é de fundamental importância.

A aprendizagem é de responsabilidade individual, por isso acessem o material disponibilizado, leiam os livros e artigos sugeridos, assistam aos vídeos e realizem as atividades para que possam aprimorar seus conhecimentos ainda mais.

Nós, estaremos aqui para colaborar nesse processo de aprendizagem para que ele seja o mais dinâmico e diversificado possível. Nos apresentamos a vocês para que conheçam um pouco de nossa trajetória profissional e saibam que será um prazer estarmos juntas com vocês no desenvolvimento deste módulo.

Sou a Profa. Mestra Camila Bartolomei Silva. Sou graduada em enfermagem pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), tenho Especialização em Saúde Pública e Saúde da Família, Mestrado em enfermagem pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Concursada da prefeitura municipal de Campo Grande, atuando como gerente do Centro de Atenção Psicossocial álcool e drogas e também como docente da Faculdade Estácio de Sá. – Meu lattes: <http://lattes.cnpq.br/3039779654087400>



Sou a Profa. Dra. Ordália Alves de Almeida. Eu me formei em Pedagogia - Magistério da Pré-Escola, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 1984. Realizei o curso de Mestrado em Educação – Fundamentos da Educação (1992 a 1994) e Doutorado em Educação – Metodologia do Ensino (1997 a 2001) pela Universidade Federal de São Carlos/SP (2001). Realizei meu curso de Pós-Doutoramento na área da Sociologia da Infância, no Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga/Portugal (2008 a 2009) e, ao retornar ao Brasil, decidi realizar o curso de Direito (2010-2014).

Ao longo dos anos tenho atuado na formação de professores e em defesa dos direitos das crianças. Fui professora efetiva da UFMS por 32 anos, onde dei aula no curso de Pedagogia, coordenei o Curso de Pedagogia para Educação Infantil - Consórcio PROFORMAR (2004-2010) e o PROINFANTIL MEC/UFMS, nos Estados de Alagoas, Bahia, Mato Grosso do Sul e Sergipe (2004 a 2010).

Também coordenei o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil e os Cursos de Extensão em Educação Infantil MEC/UFMS (2009 a 2015). Fui coordenadora do Fórum Estadual de Educação de MS (2016 a 2018). Fui diretora da Faculdade de Educação - FaEd/UFMS (2017-2019). Sou professora titular aposentada da UFMS, onde atuei de 1989 a 2019.

Atualmente, atuo como Conselheira do Conselho Estadual de Educação-MS. Professora do curso superior em Tecnologia e processos do Trabalho em Alimentação Escolar da FAED/UFMS e Professora do Curso de Direito da Faculdade Insted-MS.

Meu lattes: <http://lattes.cnpq.br/6732624630764152>

1. FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM ÊNFASE NA INCLUSÃO

Neste módulo vamos tratar dos FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM ÊNFASE NA INCLUSÃO – 30h. Especialmente, abordaremos sobre a História e Políticas de Inclusão na Educação Infantil, buscando trazer referências teóricas sobre os Fundamentos da Educação da Infância, por considerarmos que esses referenciais contribuem para que se tenha uma visão ampliada da educação de todas as crianças.

Será objeto deste módulo resgatar historicamente as concepções de infâncias e crianças, os fundamentos da Educação Inclusiva e, conseqüentemente, como se deu o processo de constituição e difusão das Políticas de Inclusão no Brasil, conteúdos necessários ao desenvolvimento formativo de vocês. A abordagem da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, precisa ser considerada como direito e responsabilidade social para com todas as crianças com deficiência. Urge essa perspectiva, como sendo a melhor alternativa para se garantir vida plena e sem barreiras sociais e estruturais para as crianças deficientes em todos os contextos de suas vidas.

Trataremos das Noções Básicas de Pediatria no contexto da Educação Inclusiva, para que tenham a dimensão de como se dá o crescimento e o desenvolvimento,

transtornos do neurodesenvolvimento, aspectos epidemiológicos, tratamento e prevenção das principais patologias da criança, a avaliação clínica pediátrica em diferentes cenários; bem como das tecnologias assistivas, no âmbito da Educação Especial. Nosso desejo é de que este módulo possa contribuir, sobremaneira para a formação de vocês.

Sejam bem vindas/os a este curso!

Para começo de conversa....

Investir na educação da infância como fator preponderante de desenvolvimento humano e social é, antes de tudo, compreender que não há etapa da vida em que a educação seja imprescindível. A atitude de permanente valorização da vida e de respeito ao ser humano cultiva-se desde o começo da vida, com uma educação de qualidade, capaz de promover o desenvolvimento integral e integrado de todas as crianças.

Sabemos que um olhar atento para a educação da infância considera todos as crianças como sujeitos de direito, com particular atenção para os primeiros anos de vida. Educar não é uma atividade que começa aos seis anos, mas desde que as crianças nascem. Este é um momento imprescindível para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e de valores estruturantes para aprendizagens futuras.

Entendemos a educação como um processo contínuo, que se realiza ao longo da vida de todos os seres humanos. Por isso, temos o propósito de apresentar a vocês um material organizado para levá-las/os a dimensionar a importância da educação inclusiva e seu impacto na vida das crianças.

Temos todas/os que assumir um compromisso ético com a educação das crianças, entendendo-a como direito de toda/o e qualquer cidadã/o. Direito constitucionalmente garantido, conforme determina o art. 227, da Constituição Federal de 1988, ao estabelecer o princípio da Proteção Integral:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Assim sendo, educar todas as crianças é responsabilidade de todas/os nós. Delimitar processos formativos, pautados em princípios de inclusão, é nossa responsabilidade, de tal maneira que a formação de professoras/es esteja pautada no compromisso com a doutrina da proteção integral, reconhecendo as crianças como prioridade absoluta.

Por esse motivo, o presente módulo foi elaborado para oportunizar às/aos participantes do curso uma formação que tenha referenciais teóricos significativos para a estruturação de práticas pedagógicas inclusivas, visando o desenvolvimento integral das crianças.

Desejamos que, neste Módulo, vocês sejam capazes de:

- a) Ampliar conhecimentos sobre os Fundamentos da Educação Inclusiva, no Brasil.
- b) Compreender como se deu o processo de constituição e difusão das Políticas de Inclusão, no Brasil.
- c) Dimensionar a abordagem da Educação Especial na perspectiva inclusiva.
- d) Apropriar das Noções Básicas de Pediatria no contexto da Educação Inclusiva.

A) HISTÓRIA E POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vocês terão a oportunidade de realizar estudos que contribuam para ampliar conhecimentos sobre a história e as políticas de inclusão na Educação Infantil, tendo como referência os fundamentos da educação da infância. Tal conhecimento é basilar para que dimensionem o espaço que a educação inclusiva ocupa no cenário educacional brasileiro e qual é o papel que podem exercer para que as crianças da educação especial ocupem os espaços sociais que lhes são de direito.

A.1) CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS E CRIANÇAS

O sentimento de infância e a sua representação surgiram ao longo da história em contextos sociais distintos¹. O conceito de infância, como categoria social geracional, é muito recente, mas deve prevalecer para que adultos a reconheçam no con-

¹ Esta parte do texto é uma síntese do artigo "Marco Legal da Primeira Infância: quais infâncias? quais crianças? ALMEIDA, Ordália Alves de. **Marco legal da primeira infância: quais infâncias, quais crianças?** In: Caderno Avanços do Marco Legal da Primeira Infância. Brasília, 2016

junto das categorias geracionais. Para tanto, porém, deve considerar sua trajetória de consolidação ao longo dos séculos.

Em se tratando das crianças, os sociólogos estiveram preocupados em desenvolver estudos sobre o processo de socialização delas numa perspectiva estrutural-funcionalista, atrelado ao ramo da Sociologia da Educação, sustentada pela corrente durkheimiana que, sob nosso ponto de vista, enfatiza a imposição dos valores dos adultos sobre a criança. O que observamos, como resultado desses estudos, foi a infância moderna sendo padronizada e universalizada, tendo como referência a concepção de criança definida em função dos critérios de idade e de dependência do adulto, sem levar em conta a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos em que se vive. As crianças foram mantidas em silêncio, mudas, numa posição subalterna e passiva diante do mundo adulto.

À medida que fomos apropriando-nos dos construtos teóricos da Sociologia da Infância, vimos que, nesse referencial teórico, a criança é enxergada como sujeito social e ator social de seu processo de socialização, construtora de sua infância, de forma plena. E, ainda, a infância constitui-se como objeto sociológico, como categoria social do tipo geracional, por meio da qual se revelam as possibilidades e constrangimentos da estrutura social (SARMENTO, 2005).

Sob esse referencial, a infância é resgatada das perspectivas biologizantes – que a reduzem a um estado intermediário entre maturação e desenvolvimento humano – assim como das psicologizantes – que tendem a interpretá-la como indivíduo que se desenvolve, independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para ela (SARMENTO, 2005).

Essa perspectiva teórica leva-nos a compreender importantes conceitos que dizem respeito à infância, na perspectiva de superar aquelas que reduzem as crianças a meros “vir a ser”:

PRIMEIRO: é de considerar a “geração, como uma categoria estrutural relevante na análise dos processos de estratificação social e na construção das relações sociais” (QVORTRUP, 2000; ALANEN, 2001; MAYALL, 2002), nessa medida contribuiu para se ter a dimensão da infância como categoria geracional que tem identidade própria.

SEGUNDO: sobre o sentido das relações intra (entre crianças) e intergeracionais (entre crianças e adultos) vinculadas ao conceito de geração, permite-nos compreender “não só o que separa e o que une, nos planos estrutural e simbólico, as crianças dos adultos, como as variações dinâmicas que nas relações entre crianças e entre crianças e adultos vai sendo historicamente produzido e elaborado” (SARMENTO, 2005).

TERCEIRO: saber que a alteridade da infância constitui um elemento de referenciação do real que se centra numa análise concreta das crianças como atores sociais, a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna, que tematizou as crianças predominantemente como estando numa situação de transitoriedade e de dependência (SARMENTO, 2005).

Importante observarmos que uma concepção de infância singular vai ganhando contornos diferentes, quando conseguimos compreendê-la como categoria social, categoria humana, que é o período de vida de cada um – de 0 a, mais ou menos, 12 anos de idade – e que, portanto, assume uma perspectiva plural – infâncias – que pode se constituir de diversas formas, a depender do contexto social e cultural em que se concretiza.

Assim, “as infâncias, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância” (KRAMER, 2007). Somos induzidos a buscar superar a concepção de criança singular que, ao ser reconhecida como cidadã, detentora de direitos, produtora de cultura e nela produzida, coloca-se numa condição plural – crianças – e, assim, compreendidas como sujeitos de direitos, historicamente situadas e que se desenvolvem física, cognitiva, psicológica, emocional e socialmente – de acordo com as variações culturais e históricas.

Quando a sociedade as reconhece como cidadãs ativas, reconhece também que elas têm direito a fazer escolhas, a serem participadas e informadas sobre questões que lhes dizem respeito, de tomar decisões relativas à organização de seus espaços de vida, de opinar e/ou participar da tomada de decisões dos adultos, sempre que essas decisões lhes envolvam direta ou indiretamente, isso porque as crianças têm maneiras singulares de lidar, ver e de expressar o que pensam e sentem.

PARA SABER MAIS:

ALMEIDA, Ordália Alves de. Marco legal da primeira infância: quais infâncias, quais crianças? *In.* Caderno Avanços do Marco Legal da Primeira Infância. Brasília, 2016.

<https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudos/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia>

Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experiencias%20inclusivas.pdf>

A.2) FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O acesso à educação e o direito à aprendizagem são [garantias constitucionais](#) universais, ou seja, previstas a todos os brasileiros como dever do Estado e da família. A diversidade de experiências, habilidades, contextos e capacidades entre estudantes é uma realidade que deve ser celebrada mediante práticas educacionais inclusivas. Nas últimas décadas, a insistência em [modelos pedagógicos padronizados](#) demonstrou ser pouco eficiente, de modo que o presente e o futuro da educação consistem na promoção da diversidade como um valor inegociável. Quanto mais respeitados em suas diferenças, mais os estudantes e educadores avançam, sejam eles pessoas com ou sem deficiência.

Uma história de lutas e conquistas

Ao falar da educação inclusiva, é crucial resgatar o histórico de lutas, de conquistas e de estudos que consolidaram essa estratégia pedagógica como um modelo de avanço educacional. Ao longo da década de 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência se

mobilizaram em torno desse tema, resultando na [publicação de importantes documentos](#). Desde a [Declaração de Salamanca](#) (1994) até a [Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência](#), adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, e incorporada à Constituição Federal, na forma da [Lei Brasileira de Inclusão](#) (LBI), em 2015, um amplo cobertor legal se formou para amparar o combate à [segregação e ao capacitismo](#).

Historicamente, a diversidade de habilidades e características físicas e intelectuais foi categorizada pelo saber médico e científico na [forma de padronizações excludentes](#). Nesse sentido, conformou-se, ao longo do século XVIII, o chamado “corpo normal”, isto é, uma medida arbitrária de humanidade, calcada em um conjunto de características tidas como necessárias para se constituir enquanto um sujeito de direitos. Uma pessoa que não atendesse a essas expectativas era definida como menos capaz e, por conseguinte, excluída dos espaços de convivência social, de educação e de trabalho. A esse fenômeno histórico e social dá-se o nome de capacitismo, o qual resulta da exclusão sistemática e estrutural de pessoas com deficiência.

A Lei Brasileira de Inclusão – LBI é uma grande conquista, na medida em que vai na contramão desse passado histórico, definindo a deficiência como atributo que não pode ser descolado do contexto, uma vez que se dá na interação de uma pessoa que possui uma ou mais características que divergem do padrão com barreiras. Em outras palavras, a deficiência – seja ela de que ordem for – só existe na relação com um mundo repleto de impedimentos para a plena inclusão da pessoa que a possui. As barreiras podem ser arquitetônicas (portas estreitas, banheiros não adaptados, por exemplo); urbanísticas (calçada desnivelada, falta de piso tátil e sinal sonoro em semáforos, entre outros); nos transportes (ausência de rampas e corrimão); na comunicação (ausência de libras, legendas, texto alternativo etc.); tecnológicas (que impedem o acesso à tecnologia); e/ou atitudinais.

As barreiras atitudinais são um conjunto de preconceitos e predisposições contrárias à presença e à inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Imaginar que uma criança com deficiência atrapalha o processo de ensino e de aprendizagem de outros estudantes é um dos exemplos mais contundentes e comuns dessa discriminação. As conquistas legais, nesse campo, consolidaram, contudo, a corresponsabilidade entre Estado e sociedade na eliminação de barreiras, de modo a possibilitar que pessoas com deficiência se desenvolvam de maneira autônoma e independente.

Pensando nas implicações diretas desse debate para a educação, Rodrigo Hübner Mendes – superintendente do [Instituto Rodrigo Mendes](#), referência na promoção de práticas inclusivas – compreende que:

[No âmbito da educação](#), tal perspectiva gera impactos contundentes no modo de pensar o acolhimento das diferenças humanas no ambiente escolar, uma vez que desconstrói o cômodo argumento de que a escola e os professores estão dispostos a atender a criança com deficiência desde que ele se adapte ao modelo presente. [...] Além disso, a convenção esclarece que as pessoas com deficiência não devem ser excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Ao contrário, devem ter acesso ao ensino em igualdade de condições com os demais estudantes, de modo a conviver plenamente com toda a comunidade escolar. (MENDES, 2020, p. 03)

Educação inclusiva: uma escola de todos e para todos

O compromisso de uma educação que se propõe universal deve ser o de incluir a diversidade, fugindo de modelos padronizados, que não respeitam as realidades dos estudantes e de suas famílias e promovem cenários de exclusão e de fracasso escolar. Historicamente, pessoas com deficiência tiveram o acesso à educação [negado ou muito restringido](#). Apesar dos avanços nas últimas décadas e do aumento [progressivo de matrículas](#), a exclusão escolar ainda atinge desproporcionalmente as crianças e os jovens com deficiência. Analisando os dados do Censo Escolar de 2016, [Rodrigo Mendes](#) avalia que:

Sendo conservador, estou usando uma estatística da Organização Mundial da Saúde, temos 15% da população com alguma deficiência. Hoje, no Ensino Médio brasileiro, somente 0,68% das matrículas é ocupada por pessoas desse segmento social. Precisamos mudar esse cenário. (MENDES, 2020, p. 04)

As restrições se davam mediante modelos educacionais de segregação – quando a criança ou o adolescente é apartado do convívio com a sociedade e com a família e confinado a uma instituição – ou de integração – modelo no qual a pessoa com deficiência frequenta uma classe ou escola especial.

[Para o especialista](#), as salas de aula e as escolas especiais reproduzem muitas características do modelo segregador, uma vez que há uma forte pre-

sença da saúde e da assistência social na rotina escolar. Porém, a integração permitiu maior participação do estudante com deficiência em outros espaços públicos, ainda que não possibilitasse um “processo de aprendizagem em contato contínuo com os demais alunos, sob a alegação de que esse modelo era mais seguro e oferecia um atendimento de maior qualidade”. Com efeito, foi esse processo em contato contínuo que se mostrou, nas últimas décadas, como o modelo mais adequado e eficiente para a aprendizagem tanto das crianças e dos adolescentes com deficiência quanto para os demais estudantes.

Mas como podemos definir o que é o modelo de inclusão? Entre os mais diversos especialistas em educação inclusiva ao redor do mundo, o ponto de partida consensual é a ideia de que “o acesso à educação é um direito inegociável”. [Para Rodrigo Mendes três fatores](#) fundamentais sustentam e qualificam a implementação desse direito: a garantia do convívio, o acesso ao mesmo currículo e, por fim, a existência de altas expectativas para todos os estudantes. A implementação desse direito deve contemplar três fatores que o qualificam e o sustentam:

- 1º - é a garantia de convívio, de interação do estudante com deficiência com o restante da comunidade escolar, na medida em que essa interação é um ingrediente fundamental para que a criança seja desafiada e possa desenvolver o máximo de seu potencial.
- 2º - é a garantia de acesso ao mesmo conhecimento, ou seja, ao mesmo currículo. Esse tema é muito oportuno, tendo em vista que estamos na fase de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que envolve traduzir em práticas pedagógicas os currículos que foram criados pelos estados e municípios. O fato de um estudante ter uma deficiência não pode servir de desculpa para que ele seja privado do conteúdo na sua íntegra, mesmo que isso envolva flexibilizações ou diversificações de estratégias pedagógicas.
- 3º - é a existência de altas expectativas para todos os alunos, independentemente de suas particularidades. (MENDES, 2020, p. 05)

A inclusão garante direitos e promove a aprendizagem, estimulando a autonomia e a independência das pessoas com deficiência em todas as fases da vida. Dessa forma, o Brasil estabeleceu na [Meta 4 do Plano Nacional de Educação](#) o objetivo de universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, o acesso à educação de acordo com o modelo de inclusão. A abordagem prioriza o direito de todos os estudantes frequentarem as salas regulares, combatendo qualquer discriminação. Além

disso, a meta prevê espaços de atendimento educacional especializado (AEE), como medida complementar e não substitutiva da sala de aula comum, que podem ser frequentados pelos estudantes com deficiência no contraturno. O AEE tem por objetivo identificar demandas específicas e elaborar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras existentes, garantido a inclusão e autonomia dos estudantes.

OBS: Localizamos vários artigos que tratam dos Fundamentos da Educação Inclusiva no Brasil, optamos por disponibilizar acima parte do artigo “**Educação inclusiva: um direito inegociável**”, disponibilizado na Internet.

(<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/desafioinclusão/lbi-ensino>)

PARA SABER MAIS:

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. A Educação Especial na História: da Idade Média até o século XX. Unirio.

<http://www.unirio.br/cch/escoladeturismologia/pasta-virtuais-de-docentes/maria-angela-monteiro-correa/educacao-especial-textos-da-disciplina/aula-2>

A.3) POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL

As políticas públicas, no campo da educação inclusiva, se referem a todos os aspectos de criação e de gestão de normas voltadas à garantia do direito à educação para todos, particularmente para os segmentos sociais historicamente excluídos do sistema de ensino. Nesse sentido, abrangem as instâncias legislativa, executiva e judiciária de um determinado país ou território, isto é, o conjunto de leis, diretrizes e decisões judiciais nacionais que buscam concretizar o referido direito. As políticas públicas devem estar sustentadas por:

FINANCIAMENTO

Um dos aspectos fundamentais para que um país ou território viabilize a implementação de um modelo de ensino inclusivo é o financiamento. Isso envolve todos os tipos de investimentos financeiros voltados à formação de educadores, acessibilidade, serviços de apoio e demais fatores necessários ao atendimento de todo e qualquer estudante. A oferta desses recursos depende da criação de leis e políticas que destinem uma parcela do orçamento público especificamente para esse fim.

INTERSE- TORIALI- DADE

A intersetorialidade representa uma estratégia de gestão baseada na articulação das diferentes áreas que compõem a administração pública. Isso significa planejar ações que integrem educação, saúde, assistência social, transporte, segurança etc. No campo da educação inclusiva, a intersetorialidade tem sido observada como um dos elementos presentes em políticas públicas reconhecidas como exitosas e consistentes.

Síntese elaborada da página Diversa: educação inclusiva na prática.
<https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/como-transformar-escola-redes-ensino/politicas-publicas/>

LINHA DO TEMPO: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

NACIONAL:

1961 – LEI Nº 4.024

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais” (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Segue trecho: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.”

1971 – LEI Nº 5.692

A segunda lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil foi feita na época da ditadura militar (1964-1985) e substituiu a anterior. O texto afirma que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.

1988 – CONSTITUIÇÃO FEDERAL

O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o

exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

1989 – Lei N° 7.853

O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Ou seja: excluía da lei uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender. O acesso a material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também é garantido pelo texto.

1990 – Lei N° 8.069

Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei N° 8.069 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

1994 – POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos “normais” (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Ou seja, a política excluía grande parte dos alunos com deficiência do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial.

1994 – PORTARIA MEC N° 1.793

Recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos–Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais.

1996 – Lei N° 9.394

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando ne-

cessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

1999 – DECRETO Nº 3.298

O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do País. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

1999 – RESOLUÇÃO CEB N.º 4

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Ao tratar da inclusão social no item 12 – área profissional.

2001 – RESOLUÇÃO CNE/CEB

Determina no artigo 2º que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

2001 – LEI Nº 10.172

O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Entre elas, afirmava que a Educação Especial, “como modalidade de Educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante.

2001 – RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2

O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos”. Porém, o documento coloca como pos-

sibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”.

2002 – RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1/2002

A resolução dá “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

2002 – LEI Nº 10.436/02

Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

2005 – DECRETO Nº 5.626/05

Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 2002 (link anterior).

2005 – PROGRAMA DE ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR (PROGRAMA INCLUIR)

2006 – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

2007 – PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE)

No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.

2007 – DECRETO Nº 6.094/07

O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.

2008 – POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.

2008 – DECRETO N° 6.571

Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

2009 – RESOLUÇÃO N° 4 CNE/CEB

O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto N° 6.571.

2011 – DECRETO N° 7.611

Revoga o decreto N° 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Entre elas, determina que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.

2011 – DECRETO N° 7.480

Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

2012 – LEI N° 12.764

A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

2014 – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

A meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habi-

lidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

2015 – LEI Nº 146 – LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (LBI)

2016 – LEI Nº 409

Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

2019 – DECRETO Nº 9.465

Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

2020 – DECRETO Nº 10.502 – POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Institui a chamada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades, a política representa um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, e de que a presente iniciativa venha a substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (listada nesse material, no ano de 2008), estimulando a matrícula em escolas especiais, em que os estudantes com deficiência ficam segregados.

INTERNACIONAL:

1990 – DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

No documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), consta: “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso

tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. O texto ainda usava o termo “portador”, hoje não mais utilizado.

1994 – DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

O documento é uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca (Espanha). O texto trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. No que tange à escola, o documento aborda a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros pontos.

1999 – CONVENÇÃO DA GUATEMALA

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001. O texto brasileiro afirma que as pessoas com deficiência têm “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”. Novamente, o texto ainda utiliza a palavra “portador”, hoje não mais utilizado.

2009 – CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A convenção foi aprovada pela ONU e tem o Brasil como um de seus signatários. Ela afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação Inclusiva em todos as etapas de ensino.

2015 – DECLARAÇÃO DE INCHEON

O Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma Educação de qualidade e inclusiva.

2015 – OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Originada da Declaração de Incheon, o documento da Unesco traz 17 objetivos que devem ser implementados até 2030. No 4º item, propõe como objetivo: assegurar a Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

OBS: Síntese organizada a partir da publicação no site

- Todos pela Educação - <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>

PARA SABER MAIS:

BRASIL. MEC. Políticas de Inclusão. Brasília, 2014.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf>

BRASIL. MEC/SECADI. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2014.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192

E-book “Políticas Públicas na Educação Brasileira: caminhos para a inclusão – 2” traz contribuições para leitores que se interessem por conhecer alternativas, experiências e relatos de quem se dedica ao estudo do tema.

<https://www.arenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/10/E-BOOK-Políticas-Publicas-na-Educacao-Brasileira-Caminhos-para-a-Inclusao-2-.pdf>

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. Educar, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. Editora UFPR.

<https://www.scielo.br/j/er/a/bDksCCqdMwGqX9KtFtpBycb/?format=pdf&lang=pt>

Vídeo: Cenas do Brasil fala das políticas públicas para inclusão social das pessoas com deficiência. <https://www.youtube.com/watch?v=qa-VZET3-U>

2. NOÇÕES BÁSICAS DE PEDIATRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para fazer a inclusão e garantir a aprendizagem de todas as crianças da Educação Infantil, é necessário fortalecer a formação dos professores e criar uma rede de apoio entre crianças, docentes, gestores escolares, família e profissionais de saúde que atendem as crianças com necessidades educacionais especiais.

De acordo com Silva, Zalameña e Balk (2019), partimos do pressuposto de que a efetividade da inclusão educacional requer contínua articulação em rede, com destaque para a intersectorialidade entre as políticas sociais de educação, saúde e assistência social, fazendo-se necessário, assim, a articulação com outras instituições, órgãos e associações, favorecendo o acompanhamento e o atendimento integral das crianças.

Assim, as redes de apoio são exemplos de ações articuladas com profissionais dentro ou fora da escola, num espaço de debate, compartilhando ideias, conhecimentos e alternativas construídas no grupo (SILVA, ZALAMENA E BALK, 2019). Uma das estratégias utilizadas, quando se fala em aproximação do serviço de saúde com a escola, é o Programa Saúde na Escola (PSE).

O PSE foi instituído em 2007 e, com isso, a escola tornou-se um *lócus* para ações de promoção da saúde para crianças e adolescentes. Os sistemas de saúde e de educação avançaram na medida em que passaram a atuar em conjunto, partindo do pressuposto de que as ações de saúde devem ser desenvolvidas de forma intersetorial. É fruto do Decreto Presidencial nº 6.286/2007, gestado de uma política intersetorial do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, e entre as suas diretrizes destacam-se a descentralização e respeito à autonomia federativa; integração e articulação das redes públicas de ensino e de saúde; territorialidade; interdisciplinaridade e intersetorialidade; cuidado ao longo do tempo; controle social e monitoramento, entre outros. O principal objetivo do programa em discussão é contribuir para a formação integral dos estudantes, por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino (FERREIRA *et al*, 2016).

Assim, os Profissionais da área de saúde, que trabalham com a criança, também compõem a rede. Esses profissionais poderão esclarecer as necessidades de crianças e de jovens e sugerir, ao professor, alternativas para o atendimento dessas necessidades, além de que o envolvimento desses profissionais garante ao professor a capacidade de compreender os desafios e talentos das crianças, permitindo uma melhor adequação de recursos e um alinhamento com quaisquer tratamentos paralelos.

VOCÊ SABE O QUE É LINHA DE CUIDADO?



ATENÇÃO!

A linha de cuidado em saúde expressa os fluxos assistenciais garantidos ao usuário, no sentido de atender às suas necessidades de saúde. Essa linha de cuidado é o percurso que o usuário dos serviços de saúde faz por dentro de uma rede, incluindo

segmentos que não estarão necessariamente inseridos no sistema de saúde, mas que participam, de alguma forma, da rede e são fundamentais para o cuidado integral, tal como entidades comunitárias e de assistência social.

As linhas de cuidado pressupõem, ainda, uma visão global das dimensões da vida dos usuários que possibilitem respostas também globais, fruto de um trabalho em equipe. Da mesma maneira, é necessária a visão integral da rede de assistência, potencializando os recursos disponíveis para oferecer a resposta mais adequada, completa e resolutiva à necessidade do usuário (BRASIL, 2004).

A atuação em linha de cuidado induz à integração de várias ações desenvolvidas na rede de serviços que corresponsabiliza os gestores e os profissionais envolvidos desde a atenção básica até o mais complexo nível de atenção, exigindo ainda a articulação com os demais sistemas públicos, visando à promoção, à proteção e à defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

Algumas interpretações podem reduzir, de forma equivocada, a linha de cuidado em sistemas de referência e contra referência. É claro que a linha de cuidado inclui esses processos, porém não se limita a simples encaminhamentos, é necessário pactuação de fluxos, organização dos processos de trabalho, com o objetivo de facilitar o acesso dos usuários a todos os serviços necessários.

Antes de falar sobre noções básicas de Pediatria no contexto da Educação Inclusiva, cabe responder o que é pediatria?

Para responder a isso, buscamos a definição no dicionário de língua portuguesa, que define pediatria como um ramo da medicina dedicado ao tratamento de crianças (FERREIRA, 2007).

De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), o termo foi criado em 1880, e tem origem na junção de duas palavras gregas: *paidos* (criança) e *iatreia*

(processo de cura). Os primeiros centros médicos de atendimento especializados nessa população foram criados no século 19, na Europa.

A meta do pediatra é fazer com que a criança atinja o crescimento e o desenvolvimento, mediante o uso de todo o seu potencial. Contudo, é amplo o seu papel, e vai desde a prevenção, o diagnóstico e o tratamento de intercorrências, clínicas ou não, que acometem as crianças e interferem no seu desenvolvimento até as intervenções iniciais e reabilitação, quando necessárias (AZEVEDO, 2013).

Quando pensamos em saúde da criança em idade pré-escolar, geralmente associamos com as doenças prevalentes nessa idade, como, por exemplo catapora, caxumba, gripe, entre outras doenças comuns nessa fase de desenvolvimento.

Contudo, nos esquecemos que o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento da criança se faz necessário mesmo na ausência de doenças. Dessa maneira, o ambiente escolar e o professor se tornam peças fundamentais na observação desses parâmetros.

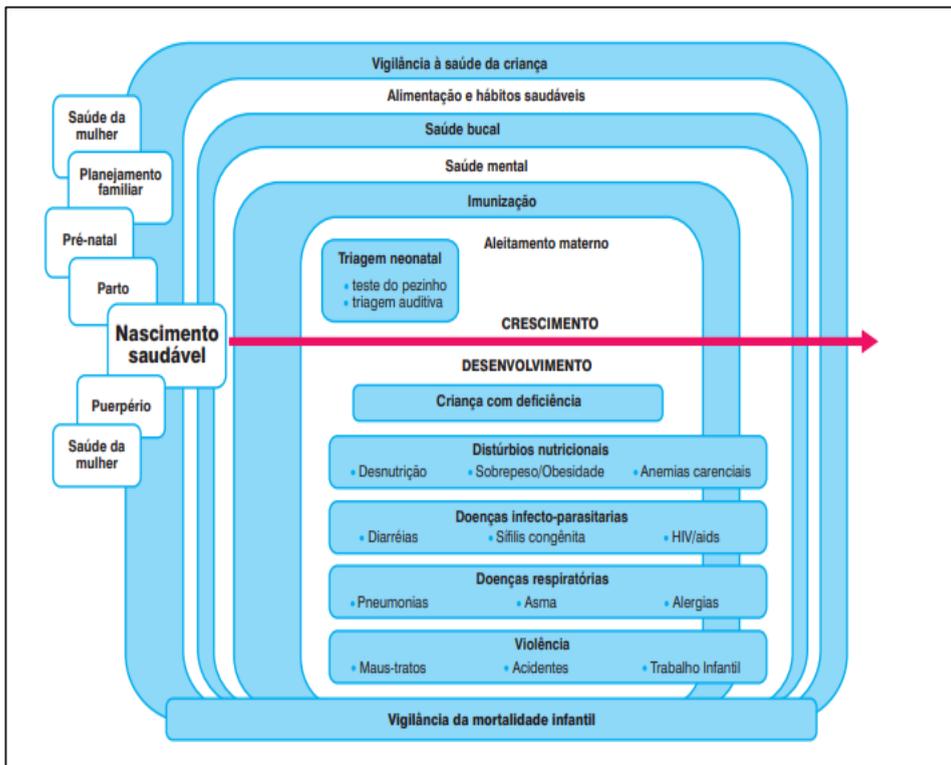
Você sabe a diferença entre crescimento e desenvolvimento?

De modo geral, considera-se o crescimento como aumento do tamanho corporal;

Já o desenvolvimento é relacionado à um conceito amplo que se refere a uma transformação complexa, contínua, dinâmica e progressiva, que inclui, além do crescimento, a maturação, a aprendizagem e os aspectos psíquicos e sociais

(BRASIL, 2002)

FIGURA 1 – ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE DA CRIANÇA E REDUÇÃO DA MORTALIDADE INFANTIL



FONTE: BRASIL, 2004.

Vocês sabem dizer quais os marcos de desenvolvimento da criança em suas faixas etárias?

Como já vimos, o conceito, anteriormente uma das definições de desenvolvimento, faz referência a uma sucessão de etapas resultantes da grande e contínua interação entre o potencial biológico, o genético e o meio ambiente, com todos os seus diversos fatores psicossociais, culturais e econômicos (AZEVEDO, 2013).

No comportamento da criança, em vários momentos, é possível perceber as manifestações, não somente da função motora, mas também das outras funções, como cognitiva, visual, auditiva, psicoafetiva e da linguagem.

Azevedo (2013) ressalta que as etapas do desenvolvimento são dinâmicas e as aquisições ocorrem de forma encadeada e em sequência, de modo que cada marco atingido é preparatório para os que serão futuramente alcançados. As idades em que

são alcançados os marcos do desenvolvimento são dados estatísticos que servem como guias para o reconhecimento dos desvios da normalidade, mas não como valores absolutos.

De acordo com o Ministério da saúde (BRASIL, 2012), crianças entre 2 e 3 anos diz seu próprio nome e nomeia objetos como seus. Em torno dos 2 anos, o bebê reconhece-se no espelho e começa a brincar de faz de conta (atividade que deve ser estimulada, pois auxilia no desenvolvimento cognitivo e emocional, ajudando a criança a lidar com ansiedades e conflitos e a elaborar regras sociais). Ainda nessa faixa etária, os pais devem começar aos poucos a retirar as fraldas do bebê e a ensiná-lo a usar o penico.

PARA SABER MAIS:

acesse o caderno de atenção básica, capítulo 8.

https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_crianca_crescimento_desenvolvimento.pdf

Entre 3 e 4 anos, a criança se veste com auxílio. Entre 4 e 5 anos: a criança conta ou inventa pequenas histórias. O comportamento da criança é predominantemente egocêntrico; porém, com o passar do tempo, outras crianças começam a se tornar importantes. A partir dos 6 anos: a criança passa a pensar com lógica, embora esta seja predominantemente concreta. Sua memória e a sua habilidade com a linguagem aumentam. Seus ganhos cognitivos melhoram sua capacidade de tirar proveito da educação formal. A autoimagem se desenvolve, afetando sua autoestima. Os amigos assumem importância fundamental. A criança começa a compreender a constância de gênero. A segregação entre os gêneros é muito frequente nessa idade (meninos “não se misturam” com meninas e vice-versa) (BRASIL, 2012).

Crianças com 18 meses sobem escadas com ajuda, usam colheres, desenham garatujas retilíneas, falam aproximadamente 10 palavras com significado. Já aos 24 meses sobem e descem escadas sem ajuda, mas sem alternar os pés, desenham garatujas circulares; chutam bola, iniciam frases de duas palavras. Aos 3 anos, uma criança sobe escadas alternando os pés; constrói torre com 9 cubos, fala com dislalias de supressão e tem o controle vesical diurno consolidado.

Aos 4 anos, permanece em pé com os pés unidos, e os olhos fechados por 30 segundos; copia uma cruz, reconhece o preto e o branco, fala sem dislalias e apresentam controle vesical noturno em consolidação e anal consolidado. Entre 5 e 6 anos, a criança pula em um pé só por 5 minutos, copia círculos e quadrados, reconhece e nomeia as cores, tem noção de direita e de esquerda no próprio corpo. Aos 7 anos, pula e bate palmas duas vezes no ar, copia um losango e sabe direita e esquerda no examinador.

LEMBRE-SE!

O crescimento e desenvolvimento do ser humano é um processo dinâmico e contínuo, influenciado por diversos fatores, e que não mantém uma velocidade uniforme, variando ao longo dos anos, conforme os diferentes órgãos, sistemas e tecidos.

2.1 A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA COMO LÓCUS DE CUIDADO EM SAÚDE

A instituição educativa é um importante espaço para o desenvolvimento de um programa de educação para a saúde entre crianças e adolescentes. Distingue-se das demais instituições por ser aquela que oferece a possibilidade de educar por meio da construção de conhecimentos resultantes do confronto dos diferentes saberes: aqueles contidos nos conhecimentos científicos veiculados pelas diferentes disciplinas; aqueles trazidos pelos alunos e seus familiares e que expressam crenças e valores culturais próprios; os divulgados pelos meios de comunicação, muitas vezes fragmentados e desconexos, mas que devem ser levados em conta por exercerem forte influência sociocultural; e aqueles trazidos pelos professores, constituídos ao longo de sua experiência resultante de vivências pessoais e profissionais, envolvendo crenças e se expressando em atitudes e comportamentos (BRASIL, 2009).

A escola tem representado um importante local para o encontro entre saúde e educação abrigando amplas possibilidades de iniciativas tais como: ações de diagnóstico clínico e/ou social estratégias de triagem e/ou encaminhamento aos serviços de saúde especia-

lizados ou de atenção básica; atividades de educação em saúde e promoção da saúde. (CASEMIRO, FONSECA, SECCO, 2014, p. 830)

Desde os trabalhos de Johann Peter Frank (1745-1821) – médico alemão considerado o “pai da saúde escolar” e de reconhecida relevância para a constituição do campo da Saúde Pública – permanece a ideia de que, para a prevenção de doenças e promoção da saúde, a escola é fundamental. A escola deve ser um espaço de informação, de disseminação de regras, de normas de higiene calcadas no ideal higienista dos séculos XIX e XX (CASEMIRO, FONSECA, SECCO, 2014).

A parceria entre o setor da Educação e o setor da Saúde pode se ampliar para envolver outros parceiros na construção de um território mais saudável, de uma comunidade mais saudável, de uma escola mais saudável. Os princípios estabelecidos pela Política Nacional de Atenção Básica, na qual as equipes de Saúde da Família assumem o protagonismo e a responsabilidade pela coordenação do cuidado dos escolares, além do desafio de um processo de trabalho que considere a integralidade das ações, o cuidado longitudinal e o acesso dos escolares às ações específicas do Programa Saúde na Escola, considerando suas diretrizes e prioridades em cooperação com os profissionais da educação (SILVA, 2018).

Considerando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio, verifica-se que cerca de 50 milhões de crianças e de adolescentes estão acessíveis às ações de educação, de promoção e de assistência à saúde, no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2009).

Já foram envidados esforços pelo Ministério da Educação em tornar a escola pública inclusiva e acessível a crianças e adolescentes com deficiência (física, visual, auditiva, múltipla), como um dos meios pelos quais se oportuniza uma sociedade mais igualitária, sendo que os profissionais da saúde terão papel relevante no suporte às necessidades específicas desses estudantes. Conhecer e lidar com esses fatores de risco e de vulnerabilidades, promovendo e protegendo a saúde, impactará de maneira positiva a qualidade de vida, as condições de aprendizado e, conseqüentemente, a construção da cidadania (BRASIL, 2009).

A escola é espaço de grande relevância para a promoção da saúde, principalmente quando exerce papel fundamental na formação do cidadão crítico, estimulando a autonomia, o exercício de direitos e de deveres, o controle das condições de saúde e de qualidade de vida, com opção por atitudes mais saudáveis. As iniciativas de promoção da saúde escolar constituem ações efetivas para a consecução dos objetivos citados, o que pode ser potencializado, no Brasil, pela participação ativa das equipes de Saúde da Família, sempre em associação com as equipes de educação (BRASIL, 2009).

PARA SABER MAIS:

SAIBA MAIS SOBRE O PSE: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde na escola. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_atencao_basica_24.pdf

LEITURA COMPLEMENTAR:

SILVA; MOLERO; ROMAN. A Interface entre Saúde e Educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva. *In: Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 20, Número 1, Janeiro/Abril de 2016.

<https://www.scielo.br/j/pee/a/hX5BPPPhyVgtBgTWHMyd7yg/?lang=pt&format=pdf>

3. PRINCIPAIS DOENÇAS QUE ACOMETEM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR E VACINAÇÃO

A vacinação é fundamental para uma boa saúde da criança. Todas as crianças, em fase escolar ou não, devem ser vacinadas.

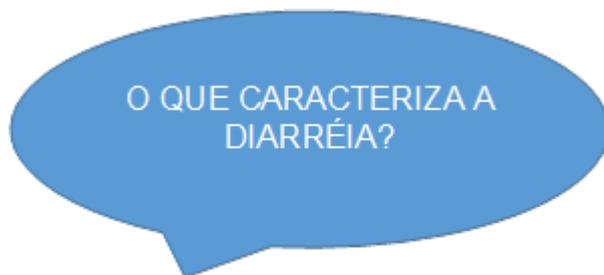
Estabelecimentos que dão assistência à criança em idade pré-escolar e escolar são reconhecidos como ambientes com características epidemiológicas especiais, por abrigar população com perfil característico e sob risco específico para a transmissão de doenças infecciosas: crianças aglomeradas recebendo assistência de forma coletiva. O risco relaciona-se a qualquer instituição ou estabelecimento que dê assistência diurna a crianças em grupo, independentemente de ser chamada de creche ou escola, ou de ser pública ou privada. (NESTI, GOLDBAUM, 2007, p. 300)

As crianças pequenas facilitam a proliferação de doenças por elas, muitas vezes, levarem as mãos e os objetos à boca, contato interpessoal muito próximo, incontinência fecal na fase pré-controle esfinteriano, falta da prática de lavar as mãos e de outros hábitos higiênicos, necessidade de contato físico direto e constante com os adultos. Ainda por não ter maturação do sistema imunológico. (NESTI, GOLDBAUM, 2007).

A transmissão de um agente infeccioso em um centro infantil também sofre influência de várias formas, sendo a presença de irmãos em casa, nível educacional dos pais e socioeconômico da família e tempo de ingresso na instituição educacional; ainda sofre influência pelo número total de crianças, tamanho das classes, número de funcionários por criança, e, também, particularmente dos hábitos higiênicos do manuseio das crianças e do cuidado ambiental (NESTI, GOLDBAUM, 2007).

Crianças que frequentam centros infantis têm risco aumentado de adquirir infecções respiratórias, doença diarreica, doença invasiva bacteriana por *Haemophilus influenzae* e *Streptococcus pneumoniae*, hepatite A e infecções por CMV e varicela-zoster.

Entre as principais doenças que acometem as crianças em idade pré-escolar e escolar são as doenças gastrointestinais, como diarreia, constipação e vômitos; infecções parasitárias; dermatites como escabiose, pediculose, urticárias; e doenças exantemáticas como sarampo, rubéola, varicela, entre outras. Diarreia é tida como o aumento do número de evacuações ao dia, associado ou não à diminuição da consistência das fezes.



Diarreia é tida como o aumento do número de evacuações ao dia, associado ou não à diminuição da consistência das fezes.

Nas crianças assistidas em instituições de Educação Infantil, as altas frequências de infecções respiratórias estiveram associadas ao tempo que as crianças permanecem nesse ambiente e a características estruturais das instituições de Educação Infantil/aglomeração. Esses fatores sintetizam a influência das instituições de Educação Infantil como ambiente responsável por episódios de infecções respiratórias das vias aéreas.

É comprovada a maior probabilidade de disseminação de doenças comunicáveis pessoa-pessoa em ambientes de maior aglomeração: Por isso, a importância de um ambiente totalmente limpo nessas instituições, por passarem por situações prolongadas de forma agrupada, recebendo atendimento de forma coletiva, em locais fechados em condições de higiene inadequadas pode facilitar a disseminação de do-

enças, conferindo à instituição de Educação Infantil um crescimento da transmissão de infecções (PEDRAZA, QUEIROZ, SALES, 2014).

As doenças diarreicas e respiratórias persistem como graves problemas para a criança e, quando associadas à desnutrição, colocam em risco a sua vida. As doenças respiratórias são o primeiro motivo de consulta em ambulatórios e serviços de urgência, o que demanda capacitação das equipes de saúde para uma atenção qualificada, com continuidade, da assistência até a resolução completa dos problemas, evitando-se internação hospitalar desnecessária e, finalmente, a morte por esse motivo.

A pneumonia é uma das principais doenças da infância e a segunda causa de morte em menores de 1 ano. A asma e sua associação com a alergia e a pneumonia merecem atenção especial, seja por se tratar de uma das principais causas de internação e procura em serviços de urgência, seja pela interferência na qualidade de vida da criança. As parasitoses intestinais seguem com prevalência significativa na infância, interferindo no desenvolvimento adequado da criança, o que demanda, conjuntamente com a doença diarreica, ações Inter setoriais integradas e promotoras de acesso à água tratada e ao esgotamento sanitário, além de tratamento adequado (BRASIL, 2004).

As equipes de saúde deverão estar atentas para reconhecer situações de risco nas famílias (alcoolicismo, abuso de drogas, desagregação familiar), além de verificar sinais e sintomas sugestivos de violência em todos os seus atendimentos e visitas domiciliares, tais como, lesões físicas (equimoses, fraturas, queimaduras), alterações de comportamento (agressividade, medo, timidez excessiva, apatia), negligência (criança malcuidada, internações repetidas, desnutrição crônica, etc.), entre outros. Esses comportamentos podem refletir situações de abuso psicológico, abuso sexual/físico; síndrome da criança espancada; síndrome do bebê sacudido; abandono; maus-tratos; negligência, violência institucional, intrafamiliar e violência social (BRASIL, 2004).

O cuidado integral à criança portadora de deficiência e a promoção da sua qualidade de vida pressupõe reabilitar a criança na sua capacidade funcional e desempenho humano, proteger a sua saúde para que possa desempenhar o seu papel em todas as esferas da sua vida social. Inclui o diagnóstico, tratamento, procedimentos de reabilitação, medicamentos, assistência odontológica, ajudas técnicas e a nutrição adequada; o fornecimento de órteses, próteses, bolsas pediátricas de colostomias, medicamentos, leites especiais; obedecendo o fluxo local de assistência

TABELA 1 – PRINCIPAIS DOENÇAS JÁ DESCRITAS EM INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

SISTEMA ACOMETIDO	DOENÇA	PADRÃO DE OCORRÊNCIA	MODO DE TRANSMISSÃO	RISCO AUMENTADO EM CRECHES
Sistema respiratório	Infecção de vias aéreas superiores	Manifestação da infecção ocorrem entre as crianças, Funcionarios e familiares	Goticulas (maioria)	sim
	Infecção de vias aéreas inferiores	Manifestação da infecção ocorrem entre as crianças, Funcionarios e familiares	Goticulas (maioria)	sim
	Otite média aguda	Manifestações da infecção ocorrem primariamente entre as crianças	Goticulas (maioria)	sim
Múltiplos órgãos e sistemas/doença bacteriana invasiva	Haemophilus influenzae	Manifestações da infecção ocorrem primariamente entre as crianças	goticulas	sim
	Neisseria meningitidis	Manifestação da infecção ocorrem entre as crianças, Funcionarios e familiares	goticulas	provável
	Streptococcus pneumoniae	Manifestação da infecção ocorrem entre as crianças, Funcionarios e familiares	goticulas	sim
Sistema gastrointestinal e fígado	Doença diarreica	Manifestação da infecção ocorrem entre as crianças, Funcionarios e familiares	Contato / entérica (fecal-oral)	sim
	Hepatite A	Infecção geralmente inaparente nas crianças; manifestações nos contactantes adultos	Contato / entérica (fecal-oral)	sim
Múltiplos órgãos e sistemas/doença viral	Citomegalovirose	Infecção geralmente inaparente nas crianças e adultos, mas com sérias consequencias para o feto em contactantes gestantes	Contato com sangue e outras secreções não-respiratórias	sim
	Varicela-zoster	Manifestações da infecção ocorrem primariamente entre as crianças	contato / aerossóis	sim
pele	Escabiose	Manifestação da infecção ocorrem entre as crianças, Funcionarios e familiares	Contato direto	provável
	Herpes simples	Manifestação da infecção ocorrem entre as crianças, Funcionarios e familiares	Contato direto	sim
	Impetigo	Manifestação da infecção ocorrem entre as crianças, Funcionarios e familiares	Contato direto	provavel
	Pediculose	Manifestação da infecção ocorrem entre as crianças, Funcionarios e familiares	Contato direto	provavel

FONTE: NESTI; GOLDBAUM, 2007.

Considerando essa questão, sabemos da importância que as vacinas têm na infância, como forma de prevenção de doenças, mas ainda temos muitas crianças que são deixadas de ser vacinadas pelos mais diferentes fatores, que, segundo Ramos (2010), abrangem desde o nível social e econômico do país até causas relacionadas a crenças, superstições, mitos e credos religiosos, fatos que têm como agravante a grande predisposição à desnutrição, potencializando, assim, o risco de morte e/ou sequelas por doenças que poderiam e deveriam ser prevenidas (RAMOS et al., 2010).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura o direito de que a criança seja vacinada. A lei no 8.069/1990, que regulamenta o artigo 227, da Constituição Federal de 1988, visa estabelecer os direitos e a proteção integral a essa população. O ECA, no parágrafo único, do Art. 14, estabelece que é obrigatória a vacinação das crianças nos casos recomendados pelas autoridades sanitárias (SLENDAK, CAMARGO, BURG, 2021).

As recomendações das práticas de imunizações devem ser baseadas em evidências científicas frequentemente atualizadas, nas características das vacinas, na epidemiologia das doenças específicas e nas características do hospedeiro.

Os calendários de imunizações e as orientações do Ministério da Saúde do Brasil devem ser consultados constantemente, uma vez que novos imunobiológicos são frequentemente incorporados, podendo também ocorrer alteração nas recomendações para utilização de vacinas que já fazem parte da rotina. Os pais e os cuidadores devem ser informados detalhadamente a respeito dos benefícios da vacinação na prevenção de doenças, não somente para a sua criança ou adolescente, como também para a população como um todo, considerando que deixar de vacinar pode colocar toda uma coletividade em risco. Por isso, o ato de vacinar constitui-se numa responsabilidade social de proteção coletiva, e sua negativa deve ser considerada como negligência.

Dessa maneira, a escola se torna um local no qual o professor deve ter conhecimento sobre o calendário vacinal e auxiliar, juntamente com a equipe de saúde da região, o controle e acompanhamento das crianças com calendário vacinal atrasado.

FIGURA 2 – CALENDÁRIO NACIONAL DE VACINAÇÃO INFANTO-JUVENIL 2021/2022



CALENDÁRIO DE VACINAÇÃO SBIM CRIANÇA
 Recomendações da Sociedade Brasileira de Imunizações (SBIm) – 2022/2023

Os comentários numerados devem ser consultados.

VACINAS	DO NASCIMENTO AOS 2 ANOS DE IDADE										DOS 2 A 10 ANOS					DISPONIBILIZAÇÃO DAS VACINAS			
	1º mês	2 meses	3 meses	4 meses	5 meses	6 meses	7 meses	8 meses	9 meses	12 meses	15 meses	18 meses	24 meses	4 anos	5 anos	6 anos	9 anos	Gratuitas nas UBS*	Clínicas privadas de vacinação
	Doze única																		
BCC (D ²¹)																		SI	U.S.O. sobes, SIM, C. sobes**
Hepatite B (6)																		SI	Vacina monovalente e pentavalente
Rotavírus (6)																		SI	
Típico bacteriana (DTPw ou DTPa) (6)		1º dose	2º dose	2º dose	2º dose	3º dose				REFORÇO								SI	Penta de células integrais de laboratório
Aeromonas/influenzae B (6)		1º dose	2º dose	2º dose	2º dose	3º dose				REFORÇO								SI	Penta de células integrais
Poliomielite (vírus inativado) (6)		1º dose	2º dose	2º dose	2º dose	3º dose				REFORÇO								SI	VIP para as três doses e VPI para as duas doses de reforço
Pneumocócica conjugada (6)										REFORÇO								SI	VPI para as três doses e VPI para as duas doses de reforço
Meningocócica conjugada ACWY ou C (6)			1º dose	2º dose	2º dose					REFORÇO								SI	VPI para as três doses e VPI para as duas doses de reforço
Meningocócica B (6)			1º dose	2º dose	2º dose					REFORÇO								SI	VPI para as três doses e VPI para as duas doses de reforço
Influenza (gripal) (6)										REFORÇO								SI	VPI para as três doses e VPI para as duas doses de reforço
Poliomielite oral (vírus vivos atenuados) (6)										REFORÇO								SI	VPI para as três doses e VPI para as duas doses de reforço
Febre amarela (11)										REFORÇO								SI	VPI para as três doses e VPI para as duas doses de reforço
Hepatite A (12)										REFORÇO								SI	VPI para as três doses e VPI para as duas doses de reforço
Tétano, difteria, coqueluche e sarampo (13)										REFORÇO								SI	VPI para as três doses e VPI para as duas doses de reforço
Varicela (catapora) (14,15)										REFORÇO								SI	VPI para as três doses e VPI para as duas doses de reforço
HPV (16)										REFORÇO								SI	VPI para as três doses e VPI para as duas doses de reforço
Vacina tríplice bacteriana (DTPa) (17)										REFORÇO								SI	VPI para as três doses e VPI para as duas doses de reforço
Dengue (17)										REFORÇO								SI	VPI para as três doses e VPI para as duas doses de reforço
Covid-19										REFORÇO								SI	VPI para as três doses e VPI para as duas doses de reforço

Assesse os dados atualizados sobre a disponibilidade de vacinas e os grupos contemplados pelo PNI em: sbim.org.br/covid-19

Alguns vacinas podem estar especialmente recomendadas para pacientes portadores de comorbidades ou em outras situações especiais. Consulte o Calendário de Vacinação SBIm para maiores informações.

02/03/2022
 * Sempre que possível, considere aplicações simultâneas na mesma visita
 ** Ver Nota Técnica sobre recuperação de doses em atraso: dm.org.br/images/files/vacinas/tecnicas/vsbim-recuperacao-doses-atrasadas-pandemia-v2.pdf
 † Eventos adversos/sintomas devem ser notificados às autoridades competentes.

FONTE: RECOMENDAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE IMUNIZAÇÃO, 2021/2022
 LINK DE ACESSO: [HTTP://CONSELHO.SAUDE.GOV.BR/RECOMENDACOES-CNS](http://CONSELHO.SAUDE.GOV.BR/RECOMENDACOES-CNS)

REFERÊNCIAS

ALANEN, Leena. Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. *In*: CASTRO, Lucia Rabello de (Org.) **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001, p. 69 - 92.

ALMEIDA, Ordália Alves de. Marco legal da primeira infância: quais infâncias, quais crianças? *In*: **Caderno Avanços do Marco Legal da Primeira Infância**. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudios/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia>

AZEVEDO, Carlo Eduardo Schettino de. **Bases da pediatria**. Rio de Janeiro: Rubio, 2013.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde na escola**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde da criança: crescimento e desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13146&ano=2015&ato=c4aUTW65UNVpWT495>. Acesso em 12 de dez. de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde da criança: acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Agenda de compromissos para a saúde integral da criança e redução da mortalidade infantil** / , Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Decreto nº. 6.286 de 05 dezembro de 2007. **Institui o Programa Saúde na Escola - PSE**, e dá outras providências. Brasília, 2007.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006.

CASEMIRO, Juliana Pereira; FONSECA, Alexandre Brasil Carvalho da; SECCO, Fabio Vellozo Martins. **Promover saúde na escola: reflexões a partir de uma revisão sobre saúde escolar na América Latina**. Ciência & Saúde Coletiva, v.19, n. 3, p.:829-840, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/HKhpbcMjGmyjkhsKgwcx83F/?lang=pt>.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. **A Educação Especial na História: da Idade Média até o século XX**. Unirio. Disponível em: <http://www.unirio.br/cch/escoladeturismologia/pasta-virtuais-de-docentes/maria-angela-monteiro-correa/educacao-especial-textos-da-disciplina/aula-2>.

FERREIRA, Milla Pauline da Silva; *et al.* **Programa saúde na escola: reflexões sobre a prática**. Enfermagem Brasil, v. 15, n. 3, p. 131-6, 2016. <https://portalatlanticaeditora.com.br/index.php/enfermagembrasil/article/view/180>.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. Ensino Fundamental de 9 anos. MEC/SEB. Brasília, 2007.

JUSTUS, Michéle Barreto (Org). **Políticas públicas na educação brasileira** [recurso eletrônico] : caminhos para a inclusão 2 / Organizadora. Ponta Grossa, PR:

Atena Editora, 2019. – (Políticas Públicas na Educação Brasileira. Caminhos para a Inclusão; v. 2). Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/10/E-BOOK-Politicass-Publicas-na-Educacao-Brasileira-Caminhos-para-a-Inclusao-2-.pdf>.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão. **Políticas públicas de inclusão educacional:** desafios e perspectivas. *Educar*, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bDksCCqdMwGqX9KtflpBycb/?format=pdf&lang=pt>.

MAYALL, Berry. **Towards a sociology for childhood:** thinking from children's lives. Maidenhead: Open University Press, 2002.

NESTI, Maria; GOLDBAUM, Moisés. **As creches e pré-escolas e as doenças transmissíveis.** *Pediatria*. (Rio J.), v.83, n. 04, 2007. <https://www.scielo.br/j/jped/a/GF5Z5cp8X5SczvmJjVgbsGP/?lang=pt>

MENDES, Rodrigo. Instituto Rodrigo Mendes. **Projeto Portas Abertas para a inclusão.** São Paulo. 2020. Disponível em: <https://diversa.org.br/tag/projeto-portas-abertas-inclusao/>.

PEDRAZA, Dixis Figueroa; QUEIROZ, Daiane de; SALES, Márcia Cristina. **Doenças infecciosas em crianças pré-escolares brasileiras assistidas em creches.** *Ciênc. saúde coletiva*, V. 19, N. 02, 2014. <https://www.scielo.br/j/csc/a/kX7yNsQzPgx7RXX9fzkc4nL/?lang=pt>

RAMOS, Camilo Ferreira; *et al.* **Cumprimento do calendário de vacinação de crianças em uma unidade de saúde da família.** *Rev Pan-Amaz Saude*, v.1, n. 2, p. 55-60, 2010. http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-62232010000200006.

ROTH, Berenice Weissheimer (Org.) **Experiências educacionais inclusivas:** Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SILVA, Anderson de Sousa. **A escola como LÓCUS de cuidado em saúde:** uso racional de medicamentos por escolares do ensino médio. 2018. 28 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Saúde da Família, Instituto de Ciências

da Saúde - ICS, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2018.

SILVA, Carla Cilene Baptista da; MOLERO, Elaine Soares da Silva; ROMAN, Marcelo Domingues. A Interface entre Saúde e Educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva. *In: Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 20, Número 1, Janeiro/Abril de 2016. <https://www.scielo.br/j/pee/a/hX5BPPPhkyVgtBgTWHMyd7yg/?lang=pt&format=pdf>.

SILVA, Tatiane Motta da Costa; ZALAMENA, Caroline Andressa Bortoluzzi; BALK, Rodrigo de Souza. Educação inclusiva e redes de apoio: reflexões a partir de uma realidade escolar. **Revista Contexto &** Educação, v. 34, n. 109, p.25–35, 2019.

SLENDAK, Morgana dos Santos; CAMARGO, Míria Elisabete Bairros de; BURG, Maria Renita. **A importância da vacinação:** a opinião dos pais de crianças de 0 a 5 anos. *Brazilian Journal of Health Review*, Curitiba, v.4, n.4, p.18420-18432, 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

QVORTRUP, J. *Sociology of Childhood: Conceptual liberation of Children. In: MOURITSEN, F.; QVORTRUP, J. (Eds.) Childhood and children culture.* Odense: Odense University Press, 2002.

SARMENTO, Manuel. **Gerações e alteridade:** interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.* vol. 26 nº 91. Campinas May/Aug. 2005.

CAMINHO INCLUSIVO 2

SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL DE EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

*Joyce Braga;
Flora Duarte Stron*

MENSAGEM AOS CURSISTAS

A vida acontecendo!
Momentos incríveis!
Desafios são muitos!
Que o sucesso siga sempre seus passos!
Que jamais lhes faltem apoio, amizade, amor e fé!

É com muita satisfação que iniciamos com vocês o Módulo 2, que traz um breve estudo sobre o Cotidiano e as Ações Pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado a educandos com Deficiência Visual. Nosso intuito é contribuir com a sua prática pedagógica na Educação Infantil, que, por diversas vezes, se depara com situações desafiadoras, em que as necessidades educacionais apresentadas pelos educandos, em sala de aula, estão relacionadas às limitações físicas, sensoriais e intelectuais.

Esperamos que o seu conhecimento possa ser expandido, por meio do material disponibilizado, dos artigos e livros sugeridos, bem como dos vídeos. Lembrem-se, a dedicação e o compromisso com os estudos é individual, logo, o responsável por seu sucesso é você!

Acreditamos que por meio do diálogo e das trocas de experiências, contribuiremos para uma aprendizagem relevante. A seguir, fazemos uma breve apresentação de quem somos e de nossa caminhada.

Sou Joyce Braga, professora Licenciada em Matemática, posuo Especialização em Educação Especial em Deficiência Visual, Psicomotricidade e Neuroeducação. Sou Mestre em Educação Matemática pela UFMS. Atualmente sou graduanda em Pedagogia. Já atuo na Educação Especial há alguns anos, sobretudo na docência de alunos com deficiência visual. Trabalho no Instituto Sul-Mato-grossense para Cegos “Floraldo Vargas” – ISMAC, onde desempenho a função de Técnica Pedagógica Responsável pelo Núcleo Gráfico ISMAC, espaço destinado à produção de Materiais Adaptados e Transcrição em braile. Estou atuando também como Técnica Pedagógica, no Centro de Apoio Pedagógico à pessoa com Deficiência Visual de Mato Grosso do Sul – CAP-DV/MS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6772905153313835>



Sou Flora Duarte Stron, professora Licenciada em Pedagogia pela UCDB/MS, posuo Especialização em Educação Especial pela UNIC/MT, e Especialização em Psicopedagogia Institucional pela UCB/RJ. Atuo há 27 anos na Educação Especial em Deficiência Visual. Por muito tempo estive em instituição especializada, trabalhando em várias áreas: Alfabetização e Letramento, Estimulação Precoce, Atividades da Vida Autônoma (AVA), Orientação e Mobilidade (OM) e Coordenação Pedagógica. Por dez anos, lecionei no ensino comum, fui professora no Atendimento Edu-



cacional Especializado (AEE) e também Coordenadora Pedagógica. Atualmente trabalho no Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos “Florivaldo Vargas” – IS-MAC, com pessoas em Reabilitação Visual, no conhecimento da leitura e da escrita do sistema braile.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9603729375775217> .

SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL DE EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Neste módulo, vamos tratar do “Cotidiano e Ações Pedagógicas voltadas ao educando com deficiência visual na Educação Infantil”. Entretanto, para falarmos da missão que temos com esses pequenos, é necessário discorrermos brevemente sobre o desenvolvimento humano, e isso não pode ser feito sem mencionar a contribuição de Piaget, Vygotsky e seus colaboradores, para não “navegarmos sem leme.”

Nos tópicos, discutiremos o processo do desenvolvimento infantil de forma geral, e do desenvolvimento da criança com deficiência visual, embora os processos não difiram. Trazemos algumas complementações curriculares específicas que contribuirão para o ensino-aprendizagem do aluno com deficiência visual, bem como adaptações e adequações de recursos, técnicas específicas, a Alfabetização e o Letramento, tendo em vista as particularidades e necessidades do estudante com deficiência visual.

Com relação à aprendizagem escolar, estão juntamente inseridas nas orientações quanto à locomoção – Orientação e Mobilidade –, e Atividade da Vida Autônoma, que devem ser tratadas de forma interdisciplinar, transdisciplinar e ecológica, e deverão ocorrer simultaneamente aos estímulos sensoriais.

O Atendimento Educacional Especializado é muito importante na primeira fase educacional da criança com deficiência visual, pois será determinante para o seu desenvolvimento não só no período escolar, mas como indivíduo, as ações pedagógicas realizadas contribuirão para uma vida mais independente.

Sejam bem vindos(as) e Bons Estudos!



DEFICIÊNCIA VISUAL

Para iniciarmos nossos estudos sobre o Atendimento Educacional Especializado em Educação Infantil a Educandos com Deficiência Visual, é necessário conhecer alguns conceitos relevantes e que serão fundamentais para compreensão do assunto a ser abordado adiante.

Primeiramente, precisamos entender: o que é deficiência visual? Uma limitação sensorial, em que o indivíduo possui perda ou comprometimento considerável no órgão da visão, nisso sua percepção é afetada, restringindo a apropriação do conhecimento do mundo que está ao redor por meio dos olhos. De acordo com a [Portaria nº 3.128 de 24 de dezembro de 2008](#), do Ministério da Saúde, que conceitua deficiência visual da seguinte maneira:

§ 1º Considera-se pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira.

§ 2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10). (BRASIL, 2008, p. 1)

Para entender de forma mais esclarecedora essa definição clínica, temos um artigo publicado no site do [Instituto Benjamin Constant](#), escrito por Antônio João Menescal Conde, e que traz a seguinte explicação:

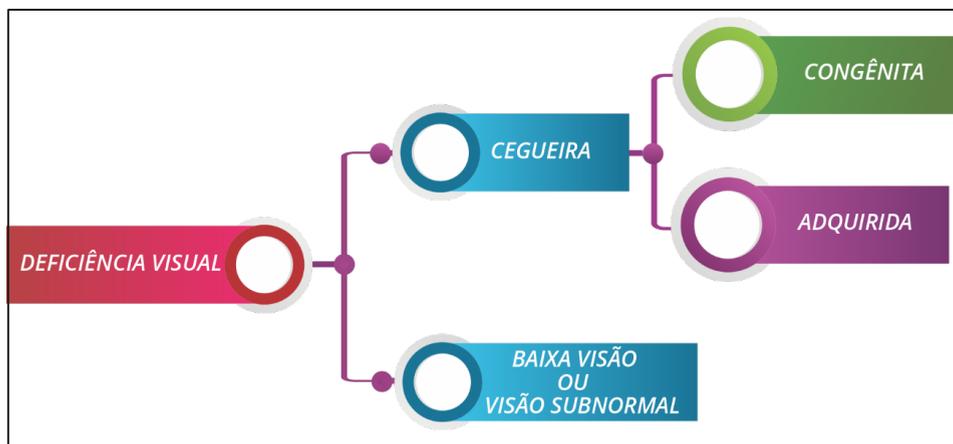
Uma pessoa é considerada cega se corresponde a um dos critérios seguintes: a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/200 ou menos; ou se o diâmetro mais largo do seu campo visual subentende um arco não maior de 20 graus, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200. Esse campo visual restrito é muitas vezes chamado visão em túnel ou em ponta de alfinete. (CONDE, 2012, p. 1)

A representação 20/200 significa dizer que uma pessoa com deficiência visual vê a 20 metros, o que uma pessoa sem nenhum comprometimento visual vê a

200metros. A deficiência visual é definida da seguinte maneira: cegueira, quando há percepção de luminosidade, mas ausência total de visão, podendo ser congênita ou adquirida; e baixa visão (ou visão subnormal), nesse caso, há grande perda visual, ainda assim, com alguma funcionalidade preservada. (BRASIL, 1999)

As terminologias atribuídas às pessoas com deficiência visual são:

FIGURA 1 – TERMINOLOGIAS DE DEFICIÊNCIA VISUAL



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DAS AUTORAS.

DESCRIÇÃO DA IMAGEM: NO RETÂNGULO VERMELHO, ESTÁ A PALAVRA DEFICIÊNCIA VISUAL, E ESTE ESTÁ ASSOCIADO A OUTROS DOIS RETÂNGULOS AZUIS. NO PRIMEIRO RETÂNGULO, AZUL ESTÁ A PALAVRA CEGUEIRA, QUE SE ASSOCIA A OUTROS DOIS RETÂNGULOS, SENDO UM VERDE COM A PALAVRA CONGÊNITA, E OUTRO LILÁS COM A PALAVRA ADQUIRIDA, COM O INTUITO DE SIMBOLIZAR OS DOIS TIPOS DE CEGUEIRA. O SEGUNDO RETÂNGULO AZUL CONTÉM AS PALAVRAS BAIXA VISÃO OU VISÃO SUBNORMAL.

Quando a cegueira é congênita, significa que essa perda visual ocorreu nos cinco primeiros anos de vida. Nesse período, a acuidade visual ainda não foi totalmente estabelecida, ou seja, a maturação visual não está completa; dessa forma, a criança não poderá fazer construções mentais a partir de uma memória visual (ORMELEZI, 2006). Já a cegueira adquirida pode ser causada por diversas patologias que podem atingir o aparelho ocular, como, por exemplo, o glaucoma, a catarata e as distrofias periféricas e centrais, e podem estar associadas a problemas orgânicos, como o diabetes, ou síndromes neurológicas que afetam o nervo óptico (ALMEIDA; COSTA, 2013).

Em relação à baixa visão ou visão subnormal, é importante salientar algumas particularidades elencadas no documento [Saberes e práticas da inclusão: dificuldade](#)

[de comunicação e sinalização - deficiência visual](#), do MEC, em que são destacados: acuidade visual reduzida; campo visual restrito; visão cores e sensibilidade aos contrastes e adaptação à iluminação.

Quando uma criança apresentar acuidade reduzida, sua dificuldade será para enxergar elementos a partir de uma certa distância, necessitando aproximar-se bastante para ver pessoas e objetos, isso independentemente de ter auxílio de recursos ópticos. Mas, tratando-se de campo visual restrito, a criança não terá amplitude de 180°, que é o considerado adequado; contudo, apresentará problemas de orientação e locomoção no espaço. Outro impedimento pode estar relacionado à visão de cores e à sensibilidade aos contrastes, que resultará em uma certa inabilidade para distinguir determinadas cores, como: verde, vermelho, azul, marrom, porém, outras pessoas poderão ter maior facilidade em identificar cores vibrantes. E, por fim, algumas crianças podem revelar desconforto à luz, relatando sentir dor de cabeça e nos olhos. (BRASIL, 2006)

É importante entender que nem a cegueira ou a baixa visão impedem e, muito menos, inabilitam o estudante que tenha tal deficiência, de se apropriar do conhecimento. Nesse contexto, é necessário enfatizar que a aprendizagem para o cego se dá por meio dos [sentidos remanescentes](#) e, para o estudante com baixa visão, o [resíduo visual](#) será seu aliado, tanto para desempenhar atividades cotidianas como para uma boa aprendizagem.



Ressaltamos que em alguns vídeos e livros que indicamos para futuros estudos, bem como os artigos e leis que citamos ao longo do texto, ainda eram usadas a expressão “portador de deficiência”, dada à época em que foram publicados. Contudo, em nosso material sempre utilizaremos a expressão “pessoa com deficiência”, por ser a terminologia atualmente empregada.

PARA SABER MAIS:

Conheça um pouco do [Instituto Benjamin Constant](#), sua história e o trabalho que é desenvolvido com pessoas com deficiência visual desde a infância até a idade adulta.

Assista o [vídeo](#) da TV Reab em que a Terapeuta Ocupacional Mariana Reis fala brevemente sobre o trabalho com pessoas com deficiência visual.

Indicamos para conhecimento a [Laramara](#), uma organização sem fins lucrativos que oferece atendimento de reabilitação e habilitação a pessoas com deficiência visual, desde a primeira infância.



DESENVOLVIMENTO HUMANO

O indivíduo se desenvolve e se conecta ao mundo mediante interações sociais e físicas, isto é, uma criança cresce fazendo o reconhecimento de tudo o que está a sua volta por meio dos olhos. Assim, ela tenta reproduzir tudo o que vai observando, como, por exemplo: andar, comer, falar etc., essas ações são resultado de uma percepção visual.

A visão é uma percepção relevante para a comunicação dos indivíduos com o mundo exterior. É através da visão que identificamos pessoas, objetos e a pessoa que nunca possuiu esta capacidade não terá uma memória visual e estabelecerá outras formas/maneiras de criar uma relação com o mundo à sua volta. (SILVA; COSTA, 2012, p. 2)

Em todas as crianças que não apresentam qualquer comprometimento motor, sensorial e/ou intelectual e têm suas habilidades e capacidades cognitivas preservadas, o desenvolvimento é monitorado e segue um padrão de normalidade estabelecido que indica como e de que forma elas aprendem. Contudo, é na fase escolar que as diferenças entre elas se tornam perceptíveis e são evidenciadas, pois não se encaixam ao meio ou não correspondem ao esperado.

Assim, é importante entender como acontece o desenvolvimento infantil de uma criança, tenha ela alguma deficiência ou não, pois, embora cresçam da mesma forma, o indivíduo “com deficiência visual precisa ser estimulado desde o seu nascimento, porque tem dificuldades na interação, no domínio e no desenvolvimento da consciência corporal” (SILVA; COSTA, 2012, p. 15). Essa consciência corporal é que torna diferente cada crescimento, pois não havendo deficiência visual, a interação com o mundo é algo natural, mas quando há uma limitação na visão, esse processo deve ser mediado.

2.1. DESENVOLVIMENTO HUMANO SEGUNDO PIAGET E SEUS SEGUIDORES

Turner (1976) considera que o [desenvolvimento cognitivo](#) não é resultado nem do amadurecimento do organismo nem da influência do meio, isoladamente,

mas sim da interação de ambos. A própria palavra “interação” chama a atenção para o fato de o organismo ter uma relação ativa com o meio. As suas ações ou, melhor dizendo, as adaptações de suas ações aos objetos do meio, são o que se entende por cognição, a qual é, portanto, o processo dinâmico de interação. Segundo a autora a “inteligência é uma adaptação”. Biologicamente, o organismo adapta-se ao meio pela ação e a “inteligência amplia essa criação mediante a construção de estruturas mentais, que podem ser ampliadas às do meio ambiente” (TURNER, 1976, p. 20).

A chamada “adaptação” pode ser subdividida em assimilação e acomodação. Assimilação significa que o organismo admite de acordo com sua organização interna, aquilo que lhe é exterior, tal como o sistema digestivo pode assimilar gorduras animais, mas não grandes pedaços de metal. Conforme a autora: “inteligência é assimilação na medida em que incorpora todos os dados das experiências dentro de sua estrutura” (TURNER, 1976, p. 20). Ao mesmo tempo, o organismo “acomoda-se” ao que é “assimilado”, tal como o alimento é usado, armazenado ou excretado. O organismo muda ao assimilar o que lhe é externo e acomoda-se a essa assimilação. Assim a adaptação intelectual, consiste em colocar em mecanismo assimilatório e uma acomodação complementar em progresso de equilíbrio. Então nos deparamos com o termo: Equilíbrio, que está relacionado ao desenvolvimento do conhecimento, pois a cada nova aprendizagem acontece uma acomodação e, conseqüentemente, há uma estabilidade. Isto é, para haver elaboração de conhecimento, o indivíduo deverá ter contato com meio, e agir sobre o objeto do conhecimento. Essas ações iniciais são todas manifestadas e não tardam a coordenar-se em conjuntos, por exemplo, os sistemas de ações relacionadas com a sucções. Esses grupamentos de ações formam aquilo que é chamado de esquemas. Os diversos recursos que o organismo desenvolveu, em dado momento, formam uma estrutura. Assim, existe uma progressão do esquema reflexivo para o esquema sensorio-motor (TURNER, 1976).

O desenvolvimento do conhecimento parece ser o resultado de um processo de elaboração essencialmente baseada na atividade da criança. Assim, é atuando sobre o mundo externo que, segundo Turner (1976), a criança adquire conhecimento cada vez mais adequado da realidade. São precisamente as sucessivas formas de sua atividade, no decurso de seu desenvolvimento, que determinam os seus modos de conhecimentos.

2.2. COMO A CRIANÇA APRENDE SEGUNDO PIAGET E SEUS SEGUIDORES

Para caracterizarmos os elementos que constituem a área cognitiva, tomamos como referencial teórico a organização e evolução dos períodos de desenvolvimento proposto por Turner (1976). Para a autora, a inteligência é um processo de adaptação de dois momentos simultâneos e complementares, assimilação que é a integração de elementos do mundo exterior na estrutura cognitiva, sendo a acomodação uma reorganização da estrutura cognitiva interna, em vista dos dados novos do mundo exterior, por meio desse mecanismo arraigado na própria atividade motriz a criança constrói suas estruturas lógicas do pensamento, atravessando quatro estágios: Sensório-Motor; Pré-Operacional; Operações Corretas; Operações Formais.

2.2.1. ESTÁGIO SENSÓRIO-MOTOR (0-2 ANOS)

Neste estágio, a criança procura coordenar e integrar as informações que recebe por meio dos seus sentidos: visão, olfato, audição, paladar e tato, eles exercem papel importante no desenvolvimento global da criança, são responsáveis em garantir que ela interaja com o meio através dos sentidos, e realize ações como: sugar, pegar, ouvir, ver, perceber (percepção sinestésica). É desse modo que a criança recebe as primeiras informações, para conhecer o mundo que a cerca, e é nessa fase que as crianças necessitam de maiores estímulos.

As primeiras informações são recebidas pelas crianças por meio dos órgãos dos sentidos e eles que dão origem aos primeiros esquemas cognitivos, sobre os quais serão construídos posteriormente todos os demais esquemas. A criança vai tomando consciência de si, do outro e do mundo ao seu entorno (BRUNO, 1993).

Nessa faixa etária denominada [sensório-motor](#), caracterizada pelas várias descobertas pelos sentidos, a criança começa gradativamente a “trabalhar”, no sentido de formar uma noção do “eu” e pode se distinguir dos demais objetos existentes, no mundo exterior, colocando-se em relação a eles, não mais como bloco dissociado. A criança procura coordenar e integrar as informações que recebe por meio dos seus sentidos, como sugar, pegar, ouvir, ver, perceber (percepção sinestésica).

A formação dos esquemas sensoriais e motores, permite ao bebê a organização inicial dos estímulos ambientais. Dessa forma, ao final do período, o bebê terá condições de lidar mesmo que de maneira) rudimentar com a maioria das situações.

2.2.2. ESTÁGIO PRÉ-OPERACIONAL (2-7 ANOS)

Nessa fase a criança está desenvolvendo a linguagem, sendo o uso das palavras uma característica essencial desse [estágio](#), possibilitando a representação simbólica, isto é, ela necessita refazer em nível da reprodução as experiências já adquiridas na primeira fase, agora processada como ação.

O pensamento é fluido, facilmente perturbável, a criança pode se desorientar com facilidade, diante de alguns desafios como: mudanças espaciais observáveis. Se alinhar cinco moedas e as emparelhar com cinco balas, talvez concorde em que exista o mesmo número em cada linha, mas se as balas foram amontoadas depois, ela dirá que há mais moedas. Isso indica que a criança desse estágio ainda não adquiriu a conservação, e manter o número significa pensar que a quantidade continua a mesma, quando o arranjo espacial dos objetos foi modificado. (TURNER, 1976)

A função simbólica se manifesta no jogo e na imitação, é considerada uma forma de representação do mundo. Uma linguagem particular construída pela criança, onde os objetos, e ações são rememorados e representados com auxílio de outros objetos e ações.

Pode-se entender melhor o porquê do “faz-de-conta” da criança. A imitação ou o brincar de “faz-de-conta” nada mais é do que a possibilidade de representar simbolicamente objetos e ações. Imitar a mãe, a professora e outros.

A imitação explica o mecanismo por meio do qual a criança vê alguma coisa, como se forma o simbólico mental dela e, mais tarde quando já não vê imita a atividade. As fantasias e o “faz-de-conta” na verdade são exercícios de pensamento.

2.2.3. ESTÁGIO DAS OPERAÇÕES CONCRETAS (7-8 ANOS)

Nessa fase a criança consegue passar efetivamente da ação para a operação, procurando integrar os esquemas de classificação, de seriação, de correspondência de integridades e negação. É a fase da escolaridade propriamente dita e é marcada por grande aquisição intelectual.

Segundo Piaget, cada estágio obedece a uma ordem sequencial, as quais são: sensorio-motor, pré-operatório, das [operações concretas](#) e formais.

O desenvolvimento humano é um processo sistêmico complexo, que não apenas passa pela dimensão biofisiológica e cognitiva, mas depende também da relação social e afetiva. O homem se constrói de uma maneira holística, busca desenvolver suas possibilidades

por meio de todas as experiências significativas, e sociais, afetivas, cognitivas como um todo indivisível. (BRUNO, 1993, p. 12)

Nessa etapa do desenvolvimento, o entendimento das ações matemáticas, tais como, reversão e maleabilidade permitem que a criança compreenda de forma lógica as situações vivenciadas. Assim, entende-se que as ciências exatas são a maneira pelo qual o intelecto apresenta o mundo. Portanto, convém estimular as crianças ao máximo com atividades lógico-matemáticas no período da educação infantil.

2.2.4. ESTÁGIO DA OPERAÇÃO FORMAL (12 ANOS)

O estágio das [operações formais](#) é a última fase do desenvolvimento, inicia aos doze anos, e é caracterizado pela possibilidade de raciocinar e estabelecer relações com hipótese e não mais com objetos concretos. Dispõe-se de operações lógicas proporcional e especulativa, que começa a avaliar o universo real, as possibilidades.

Estende-se as fronteiras permitindo um conhecimento lógico totalmente desconhecido. Há, portanto, uma imensidão de questões se apresentando, suscitando no adolescente uma análise sobre a sua absoluta realidade concreta. Por essa razão acontecem os embates, pois são intrínsecos a essa etapa e são necessários.

2.3. SUBSTRATO BIOLÓGICO E A CONSTRUÇÃO CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO SOB A ÓTICA DE VYGOTSKY E SEUS SEGUIDORES

Mencionar as perspectivas de [Vygotsky](#) é falar da dimensão social do desenvolvimento humano. Interessado fundamentalmente em pesquisar as funções psicológicas superiores, e tendo produzido seus trabalhos nas concepções materialistas predominantes na União Soviética pós-revolução de 1917, apresentou estudos que levaram a uma compreensão mais didática do processo pelo qual o ser humano evolui mentalmente.

As concepções do desenvolvimento humano, de acordo com La Taille *et al.* (1992), a base da constituição cerebral humana, está fundamentada na ideia que o homem vai se desenvolvendo e suas funções psicológicas superiores vão se formando lentamente conforme seu convívio social. Dessa forma, entende-se que, à medida

que se desenvolve e por meio das relações que vão acontecendo com o mundo, permeado pelos mecanismos e representações desenvolvidas culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais. “A linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, funções básicas: interação social e de pensamento generalizante”. (LA TAILLE *et al.*, 1992, p.27)

A partir das análises feitas por La Taille *et al.* (1992), é possível entender que, para Vygotsky, o meio social contribui para que o ser seja constituído e, desse modo, acontece o desenvolvimento humano. Assim, por ter intelecto o homem se utiliza de objetos e símbolos e, dessa forma, consegue operar mentalmente sobre o mundo. A habilidade de lidar com o [real por meio de representações](#) é o que permite ao ser humano criar situações abstratas para suprir a necessidade de uma referência concreta, imaginar experiências ainda não vivenciadas.

2.3.1. PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS

A linguagem humana é um mecanismo de interação do homem com o meio, do ser com o objeto de conhecimento, essa capacidade permite uma classificação, isto é, quando nomeamos coisas, as separamos em grupos, e essa categorização mostra que, sendo iguais deverão receber o mesmo nome. As palavras, portanto, como signos mediadores na relação do homem com o mundo são em si generalizações, cada palavra refere-se a uma classe de objetos, constituindo num signo, numa forma de representação dessa categoria de objetos, desse conceito (LA TAILLE *et al.*, 1992, p. 28).

O autor não difere dos outros pesquisadores para investigar a [formação de conceitos](#), como todos, utilizou-se de experimentação. O pesquisador pegou um tabuleiro com alguns blocos de diferentes cores e tamanhos, mas tinham nomes escritos de forma visível na parte de cima do bloco. Ele fez a leitura de um dos blocos e separou sobre o tabuleiro e pediu que uma criança encontrasse objetos que se relacionassem com o lido. A criança, conforme as intervenções do pesquisador, ia agrupando, e foi por meio dessa atividade que o autor dividiu esse percurso em três estágios, subdividindo em várias fases.

No primeiro estágio, mediante conjuntos globais, a criança fez agrupamentos aleatórios, as características utilizadas para a classificação eram instáveis e não relacionadas aos detalhes importantes de cada um dos objetos.

Já no segundo estágio, chamado por La Taille *et al.* (1992) de “pensamento por complexos”, as ligações entre seus os blocos separados eram concretas e reais, não abstratas e lógicas. “A formação de complexo exige a combinação de objetos com base em sua similaridade, unificação de impressão dispersas” (ibidem p.29).

A formação dos conceitos se deu no terceiro estágio, pois, a criança agrupou os blocos tendo como regra uma única característica, sendo capaz de desconsiderar atributos que não faziam parte da experiência concreta.

O percurso genético, proposto para o desenvolvimento do pensamento conceitual, não é um percurso linear. Isto é, embora o autor se refira ao primeiro, segundo e terceiro estágio desse percurso, ele afirma que, na verdade, o terceiro estágio não aparece necessariamente depois que o pensamento complexo (segundo estágio) completou todo o percurso de seu desenvolvimento. “O processo de formação de conceito discutido refere-se aos conceitos cotidianos espontâneos, isto é, aos conceitos desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança e suas interações sociais”. (LA TAILLE *et al.*, 1992, p.31)

É interessante observar a ideia da convergência de duas linhas de desenvolvimento independentes na formação de processo psicológicos superiores, é bastante característico de Vygotsky, sua postulação para as trajetórias genéticas separadas, que num determinado momento do desenvolvimento se unem dando origem a um processo qualitativo diferente.

O autor analisa que o mais importante, na ordem da formação de conceito, está representado nos mecanismos desenvolvidos para que a atividade seja executada, já que “todas as funções psíquicas superiores são processos mediados e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura, como uma parte indispensável, isto é, na verdade a parte central do processo como um todo” (LA TAILLE *et al.*, 1992, p.30). Ao formar os conceitos, o signo é o elemento, que primeiramente media na formação de um conceito, posteriormente torna-se sua representação.

O ser humano por meio de toda sua constituição biológica que impõe limites e capacidades para um perfeito funcionamento psicológico, consegue agir mutuamente com o mundo que o cerca e com as organizações determinadas pela sociedade por meio de uma cultura, e, assim, permite que, por intermédio dessas ordens, o indivíduo se aproprie do conhecimento.

PARA SABER MAIS:

Indicamos o livro [A construção do pensamento e da linguagem](#) em que o autor Vygotsky estuda questões fundamentais do pensamento infantil.

Assista também ao vídeo [O neurodesenvolvimento infantil](#) para auxiliar na compreensão dos processos de desenvolvimento do Bebê.

Este outro vídeo [As 4 fases do desenvolvimento infantil](#) traz de uma forma resumida os estágios de desenvolvimento da criança como um todo.



ESTIMULAÇÃO PRECOCE DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A [Estimulação Precoce](#) é o trabalho realizado por professores e/ou terapeutas que visam proporcionar uma variedade de estímulos, com o intuito de incentivar o desenvolvimento motor, cognitivo, social de crianças desde o nascimento. É o exercício funcional e organização da ação motora, que estão relacionados às experiências proprioceptivos e a atuação do sistema visual, no caso da criança [normovisual](#) (visão normal), encarregado de mobilizar a cabeça e o corpo todo, das reações de busca visual, da luz, brilho, voz, ruídos em geral e os objetos em movimentos.

Pode ser entendido como um programa fundamentado

[...] em exercícios que visam o desenvolvimento da criança de acordo com a fase em que ela se encontra. Assim, implementa-se um conjunto de atividades destinadas a proporcionar à criança, nos primeiros anos de vida, o alcance do pleno desenvolvimento (HALLAL *et al.*, 2008, p. 2).

Outrossim, pode ser considerada como uma ferramenta para acompanhar e viabilizar um tratamento multidisciplinar, para neonatais em risco ou com alguma deficiência. Tem como ferramenta o lúdico, as brincadeiras favorecem prevenção de possíveis dificuldades de aprendizagem, que a criança com necessidades especiais apresenta, reduzindo histórias negativas de fracasso escolar.

3.1. AS PRIMEIRAS INTERAÇÕES

O mundo do bebê na vida uterina é repleto de sensações agradáveis, de aconchego, movimentos, calor, tudo orquestrado pelos variados acordes sonoros produzidos pelo corpo da mãe.

O primeiro contato com o mundo exterior é bastante desafiador para o bebê, pois, ao chegar, vivenciar experiências nada agradáveis, de manipulações bruscas até mesmo de estímulos aterrorizantes, com luzes fortes, barulhos intensos, frio, calor, sente-se desprotegido e perdido no espaço.

Nesse primeiro momento de separação, frustração, ele precisa de aconchego ao corpo da mãe ou do pai, tudo que necessita é ser tocado calorosamente e reencontrar o já vivido, a voz delicada da mãe que é capaz de ofertar conforto e tranquilidade.

Todos os bebês, tenham deficiência ou não, suas necessidades básicas são as mesmas: movimentos, proteção, toque, afeto, cuidados de alimentação e higiene (BRUNO, 1993). Há necessidade de todos esses elementos para o seu desenvolvimento: físico, cognitivo, emocional, para melhor organizar-se, principalmente, sentir-se aceito e bem-vindo ao mundo.

Entretanto, há de se considerar que, quando chega um bebê diferente do esperado, pode ocorrer uma relação delicada. A fragilidade da família pela dor, medo, frustração, ansiedade, angústia e choque e sentimento de culpa, poderão influenciar na maternagem e na interação mãe-filho, uma vez que esses fatores interferirão na construção de vínculos saudáveis pelo sentimento ainda não elaborado, o que é totalmente compreensível. Nesse momento, a família está numa fase chamada “luto”, pois, nessa fase inicial, é muito importante, imprescindível o apoio, orientação, informações, instrução do profissional multidisciplinar, profissional especializado ou terapeuta especializado em desenvolvimento infantil, oftalmologista, assistente social, psicólogo, para que a família aprenda a conviver, interagir, conscientizar-se e aceitar o seu bebê, informá-la que ele pode desenvolver tanto quanto uma criança normovisual (visão normal), mas para isso a participação ativa da família será fundamental. “Na fase inicial é essencial a colaboração, apoio às famílias e convivência de outros pais, para compartilhar frustrações e superações”. (BRUNO, 1993, p. 10)

Um novo paradigma educacional, pautado na perspectiva da Educação Inclusiva, é imprescindível aos Centros de Educação infantil a criação de centros de convivência ou grupo de apoio aos pais, para que as famílias convivam e compartilhem experiências, frustração e também superações.

3.2. A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Ausência de estímulos ou “restrição de experiências” podem ameaçar o desenvolvimento normal, do processo educativo das crianças com deficiência visual. Principalmente nos aspectos relacionados às habilidades que envolvem a utilização dos canais visuais, tais como, às áreas de aquisição de conceitos. Pois é em contato com o mundo, que a criança estabelece relações de: representações, linguagem, compreensão, de símbolos, formação de operação simbólica dando início ao período de alfabetização e controle do ambiente. (BRUNO, 1993)

Tratar de Estimulação Precoce de criança, e principalmente, com deficiência visual, sem nos reportarmos ao desenvolvimento humano, não é possível, visto que a inteligência consiste na capacidade de adaptação às novas situações, isto é, se dá por dois processos complementares: [assimilação e acomodação](#), responsáveis pela adaptação ao meio. O processo de acomodação é a modificação de um esquema pela ação do sujeito.

O esquema se adapta, acomoda para se transformar em outros mais adequados, por exemplo: o esquema de pegar é modificado pelo sujeito em ação de puxar. A transformação interna do sujeito, em função da experiência, chama-se acomodação. A aprendizagem depende, portanto, da capacidade do sujeito se acomodar ao objeto do conhecimento e assimilá-lo, isto é, internalizá-lo parte de dois processos complementares: assimilação e acomodação, responsáveis pela adaptação ao meio.

A intervenção o sensorial é importante porque é por meio dos sentidos que a criança conhece o mundo tal qual como é, adquiri ferramentas que posteriormente ajudarão nas competências como percepção para a aprendizagem da escrita, da matemática, o desenvolvimento da coordenação motora, atenção, do equilíbrio, da criatividade e na interação social. (BRUNO, 1993, p. 11)

É possível observar que a construção de conhecimento não é algo adquirido de fora para dentro, algo que podemos ensinar, apenas mediar. Tem origem no orgânico e na troca bioquímica entre o organismo e o meio.

O bebê já nasce fotogenicamente programado, com estruturas reflexivas que, a partir da interação com o meio e das ações sensório-motoras, que coordenadas, ativam e organizam o sistema nervoso do organismo humano. As estruturas do exercício e da função motora vão, gradativamente, se transformando em ação. A integridade do [sistema perceptivo-motor](#): sugar, ouvir, ver, e sentir é o que promove

o conhecimento do meio ambiente e a possibilidade de assimilação. Assimilação consiste então em conferir significados as experiências vivenciadas.

O período sensório-motor (0-2 anos) tem como base o desenvolvimento cognitivo, pois, da interação com o meio, das relações com pessoas, objetos e acontecimento, incorporados aos esquemas de ação, é que a criança vai tomando consciência de si e do outro e do mundo no seu entorno.

A formação do esquema sensório-motor permite organização e estruturação da realidade por meio das experiências motoras e da capacidade de percebê-las utilizando os órgãos sensoriais. O conhecimento é construído por meio do sentido e do significado que os objetos adquirem.

As experiências significativas devem levar ao conhecimento físico, isto é, às propriedades dos objetos que possibilitarão à criança estabelecer relações entre suas ações e objetos entre si. Desse modo, a criança constrói seu sistema de significação, organizando suas ações no contexto diário, formando, assim, as noções de tempo, do espaço e da casualidade. Assim, “cada criança tem sua forma particular de organizar e estruturar o conhecimento de forma individual e única alcançando níveis diferentes de desenvolvimento, ritmo e tempo próprio”. (BRUNO, 1993, p. 12)

Na construção da inteligência sensório-motora, a criança passa a um nível mais elevado, o nível simbólico, isto é, a capacidade de representar a ação, a vivência do mundo físico e as experiências de fazer coisas significativas e contextuais que possibilitarão a ela, representar em nível simbólico, isto é, representar na ausência de objetos e de fatos.

Sendo assim, o trabalho de intervenção precoce tenta compreender as necessidades, facilitar a construção do conhecimento como um todo, por meio da interação e da comunicação com o outro, procurando despertar a curiosidade, o interesse pela descoberta do mundo, estimulando a iniciativa e a autonomia da criança deficiente visual.

A partir das aquisições motoras, como levantar a cabeça para ver objetos, virar a cabeça, acompanhar ruídos e segurar objetos e levá-los à boca, bater objetos, a criança percorre uma trajetória até chegar à marcha, que lhe possibilitará a maior exploração do espaço e o domínio do próprio corpo.

Os sentidos para a criança com deficiência visual funcionam como canais e receptáculos de informações, logo, ela adquire seus conhecimentos por meio das experiências que não incluem o uso da visão, mas os outros sentidos: tato, olfato, paladar, audição. Por isso, é de suma importância que lhe sejam oferecidas oportunidades de experimentação e de mediação TATO-A-TATO, CORPO-A-CORPO, para

desenvolver os [sentidos remanescentes](#), que proporcionarão o desenvolvimento de suas potencialidades.

A mobilidade tátil é de ampla confiabilidade. Vai além do mero sentido do tato, inclui também a percepção e a interpretação por meio da exploração sensorial. Essa mobilidade fornece informações a respeito do ambiente, menos refinados que as fornecidas pela visão. (BRUNO, 2006, p. 75)

A mobilidade tátil vai além do mero sentido do tato, inclui também a percepção e a interpretação por meio da exploração sensorial, e é essencial para determinar as opções de aprendizado para criança cega.

Percebe-se, portanto, que o desenvolvimento sistemático da [percepção proprioceptiva](#) é essencial para a criança com deficiência visual, pois, dessa forma, ela conseguirá desenvolver a capacidade de organizar, de transferir e de abstrair conceitos, e isso se dará com maior disponibilidade de materiais com diferentes texturas, formas, sabores e aromas.

3.3. DIMENSÃO AFETIVA NA INTERAÇÃO COM PESSOAS E BRINQUEDOS

O brincar se dá quando a criança, ao interagir com meio, sente-se produtora da ação, e isso lhe dá prazer. Ocorre bem cedo, quando ela adquire os primeiros esquemas de incentivo para agir, surgindo, assim, o sistema lúdico ou imitativo. A reprodução nasce com a repetição ativa, quando a criança imita e repete aquilo que lhe satisfaz.

Com a coordenação do esquema sensorio-motor: visão, audição, compreensão, a criança adquire condições de imitar as outras pessoas, e isso se dá quando consegue perceber visualmente o outro.

A criança com deficiência visual poderá imitar, brincar, se tiver pessoas disponíveis para mediar, interagir com os movimentos coativos, para que compreenda tátil-sinestesticamente a ação, por meio do contato físico. Essas crianças necessitam de incentivo a fim de utilizarem os movimentos corporais, as expressões fisionômicas e gestuais como forma de comunicação pré-verbal de imitação e de representação. A imitação e o gesto são funcionais pré-simbólicas (BRUNO, 1993, p. 47). Por isso, a intervenção precoce é importante desde o primeiro ano de vida, para que não haja nenhuma perda no desenvolvimento.

Percebe-se, em algumas crianças com deficiência visual sem intervenção adequada, a ausência de utilização de gestos, apresentam na fase pré-verbal [movimentos estereotipados](#) com as mãos, cabeça, corpo, na tentativa de expressar seus sentimentos e desejos. Esses sinais de comunicações devem ser interpretados adequadamente e verbalizados, para o bom desenvolvimento emocional e de linguagem. O uso do gesto para obter objetos satisfaz as necessidades e expressa a intencionalidade, é um processo representativo importante para a comunicação do pensamento. (BRUNO, 1993, p. 47)

Nessa fase, a criança com deficiência precisa aprender a ouvir “não”, condição para construção das estruturas mentais e de sobrevivência. Da mesma forma, necessita de obstáculos físicos para remover. Precisa ter oportunidade experimentar, errar, viver frustrações, acertar, reformular, prever e antecipar seus desejos e necessidades. E, claro, respeitando as possibilidades de cada um, bem como com a mediação tato-a-tato, corpo-a-corpo.

Cabe ressaltar, que algumas crianças podem apresentar forma ritualística de brincar. Sentem prazer ao ouvir os sons dos objetos contra o solo, com o barulho e as vibrações dos objetos nos dentes, cabeça, queixo. Isso não necessariamente significa atraso em desenvolvimento, e, sim, que a criança está muito só, está se encapsulando, buscando autossatisfação, uma vez que o mundo não a preenche.

Há de se admitir com frequência, crianças com deficiência visual são diagnosticadas com o [Transtorno do Espectro Autista \(TEA\)](#), por causa dos movimentos rítmicos estereotipados com o corpo. Essas crianças fixam-se em níveis sensoriais de busca de prazer por meio dos movimentos ritualísticos. Não se pode analisar isoladamente essas condutas, isso requer uma avaliação funcional de desenvolvimento, para detectar se essas tratam de dificuldades emocionais, de interação ao meio ou de sua ausência, déficit de experiências proprioceptivas, movimentos; pois muitas crianças utilizam-se desse recurso ([blindismo](#)) como forma de relaxamento e para melhor se organizar espacial e internamente. (BRUNO, 1993)

Os jogos corporais e brincadeira de esconde-esconde são importantes para a criança com ausência de visão, é claro que deve se iniciar de forma mais simples, como, por exemplo: a mãe esconde o rosto atrás de uma toalha, fralda, e auxilia a criança a buscá-lo. Nesse processo de busca e reencontro dos objetos, pessoas, na sua ação sobre eles e na vivência corporal no tempo e no espaço, é que a criança constrói autoconfiança descobrindo o prazer de brincar.

O lúdico na vida da criança com deficiência visual apresenta inúmeras vantagens, como a manipulação de objetos que a direcionem para o desenvolvimento e a aquisição específicos da leitura

em Braille, o que requer a realização de um trabalho de melhoramento da coordenação motora fina para que possa, posteriormente, identificar os pontinhos na folha e perceber que a combinação deles formaliza letras, numerais, frases e textos. (SOUSA, 2019, p.7)

A formação do símbolo alicerça-se na construção do real. Brincando a criança representa suas vivências, evoca as experiências significativas, organiza e estrutura sua realidade interna e externa, toma consciência de si como ser atuante. Esse é o caminho para conhecer o mundo.

PARA SABER MAIS:

Indicamos este vídeo da TV Brasil, do programa [Outro Olhar](#) que mostra uma produção da ONCE – uma Instituição espanhola sem fins lucrativos – retratando a experiência que um menino cego vivencia ao ter que escrever uma redação sobre as flores e suas cores.

Neste vídeo do programa [Conhecer e Aprender](#) estão algumas informações sobre a importância da Estimulação Precoce para o desenvolvimento de uma criança com deficiência visual.

Conheça também o livro [Inclusão & Reabilitação da Pessoa com Deficiência Visual](#) que traz um compilado de artigos construídos a partir de estudos e diversas pesquisas realizadas nos últimos 6 anos, sobre os processos que envolvem a reabilitação de uma pessoa com deficiência visual.

Sugerimos a leitura da dissertação de mestrado: [Livros Ilustrados Táteis e o processo de letramento de crianças com deficiência visual](#), de Roberta Stockmanns, em que mostra alunos com baixa visão ou cegueira fazendo o reconhecimento e a leitura do material proposto.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA CRIANÇA

O processo de [alfabetização e de letramento](#) de um indivíduo está associado ao princípio de que todo ser humano tem necessidade de um mecanismo para fazer suas representações, a fim de comunicar-se, assim, desde a antiguidade as sociedades se preocuparam em desenvolver seus símbolos e métodos para registro.

Quando uma criança chega à idade em que deve frequentar a Educação Infantil, a ansiedade de muitos pais faz com que se preocupem em quanto tempo ela vai ler, ou ainda, quando vai conseguir escrever o próprio nome. Mas não se dão conta que esse processo irá acontecer progressivamente, pois “a criança está aprendendo o tempo todo, incidentalmente, e isto ocorre quando ela interage com as pessoas, os objetos e com tudo que ocorre ao seu redor” (SOUZA; MAIA, 2009, p. 941). O processo de alfabetização para crianças sem deficiência acontece gradativamente, visto que elas por si só já apresentam muita curiosidade, sempre buscando conhecer, entender tudo que lhes é mostrado. De acordo com Ferreiro (1988),

O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas a transformam. Este é o significado profundo da noção de assimilação que Piaget colocou no âmago de sua teoria. (p. 24)

Para uma criança normovisual (visão normal) cada processo é observado atentamente, ela vê os pais se alimentando, andando e conversando, escrevendo, lendo, todos os movimentos e ações são armazenados em sua memória visual, e conseqüentemente, consegue imitá-los. Entretanto, uma criança sem visão não tem acesso às mesmas informações, tudo terá que ser ensinado. Nesse processo, é importante entender que, sem o pleno funcionamento dos olhos, cabe aos pais/responsáveis e posteriormente ao professor, a função de mostrar-lhe o mundo.

A visão é uma habilidade essencial para estabelecer contato com o mundo exterior, é através dela que se constrói a memória visual, as lembranças visuais, as nossas visões de mundo. Quem nasce sem a capacidade de ver, jamais poderá desenvolver uma memória visual, pois nunca teve essa percepção de “ver” o mundo exterior, não conhece as cores, as formas etc. (SILVA; COSTA, 2012, p. 14 grifo do autor)

A construção de cada conceito acontecerá paulatinamente, inúmeras atividades serão desenvolvidas até que se chegue ao momento da escrita propriamente dita. Nesse contexto, serão trabalhados os processos para desenvolvimento da motricida-

de, o brincar com massa para modelagem, as pinturas, as cantigas de roda, tudo isso fará parte do processo de alfabetização, logo, todas essas ações contribuirão para o momento em que a criança começará escrever (SOUZA, 1989).

Para escrever uma palavra, primeiramente, levamos a criança a conhecer o concreto, seja por meio de imagens, de brinquedos e da vivência. Por exemplo, quero que ela conheça a letra “E”, vou mostrar-lhe onde pode encontrá-la em seu meio, relacionando o símbolo ao som e assim sucessivamente.

Os exercícios de coordenação motora, discriminação visual e auditiva, coordenação visomotora, lateralidade etc. constituem o eixo do que é realizado com as crianças. Desenhar, recortar, colar, pintar, modelar, cantar, representar, correr, ouvir, falar, ouvir histórias, atividades realizadas diariamente, teriam o objetivo de desenvolver as habilidades para o aprendizado da leitura e escrita – um aprendizado que se dará no futuro, na classe de alfabetização ou 1ª série. (SAMPAIO, 1993, p. 54)

A criança com deficiência visual precisará, previamente, de ter algumas competências desenvolvidas para chegar ao momento da alfabetização – Estimulação Precoce –, pois ela fará uso de braile, quando cega e/ou material ampliado, se for baixa visão. É quando costuma ser recorrente uma indagação: porque uma criança com baixa visão aprenderia o braile também? Há casos em que o resíduo visual, não é o suficiente para a aquisição de conceitos, que podem ser muito visuais, assim, é recomendado que se inicie o conhecimento do [sistema braile](#).

A criança com baixa visão passará pelo processo de alfabetização, sempre se considerando o resíduo visual, pois, por meio dele, conseguirá se apropriar de todos os conhecimentos necessários. Contudo, dadas as particularidades evidenciadas pelo comprometimento acentuado na visão, todo material deverá ser devidamente adaptado, levando em conta as especificidades quanto ao uso das cores, luminosidade, e tamanho das imagens que serão utilizadas. Dessa forma, é importante “propiciar à criança condições pedagógicas, sociais e visuais para o desenvolvimento de habilidades, sendo o processo de alfabetização mediado não somente pelo professor, mas também pela interação com os colegas”. (CARVALHO *et al.*, 2002)

A estimulação precoce é essencial para o processo de alfabetização de crianças com deficiência visual, pois ele favorece e incentiva movimentos que contribuirão para o desenvolvimento da percepção tátil, lateralidade, noção espacial, e todos esses conhecimentos serão primordiais para o aprendizado do sistema braile, para o desenvolvimento da [Orientação e Mobilidade](#) e para as [Atividades da Vida Autônoma](#).

4.1. ALFABETIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA CEGA

O processo de alfabetização, para uma criança cega, começa muito antes dessa fase propriamente dita, uma vez que todas as atividades propostas, desde os primeiros meses de vida, devem visar seu o desenvolvimento como um todo. Cada estímulo será importante na constituição e na formação das competências e das habilidades para aprendizagem.

Para iniciar o braile, é necessário que o aluno esteja apto a movimentar os dedos com uma certa precisão e coordenação. Além do sistema tátil, que encontra consonância com o que está sentindo, há também outro sistema em ação: o sistema hepático, uma interpretação que fazemos com os nossos músculos e outros sistemas para reconhecer o que estamos tocando. É uma sensibilidade mais profunda. Por esse motivo, a criança cega deve ser estimulada a exercitar a coordenação motora fina. (MOSQUERA, 2010, p. 72)

O pré-braile propiciará mecanismos para a criança entender como se constitui uma cela braile, a ordem em que os pontos aparecem, isto é, durante esse processo as primeiras informações necessárias para a aprendizagem da leitura e escrita estarão sendo armazenadas.

O **pré-braile** corresponde a um conjunto de atividades que precedem o ensino do sistema braile, essas ações consistem em propiciar o desenvolvimento da coordenação motora fina e os primeiros conceitos de como é uma cela braile. Poderá ser trabalhado: o alinhavo em papel, furar isopor, etc.

Um livro sensorial poderá ser construído, sempre contendo textura diversificada, bem como, formas geométricas e silhueta do corpo humano em relevo. As noções como: direita para esquerda, coluna direita, linha inferior etc. serão constituídas, nesse momento, por meio de atividades, como: linhas retas, curvas, paralelas, etc. sempre em relevo. Outras atividades também devem ser trabalhadas, por exemplo: furar isopor, alinhavar, recolher pequenos objetos separando-os.

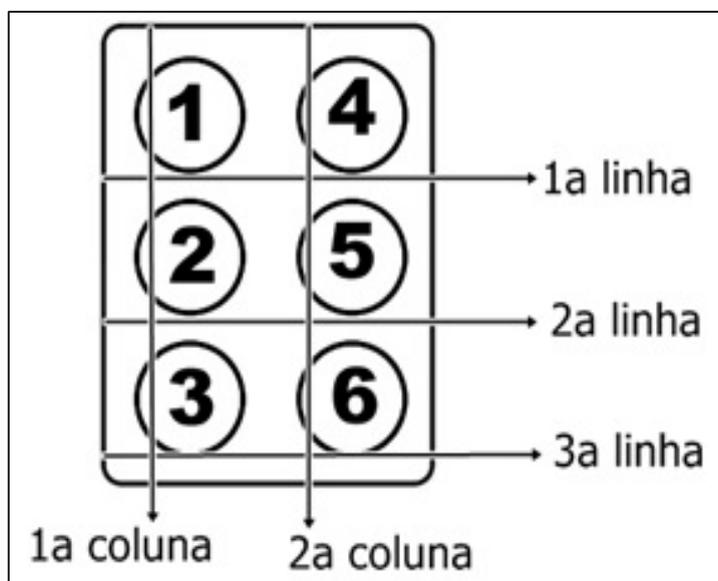
A criança cega será alfabetizada em braile, pois utilizar outro sistema de escrita que não esse, não fará sentido algum para ela. Logo, todas as atividades desenvol-

vidas no período preliminar ao de leitura e de escrita deverão remeter a ideia ao sistema braille. Nesse contexto, chamamos a atenção para o trabalho com o pré-braille que contribuirá para a formação e construção dos requisitos necessários, tais como: esquemas sensoriais-motores-perceptivos e da cognição. Assim, a aprendizagem da leitura e escrita pelo sistema braille depende de como a criança foi preparada até esse momento, visto que, a motricidade fina é essencial, bem como o perceptivo-tátil, logo, sem essas competências, a criança cega levará muito mais tempo para ler e escrever. (MARUCH; STEINLE, 2009)

O sistema braille é composto pela combinação de 6 pontos, resultando em 63 símbolos, que representam o alfabeto, os números e sinais de pontuação. Esse método foi desenvolvido por Louis Braille na França, por volta do ano de 1825, mas só chegou ao Brasil em 1850, trazido pelo jovem José Álvares de Azevedo, que voltava de Paris, após ter ido estudar, por 6 anos, no Instituto Real dos Jovens Cegos. (CERQUEIRA *et al.*, 2014)

A cela braille é onde ficam dispostos os 6 pontos e esses são divididos em 2 colunas. A partir de diferentes combinações é que se tem o alfabeto braille, conforme mostram as figuras a seguir:

FIGURA 2 – CELA BRAILE



FONTE: SITE ENSINARPORTUGUES.COM. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.ENSINARPORTUGUES.COM/COLUNAS-PORTUGUES/BRAILLE-ALFABETIZACAO-ENSINO-FUNDAMENTAL/](https://www.ensinarportugues.com/colunas-portugues/braille-alfabetizacao-ensino-fundamental/) ACESSO EM 26 JAN. 2022.

Descrição da figura: Uma celda braile com os 6 pontos numerados de 1 a 6, e com marcações em tinta, indicando as linhas e colunas para quem não conhece o sistema braile.

FIGURA 3 – ALFABETO BRAILE



FONTE: SITE PINTEREST.COM. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://BR.PINTEREST.COM/PIN/856950635327646119/](https://br.pinterest.com/pin/856950635327646119/). ACESSO EM 26 JAN. 2022.

Descrição da imagem: Um alfabeto Braile com a indicação, em tinta, de cada letra e número em braile.

A alfabetização no sistema braile será paulatina, respeitando cada etapa de apropriação do conhecimento, e esse processo acontecerá de forma tradicional, letra a letra, e posteriormente por palavras, conforme vão sendo possíveis as combinações silábicas e assim por diante.

Depois de conhecer o sistema braile, serão apresentadas as tecnologias assistivas para desenvolvimento da escrita, são elas: reglete e punção, máquina de escrever braile, linha braile, entre outros. À medida que a criança for mostrando domínio no sistema, outros mecanismos lhe serão apresentados.

No processo de alfabetização, serão inseridos os números e posteriormente, as primeiras noções matemáticas, para isso é importante se introduzir o pré-Soroban. Mas, o que é [Soroban](#)?

O soroban foi um instrumento que a humanidade inventou no momento em que precisou efetuar cálculos mais complexos quando ainda não dispunha do cálculo escrito por meio dos algarismos indo-arábicos. Esboçado inicialmente a partir de sulcos na areia preenchidos por pedras furadas e dispostas em hastes de metal ou madeira, nas quais podiam correr livremente ao longo dessas hastes conforme a realização do cálculo. (FERNANDES *et al.*, 2006, p. 17)

O [pré-Soroban](#) consiste em apresentar o sistema decimal por meio da ludicidade, isto é, primeiramente serão utilizados jogos para construção do conceito de número, posteriormente, as atividades se voltarão à classificação, seriação, e, nesse momento, o conhecimento está sendo fortalecido para o trabalho com o Soroban. Desse modo, “a proposta do pré-soroban envolve uma classificação e seleção de jogos que abordam os princípios mais evidentes, de forma a trabalhar aqueles fundamentais à aquisição/elaboração/construção do conceito de número.” (FERNANDES *et al.*, 2006, p. 44)

O Soroban é utilizado para cálculo de todas as operações fundamentais, tais como: adição, subtração, multiplicação e divisão. Outras formas de cálculos são possíveis, mas a criança na fase inicial de conhecimento entenderá o sistema decimal, as ordens, as classes, e isso lhe facilitará a compreensão dos registros em braile.

PARA SABER MAIS:

Indicamos para leitura e pesquisa um artigo sobre o livro [Dedinho Sabido](#), da autora Luzia Villela Pedras, que traz uma abordagem importante do trabalho com o pré-braile.

Recomendamos também a [Biblioteca Circulante do Livro Falado](#), uma iniciativa da [Fundação Dorina](#) que propicia o empréstimo de livros acessíveis à pessoa com deficiência visual.

O vídeo [Livro de pano para deficientes visuais](#) mostra um livro acessível feito de pano com atividades sensoriais.

Neste vídeo [Os Desafios de um Deficiente Visual: alfabetização e adaptação](#) do programa Realidade em Pauta vemos como é a adaptação e alfabetização de crianças com deficiência visual.

Conheça o livro [Brincar para todos](#) que foi produzido pelo MEC, e é destinado a pais, professores e a todos que desenvolvem algum trabalho com crianças com deficiência visual.

4.2. EXEMPLOS DE MATERIAL PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E ALGUMAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A seguir apresentamos imagens de materiais confeccionados a partir da reciclagem, destinados ao trabalho com o pré-braille, pré-soroban, conceito corporal, coordenação motora fina, dentre outros, e todos contribuem para o desenvolvimento crianças com deficiência visual.

Estão também dispostas imagens de algumas das tecnologias assistivas que proporcionam maior autonomia à pessoa com deficiência visual.

MATERIAIS UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

FIGURA 4 – CALENDÁRIO ADAPTADO



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DAS AUTORAS.

Descrição da imagem: Um retângulo com fundo preto e sobre ele, a esquerda, todos os meses do ano na cor vermelha, de cima para baixo, começando em janeiro e indo até dezembro. Ao centro tem uma tarja em vermelho onde se lê a palavra calendário, e logo abaixo dela estão os números de 1 a 31, dispostos em fileiras com sete números. À direita, estão os dias da semana em ordem, de cima para baixo, começando na segunda e indo até domingo.

FIGURA 5 – FRUTAS, LEGUMES E VERDURAS



FONTE: SITE UEL.BR. [HTTP://WWW.UEL.BR/EVENTOS/CONGRESSOMULTIDISCIPLINAR/PAGES/ARQUIVOS/ANAI5/2009/114.PDF](http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/ANAI5/2009/114.pdf). ACESSO EM 11 JAN. 2022.

Descrição da imagem: Sobre uma mesa branca estão dispostos alguns exemplos de frutas, legumes e verduras, feitos de tecido em miniatura. Temos alface, cenoura, beringela, morango, laranja.



FIGURA 6 – EMBALAGENS DE PRODUTOS DE CAFÉ DA MANHÃ

FONTE: ARQUIVO PESSOAL DAS AUTORAS.

Descrição da imagem: Embalagem de produtos de um café da manhã – chá de erva mate, café, iogurte integral, fermento químico em pó, fermento biológico em pó.

FIGURA 7 – EMBALAGEM DE PRODUTOS DE HIGIENE PESSOAL



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DAS AUTORAS.

Descrição da imagem: Embalagens de produtos utilizados para higiene pessoal – xampu, condicionador, creme para pentear, creme dental, enxaguante bucal, sabonete.

FIGURA 8 – BLOCOS LÓGICOS



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DAS AUTORAS.

Descrição da imagem: em uma caixa de madeira estão pequenas peças geométricas: quadrado, retângulo, triângulo e círculo, todas em madeira, nas cores: amarela, azul, verde e vermelha.

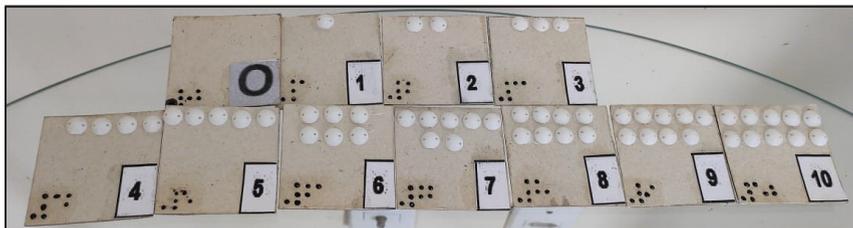
FIGURA 9 – PAPEL COM ALINHAVO



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DAS AUTORAS.

Descrição da imagem: Uma lateral da caixa de sabão em pó com um alinhavo feito com um cadarço de tênis.

FIGURA 10 – SEQUÊNCIA NUMÉRICA EM BRAILE



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DAS AUTORAS.

Descrição da imagem: Cartões de papel com a sequência numérica de 0 a 10 em braile e tinta, e cada cartão tem pontos brancos circulares em relevo indicando a quantidade representada pelo símbolo numérico.

FIGURA 11 – SEQUÊNCIA NUMÉRICA EM BRAILE



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DAS AUTORAS.

Descrição da imagem: Cartões de papel com a sequência numérica em braile e tinta (10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100).

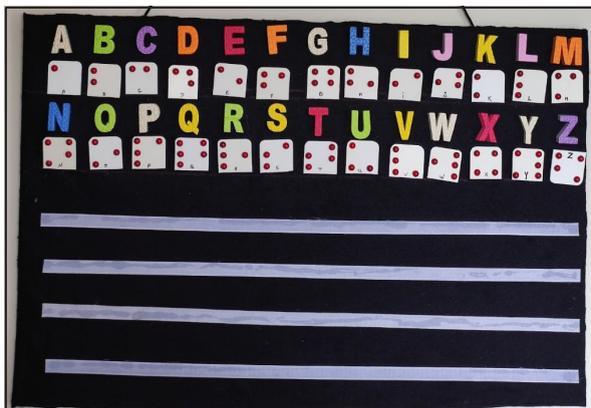
FIGURA 12 – ALFABETO BRAILE MÓVEL



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DAS AUTORAS.

Descrição da imagem: Cartões de papel com as letras do alfabeto em braile e tinta.

FIGURA 13 – ALFABETO BRAILE MÓVEL



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DAS AUTORAS.

Descrição da imagem: Um retângulo de metal, recoberto com tecido preto, sobre ele está um Alfabeto Braille e tinta com velcro, disposto em duas fileiras com 13 letras em cada uma. Logo abaixo estão 4 tiras paralelas de velcro.

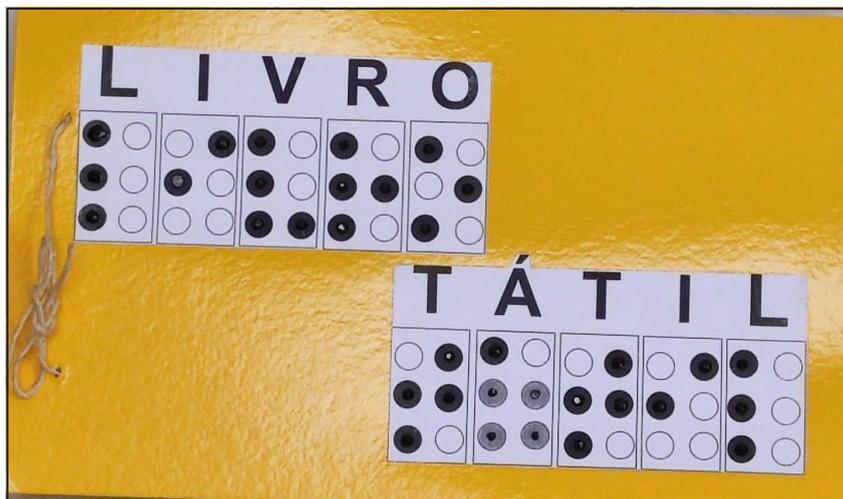
FIGURA 14 – BRAILE MÓVEL EM E.V.A.

FONTE: SITE APEC. DISPONÍVEL EM:
[HTTPS://APECNET.COM.BR/](https://apecnet.com.br/)
ACESSO EM:
26 JAN. 2022.

Descrição da imagem: Dentro de um pote de plástico grande estão algumas celas braille feitas em E.V.A. nas cores vermelha e azul. Do lado de fora também há três celas feitas em E.V.A. nas cores vermelha e azul, com pequenos círculos também em E.V.A. na cor amarela.



FIGURA 15 – LIVRO TÁTIL/SENSORIAL



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DAS AUTORAS.

Descrição das imagens: Capa de um livro tátil ou sensorial na cor amarela, em que estão escritas as palavras livro, tátil, em Braille e tinta.

FIGURA 16 – LIVRO TÁTIL/SENSORIAL



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DAS AUTORAS.

Descrição da imagem: Um livro sensorial aberto. Na página esquerda há um esquema corporal, a silhueta de um corpo na cor amarela, ao lado estão dois braços e duas pernas separados e também na cor amarela. Na página direita tem três peixinhos nos tamanhos pequeno, médio e grande na cor rosa.

FIGURA 17 – LIVRO TÁTIL/SENSORIAL



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DAS AUTORAS.

Descrição da imagem: Um livro sensorial aberto. Na página esquerda, na parte superior, há uma seqüência de pontos em relevo, onde se lê: linha pontilhada; na parte inferior, há uma seqüência de ponto e linha, onde se lê: linha tracejada. Na página direita duas silhuetas de corpo, um gordo e outro magro, ambos na cor verde.

FIGURA 18 – UMA CELA BRAILLE DE CAIXA DE OVO

FONTE: ARQUIVO PESSOAL DAS AUTORAS.

Descrição da imagem: Uma caixa de ovo pintada de amarelo, com 6 compartimentos simbolizando uma cela braille.

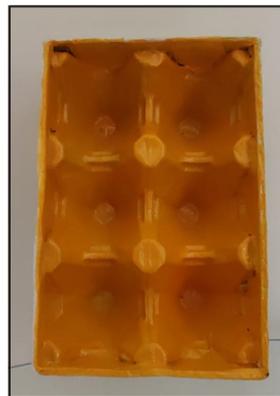


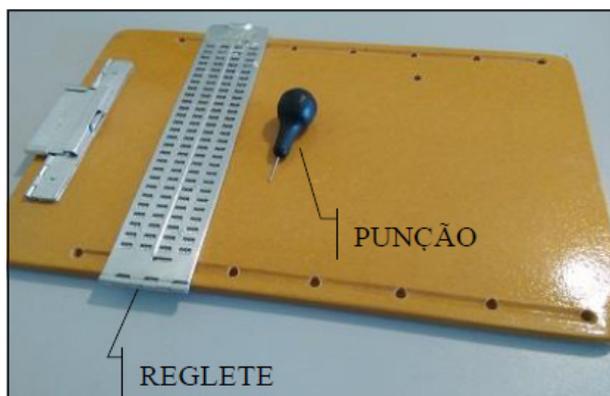
FIGURA 19 – RELÓGIO TÁTIL/SENSORIAL

FONTE: ARQUIVO PESSOAL DAS AUTORAS.

Descrição da imagem: Uma caixa de pizza pintada de amarelo, com os números de 1 a 12 em Braille e tinta, dispostos em seqüência de forma circular no interior da caixa, representando um relógio. No centro da caixa dois palitos de sorvete representando os ponteiros do relógio.



FIGURA 20 – REGLETE E PUNÇÃO



FONTE: SITE APEC.
DISPONÍVEL EM:
[HTTPS://APECNET.COM.BR/](https://APECNET.COM.BR/).
ACESSO EM 10 OUT. 2021.

Descrição da imagem: há uma prancheta de madeira, com uma reglete de metal e um punção (indicações em tinta para aqueles que não conhecem o material).

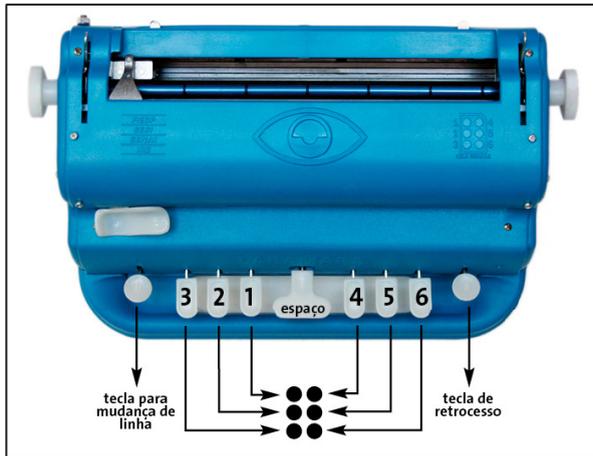
FIGURA 21 – MENINO ESCRREVENDO EM BRAILLE COM UM REGLETE



FONTE: SITE DREAMSTIME. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://PT.DREAMSTIME.COM/v%C3%ADdeos-de-arquivo-educa%C3%A7%C3%A3o-de-crian%C3%A7as-cegas-rapaz-pequeno-doente-que-aprende-escrever-o-braille-da-fonte-car%C3%A1teres-na-tabela-em-brilhante-video138202967](https://PT.DREAMSTIME.COM/v%C3%ADdeos-de-arquivo-educa%C3%A7%C3%A3o-de-crian%C3%A7as-cegas-rapaz-pequeno-doente-que-aprende-escrever-o-braille-da-fonte-car%C3%A1teres-na-tabela-em-brilhante-video138202967). ACESSO EM 20 JAN. 2022.

Descrição da imagem: Um menino escrevendo em braile com uma reglete e um punção.

FIGURA 22 – MÁQUINA DE ESCREVER BRAILE



FONTE: SITE ANDEF. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.ANDEF.ORG.BR/POST/04-DE-JANEIRO-DIA-MUNDIAL-DO-BRAILLE](https://www.undef.org.br/post/04-de-janeiro-dia-mundial-do-braille). ACESSO EM: 20 DEZ. 2021.

Descrição da imagem: Há um modelo de máquina de escrever braille. Nas teclas, há indicações dos números, nos quais há setas indicando a qual ponto da cela braille eles correspondem. Há, ainda, setas indicando as teclas de retrocesso e de mudança de linha.

FIGURA 23 – LINHA BRAILE



FONTE: SITE DREAMSTIME. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://PT.DREAMSTIME.COM/IMAGEM-DE-STOCK-TECLADO-DO-BRAILE-IMAGE31447931](https://pt.dreamstime.com/imagem-de-stock-teclado-do-braille-image31447931). ACESSO EM 12 SET. 2021.

Descrição da imagem: Há uma mão manuseando uma linha braille, fazendo a leitura do que está sendo reproduzido por ela.

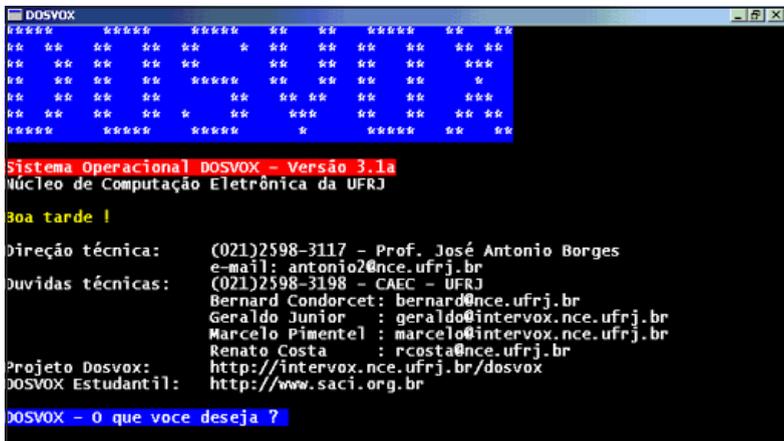
FIGURA 24 – SOROBAN



FONTE: SITE MERCADO LIVRE. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://PRODUTO.MERCADOLIVRE.COM.BR/MLB-1560090396-SOROBAN-ESCOLAR-BRAILLE-ABACO-OU-SOROB-JM](https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1560090396-soroban-escolar-braille-abaco-ou-sorob-jm). ACESSO EM: 24 OUT. 2021.

Descrição da imagem: Há um soroban, comumente, usado por pessoas com deficiência visual.

FIGURA 25 – TELA INICIAL DO SISTEMA DOSVOX



FONTE: SITE NCE/UFRJ. DISPONÍVEL EM: [HTTP://INTERVOX.NCE.UFRJ.BR/DOSVOX/FERRAMENTAS.HTM](http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/ferramentas.htm) ACESSO EM: 10 JAN. 2022.

Descrição da imagem: Há a página inicial do Sistema DOSVOX, indicando informações técnicas do Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ e com a pergunta: DOSVOX – O que você deseja?

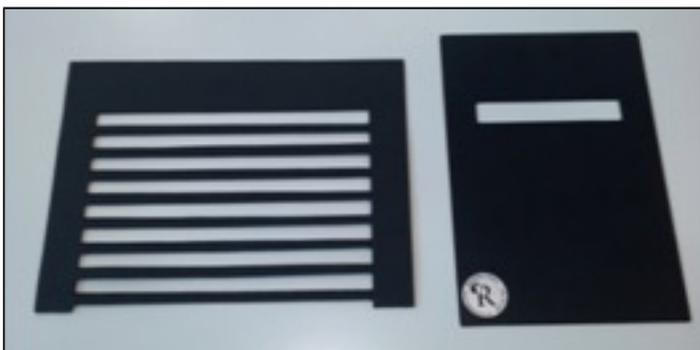
FIGURA 26 – PLANO INCLINADO



FONTE: SITE VOVÔ ANTÔNIO. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://VOVOANTONIOBRINQUEDOS.COM.BR/PRODUTO/PLANO-INCLINADO-MOVEL/P = 33265--62865](https://vovoaantonio brinquedos.com.br/produto/plano-inclinado-movel/p=33265--62865). ACESSO EM: 21 DEZ. 2021.

Descrição da imagem: Há uma prancha de apoio inclinada sobre outra prancha, na qual há um suporte de ajuste da inclinação que impede uma prancha de fechar sobre a outra.

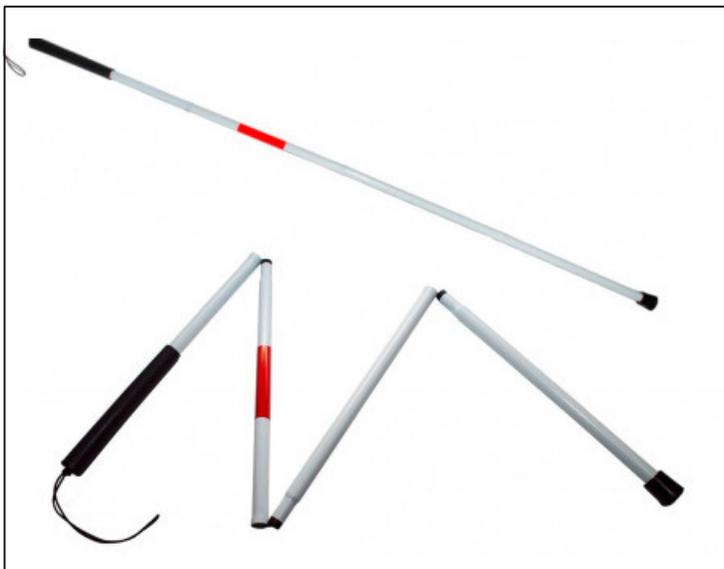
FIGURA 27 – TIPOSCÓPIO



FONTE: SITE ACESSIBILIDADE NA PRÁTICA. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.VISAONAINFANCIA.COM/ALUNO-COM-BAIXA-VISAO-ADAPTACOES/](https://www.visaonainfancia.com/aluno-com-baixa-visao-adaptacoes/). ACESSO EM: 26 JAN. 2022.

Descrição das imagens: Há dois tiposcópios na foto, um contém só uma linha e o outro contém oito linhas.

FIGURA 28 – BENGALA BRANCA



FONTE: SITE SANTA APOLÔNIA. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.SANTAAPOLONIA.COM.BR/PRODUTOS/BENGALA-DEFICIENTE-VISUAL-DOBRAVEL-ALO-1382302](https://www.santaapolonia.com.br/produtos/bengala-deficiente-visual-dobrapavel-alo-1382302). ACESSO EM: 26 JAN. 2022.

Descrição da imagem: Há duas bengalas iguais, comumente usadas por cegos. Uma das bengalas aparece dobrada em quatro partes e a outra aparece esticada, montada, sem as dobras.



Ressaltamos que, além do material apresentado, outros podem ser desenvolvidos de forma a contribuir com a aprendizagem. Lembre-se que o intuito é incluir a todos, então, não construa recursos apenas para a criança com deficiência visual, antes, porém, envolva a todos nesse processo, isso é fazer uma Educação para todos!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tamires Silva; ARAUJO, Filipe Vasconcelos. Diferenças experienciais entre pessoas com cegueira congênita e adquirida: Uma breve apreciação. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 1, n. 2, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1999. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 12 jan. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensaio pedagógico.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf> Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2008. Disponível em: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/sau/legis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html. Acesso em 02 dez. 2021.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual:** da intervenção precoce à integração escolar. Campo Grande/MS: Plus, 1993.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual. 4. ed. Elaboração profa. Marilda Moraes Garcia Bruno – consultora autônoma. – Brasília: **MEC, Secretaria de Educação Especial**, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em 26 jan. 2022.

CARVALHO, Keila Miriam Monteiro; *et al.* **Visão Subnormal:** orientações ao professor do ensino regular. Campinas: Editora Unicamp; 2002.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; PINHEIRO, Cláudia Regina Garcia; FERREIRA, Elise de Melo Borba. **O Instituto Benjamin Constant e o sistema Braille.** Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 20, edição especial, p. 29-47, nov. 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/o-ibc-e-o-sistema-braille.pdf>. Acesso em 26 jan. 2022.

CONDE, Antônio João Menescal. **Definição de cegueira e baixa visão.** ibc.gov.br. 2012. Disponível em: <http://antigo.ibc.gov.br/educacao/71-educacao-basica/ensino-fundamental/258-definicao-de-cegueira-e-baixa-visao>. Acesso em: 26 jan. 2022.

FERNANDES, Cleonice Terezinha; *et al.* **A construção do conceito de número e o pré-soroban.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Editora Cortez, 1988.
- HALLAL, Camilla Zamfolini; MARQUES, Nise Ribeiro; BRACCIALLI, Lúgia Maria Presumido. Aquisição de habilidades funcionais na área de mobilidade em crianças atendidas em um programa de estimulação precoce. **Journal of Human Growth and Development**, v. 18, n. 1, p. 27-34, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/19863/21937> Acesso em 11 jan. 2022.
- LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa de Lima. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- MARUCH, Maria Aparecida Santos; STEINLE, Marlizete Cristina Bonafini. **Alfabetização e Letramento do educando cego ou baixa visão: Uma reflexão necessária**. Governo do Paraná, Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2348-6.pdf>. Acesso em 11 jan. 2022.
- MOSQUERA, Carlos Fernando França. **Deficiência visual na escola inclusiva**. Curitiba: Ibipex, 2010.
- ORMELEZI, Eliana Maria. **Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva no desenvolvimento global: uma leitura psicanalítica em estudos de caso**. 420f. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia e Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. – USP, São Paulo/SP, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-111924/publico/TeseElianaMariaOrmelezi.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- SAMPAIO, Carmem Sanches. Alfabetização na pré-escola. *In: GARCIA, Regina Leite (Org).* **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, p. 52-77, 1993.
- SILVA, Silvana Maria Moura da; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Estimulação lúdica ao desenvolvimento de crianças com deficiência visual na primeira infância. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 32, n. 83, p. 453-470, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/946/94624915013.pdf>. Acesso em 20 jan. 2022.

SOUSA, Ivan Vale de (Org). **A Produção do Conhecimento nas Letras, Linguísticas e Artes**. Ponta Grossa-PR: Atena Editora, v. 3, 2019.

SOUZA, Solange Jobim. **Alfabetização**: iniciando uma conversa com os professores. *Criança*. Rio de Janeiro, v.6, n. 20, p. 22-24, jan. 1989.

SOUZA, Márcia Maurflío; MAIA, Shirley Rodrigues. Como se dá o processo de letramento/alfabetização da criança com surdocegueira. *In*: V Congresso Brasileiro multidisciplinar de educação especial. **[Anais] Universidade Estadual de Londrina**. 2009.

TURNER, Johanna. **Desenvolvimento Cognitivo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

CAMINHO INCLUSIVO 3

DEFICIÊNCIA AUDITIVA, SURDEZ E SURDOCEGUEIRA

Karine Albuquerque de Negreiros

Prezado(a) cursista(a)

Neste módulo, vamos conhecer e discutir sobre surdez, deficiência auditiva e surdo-cegueira, fazendo uma reflexão sobre suas características, potencialidades, língua e singularidades, especialmente, no processo de escolarização. Vamos evidenciar o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é uma Língua espacial/visual, o papel fundamental do intérprete educacional e guia intérprete no processo educacional dos alunos surdos e surdocegos, bem como, as tecnologias e recursos comunicacionais dispensadas aos alunos com deficiência auditiva.

Assim, quero construir um módulo para além da teoria, que contribua com suas emoções, sensações, vivências, experiências, ou seja, agregando uma formação mais justa e cidadã de uma forma simples sem desconsiderar a complexidade dos sujeitos. Para tanto, discutiremos conceitos e conteúdo que são essenciais para o atendimento aos alunos em questão. Saliento que sua participação efetiva nas leituras, tanto a esse material, quanto dos textos complementares, nas atividades, e *webaulas* será imprescindível para que você se aproxime e compreenda sobre a surdez e suas categorias.

Antes de dar continuidade gostaria de me apresentar a vocês.



Sou a professora Karine Albuquerque de Negreiros, docente da faculdade de Educação da UFMS, formada em Normal Superior, Mestre em Letras (UEMS) e Doutora em Educação (UFMS), além de tradutora intérprete de Libras. Caso você tenha interesse em conferir minhas áreas de atuação e trajetória profissional e acadêmica visite meu currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0634005408038427>.

Fica o meu singelo convite para iniciarmos uma “viagem” ao universo rico e vasto da surdez e pensarmos em práticas educacionais e sociais realmente inclusivas e justas.

1. CONHECENDO NOSSO PÚBLICO: SURDOS, DEFICIENTES AUDITIVOS E SURDOCEGOS

A surdez é um universo vasto e complexo como as demais deficiências, ela não pode ser reduzida apenas às pessoas que têm perda auditiva e pelo uso da Libras. Existe uma complexidade de sujeitos, de formas de comunicação e de línguas contidas nesse termo: surdez.

A Lei 10425/02, conhecida como Lei da Libras, regulamentada pelo Decreto Federal 5626, de 22 de dezembro de 2005, traz a definição e a diferença legal entre pessoa surda e deficiência auditiva. Uma das especificidades importantes da Legislação, pois define, independentemente da perda auditiva, pessoa surda como sendo aquela que usa a comunicação visual. Veja:

Art. 2º Para fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio der experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais-Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005., grifo nosso).

No universo da surdez temos ainda a surdocegueira, uma deficiência singular, isto é, não se trata de uma pessoa surda e/+ cega, trata-se de uma condição neurossensorial de percepção social única, com múltiplas combinações de condições e de formas de comunicação possíveis. Segundo Telford e Sawrey (1976), quando os sentidos da visão e da audição estão gravemente comprometidos, os problemas relacionados à aprendizagem dos comportamentos socialmente ficam comprometidos. As crianças surdo-cegas podem apresentar perfis distintos, em função de vários aspectos:

- características da interação que mantém com o meio, decorrentes do comprometimento dos sentidos de distância (audição e visão);
- grau de perda auditiva;
- grau de perda visual;
- outros comprometimentos associados, entre eles o motor e o neurológico;
- período de aquisição da surdocegueira.

A surdocegueira afeta sentidos determinados de distância (visão e audição) que trazem consequências diretas na obtenção de informações reais do mundo. Dessa maneira, a criança surdo-cega pode apresentar alguns problemas decorrentes de saúde, aspecto que pode vir a interferir no processo de ensino e aprendizagem. O desafio é complexo, as crianças precisam desenvolver formas de comunicação inteligíveis com os seus interlocutores, antecipar sucessos futuros ou o resultado de suas ações. Além dessas questões, é importante que a criança esteja motivada a participar de experiências externas, ainda que básicas, como alimentação, higiene, lazer etc.

PARA SABER MAIS

Para uma leitura completa da legislação, acesse: <https://www.libras.com.br/lei-de-libras>

Para conhecer os surdos que ouvem, acesse: <https://surdosqueouvem.com>

Para saber sobre cultura surda, acesse: <https://culturasurda.net/>

Para compreender melhor a surdocegueira, acesse: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdosegueira.pdf>



Vale a Dica



Surdo-mudo? Não é correto empregar o termo surdo-mudo, nem para deficientes da audição, e nem para deficiências da afasia (ausência de fala). Primeiro por não haver relação entre as deficiências e a capacidade de fala na surdez está ligada, entre outros fatores, a terapias de fala e a questões culturais em relação a Libras.

2. A QUESTÃO DA LINGUAGEM

O contexto sociolinguístico no Brasil é algo a ser problematizado, conforme Cavalcanti (2011), ele é complexo especialmente para os surdos, pois são uma das minorias linguísticas em nosso país. Refletindo sobre esse contexto, Maher (2007) define a situação dos surdos, que têm a língua de sinais como sua primeira língua, como bilíngue compulsória. Fernandes (1998, p. 14) vai ao encontro da autora quando afirma que “a comunidade de surdos vive, naturalmente, em um ambiente diglota”. Isso porque a legislação que reconhece a Libras como meio legal de comunicação, também, resolve que ela não substitui o português escrito.

Pensando na questão da pluralidade proposta por Cavalcanti (2011), a surdez é um conceito amplo, que abrange um grupo de pessoas com perdas auditivas significativas, ou seja, com comprometimento auditivo que implique em alterações na forma que o sujeito interage socialmente. Nesse grupo heterogêneo, temos uma parcela considerável de surdos que utilizam a língua portuguesa para se comunicar, que têm a língua majoritária como sua primeira língua. Sendo assim, temos o grupo de surdos sinalizados, e esse grupo tem diversas condições linguísticas, que justifica o adjetivo complexo, também empregado pela autora. Sobre essa separação, exclusivamente, linguística entre os surdos, independentemente de sua perda auditiva, temos a:

Considerar a existência de uma “comunidade surda”, que abrange somente aqueles surdos que admitem e assumem a “cultura surda” decorrente de uma “apropriação viso-manual” do mundo é desconsiderar, de um lado a existência de um enorme número de surdos que, em razão de condições e trajetórias sociais diferenciadas, utilizam a língua oral como forma básica de comunicação e que pouco ou nada convivem com outros surdos. Considerá-los

como não assumindo a sua “identidade surda” é impor uma única possibilidade de socialização, qual seja, a de convívio preferencial com seus pares. (BUENO; FERRARI, 2013, p. 8)

Dessa forma, para os surdos sinalizados², existem inúmeras condições a serem consideradas em relação à linguagem, uma delas é importante para a compreensão de sua aprendizagem, por exemplo, se são oriundos de famílias de surdos ou filhos de pais e de famílias ouvintes. Segundo Karnopp (2005), as pesquisas em relação à aquisição da linguagem de crianças surdas procura colocar os informantes em categorias separadas, considerando o ambiente linguístico da criança, isso porque a exposição à língua de sinais é algo significativo para o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, para a apropriação de uma segunda língua. Sobre a importância da Linguagem, Leontiev (2005, p. 101) nos brinda ao afirmar que:

A aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental, porque, naturalmente, o conteúdo da experiência histórica do homem, a experiência histórico-social, não está consolidada somente nas coisas materiais; está generalizada e reflete-se de forma verbal na linguagem. E precisamente nesta forma a criança acumula o conhecimento humano, os conceitos sobre o mundo que a rodeia.

Seguindo o pensamento histórico-cultural, a linguagem é a precursora do processo de ensino e de aprendizagem, pois, segundo Vygotsky (1982) ela é a base das funções mentais superiores³. A partir dessa afirmativa, destacamos ser fundamental esclarecermos como a linguagem se desenvolve, sendo ela de natureza social, e que se estabelece nas relações com outros, em diferentes contextos sociais. Lodi (2013) nos afirma que a aquisição da primeira língua⁴ de crianças surdas pode ser considerada como um processo análogo ao de crianças ouvintes.

2 Utilizamos essa terminologia, em respeito e reconhecimento a uma parcela de surdos com perdas profundas, são usuários da língua oral e se opõem a uso da terminologia de deficientes auditivos e se apresentam socialmente como surdos que ouvem para alcançarem maior visibilidade na sua luta. (<https://surdosqueouvem.com>).

3 São elas: atenção, percepção voluntária, memória mediada, generalizações, abstração e deduções.

4 No campo da educação de surdos, os pesquisadores têm empregado o termo primeira língua ao invés de Língua materna, visto que o termo “materna” remete às relações mãe-bebê. Por sua vez, um número considerável de crianças surdas precisa de outros interlocutores, para além dos familiares para adquirir uma língua de sinais. “Nessa perspectiva, a linguagem permeada de múltiplas semioses e essencialmente corporificada seriam fundantes para se compreender o começo do uso da língua. Considerando que a língua de sinais faz uso dessa corporificação, pode-se justificar a discussão da Libras como a língua que melhor ou mais cedo se estabelece como meio de comunicação efetivo para as crianças surdas” (ALBRES, 2019, p. 40).

Sendo a linguagem socialmente mediada, desde a mais tenra infância somos conduzidos dialogicamente por adultos que a dominam, para que, progressivamente, possamos desenvolver processos de significação nessa interação com o outro. Considerando as crianças surdas que nascem em famílias ouvintes, que não partilham da língua de sinais, o desenvolvimento da linguagem acontece de uma forma tardia, segundo Fernandes (1990). O desenvolvimento da linguagem é um fator importante para compreendermos o processo de ensino-aprendizado em crianças surdas.

Portanto, o que irá determinar esse desenvolvimento (linguagem) são as relações que elas (crianças) estabelecem com interlocutores usuários da língua, pois tanto crianças ouvintes quanto surdas, no período inicial, fazem uso gestual na utilização de dêiticos; no período seguinte, surge, então, as primeiras palavras/sinais e os gestos referenciais relativos a esquemas complexos de ações derivadas das trocas realizadas entre crianças e mães, e não relativos a referentes específicos. (LODI; LUCIANO, 2010, p. 37)

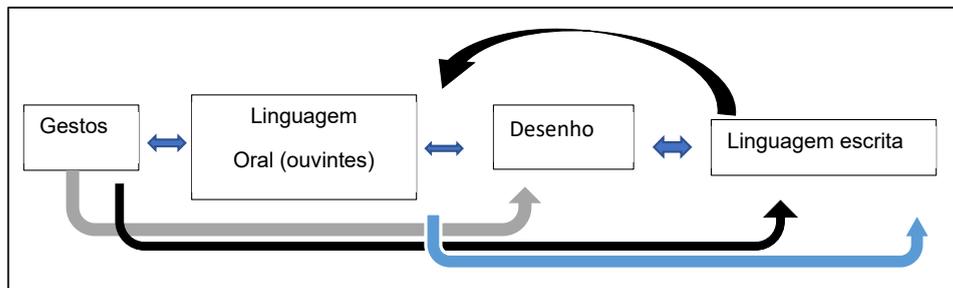
Condizente com as inferências das autoras citadas acima, pensamos que a ausência da audição impedirá o contato direto com a linguagem oral, e como consequência, o surdo pode apresentar dificuldade em abstrair os conhecimentos subjetivos do mundo e dos objetos. Assim, sua aquisição de linguagem abstrata pode ser restrita (FERNANDES, 1998). Dessa forma, o desenvolvimento da linguagem incide em desdobramentos para o aprendizado, uma vez que, segundo Vigotski⁵ (1982 p. 95), “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”, mesmo que não sejam concomitantes.

Na perspectiva Vigotskiana, o desenvolvimento humano acontece de forma processual e gradativa em uma relação sociocultural, e os processos que envolvem a linguagem são unificados⁶, sendo parte do universo simbólico. Sendo assim, apresentam etapas estabelecidas: gestos, linguagem oral, desenhos e linguagem escrita. Contudo, para compreender a aprendizagem de segunda língua, por exemplo, é necessário conhecer o desenvolvimento da linguagem como um todo. Nesse sentido, Lodi (2013, p. 169) contribui didaticamente, esquematizando o processo e incluindo os surdos, da seguinte forma:

5 Importante ressaltar que o nome do pesquisador L. S Vigotski tem variações de escrita devido a controvérsias de tradução. Assim, durante o texto sua escrita pode aparecer ora foi indicado Vygotsky e, ora, Vigotski conforme cada obra utilizada como referência

6 Consideramos importante ponderar que segundo o postulado por Vygotsky (1982), o estudo da linguagem foi dissociado da função intelectual da fala. Ambas foram tratadas como funções separadas, até mesmo paralelas, sem se considerar a relação de sua estrutura e desenvolvimento

FIGURA 1 – DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA SURDA



FONTE: LODI, 2013, P. 169.

A autora, fundamentada em Vygotsky (1982), contemplou visualmente as operações com signos que são parte do complexo processo de desenvolvimento psicológico, que, por sua vez, são concebidos na internalização de formas culturais encontrando, em seu caminho, transformações que surgem e permanecem a partir das relações sociais. Ao analisar as contribuições de Vygotsky sobre a linguagem, Góes (2012, p. 32) contribui ponderando que cada transformação implica em “avanços, crises e involuções – que resultam em “pontos de viragem”, ou possibilidades novas de funcionamento psicológico. Dessa maneira, o processo assume um caráter mais revolucionário do que evolutivo” (grifos da autora).

Nesse sentido, a autora apoia-se nos estudos de Vygotsky para afirmar que a linguagem representa uma função fundamental na constituição do pensamento e na formação da consciência, que tem reflexo nas funções mentais, oportunizando transformações na atenção, na memória, no raciocínio, entre outros. Dessa maneira, conforme Vygotsky (1982), a formação da consciência implica na relação consigo próprio (interpessoal), sendo mediada pelo signo, e sempre vai passar pela relação com o outro, ou seja, o desenvolvimento cultural apenas se constitui por meio da linguagem.

Pensar o contexto das crianças surdas é admitir que “a surdo-mudez é uma deficiência, por excelência, social” (VYGOTSKY, 1982, p. 66), uma vez que o desenvolvimento da linguagem é um processo mediado por relações socioculturais, e o surdo fica impossibilitado de realizar tais relações no início de sua vida. Contudo, precisamos refletir sobre as pessoas com surdez pelo fato de existirem muitas pesquisas que desassociaam linguagem e evidenciam as questões sociais da surdez. Goés (2012), que nos faz o alerta importante sobre o risco em tirar o foco da questão da linguagem para o aprendizado. Nas palavras da autora:

Em contrapartida, o esforço para desfocar da questão da linguagem traz pelo menos duas consequências importantes: o esvaziamento da discussão da redução que se faz da linguagem – tomada apenas em suas funções de expressar o pensamento e de propiciar trocas comunicativas – e o risco de limitar a busca de conhecimentos sobre a constituição social de problemas constatados em caso de surdez ou sobre circunstâncias favoráveis ao aprimoramento dos processos cognitivos nos surdos. (GOÉS, 2012, p. 31)

Nessa perspectiva, a linguagem assume um papel fundamental e complexo na constituição do sujeito que emerge e se consolida nas relações sociais. Portanto, há uma multiplicidade de processos de desenvolvimento da linguagem possíveis, e ao considerarmos as pessoas com surdez, não podemos perder de vista duas questões. Primeiro, que, sendo elas minoria linguística, suas trocas e interações sociais se constituem, ou não, a partir de formas não convencionais da linguagem, como por exemplo, os gestos e expressões faciais e corporais. Segundo, devido a suas limitações de trocas e interações sociais, mesmo surdos sinalizados, não podemos esperar que o processo de desenvolvimento da linguagem seja igual ao de pessoas com todas as condições.

Uma questão a ser considerada sobre as pesquisas da linguagem em crianças surdas, está no fato de que as com maior repercussão acadêmica no Brasil, isto é, aquelas que são balizadoras de conhecimento para esse campo teórico, entre elas Quadros (1995 e 1997), e Karnopp (1994, 1999), têm por objetivo central detalhar o processo em surdos filhos de famílias de surdos. Isso contribuiu, em momento oportuno, para a consolidação da língua de sinais como língua natural. Contudo, não é o retrato da maioria das crianças surdas em idade escolar. De acordo com Lane (1992), Goldfeld (1997), Freeman, Carbin e Boese (1999), Silva, Pereira e Zanoli (2007) e Fernandes e Moreira (2014), aproximadamente 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes, desses, a maior parcela, de famílias não sinalizantes.

Tomando por base a afirmativa estatística apresentada, um fator limitador é a falta de modelos linguísticos. Sujeitos que conduzam as relações sociais que, em um primeiro momento, fazem a introdução da linguagem que vai se desenvolver pelo partilhar de experiências socioculturais. Bakhtin (1992) nos diz que a enunciação é produto do diálogo, assim sendo, os surdos que não são de famílias sinalizantes, precisam de sujeitos que possam conduzi-los no processo de significação. Para tanto, seria fundamental que as crianças com surdez convivessem com outros surdos e ouvintes fluentes em Libras. Conforme Lodi e Luciano (2010, p. 34):

O não acesso da criança surda à linguagem usada no contexto familiar – linguagem oral da língua portuguesa acaba levando-a a um significativo atraso para de linguagem; por não ter tido acesso as condições realmente necessárias ao seu desenvolvimento; como consequência, para o desenvolvimento dos processos que dependem a linguagem – organização de pensamentos, de suas ações, realizações de novas aprendizagens, entre outras coisas tão essenciais à vida cotidiana. Por esse motivo, torna-se tão necessário à criança surda o estabelecimento de relações com surdos e/ou ouvintes fluentes na língua de Sinais para que esta venha a ter um desenvolvimento análogo ao de uma criança ouvinte no que se refere ao desenvolvimento de linguagem.

A relação com outros surdos sinalizadores sendo referenciais linguísticos, com finalidade de fechar uma brecha deixada pela ausência familiar, encontra fundamento teórico nos estudos de Bakhtin (1992). Para esse autor, o locutor e ouvinte devem pertencer à mesma comunidade linguística e dividir inúmeras condições sociais que definam suas relações, para que, assim, possam partilhar de um sistema linguístico, uma vez que as palavras só ganham sentidos em contexto social. Essa relação com surdos, especialmente adultos, como uma forma de se obter um ambiente linguístico favorável é defendida, também, pelas pesquisas de aquisição de linguagem aqui mencionadas.

PARA SABER MAIS

Você pode compreender o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas que usam a Libras na *live*: disponível:

<https://www.youtube.com/watch?v=AD57FqXhID0>

3. A COMUNICAÇÃO: TERAPIA DE FALA E AS MÚLTIPLAS FORMAS DA LIBRAS

A surdez como um campo plural de sujeitos abriga, também, múltiplas formas de comunicação para atender as necessidades dos sujeitos. Assim, precisamos compreender quem é o sujeito para entendermos qual sua escolha comunicativa, para, dessa forma, podermos contemplar de maneira efetiva as necessidades educacionais e sociais dos sujeitos.

Vamos começar pensando a comunicação dos deficientes auditivos e/ou surdos que ouvem e/ou surdo oralizado, que são usuários da língua portuguesa, ou seja, eles usam a fala e o apoio da leitura labial. Essa forma de comunicação, apesar de parecer fácil, pois é a mesma usada pela maioria da população, requer anos de terapia de fala esforço e empatia por quem está emitindo a mensagem.

O importante para crianças cujas famílias optam pela comunicação oral pela língua majoritária é o acompanhamento da terapia de fala e um acompanhamento médico para o desenvolvimento da linguagem que vai possibilitar o processo de significação e, por consequência, a aprendizagem. Nesse processo, um fator fundamental a ser considerado é se a criança é uma surda pré-linguística: antes de a criança desenvolver a linguagem; ou pós-linguística: depois do desenvolvimento da linguagem. Os diferentes tipos de surdez⁷ também incidem no processo de desenvolvimento da criança.

Assim, a diversidade presente na surdez, o sujeito que faz a opção pela língua oral majoritária tem ao seu dispor várias opções de recurso de comunicação. No quadro a seguir, sintetizamos seu meio de comunicação e os principais recursos que auxiliam sua comunicação.

QUADRO 1 – MEIO E RECURSOS DE COMUNICAÇÃO: DEFICIENTE AUDITIVO/SURDO ORALIZADO

Leitura Labial / fala (meio e opção de comunicação)	É a interpretação dos movimentos dos lábios, bochecha, língua e expressões faciais, como forma de compreender a comunicação. Uso de fala articulatória
Recursos de comunicação	
Próteses Auditivas Convencionais	São aparelhos de amplificação sonora que não dependem de intervenção cirúrgica, popularmente conhecidos como “aparelhos auditivos”. Usa a função auditiva natural do corpo, apenas ampliando o som, tal como uma caixa de som faz para um ambiente.

⁷ Tipos de surdez são de ordem patológica para indicar a perda da criança sendo eles: leve, moderada, severa e profunda, e ainda são caracterizados pelo tipo de perda podendo ser de condução, neurosensorial e mista. Para saber mais sobre indico: <https://www.unimed.coop.br/viver-bem/saude-em-pauta/surdez-tipos-sinais-e-inclusao>. Trata de forma didática e objetiva.

<p>Próteses Implantaíveis</p>	<p>Dependem de intervenção cirúrgica. Algumas utilizam a função auditiva natural do corpo, empurrando o som para a parte do ouvido que envia esse som para o cérebro interpretar, como é o caso do implante de condução óssea. Outras, substituem totalmente a reprodução do som no ouvido.</p>
<p>Leitura Labial / fala (meio e opção de comunicação)</p>	<p>É a interpretação dos movimentos dos lábios, bochecha, língua e expressões faciais, como forma de compreender a comunicação. Uso de fala articulatória</p>

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

Os surdos sinalizadores, por sua vez, fazem o uso da Língua Brasileira de Sinais como principal forma de comunicação e interação com o mundo, sendo ela sua língua de origem, embora seu desenvolvimento ocorra de forma tardia, na maioria dos casos. A Libras é reconhecida pela Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), de acordo com o próprio termo:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

É necessário compreender que sendo língua natural, podemos encontrar em Libras, além de uma gramática própria, outras características linguísticas: a produtividade/criatividade, a flexibilidade, a descontinuidade e a arbitrariedade, comuns às línguas orais. Sendo assim, a língua de sinais é totalmente desvinculada da língua portuguesa com um sistema linguístico complexo, conforme afirmam Quadros e Karnopp (2004, p. 48):

As línguas de sinais, conforme um número considerável de pesquisas contém os mesmos princípios subjacentes de construção que as línguas orais, no sentido que têm um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais e uma gramática, isto é, sistema de regras que regem o uso desses símbolos. Existe também a hipótese de que a forma das línguas de sinais é determinada pela gramática universal inata e pela interação entre a percepção visual e a produção gestual.

Dessa forma, embora seja uma língua articulada espacialmente, lugar em que são constituídos seus mecanismos fonológicos, morfológicos e sintáticos, certifica-se que ela atende a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína no léxico, na sintaxe e na capacidade infinita de gerar sentenças. Segue, então, algumas características que precisamos saber sobre a Libras:

- ♥ A língua de sinais não é universal: existem muitas línguas de sinais, depende do país e qual a língua de sinais de origem;
- ♥ Não é mímica: e nem todos os sinais vão fazer referência visual;
- ♥ Tem gramática própria: não segue a mesma estrutura das línguas orais;
- ♥ Não é versão sinalizada da língua oral: como a Libras possui uma gramática independente não podemos apenas sinalizar na ordem e do mesmo jeito que falamos.



Vale a Dica

PARA NÃO ERRAR

A Libras é o nome da Língua Brasileira de Sinais, é muito importante para comunidade que a utiliza não ser confundida com LINGUAGEM. Então não use o termo linguagem de sinais .

Entendendo as especificidades da Libras, conseguimos deduzir que para os alunos surdos é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem a figura do intérprete educacional, o profissional responsável pela mediação linguística e pedagógica entre os surdos e a comunidade escolar. A ausência do intérprete educacional inviabiliza a inclusão do aluno, mesmo que o professor domine a Libras.

No que diz respeito às crianças com surdocegueira em consequência da diversidade de fatores que as caracterizam, existem múltiplas formas de comunicação,

bem como, uma gama de estratégias comunicativas que servem de suporte na interação. Na literatura, a comunicação na surdocegueira está dividida em:

Comunicação receptiva é um processo de recepção e compreensão de mensagens. No caso da criança surdocega, por vezes é difícil determinar a forma como ela recebe as mensagens. Comunicação expressiva é a forma como expressar desejos, necessidades e sentimentos. A criança surdocega utiliza normalmente formas de comunicação não-verbal tais como sorrisos, movimentos, mudanças de posição que podem ser compreendidos por adultos familiarizados. A comunicação com essas crianças exige dos adultos que trabalham com elas conhecimentos específicos sobre esse tipo de comunicação. (NASCIMENTO; ABDALAH, 2006, p. 22)

Os tipos de comunicação podem se combinar ou predominar dependendo da escolha dos sujeitos e dos fatores de sua deficiência. Vamos conhecer algumas das estratégias de comunicação sintetizados, no quadro a seguir:

QUADRO 2 – FORMAS E ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO: SURDOCEGO

Pistas táteis	São estímulos táteis específicos, executados no corpo da criança, para dar-lhe mensagens específicas.
Objetos de referência	Objetos utilizados diariamente em diferentes atividades, os quais são apresentados às crianças como pistas, indicando o que vai acontecer a seguir ou o que ela irá fazer.
Uso do calendário	Uso sequencial de objetos de referência para estabelecer rotina diária.
Gestos naturais	São expressões corporais, as quais podem incluir gestos faciais, corporais e manuais. Em geral, a utilização dos gestos naturais exige alguma visão, o que restringe seu uso por crianças cegas.
Pistas de imagens	Imagens as quais podem incluir os contornos de objetos, os desenhos e as fotografias. As capacidades das crianças determinarão o modelo das pistas.

Pistas táteis	São estímulos táteis específicos, executados no corpo da criança, para dar-lhe mensagens específicas.
Língua de sinais tátil	Língua de sinais adaptada ao tato.
Língua de sinais em campo visual reduzido	Língua de Sinais adaptada ao campo visual em distância e dimensão.
Sistema braile tátil ou manual	Esse é um sistema de comunicação alfabético baseado no sistema braile, tradicionalmente utilizado por cegos nas atividades de leitura e escrita.
Escrita na palma da mão	Esse sistema alfabético consiste no registro de cada letra de uma palavra na palma da mão da criança ou em outras partes de seu corpo (braço).
Tadoma	Este método de comunicação consiste na percepção tátil da língua oral emitida, mediante uso de uma ou das duas mãos da criança surdo-cega. A recepção das mensagens orais ocorre, geralmente, mediante o posicionamento suave do dedo polegar da criança surdo-cega, sobre os lábios do interlocutor.
Língua oral amplificada	É a recepção da mensagem expressa pelo interlocutor por meio da língua oral, mediante o uso, por parte da criança surdo-cega, de aparelho de amplificação sonora (AASI).

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA COM BASE EM NASCIMENTO E ABDALAH (2006).

Conhecendo o perfil e as formas de comunicação dos surdocegos, podemos inferir que esse aluno requer de um profissional especializado que o atenda. Nesse caso, esse profissional é denominado guia-intérprete. Importa mencionar que, na maioria dos casos, os alunos têm seu início da vida escolar em intuições ou salas especializadas, uma vez que sua condição vai além do currículo escolar.

4. QUESTÕES PEDAGÓGICAS

Nossa discussão feita até aqui indicou bases teóricas que nos possibilita, neste momento, fundamentar algumas ponderações pedagógicas a respeito de práticas que contribuam, de fato, com a prática escolar e, por consequência, uma conduta social justa na formação de cidadãos autônomos. Compreendemos aqui a singularidades dos sujeitos e suas especificidades o que nos possibilita afirmar que NÃO EXISTE RECEITA DE BOLO.

Conhecer as necessidades educacionais de cada aluno é o primeiro passo para uma inclusão efetiva, os passos seguintes dependem do compromisso ético, parceria e empatia do docente. Assim, o que vamos entender são as necessidades gerais de cada sujeito surdo que possam subsidiar uma boa adaptação curricular. Ressaltamos que é indispensável a parceria com os intérpretes educacionais e guia-intérpretes.

Segundo o Ministério da Educação, adaptações curriculares, portanto, são “respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais” (PROJETO ESCOLA VIVA, 2000, p. 08). Assim, podemos fazer adaptações de duas ordens:

- Elementos de acesso: Meio pelo qual eu possibilito o acesso ao conteúdo a ser ministrado.
- Elementos curriculares Básicos: Conteúdo proposto para a aprendizagem dos alunos.

Não podemos perder de vista nosso compromisso de ensinar a todos, fazer um movimento que inclua todos os alunos da sala, ensinando a respeitar QUALQUER diversidade presente na sala de aula.

A seguir, vamos fazer sugestões e mencionar dicas para o fazer pedagógico para cada um dos sujeitos com surdez.

4.1. DEFICIENTES AUDITIVOS, SURDOS ORALIZADOS, SURDOS QUE OUVEM:

Conforme estudamos até aqui, o público da surdez é diverso, principalmente, entre os surdos sinalizados e oralizados. Os deficientes auditivos, conforme voga a legislação, por optarem pela língua portuguesa para sua comunicação, ou seja, recorrerem à fala oral, muitas vezes, passam despercebidos da educação especial e em sala de aula. Contudo, existem algumas condutas que podem auxiliar no seu processo de inclusão.

- ♥ Fale sempre de frente e de forma que permita a total visualização dos lábios.
- ♥ Sempre que precisar virar o rosto, faça uma pausa. Uma simples sílaba perdida pode mudar todo o sentido da fala.
- ♥ Fale no seu tom de voz natural sempre.
- ♥ Deixe sempre iluminação adequada para que a pessoa surda consiga visualizar seu rosto.
- ♥ Tenha paciência para repetir quando solicitado. Quando se faz leitura labial ou ouve-se através de uma prótese, os obstáculos de comunicação são maiores e ocorrem com maior frequência do que na comunicação via audição natural.
- ♥ Seja educado ao pedir que ele repita o que disse, as crianças têm consciência da diferença de fala em relação aos ouvintes e muitas vezes são inseguras.
- ♥ Numa reunião ou em sala de aula, falem sempre uma pessoa por vez, e sempre que for falar deve estar no campo de visão do surdo.
- ♥ Ao disponibilizar vídeos, áudios e materiais de multimídia, lembre-se de incluir acessibilidade (legenda) ou transcrição do áudio.
- ♥ Elas costumam ter uma capacidade de concentração maior que o normal, o que talvez faça com que ela ignore seu chamado. Ou pode ser que ela simplesmente não ouça, devido ao ruído ambiente ou por depender apenas da leitura labial. Portanto, chame-a sempre estando próximo dela ou de forma que ela visualize seus lábios. Caso não seja possível, toque levemente o ombro dela ou pisque a luz para chamar atenção.
- ♥ Na dúvida, pergunte em vez de supor. A diversidade das pessoas surdas, as dicas de boas práticas podem variar de uma pessoa para outra.

- ♥ Sempre escreva os tópicos mais importantes e datas.
- ♥ Não faça ditado.
- ♥ Não use pistas sonoras.



Vale a Dica

A fala da pessoa surda, em sua maioria, é estereotipada. Costumamos chamar de sotaque surdo. Devido a falta de recurso sonoro é comum que sua fala seja marcada pela nasalidade e interiorização (fala para dentro). Pode ter alteração na entonação ritmo e troca de fonemas. Seja gentil e sensível, essa é uma questão que pode causar dor.

4.2 SURDOS SINALIZADOS

Os alunos sinalizados têm na visualidade sua maior aliada no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, explorar os recursos visuais sempre ajudará na sua prática. Além de conversar e construir uma relação de colaboração mútua com o intérprete Educacional, existem algumas condutas que podem ajudar nesse processo.

- Evitar falar e escrever no quadro ou mostrar conteúdo em apresentação multimídia ou outra forma de exposição visual ao mesmo tempo, pois a aprendizagem e a comunicação da pessoa surda é visual espacial.
- Evitar andar pela sala enquanto explica o conteúdo, o aluno surdo perde o vínculo visual com o professor.
- Deve considerar que a imagem é complementar ao texto, e pode corresponder a 50% da compreensão. Portanto, elas devem ser escolhidas de forma que favoreçam a aprendizagem e não com função ilustrativa.
- A linguagem precisa ser simples, direta, completa. Esse público tem um vocabulário reduzido de Português, visto que sua primeira língua é Libras e o português funciona como uma língua estrangeira.
- É direito do aluno surdo ser avaliado com metodologias condizentes a Português como segunda língua.

- Faça enunciados curtos e objetivos, utilize sempre o discurso direto.
- TODAS as informações importantes devem ser escritas no quadro.
- Respeitar o tempo de aprendizagem dos alunos; a perda linguística e a falta de acesso ao conhecimento social limitam seus conhecimentos prévios.

Ao elaborar e ministrar sua aula, faça-o de um modo geral para todos os alunos, evitando isolamentos de um grupo ou outro. Respeitando as diversidades linguísticas e as demais, promovendo quebra de paradigmas e preconceitos.

4.3 SURDO-CEGO

A inclusão de alunos com surdocegueira requer o entendimento de que as escolas necessitam desenvolver, além do currículo formal baseado nas atividades tradicionais da escola (conceitos básicos de matemática, leitura e escrita, etc.), um currículo com objetivos funcionais adequados à faixa etária e às necessidades específicas desses educandos. Diferente dos surdos sinalizados e surdos oralizados, não existe linhas gerais na surdocegueira, podemos contribuir pedagogicamente quando conhecemos e trabalhamos em equipe. Portanto, a seguir, vamos indicar como cada profissional pode maximizar e contribuir para a inclusão e a aprendizagem.

Fisioterapeuta - orientar quanto ao posicionamento correto para atividade.

Instrutor de língua de sinais - informar sobre o desenvolvimento da comunicação gestual e sinalizada da criança.

Guia-intérprete - facilitar a comunicação do instrutor com os demais profissionais que atuam no ambiente escolar.

Assistente social - manter contato com os pais, buscando informações a respeito da rotina da criança, hábitos e preferências alimentares.

Terapeuta ocupacional - adaptar utensílios, materiais e equipamentos.

Fonoaudiólogo - orientar sobre o uso de pistas de objetos a utilizar, sobre funções de comunicação que é possível desenvolver durante a alimentação e sobre mastigação, quando necessário.

Professor da sala de recursos - orientar quanto às pistas visuais, uso de contrastes, iluminação e tamanho dos objetos, a orientação e mobilidade no ambiente, quando necessário, quanto ao uso de andadores, bengalas ou pré-bengala.

Psicólogo - avaliar os comportamentos, habilidades sociais e cognição que podem influir na habilidade da criança.

Pais ou responsáveis - informar sobre as expectativas quanto à alimentação, hábitos e comportamentos sociais, atendendo as preferências da criança.



Vale a Dica

É importante a participação das crianças surdocegas nos diversos meios da sociedade (shoppings, restaurantes, parques, clubes, zoológicos, museus e outros) para que conheçam outras pessoas e explorem novos ambientes. Nesses espaços, faz-se necessário estimulá-las a se comunicarem com outras pessoas. Assim, como é importante explorar todos os espaços e pessoas presentes na Escola

O trabalho que o docente irá desenvolver com as crianças com surdez, assim como com as demais, tem como objetivo o sucesso em sua vida futura. É necessário estabelecer intervenções nas quais as propostas estejam de acordo com as reais necessidades da criança. Por isso, é importante que a comunidade escolar esteja envolvida no processo de escolarização e desenvolvimento da criança com surdez respeitando suas especificidades. Deve-se planejar alternativas de inclusão nas atividades sociais e culturais, enfim, pensar formas que viabilizem sua vida em sociedade, não só nas crianças com deficiência, mas em todas, criando uma consciência social de respeito à diversidade.

PARA SABER MAIS

I. Materiais.

Amplie ainda mais seus conhecimentos assistindo os vídeos que indicamos a seguir, todos relacionados aos conteúdos trabalhados durante a disciplina. Você poderá, também, baixar alguns materiais de apoio e conhecer o trabalho desenvolvido na educação de surdos em nosso estado acessando:

✓ <http://cassedms.blogspot.com.br/>

- ✓ https://www.palhoca.ifsc.edu.br/materiais/apostila-libras-basico/Apostila_Libras_Basico_IFSC-Palhoca-Bilingue.pdf
- ✓ <https://saladerecursos.com.br/educacao-sensorial-na-surdocegueira/>

II. Vídeos

Os primeiros links a seguir são de uma entrevista concedida pela professora Dra. Ronice Müller de Quadros, com o tema “Escola Bilingue para surdos”. A professora é Coda, isto é, filha ouvinte de pais surdos, portanto, tem a Libras como sua primeira língua, fato esse que a levou a pesquisar a Língua de Sinais e Educação de surdos, tendo um dos mais significantes trabalhos nessa área.

- ✓ <https://www.youtube.com/watch?v=PeuN2s1OxcM>
- ✓ <https://www.youtube.com/watch?v=AbyhqUR993U>
- ✓ <https://www.youtube.com/watch?v=htxaid3PNhQ>
- ✓ <https://www.youtube.com/watch?v=ljmDjcOnlt4>
- ✓ https://www.youtube.com/watch?v=gJ_nWFZZcl

Já o link a seguir é de uma entrevista concedida pelo professor Dr. Fernando Capovila, chefe do departamento de Neuropsicologia da USP, autor da maior pesquisa sobre Educação de surdos, no Brasil.

- ✓ <https://www.youtube.com/watch?v=HHNLnhEJehs>

III. Sites:

Sobre deficiência auditiva: <https://desculpenaooovi.com.br/>.

Site do instituto Nacional de Educação de surdos – escola da época imperial especializado em surdez: <https://www.ines.gov.br/>.

Instituto Benjamin Constant – Fundado em 1854 especializado em surdocegueira: <https://www.gov.br/ibc/pt-br>.

IV. Sugestões de Filmes:

- ✓ A Cidade das Tristezas (Taiwan/1989) Taiwan, 1945.
- ✓ A Família Bélier (França/2014).
- ✓ Mr. Holland – Adorável Professor (EUA/1995).
- ✓ O Milagre de Anne Sullivan (EUA/2000).

V. Sugestões de Livros:

PFEIFER, Paula. Crônicas da surdez. São Paulo: Plexus. 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Intérprete de Libras em Atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Porto Alegre, Mediação, 1996, 4ªed., 96 p.

GESSER, Audrei. LIBRAS? que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

CADER-NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel; COSTA, M. P. R. da. Descobrimo a Surdocegueira: educação e comunicação. São Carlos, SP: Ed. UFSCar, 2005.

Como se observou neste material do aluno, tudo nesta disciplina pressupõe sua autonomia. Dessa forma, é necessário que você cumpra com o que se pede e faça ainda mais: pesquise, leia, aventure-se, interaja com os colegas, com os tutores, com os livros e com os recursos que a internet coloca, hoje, à nossa disposição.

Ao final das discussões e atividades propostas, esperamos que você tenha ficado sensibilizado a conhecer mais sobre as particularidades da pessoa surda e, conseqüentemente, da Língua Brasileira de Sinais.

Trabalhar com a diversidade, numa perspectiva de respeito às diferenças, especialmente as diferenças linguísticas, não é uma tarefa simples. Todavia, o trilhar desse caminho, garantimos a você, fará a diferença em sua vida pessoal e profissional.

Que o simples seja grande dentro de você. Que a intensidade de um sinal signifique e faça significado em sua história. Que a grandeza que nos move a trabalhar com a educação seja suficiente para te fazer ser mais e melhor... sempre! É o que desejamos.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. Afetividade e subjetividade na interpretação educacional. Rio de Janeiro: Ayvu. 2019.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). *In.: Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em fev. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em fev. 2012.

BUENO, J. G.; FERRARI, C. **Contrapontos Socioeducacionais da surdez**: para além da marca da deficiência. Cadernos tramas da memória, Fortaleza –Ceará, n.3, p. 41-74, 2013.

CAVALCANTI, M. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (orgs.) **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas: Mercado de Letras. p. 171-185. 2011.

FERNANDES, E. **Problemas Linguísticos e Cognitivos do Surdo**. Rio de Janeiro, Ed: Agir. 1990.

FERNANDES, S. **Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?** Curitiba. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 1998.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. **Políticas de educação bilíngue para surdos**: o contexto brasileiro. Educar em Revista. Ed: UFPR, Curitiba - PR, Edição Especial 2014.

FREEMAN, R. D.; CARBIN, C. F.; BOESE, R. J. **Seu filho não escuta?** Um guia para todos que lidam com crianças surdas. Tradução Vera Sarmiento. BRASÍLIA: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1999.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação** (4ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados. 2012.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-internacionalista. São Paulo: Plexus.1997.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da língua de sinais brasileira**: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUCRS. Porto Alegre. 1994.

KARNOPP, L. B. **Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais:** Estudo longitudinal de uma criança surda. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre. 1999.

KARNOPP, L. B. **Literatura Surda.** EDT. Educação Temática Digital, v. 7, 2005.

LANE, H. **A máscara da Benevolência:** a comunidade surda amordaçada. Trad. Cristina Reis. Instituto Piaget, Lisboa, 1992.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In:* Vygotsky, Lev S.; *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 8.ed. São Paulo: Ícone, 2005.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. *In:* LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org). **Tenho um aluno surdo, e agora?:** introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. de R. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. (2. ed.). *In:* LODI, A. C. B.; DE LACERDA, C. B. F. (Eds.) **Uma escola, duas línguas:** Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização (p. 23-47). Porto Alegre: Mediação. 2010.

MAHER, T. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. *In:* CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, SP: Mercado de Letras. 2007.

NASCIMENTO, F. A. ABDALAH, A. C. **Saberes e práticas da inclusão:** dificuldades de comunicação e sinalização surdocegueira/múltipla deficiência sensorial. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

PROJETO ESCOLA VIVA - **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola** - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

QUADROS, R. M. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos:** inclusão/exclusão. Ponto de Vista. Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003. Disponível em: <file:///Users/mac/Downloads/1246-Texto%20do%20Artigo-14460-1-10-20080620.PDF> . Acesso em: 23 fev. 2022.

QUADROS, R. M. **As categorias vazias pronominais:** uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do RS. Porto Alegre. 1995.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos:** aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, A. B. de P.; PEREIRA, M. C. da C.; ZANOLLI, M. L. **Mães Ouvintes com Filhos Surdos:** Concepção de Surdez e Escolha da Modalidade de Linguagem. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol. 23, n. 3, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/f34L65Cv5DCn36Lj;TWz9zk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escolhidas:** problemas de psicologia geral. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid, 1982.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. O indivíduo excepcional. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1976.

CAMINHO INCLUSIVO 4

ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO

*Bárbara Amaral Martins;
Jeanny Monteiro Urquiza*

Estimados/as cursistas,

Sejam bem-vindos/as ao módulo destinado ao estudo das altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Aqui, vocês encontrarão definições teóricas sobre AH/SD (como a Teoria dos Três Anéis e as especificidades desse público); informações a respeito do fenômeno precocidade na infância; reflexões sobre o trabalho pedagógico inclusivo na educação infantil, além de discussões e sugestões sobre o desenvolvimento de diversas linguagens (oral e escrita, matemática, artística, do mundo natural e social) que enriquecerão o processo formativo de qualquer criança, inclusive das que apresentem indicadores de AH/SD, com muita criatividade e ênfase na ludicidade. Esperemos que gostem do conteúdo que preparamos para vocês!

Antes de iniciarmos os estudos propriamente ditos, permitam que nos apresentemos:

Sou Bárbara Amaral Martins, professora adjunta do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,



Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Botucatu, especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Sagrado Coração, Mestre e Doutora em Educação (linha de pesquisa: Educação Especial) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Campus de Marília, com doutorado sanduíche na Universidade do Minho em Portugal. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) da UFMS/CPAN e membro da *Red Internacional de investigación, intervención y evaluación en altas capacidades* (REINEVA). Tenho experiência docente no Atendimento Educacional Especializado e em programas de atenção a estudante com altas habilidades/superdotação. Para mais informações, consulte: <http://lattes.cnpq.br/2509415362736762>. Convidei a professora Jeanny Urquiza para participar da produção deste material e percorrer conosco, esta jornada formativa.

Sou Jeanny Monteiro Urquiza, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Especialista em “Metodologia do Ensino de Arte” e, também, especialista em “Lúdico e Psicomotricidade na Educação Infantil” pela Faculdade de Educação São Luís. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAN), com a dissertação intitulada: “Representações



sociais sobre altas habilidades/superdotação: o que pensam os professores da educação Infantil?” e concluída no ano de 2020. Docente nas redes municipais de ensino referentes aos municípios de Corumbá-MS e Ladário-MS, com atuação profissional na etapa de Educação Infantil. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), da UFMS/CPAN e participante Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano (GRUPOH), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Para mais informações, consulte: <http://lattes.cnpq.br/9326113566894131>.

Estamos à disposição para dialogar e sanar dúvidas sobre esse tema tão importante e, ainda, tão pouco discutido nos contextos educacionais.

Vamos entender mais sobre o assunto? Desejamos bons estudos e ótimas reflexões.

1. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DEFINIÇÕES INICIAIS

Vamos iniciar o estudo desta temática compreendendo o conceito de altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Os primeiros modelos de inteligência partiam de uma perspectiva monolítica, a partir da qual a inteligência era compreendida como uma estrutura cognitiva única (ALMEIDA, 1994). Nessa concepção, tradicional e conservadora, a inteligência conceituou-se, historicamente, à capacidade de dar respostas a itens em testes de inteligência (MARQUES; COSTA, 2018); o que fomentou, com o passar dos anos, o surgimento de diversos instrumentos cujo enfoque era o de testar as habilidades, privilegiando-se as áreas verbal e lógico-matemática.

Sob o prisma da avaliação psicológica, por muito tempo, o conceito de AH/SD esteve atrelado ao Quociente de Inteligência (QI), de maneira que a identificação se restringia a aplicação de testes psicométricos. Por conseguinte, os resultados provenientes desses testes se constituíam como critério para o ingresso de estudantes com capacidades elevadas em programas de atendimentos específicos a esse público.



VOCÊS SABIAM?

- Uma das ferramentas mais conhecidas para a verificação de capacidades são os testes de Quociente de Inteligência (QI).
- Eles avaliam o nível mental de um indivíduo pelo resultado da divisão entre a idade mental e a idade cronológica.
- Seu objetivo é o de aferir apenas a capacidade cognitiva.
- Possuem inúmeras críticas quanto à sua aplicabilidade, uma vez que desconsideram habilidades em áreas não acadêmicas.

PARA SABER MAIS

Conheça o artigo: [“Como o teste de QI foi criado? Ele ainda faz sentido hoje em dia?”](#), de autoria de Julia Moióli, da Revista Eletrônica “Super Interessante”. Ele que apresenta os principais testes, com abordagem científica, que surgiram ao longo da História para medir o potencial de inteligência humana.

Indicamos, ainda, a leitura complementar da reportagem: [“Testes de inteligência mantêm popularidade, apesar das controvérsias”](#), de autoria de Germanna Righetto, Matheus Steinmeier e Rodrigo Andrade, da Revista Eletrônica de Jornalismo Científico “Com Ciência”. O texto ressalta a origem e a aplicação deturpada dos testes de inteligência e exhibe a concepção de especialistas sobre o assunto – que revelam uma proposta multidimensional de avaliação das capacidades humanas para que os testes de QI não se constituam como único parâmetro avaliativo.

Posteriormente, foram emergindo modelos alternativos de inteligência, do mesmo modo em que as AH/SD passaram a ser compreendidas como um constructo multidimensional que não pode ser avaliado, exclusivamente, por meio de pontuações em testes de QI. São perspectivas que, em longo prazo, desconstruíram o entendimento de que as AH/SD se manifestam, unicamente, em áreas acadêmicas (como as que envolvem raciocínio lógico-matemático e linguagem), corroborando a concepção de que capacidades elevadas podem também ser expressas em áreas não acadêmicas, como: as artes, a criatividade (com habilidades de criação original e empreendedora), a liderança, a musicalidade, a dança, o esporte etc.

ALERTA!

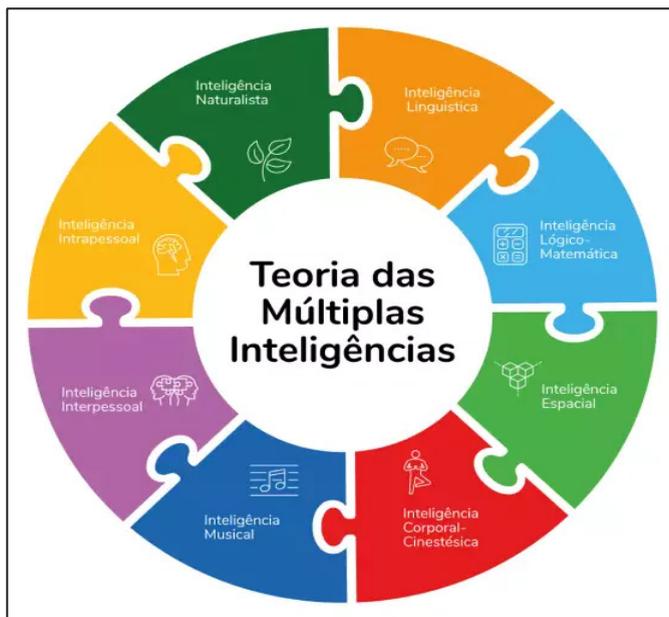


Ao inaugurarmos múltiplos olhares para a inteligência, também podemos compreender os comportamentos indicadores de AH/SD como fenômenos multifacetados (MARQUES; COSTA, 2018). Isso significa que temos, então, a presença de habilidades heterogêneas que se manifestam nas mais diversas áreas.

Dentre os modelos que rejeitam a concepção monolítica de inteligência, destacamos a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1995; 2000), que considera que esse constructo não pode ser reduzido a simples escore advindo de

testes de QI. Essa teoria estabelece a existência de oito categorias de inteligência, e está representada na figura a seguir:

FIGURA 1 – TEORIA DAS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS



FONTE: EXTRAÍDO DE [HTTPS://WWW.EDUCAMAIBRASIL.COM.BR/TESTE/VOCACIONAL](https://www.educamaibrasil.com.br/teste/vocacional)

A inteligência linguística se refere à capacidade de uso das palavras, seja de maneira oral ou escrita; a inteligência lógico-matemática diz respeito à capacidade de manipular números, mensurar e raciocinar logicamente; a inteligência espacial envolve a percepção visoespacial e a capacidade de realizar transformações (reais ou imagéticas), a partir do que foi observado; a inteligência corporal-cinestésica está implicada no equilíbrio, na flexibilidade, na velocidade e na expressão corporal, isto é, na capacidade de controle e produção de movimentos; a inteligência musical está relacionada à capacidade de percepção e discriminação sonora, transformação e expressão musical; a inteligência interpessoal abrange a capacidade relacional, de modo a interpretar humores, preferências, intenções e sentimentos de outras pessoas; a inteligência intrapessoal envolve o autoconhecimento, a compreensão de suas emoções e sentimentos e a autorregulação do comportamento; a inteligência naturalista se refere à capacidade de perceber o meio ambiente e distinguir, classificar e manipular seus elementos (GARDNER, 1995; 2000). Sobre essa teoria, podemos inferir que:

TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

- As pessoas podem possuir diferentes formas de inteligências;
- As inteligências se diferenciam, nos indivíduos, em relação ao grau de desenvolvimento uma das outras;
- Algumas pessoas são muito desenvolvidas em certos tipos de inteligência. Outras apresentam capacidades moderadas em determinadas áreas. Por fim, há indivíduos que são relativamente subdesenvolvidos em outros campos de inteligência.
- Cabe à escola estimular as múltiplas inteligências dos/as estudantes, prevendo diferentes estratégias curriculares para atender a esse fim.

FONTE: EXTRAÍDO E ADAPTADO DE MARQUES E COSTA (2018).

Ainda que possa haver controvérsias acerca do uso do termo “inteligências”, essa teoria destaca e valoriza as diferentes capacidades humanas e se converte em solo fértil para a compreensão de que as AH/SD se expressam nas diferentes áreas do saber ou do fazer.

PARA SABER MAIS...

Indicamos a leitura do artigo: [“Howard Gardner, o cientista das inteligências múltiplas”](#), de autoria de Márcio Ferrari, da Revista Eletrônica “Nova Escola”. O texto ilustra importantes informações sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas e sobre o seu proponente, o pesquisador Howard Gardner.

Depois de compreendida a superação da associação entre QI e AH/SD, destacamos que a [Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva](#) (BRASIL, 2008, p. 11) define os estudantes com AH/SD como aqueles que

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Essa definição encontra respaldo na Teoria dos Três Anéis, proposta pelo pesquisador norte-americano Joseph Renzulli, que entende as AH/SD como a interação entre três elementos: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa.

FIGURA 2 – TEORIA DOS TRÊS ANÉIS



FONTE: EXTRAÍDO DE DE RENZULLI (1978 APUD [LOPES; GIL, 2016](#))

O autor Renzulli (2011) afirma que pessoas que alcançaram reconhecimento em virtude de suas realizações únicas e contribuições criativas apresentam esse conjunto de três traços, os quais representam:

- a) Habilidade acima da média: pode ser geral ou específica e envolve o potencial para desempenho superior em qualquer área. Quando geral, refere-se à capacidade de processar informações, raciocinar, estabelecer relações espaciais, apresentar fluência de ideias e originalidade, capacidades que permitem a avaliação por meio de testes. Quando específica, evoca as diversas possibilidades e recursos da expressão humana em contextos reais (não em testes), como, por exemplo, escultura, arqueologia, poesia etc.
- b) Comprometimento com a tarefa: uma forma de motivação focalizada, isto é, a capacidade de envolver-se, totalmente, em um problema específico (tarefa) ou área de atuação específica durante longos períodos.

- c) **Criatividade:** resulta de pensamento divergente e caracteriza-se pela originalidade e engenhosidade das ideias e soluções de problemas.

É importante destacar que os traços descritos se desenvolvem sob a influência dos ambientes familiar, educacional e social. Nessa direção, Renzulli e Reis (1985) salientam que a criatividade e o comprometimento com a tarefa podem ser desenvolvidos por meio de estimulação e ensino apropriados, embora nem todos respondam do mesmo modo a essas influências, pois existem variações nos níveis de interesse e receptividade apresentados.

Dada a importância do meio sociocultural para a manifestação e desenvolvimento dos potenciais, adverte-se que a identificação de AH/SD deve considerar a comparação do/a estudante com um grupo de referência com o qual tenha semelhanças em termos de idade, experiências e origem socioeconômica.

A partir desse referencial, podemos falar em dois tipos de superdotação: acadêmica e produtivo-criativa:

- **Superdotação acadêmica:** relaciona-se à capacidade de aquisição de conhecimentos, a qual é mensurada por testes de QI e é facilmente identificada na escola.
- **Superdotação produtivo-criativa:** reserva-se àqueles cuja atividade e o envolvimento se aplicam à elaboração de materiais e produtos autênticos que visam exercer impacto sobre determinado público. Vejamos a seguir:

SUPERDOTAÇÃO ACADÊMICA	SUPERDOTAÇÃO CRIATIVO-PRODUTIVA
<ul style="list-style-type: none">• Bons rendimentos em áreas acadêmicas;• Boa memória;• Amplo vocabulário;• Racicínio verbal e/ou numérico;• Pouca repetição de ideias;• Pouco tempo de escuta ao professor.	<ul style="list-style-type: none">• Não tem, necessariamente, bons rendimentos acadêmicos.• Apresenta criatividade e originalidade.• Brinca com as ideias e vê humor em situações que outros não observam.• Capacidade de invenção e procura por novas formas de ver as coisas.• É sensível a detalhes e não gosta de rotinas.• Não liga para convenções e é produtora de conhecimentos

FONTE: EXTRAÍDO E ADAPTADO DE VIRGOLIM (2019).

Na sequência, trazemos alguns exemplos de personalidades que apresentaram o que [Renzulli \(2004\)](#) denomina por “comportamento superdotado”:

FIGURA 3 – PERSONALIDADES COM COMPORTAMENTOS SUPERDOTADOS



FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA.

As crianças que manifestam ou podem vir a desenvolver essa interação entre os três anéis⁸ necessitam de uma ampla variedade de oportunidades e serviços educacionais que não costumam ser oferecidas em nossas escolas (RENZULLI, 2011). Por isso, o autor propõe o enriquecimento para toda a escola, o qual proporciona experiências didáticas prazerosas e desafiadoras, partindo dos interesses das crianças e considerando seus estilos de aprendizagem e de expressão. Está centrado no engajamento e na produção criativa, de modo a permitir a identificação de comportamentos superdotados a partir do desempenho nas atividades de enriquecimento ([RENZULLI, 2014](#)). Sua estrutura se divide em três tipos:

- **Enriquecimento do Tipo I** - expõe os alunos a temas, pessoas, profissões, locais e vivências que, geralmente, não integram o currículo comum, tendo como objetivo motivar e desencadear a descoberta de novos interesses;

8 É importante relembra que a Teoria dos Três Anéis é composta pelos traços que já descrevemos: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade

- **Enriquecimento do Tipo II** - envolve materiais e métodos para desenvolver a criatividade, a resolução de problemas e a afetividade; diversas habilidades de aprendizagem específicas; habilidades para o uso de pesquisas e materiais de referência; habilidades comunicativas (oral, escrita e visual). O enriquecimento do Tipo II também pode ser específico, quando se volta para interesses individuais de aprofundamento em determinada área, tema, atividade ou conteúdo.
- **Enriquecimento do Tipo III** - específico a alunos que apresentaram interesse profundo em determinada área e querem despende tempo e esforço para uma aprendizagem avançada e investigativa, orientada para problemas reais.

O enriquecimento para toda a escola volta-se tanto para o desenvolvimento da superdotação acadêmica quanto produtivo-criativa. Em termos práticos, o enriquecimento do Tipo I e a parte geral do enriquecimento do Tipo II podem ser realizados com todos os alunos, coletivamente. A parte específica do Tipo II e o enriquecimento do Tipo III são destinados àqueles que revelam, claramente, interesses acentuados e podem acontecer por meio dos serviços de educação especial.

PARA SABER MAIS

Assista à entrevista legendada de Joseph Renzulli: [“O que é superdotação?”](#). Veja as elucidações do autor a respeito desse fenômeno e da Teoria dos Três Anéis.

À luz da Teoria dos Três Anéis, a pesquisadora e psicóloga Denise Fleith retrata, na entrevista: [“Denise Fleith – superdotação e criatividade”](#) os principais conceitos relacionados à superdotação, os mitos que circundam a área e, por fim, algumas estratégias para os alunos que apresentam comportamentos superdotados. Venha conferir!

Virgolim (2019, p. 94) faz uma ressalva importante sobre as pessoas com AH/SD que se destacaram no meio social:

ALERTA!



[...] essas mentes extraordinárias, a despeito de suas potencialidades genéticas, não nasceram prontas. Não há uma separação absoluta entre tais pessoas e os seres humanos ‘comuns’ como eu e você. Elas também tiveram uma infância ‘normal’, e muitas foram reconhecidas somente na vida adulta pela sua inteligência, pelo seu desempenho intelectual, artístico ou afetivo. Algumas chegaram a ser desencorajadas no seu desenvolvimento pelas famílias, pelas escolas ou por profissionais.

Por isso, a educação desse público deve ser tratada com muito respeito e diversos estímulos: esses(as) estudantes não podem sofrer desencorajamento, tédio e, também, os desencantos de um ensino que os pressiona no sentido de igualar as suas habilidades; não os reconhecendo de maneira devida. As necessidades educacionais das pessoas com AH/SD precisam ser supridas para que as frustrações não se façam presentes em seu processo de escolarização – o que minaria a manifestação das potencialidades desse grupo.

1.1. ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: DE QUAL PÚBLICO FALAMOS?

[A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional](#) – LDBEN, Lei nº 9.394/96, define, em seu Artigo 58, que os estudantes com AH/SD integram o público da educação especial, juntamente com os(as) discentes com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 1996). Essa população, assim como as demais, demanda por diversos serviços relacionados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para que as suas necessidades sejam atendidas de forma mais satisfatória.

A trajetória educacional dos(as) estudantes com AH/SD sempre foi negligenciada por diversas razões, entre elas, os mitos de autossuficiência na realização de suas tarefas e, também, a ausência de políticas voltadas à identificação (MARQUES; COSTA, 2018).



PARA SABER MAIS

Veja este artigo: [“Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento”](#), da professora Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Observe o quanto esta área é repleta de concepções mitológicas que refletem, até nos dias de hoje, nos processos de identificação e atendimento destinados a esse público.

A pesquisadora Denise Arantes Brero propõe uma série de vídeos explicativos sobre os principais mitos relacionados às pessoas com AH/SD. Confira: [mito 1](#), [mito 2](#), [mito 3](#) e [mito 4](#). Vamos desconstruí-los?

Além das questões curriculares, devemos nos preocupar com um dos principais malefícios sociais que atingem diretamente a essa população: os estereótipos. No cotidiano, as pessoas desse grupo são comumente qualificadas como “gênios(as)”, “prodígios”, “talentosos(as)”... ou, ainda, são caracterizadas por termos demasiadamente depreciativos, como “Nerds” e “CDFs”, que remetem à imagem de um indivíduo (geralmente do gênero masculino) franzino, que usa óculos e que é socialmente desajustado ([ALENCAR, 2007](#)).

De fato, existem condições que podem estar relacionadas às capacidades elevadas: a genialidade, o prodígio, a precocidade... (como veremos adiante), mas, é preciso que tenhamos cautela, pois nem todas são fenômenos recorrentes – a genialidade e o prodígio, por exemplo, são características apresentadas por poucas pessoas... O que nos leva à reflexão de que cada condição deve ser compreendida adequadamente, a fim de que evitemos confusões conceituais.

Por outro lado, rótulos como “Nerds”, “CDFs”, além de depreciativos, são preconceitos sociolinguísticos que qualificam negativamente o público com AH/SD e que se associam ao mito de que essas pessoas “são boas em tudo”. [Cupertino e Arantes \(2012\)](#) esclarecem que as habilidades elevadas desses indivíduos não se manifestam em todas as áreas, e é comum que muitos apresentem assincronia em seu desenvolvimento: o desempenho superior se expressará em algumas áreas ao passo que em outras, pode ser mediano, podendo existir, inclusive, áreas marcadas por diferentes dificuldades.

Esse assincronismo pode ser observado, por exemplo, quando o(a) estudante se destaca na linguagem verbal-escrita, mas tem problemas com a linguagem matemática. Ou, ainda, quando o(a) aluno(a) tem dificuldades nas áreas tradicionalmente

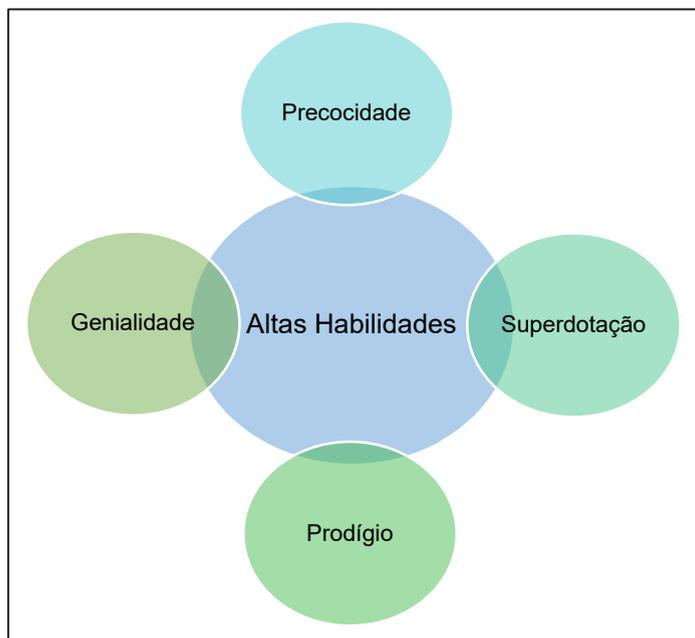
escolares, mas se sobressai na área esportiva, na dança ou na liderança. A assincronia não é um problema, mas uma característica e “[...] aparece quando alguma das capacidades humanas se desenvolve mais que as outras” ([CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 20](#)).

Garantir ao público com AH/SD condições não somente de acesso às escolas, como também, a permanência adequada – com o devido reconhecimento e estímulos às suas capacidades, tanto em sala comum quanto no AEE, com superação de estereótipos e mitos, são grandes imperativos que se desenharam para a educação atual. Refletir é preciso...

1.1.1. PRECOCIDADE, PRODÍGIO, SUPERDOTAÇÃO E GENIALIDADE: AS VÁRIAS FACES DE UM MESMO FENÔMENO

As AH/SD se constituem como uma área complexa. Além dos mitos e estereótipos que as envolvem, há diversas teorias que também as marcam. Para entendermos mais sobre esse campo teórico, adotamos as definições de [Cupertino e Arantes \(2012\)](#), que compreende as altas habilidades como um termo que abrange as gradações de um mesmo fenômeno, representadas na figura a seguir:

FIGURA 4 – GRADAÇÃO DO FENÔMENO ALTAS HABILIDADES



FONTE: EXTRAÍDO E ADAPTADO DE [CUPERTINO E ARANTES \(2012\)](#)

- **Precocidade:** É um fenômeno que marca a infância. A criança precoce é aquela que apresenta uma ou mais habilidade(s) desenvolvida(s) de forma prematura, o que a faz ter um ritmo diferenciado no seu desenvolvimento quando comparada às outras crianças da mesma idade;
- **Prodígio:** Fenômeno que também assinala a infância, porém, é raro e extremo. A criança prodígio apresenta um desenvolvimento incomum, ao ponto de ser considerado como “fora do curso normal da vida”. Seus feitos são tão significativos em sua área de domínio que se comparam ao nível de um especialista adulto. “Um exemplo seria Wolfgang Amadeus Mozart, que começou a tocar piano aos três anos de idade [...] e, aos sete, já compunha regularmente e se apresentava nos principais salões da Europa” ([CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 22](#)).
- **Superdotação:** A pessoa superdotada demonstra desempenho superior ao de seus pares, seja em áreas acadêmicas (como as que envolvem raciocínio lógico e linguagem) ou não acadêmicas (artes visuais, dança, musicalidade, esporte, liderança, etc.). Esse desempenho superior é estável em seu desenvolvimento, ou seja, é constante ao longo da vida e marca as suas ações.
- **Genialidade:** É uma condição ainda mais infrequente e se refere às pessoas que deram contribuições extraordinárias à humanidade, alavancando o seu progresso científico, social, político, tecnológico, artístico, moral etc. Os feitos dessas raras personalidades deixaram marcas na História, com diversas revoluções nas áreas em que contribuíram. Podemos mencionar como gênios(as): Albert Einstein, Leonardo da Vinci, Stephen Hawking, Marie Curie, Gertrude Belle Elion, Katherine Johnson, etc.

PARA SABER MAIS



“[Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos](#)”, de Christina Menna Barreto Cupertino e Denise Rocha Belfort Arantes (2012) é a nossa indicação de leitura. Este material coloca à luz assuntos extremamente importantes para a compreensão do tema.

COMPLEMENTANDO O ASSUNTO: GENIALIDADE

Os artigos: [“Conheça 10 mulheres que mudaram a História da Ciência Mundial”](#), de autoria de Larissa Lopes, da Revista Eletrônica “Galileu” e [“6 mulheres que revolucionaram a Ciência”](#), de autoria de Julia Di Spagna, da Revista Eletrônica “Guia do Estudante” apresentam algumas personalidades femininas que muito contribuíram para a área científica.

A Revista Eletrônica “Super Interessante” publicou um artigo chamado: [“25 grandes gênios da Humanidade”](#), de autoria de Salvador Nogueira. O texto evidencia as contribuições de personalidades masculinas à Ciência. Vamos conhecê-las?

Independentemente de ser precoce, prodígio, superdotado(a) ou gênio(a), em todas as áreas da ação humana existem as altas habilidades, por mais simples que elas sejam (CUPERTINO; ARANTES, 2012). Esse desempenho superior pode tanto estar à frente do desempenho das pessoas comuns ou pode se expressar de forma mais destacável em seu ambiente. Mas, como já dissemos, as habilidades superiores necessitam dos meios familiar, social e educacional (com a presença do AEE) para se tornarem ainda mais fecundas.

ALERTA!



A identificação de altas habilidades não se apoia em dados absolutos; não existem regras fixas, nem a certeza de acertar. Mesmo as medidas mais precisas somente apontam prognósticos, porque a vida humana é muito complexa e envolve muitas variáveis, entre as quais pode existir uma alta habilidade. Muitos fatores vão influenciar o sucesso ou insucesso, o desenvolvimento dos potenciais [...] (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 23).

1.1.2. PRECOCIDADE: HABILIDADES DESTACADAS NA INFÂNCIA

Vimos, anteriormente, as gradações que envolvem as altas habilidades. A partir de agora, vamos retratar uma condição que marca fundamentalmente, o período da infância: a precocidade, que se faz bastante presente na Educação Infantil.

Como você já sabe, a precocidade é um fenômeno em que a criança apresenta uma ou mais habilidade(s) desenvolvida(s) prematuramente. Esse desempenho superior pode tanto ser passageiro (marcando um ritmo diferenciado de desenvolvimento) ou estável (sinalizando uma superdotação), e pode ser notado desde tenra idade, muitas vezes vindo a causar preocupação nos contextos familiar e educacional.



VOCÊS SABIAM?

Precocidade X Superdotação: A precocidade é uma condição momentânea que, quando se estabiliza, deixa de marcar comportamentos atípicos no desenvolvimento infantil. A superdotação, ao contrário, é uma presença estável no desenvolvimento, influenciando-o por toda a vida da pessoa, a depender das condições ambientais. Desse modo, nem toda criança precoce será superdotada, mas muitas pessoas superdotadas foram precoces durante a infância.

As habilidades infantis que se mostram consideravelmente elevadas demandam educação especial para serem acompanhadas adequadamente e enriquecidas durante a formação escolar, ainda que se normalizem e não expressem comportamentos superdotados. O acompanhamento educacional mais cauteloso é crucial para que a criança precoce não seja desmotivada e para que não se criem expectativas e cobranças exageradas dos adultos quanto ao seu desempenho – seja nas áreas linguística, matemática, psicomotora, artística, musical, literária, esportiva, etc.

PARA SABER MAIS

Veja uma criança precoce na linguagem verbal: a bebê Alice Secco. Nesta reportagem exibida pela “BBC News Brasil”, com o título: [“A vida em Londres de Alice, a bebê que ‘fala difícil’”](#). Note que a precocidade de Alice a faz aceitar desafios quanto à pronúncia de palavras incomuns para a idade e reflita sobre esse tipo de capacidade precocemente desenvolvida. Quantos outros casos existem assim? Vocês já puderam observar, no seu cotidiano, a presença de alguma criança precoce?

Martins (2020), ao refletir sobre a criança precoce, evidencia seu direito em relação ao AEE. Uma vez que a precocidade se trata de uma gradação das altas habilidades e essas, por sua vez, estão contempladas pela educação especial, o AEE é um direito da população infantil com capacidades prematuramente desenvolvidas e negar-lhes esse atendimento mais específico se traduz em ônus para seu processo de educação, como, por exemplo, o desestímulo e o desperdício de potencialidades.

ALERTA!



O desenvolvimento acelerado da criança precoce pode se estabilizar por diversos motivos: a desistência dela pela sua área de interesse, as exigências familiares, o foco em outras áreas... o que a direciona para uma condição de normalidade. Soma-se a esse quadro, a falta de estímulos adequados às capacidades precoces, que vão sendo tolhidas durante a escolarização.

Para que não desperdicemos as potencialidades de crianças com possíveis comportamentos de superdotação, convém acompanhar a sua precocidade e atendê-la educacionalmente, com propostas relacionadas à(s) sua(s) área(s) de interesse, de modo a ampliar os seus conhecimentos e a nutrir ainda mais as suas habilidades. Por isso, o AEE pode resultar na expansão de oportunidades educacionais mais significativas às crianças precoces, de maneira a lhes aguçar a criatividade, a imaginação, o senso crítico, a constituição de saberes... resultando numa forma diferente desse público se ver e se relacionar com o mundo.

Os estímulos à precocidade, bem como a oferta do AEE ao público infantil precoce não devem estar apartados da preocupação de as crianças vivenciarem, naturalmente, o seu período de infância. Devemos tomar os devidos cuidados para que não ocorra uma demasiada estimulação das habilidades, o que geraria frustrações e desinteresses para as crianças precoces. É necessário entendermos que elas são, acima de tudo, crianças como as demais; que merecem ter a sua condição respeitada e que precisam vivenciar a fase infantil de forma saudável. Uma maneira de saber se os estímulos estão ou não adequados é orientar-se pelos interesses da criança, pois eles mostram o ritmo e a profundidade certos para associar desenvolvimento e prazer, sempre com leveza e ludicidade.

Vejam, na sequência, mais informações a respeito do fenômeno precocidade:

PRECOCIDADE

- A oferta do AEE ao público da educação especial está disposta no artigo 4º da LDBEN (BRASIL, 1996). Este preceito é uma premissa ao atendimento às crianças precoces, pois elas pertencem às AH/SD.
- As famílias de crianças precoces precisam de orientações para diminuir a sua carga de ansiedade e para não supervalorizar ou desqualificar as habilidades prematuras das crianças.
- Os(as) professores(as) podem ajudar na identificação de crianças precoces. Para isso, precisam de orientações quanto à atuação pedagógica diante da precocidade. Eles(as) podem auxiliar essas crianças na aquisição de conhecimentos de áreas do interesse delas - suplementando as atividades e no desenvolvimento emocional desse público;
- A aceleração escolar pode ser utilizada diante da precocidade. Mas, sua efetivação exige cautela e tem que considerar muitas variáveis para que se consolide. Essa medida deve ser acompanhada em todas as fases, de modo com que as crianças precoces vivenciem uma boa adaptação.
- O enriquecimento curricular também pode ser adotado frente à precocidade. É uma intervenção que propõe o enriquecimento do currículo com atividades desafiadoras e criativas, podendo ocorrer tanto em classe comum quanto em salas de recursos multifuncionais, centros específicos, parcerias com universidades e etc.
- A monitoria é outra ferramenta de trabalho pedagógico com as crianças precoces, que consiste em colocá-las para auxiliar os seus demais pares, permitindo-as se sentirem importantes nesse processo. Deve ser uma proposta prazerosa às crianças precoces para que seja exitosa.

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA.

Vale ressaltar que as medidas de identificação e de atendimento às crianças precoces com indicadores de AH/SD devem se iniciar em uma importante etapa: a educação infantil, uma vez que, em seus ambientes de aprendizagem, podem se manifestar potencialidades elevadas desde as mais tenras idades – seja nas áreas artística, acadêmica, psicomotora, de liderança ou outra, o que já demanda uma atenção diferenciada para esses comportamentos.

2. O TRABALHO PEDAGÓGICO E INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A desigualdade social e a exclusão são características do sistema capitalista no qual estamos inseridos(as). Como consequência, a Educação reflete essas características por meio de reprovações, evasão e níveis de aprendizagem insatisfatórios. Na educação infantil, essas características são evidenciadas, principalmente, na insuficiência de vagas aos que dela necessitam, em especial, às crianças das camadas mais pobres que se encontram na faixa etária de zero a três anos, ou seja, a inclusão deve iniciar-se pelo acesso.

Para além da oferta de vaga, cabe garantir as condições de permanência, com aprendizagem e participação efetiva, para toda e qualquer criança, inclusive as que compõem o público da educação especial e fazem jus a serviços e recursos de acessibilidade capazes de remover qualquer espécie de barreira (física, atitudinal, de acesso à informação, de comunicação etc.) à inclusão plena ([BRASIL, 2015](#)).

No que se refere aos alunos precoces com comportamento de superdotação, há a necessidade de assegurar condições para que continuem desenvolvendo suas habilidades, ainda que já tenham atingido níveis mais avançados que os de seus pares, pois o parâmetro de avaliação deve ser o(a) aluno(a) em comparação com ele(a) mesmo(a). Isso significa que a avaliação precisa ser assumida como um processo permanente, que orienta a prática docente, em um movimento espiralar contínuo de reflexão – ação – reflexão.

A reflexão inicial marca a construção do planejamento, que considera diretrizes, referenciais teóricos, condições objetivas, características das crianças a quem as ações educacionais se destinam, entre outros fatores. A ação de executar o planejamento é acompanhada pela avaliação dos resultados obtidos frente às expectativas delineadas, demandando uma tomada de decisão no sentido de prosseguir nos rumos traçados ou replanejar o curso das intervenções e adotar novas estratégias

pedagógicas. Ao mesmo tempo em que o(a) professor(a) verifica os efeitos das atividades sobre os aspectos sociais, emocionais, cognitivos, motivacionais das crianças, também avalia sua própria atuação docente. Nessa direção, ao observar que determinada atividade não desafia o(a) aluno(a) a ir além do que já domina, é preciso modificar a proposta; algo totalmente viável diante da flexibilidade do planejamento, o qual deve ser constantemente revisto e norteado pelas características do alunado a quem se dirige.

Se toda criança é singular, cada turma é única em termos de necessidades e peculiaridades que irão integrar o cotidiano de sala de aula. Cabe ao(à) professor(a) encontrar, de maneira compromissada e criativa, os caminhos educacionais que conduzirão ao aprendizado e desenvolvimento de cada criança confiada ao seu fazer docente (em sala comum e no AEE).

A parcela dos estudantes que se sobressai significativamente em relação aos colegas requer análise especial quanto às suas especificidades e demandas educacionais, para que saibamos romper com mitos e ideias equivocadas que dificultam a compreensão sobre o seu processo de desenvolvimento, até porque os indivíduos com AH/SD sempre estiveram inseridos nos contextos educacionais comuns, mas são dificilmente reconhecidos pelas instituições educativas, que voltam suas preocupações para os que apresentam desenvolvimento abaixo da média, porém, ignoram as necessidades dos que estão acima dela.

E, para mudarmos esse panorama da invisibilidade, faz-se necessário que valorizemos as diferenças e imparidades que marcam cada pessoa, isto é: devemos valorizar a diversidade.



VAMOS REFLETIR

Aceitar, valorizar e estimular a diversidade é um movimento que pode se tornar um **caminho inclusivo** para o público com AH/SD, já que as suas capacidades elevadas se manifestam em uma multiplicidade de áreas. Vamos pensar nisso!

Ao pensarmos na diversidade como aspecto inerente à vida humana, nos deparamos com a relevância da inclusão: movimento político, cultural, social e pe-

pedagógico que se fundamenta na defesa do direito de todas as pessoas conviverem, aprenderem e participarem juntas, sem nenhuma prática discriminatória (BRASIL, 2001). Para tanto, é preciso (re)pensar a organização das instituições educativas, de forma que as mudanças possam se dar nos planos cultural e estrutural e, assim, atender a todas as necessidades discentes.

Um grande desafio da inclusão é o de “[...] reconhecer, aceitar e desenvolver efetivamente os alunos mais capazes e dotados” (GUENTHER, 2011, p. 131). É por isso que defendemos a ideia de que todos os atores responsáveis pela educação escolarizada – gestores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), educadores(as), associações, famílias e os próprios estudantes – precisam se inteirar sobre as especificidades do público com AH/SD para que a formação educacional dessas pessoas seja bem mais exitosa.

O processo inclusivo dessa população requer a tomada de algumas ações importantes no decorrer da escolarização. Vejamos algumas:

<p>Estudantes com AH/SD no ensino comum</p>	<ul style="list-style-type: none">• Identificação/Aceitação;• Respeito;• Desconstrução de mitos;• Atenção às suas necessidades;• Aposta e estimulação às suas habilidades;• Encaminhamento ao AEE
---	--

FONTE: EXTRAÍDO E ADAPTADO DE MEZZOMO (2011).

A organização do trabalho pedagógico inclusivo na educação infantil parte do respeito à diferença, que exige o abandono da padronização. A qualidade da educação não é determinada por experiências educacionais idênticas, mas que sejam condizentes com o máximo desenvolvimento dos(as) discentes. Isso significa que há uma atividade comum a ser desenvolvida pela turma, porém, o modo, as estratégias e a profundidade com que essa atividade é explorada, podem variar conforme as necessidades educacionais apresentadas individualmente, o que também se aplica ao AEE, visto que o trabalho em pequenos grupos tende a ser bastante produtivo, desde que contribua para o crescimento de todos e cada um.

Da mesma maneira em que os déficits são rapidamente identificados nos ambientes de ensino, os indicadores de AH/SD também precisam ser. Nesse sentido, a educação infantil tem a vantagem de as características de AH/SD poderem ser nota-

das com facilidade, pois as crianças podem agir com maior espontaneidade e naturalidade durante essa etapa, de modo que aquelas que possuem habilidades superiores vão se distinguindo de seus demais pares etários por causa de suas capacidades e comportamentos.

Contudo, devemos estar atentos(as): nem sempre essas crianças vão manifestar as suas potencialidades, tendendo a escondê-las por conta de julgamentos e olhares depreciativos. Elas podem se tornar introvertidas por sentirem pressões sociais advindas de seu meio. Por outro lado, existem aquelas que se frustram, entediam e, até mesmo, se revoltam quanto aos processos educativos que vivenciam (familiares ou escolares) – pois nem todos conseguem acompanhar os seus interesses, a sua rapidez de pensamento e facilidade de aprendizagem.

A prevenção de desajustamentos sociais requer um trabalho específico com as crianças (e demais pessoas) que demonstram capacidades elevadas, para que elas vivenciem um processo de autoaceitação de suas características e habilidades, percebendo-as, ainda que futuramente, como elementos que marcam a sua identidade.

PARA SABER MAIS

Vamos conhecer algumas características das crianças com AH/SD? Veja essa entrevista: [“Você sabe lidar com uma criança com altas habilidades?”](#), produzida pela TV Cultura.

Acompanhe esta reportagem da TV Brasil: [“Programa prepara crianças superdotadas de família de baixa renda”](#). Trata-se de um projeto que objetivou trabalhar com crianças e adolescentes com capacidades acadêmicas elevadas.

Diante do exposto, consideramos que a educação infantil e suas inúmeras linguagens formativas, as brincadeiras, a musicalidade, a dança, as artes, a literatura infantil, o campo corporal-cinestésico (responsável pela velocidade, equilíbrio, flexibilidade e expressão corporal), o numeramento e o letramento se constituem como solo altamente fértil para o desenvolvimento de potencialidades. Por isso, essa etapa educacional pode cumprir importante papel na identificação, valorização e estímulo das capacidades infantis prematuramente desenvolvidas; nutrindo-as.



VOCÊS SABIAM?

Numeramento ou Letramento Matemático se referem ao mesmo processo: o de adquirir habilidades relacionadas aos conhecimentos matemáticos como práticas sociais.

Letramento se refere ao processo de aquisição de habilidades relacionadas à leitura e à escrita, entendendo-as também como práticas sociais significativas e contextualizadas.

Em termos práticos, faz-se necessário estimular tanto os domínios relacionados à superdotação acadêmica quanto à produtivo-criativa para que, desde a infância, as crianças com AH/SD possam desfrutar de uma educação prazerosa, sensível e comprometida com as suas necessidades. Elas, assim como todas as demais crianças, precisam vivenciar processos educativos que lhes desenvolvam o máximo de seu pensamento reflexivo, investigativo e indagador para que as suas habilidades não sejam tolhidas durante o processo de escolarização.

3. DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Agora que compreendemos um pouco da área das AH/SD e do trabalho pedagógico inclusivo, vamos refletir sobre a importância de desenvolvermos potencialidades na educação infantil. Será a alfabetização um caminho para desenvolver potencialidades manifestadas na área verbal-escrita ou a antecipação desse processo pode causar problemas? A linguagem matemática, por exemplo, como pode ser mais bem aproveitada na educação de crianças pequenas, visando o estímulo às habilidades precoces? Como estimular a criatividade e a imaginação das crianças? Como a arte pode nutrir os potenciais artísticos prematuramente desenvolvidos? Por fim, vale a pena pensarmos: como o mundo natural e social podem se tornar ambientes de descobertas para as crianças com desempenho superior? Essas questões serão discutidas a seguir.

3.1. LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Em termos genéricos, as escolas, sob as influências do capitalismo, iniciam o processo de alfabetização cada vez mais cedo, tomando conta dos tempos e espaços

que deveriam dar lugar ao diálogo e a ludicidade, valorizando-se mais os resultados que os processos (CARVALHO, 2013). Não raramente, existe um maior cuidado com a preparação para a aprovação em avaliações de larga escala que com a formação de cidadãos críticos e autônomos. Embora essa realidade pareça estar distante da educação infantil, pressões pela alfabetização precoce chegam até ela.

Obviamente, a leitura e a escrita devem ter lugar garantido nas dinâmicas pedagógicas que integram o ambiente da educação infantil, pois disso depende a imersão da criança nas práticas de letramento, isto é, no conjunto de práticas sociais que usam a escrita, com funcionamento e objetivos específicos, permitindo desenvolver as habilidades implicadas no uso da leitura e da escrita no âmbito social (SOARES, 2004). Logo, a crítica recai sobre o foco na antecipação do processo de alfabetização, compreendido como a apropriação do código linguístico que constitui o sistema convencional de escrita, a qual envolve a habilidade (técnica) de codificar e decodificar. Na busca por apressar a aquisição da linguagem escrita, deixam-se de lado as suas funções socialmente contextualizadas, bem como as diferentes maneiras de expressão humana, inclusive, a linguagem oral, tão importante para acessar os saberes, interesses e pensamentos dos(as) alunos(as).

A linguagem oral não deve ser encarada como uma aprendizagem assistemática, que independe de intervenção didática, pois, enquanto seres histórico-culturais, nos desenvolvemos a partir das interações estabelecidas com o outro e mediadas pela cultura (VYGOTSKY, 2003). Nesse sentido, [Wajskop \(2017\)](#) relata a experiência voltada a contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral em crianças de creche, a partir da literatura infantil acompanhada por brincadeiras de faz-de-conta. Destaca-se que as contribuições foram além da linguagem oral em si: a literatura infantil enriqueceu o repertório linguístico, a imaginação e o letramento, conforme pôde ser observado nas brincadeiras em que as crianças integraram palavras, significados e expressões veiculadas pelos livros, com fluência e criatividade. O faz-de-conta, por sua vez, permite operar simbolicamente, desenvolver a cognição, a afetividade e a socialização. Nesse momento, também há oportunidade para brincar de ler, de escrever e de desenhar (VYGOTSKY, 1995), numa rica relação entre brincadeira, letramento e linguagem ([WAJSKOP, 2017](#)).

Nas palavras de [Wajskop \(2017, p. 1369\)](#):

Brincar se transforma em um exercício criativo da linguagem oral, onde as crianças podem usar novas palavras tomando consciência de que são unidades de sentido em contextos interativos lúdicos. Dessa maneira, mais do que comportamentos inatos, a

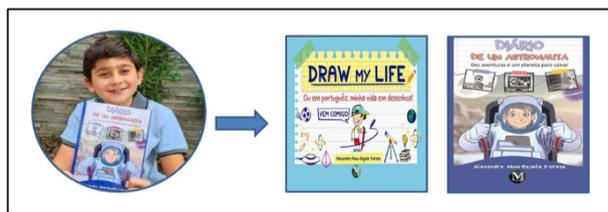
brincadeira revela-se, também para as crianças, como uma atividade de linguagem.

É importante não somente que haja abertura e liberdade para a expressão oral, como também, estímulos para o seu uso por meio da externalização de opiniões, questionamentos, dúvidas, ideias, conhecimentos, interesses e curiosidades. A oralidade é um meio de manifestação de indicadores de AH/SD na educação infantil, entre os quais temos a curiosidade exacerbada, a originalidade de ideias, a agilidade mental, o vocabulário vasto etc.

O gosto e o nível elevado e precoce de leitura são traços bastante presentes em crianças com comportamento superdotado. Não raramente, encontramos crianças pequenas que preferem livros a brinquedos – mesmo que não leiam convencionalmente –, ou que começam a ler e/ou escrever sem terem passado por um processo de educação formal para a aquisição desse domínio. Nesses casos, o trabalho com a linguagem escrita de maneira sistematizada não representa um “apressamento” de etapas, mas a atenção educacional a uma necessidade específica da criança, quando ocorre em resposta a seus interesses. Vamos refletir sobre a trajetória de Alexandre:

Em 2019, aos seis anos de idade, [Alexandre Abou-Rejaile Fiorese](#) lançou um livro autobiográfico: “Draw my life. Ou em Português: minha vida em desenhos!”. Seu segundo livro começou a ser escrito no ano seguinte, onde o menino expressa sua criatividade e interesse em astronomia por meio de uma ficção científica, publicada em 2021 com o título “Diário de um astronauta: Dez aventuras e um planeta para salvar”.

FIGURA 5 – ALEXANDRE ABOU-REJAILE FIORESE E SUAS PRODUÇÕES ESCRITAS



FONTES: [HTTP://CANALINFANTIL.COM.BR/PARANAENSE-DE-8-ANOS-LANCA-SEU-SEGUNDO-LIVRO/](http://canalinfantil.com.br/paranaense-de-8-anos-lanca-seu-segundo-livro/) E [HTTP://CANALINFANTIL.COM.BR/DRAW-MY-LIFE-OU-EM-PORTUGUES-MINHA-VIDA-EM-DESENHOS/](http://canalinfantil.com.br/draw-my-life-ou-em-portugues-minha-vida-em-desenhos/).

Embora tenha iniciado a escrita de livros em idade superior à faixa que corresponde à frequência na educação infantil, é nitidamente, uma criança precoce com indicadores de AH/SD, que passou a dominar a linguagem escrita antes de ingressar no ensino fundamental.

Sua mãe relata que o interesse por letras surgiu com cerca de um ano de idade e que aos três, já brincava de uni-las, começando a ler autonomamente aos quatro anos.

Uma criança com tais habilidades desenvolvidas precocemente não pode ser impedida de expressar e aprimorar seu potencial, devendo receber os estímulos e desafios pertinentes ao seu desejo de saber mais e aprofundar suas capacidades, ou seja, respeitando o que Renzulli (2011) denomina por “comprometimento com a tarefa”. E lembre-se: a medida certa do incentivo é aquela que está associada ao interesse expresso pela criança, nem mais nem menos que isso!

3.2. LINGUAGEM MATEMÁTICA

A linguagem Matemática e seus conhecimentos se constituem numa área muito promissora no que se refere à estimulação de habilidades. Na educação infantil, essa linguagem está inserida na perspectiva de numeramento (é um conceito que fomenta o contato com os saberes matemáticos a partir de práticas sociais prazerosas e contextualizadas). Raciocínio lógico, geometria, noção de grandeza e quantidade, por exemplo, são algumas das possibilidades que podem ser trabalhadas com materiais concretos (tampinhas de garrafas “pet”, palitos de picolés, sementes, gravetos, pedriscos, palitos de fósforo), jogos e muitas brincadeiras.

Com a adoção de diversos materiais para a aprendizagem concreta dos conceitos matemáticos, [Schutz et. al. \(2017\)](#) salientam que é possível a confecção de jogos e recursos que busquem explorar cores, formas, tamanhos, espessuras, quantificação, lateralidade, noção de espaço e lógica na educação infantil. Além disso, até mesmo o próprio corpo e o desenho livre podem servir como instrumentos para a aprendizagem matemática.

O numeramento, quando trabalhado numa perspectiva lúdica de educação, contribui com o processo de aprendizagem das crianças da educação infantil, que tendem a se apropriar dos conceitos matemáticos de maneira prazerosa, significativa e socialmente contextualizada. Além disso, o ensino lúdico do conhecimento matemático pode ser indiscutivelmente salutar às crianças que apresentam capacidades elevadas nessa área, uma vez que podem se tornar mais observadoras, analíticas e experimentadoras de sua própria realidade – com tendência a realizarem ainda mais experimentos matemáticos.

Desse modo, propostas que envolvam a resolução de problemas, quando contextualizadas, podem aguçar a curiosidade e o raciocínio de crianças com desempenho superior na linguagem matemática, desafiando-as a buscarem soluções frente às

problemáticas apresentadas. Atividades pedagógicas como jogos, receitas culinárias, brincadeiras com mapas, transformação e/ou modificação de substâncias, brincadeiras com relações comerciais (compras/vendas) e observação de fenômenos da natureza são algumas das possibilidades a serem exploradas por todas as crianças. Aquelas que demonstram precocidade no campo matemático poderão ampliar a sua capacidade de analisar e calcular, o que tende a enriquecer ainda mais os seus potenciais.

ALERTA!



Uma criança com precocidade matemática poderá ficar desmotivada ao realizar atividades compatíveis com o nível de desenvolvimento dos colegas, mas aquém de suas habilidades. Convém aumentar o nível de dificuldade do que é solicitado a ela, mas sem fugir do contexto das atividades propostas à turma.

É importante complementar que as crianças com indicadores de AH/SD em áreas matemáticas podem auxiliar os seus demais pares por meios de estratégias de monitoria, tal como adverte Martins (2020). Como já ressaltamos, essa proposta tem que ser prazerosa às crianças com comportamento de superdotação na área matemática, para que se sintam desafiadas e tenham experiências saudáveis.

PARA SABER MAIS

A Revista Nova Escola possui um artigo intitulado: [“Caixa matemática: materiais de apoio para a sala de aula”](#). Embora inicialmente pensada para o 1º ano do ensino fundamental, ressaltamos que esse recurso pode ser facilmente explorado pelas crianças da educação infantil. Venha conferir!

3.3. CRIATIVIDADE, IMAGINAÇÃO E LUDICIDADE

Imaginação e criatividade estão imbricadas, visto que a primeira é uma das formas de manifestação da segunda. O trabalho voltado para o desenvol-

vimento da criatividade é particularmente importante, visto que ela é um dos componentes da superdotação (RENZULLI, 2011) e demanda estímulos ambientais, tal como o comprometimento com a tarefa, para o seu pleno crescimento. Além disso, a criatividade é uma característica humana que se revela em comportamentos, ideias e produtos marcados pela originalidade (SÁNCHEZ ANEAS, 2013), sendo de fundamental importância para o enfrentamento dos problemas e mudanças sociais.

A criatividade e a imaginação são essenciais para a educação de todas as crianças, sobretudo, aquelas que apresentam potencialidades elevadas. São dimensões que envolvem sentimentos, emoções e afetos que vão sendo construídos durante a atividade criadora, o que desenvolve o aspecto emocional das crianças que tenham ou não AH/SD (PISKE; STOLTZ, 2018).

Vale ressaltar, também, que as capacidades imaginativa e criadora encontram, na Ludicidade, oportunidades fecundas para o seu desenvolvimento: é nas atividades lúdicas que as crianças expressam a sua fantasia e manifestam, ainda, todo o seu potencial de criação.

IDEIAS PARA ESTIMULAR A CRIATIVIDADE (VIRGOLIM, 2014):

Que tal pedir para que os pequenos imaginem que encontraram um antigo baú, solicitando para que pensem em coisas inusitadas e criativas que foram encontradas dentro dele? Ou quem sabe pedir para que listem coisas que puderam ver depois que ganharam de presente um binóculo de longuíssimo alcance? Imaginar que uma bruxa mudou os animais de lugares e causou a maior confusão, fazendo com que aparecessem em lugares diferentes e divertidos também pode possibilitar que deem asas à criatividade. Você também pode propor para que criem outros desfechos para as histórias que conhecem a partir de uma mudança de ação ou atitude dos personagens. Solte você também a sua criatividade e pense em outras maneiras de fazer com que os alunos explorem seu potencial criativo.

A Ludicidade possibilita experiências educativas alicerçadas em elementos, como a sensibilidade, o prazer, o desafio, a autoexpressão, a alegria e a experimentação do objeto de conhecimento; aspectos tão necessários à educação de crianças que tenham (ou não) AH/SD. O desenvolvimento do aspecto lúdico, além de facilitar a

aprendizagem, colabora para uma boa saúde mental e psicológica (SANTOS; CRUZ, 1997) o que pode auxiliar as crianças com desempenho superior a desenvolverem sentimentos de adequação aos vários grupos sociais a que pertencem, de modo a elevar o seu nível de satisfação e de bem-estar em relação aos ambientes de aprendizagem.

É importante complementar que a criatividade e a imaginação podem se expressar tanto em áreas acadêmicas (na linguagem verbal-escrita, por exemplo) como em áreas não acadêmicas (na pintura, na dança, na expressão corporal-cinestésica, na música etc.) e se trata de elementos importantes para a manifestação de potencialidades nessas áreas. Desse modo, as instituições educativas têm a função essencial de nutrir as capacidades criadora e imaginativa dos(as) estudantes, para que as suas produções sejam ainda mais originais e compreendedoras.

A criatividade também se revela a partir de traços que evidenciam o pensamento criativo: pensar de maneira independente, original e inovadora; apresentar ideias inesperadas; ter senso de humor avançado para a idade; perceber coisas que a outros passam despercebidas; construir histórias vívidas ou com enredo dramático; chegar a soluções próprias na resolução de problemas; curiosidade exacerbada e outros. Esses traços precisam ser estimulados em todos os alunos, pois a criatividade é uma habilidade passível de desenvolvimento a partir das condições ambientais, ou seja, é errado crer que existem pessoas que são naturalmente criativas e outras que não o são, como se nada pudesse ser feito a respeito. Existem níveis diferentes de criatividade e é papel da educação gerar oportunidades para o crescimento máximo dessa capacidade em alunos com ou sem indicadores de AH/SD. Em relação aos que são precoces e exibem comportamentos de superdotação, é preciso que esse alunado disponha de todo o estímulo que requer e rompa com os padrões escolares que buscam normalizar os seus potenciais. Toda comunidade escolar tem papel importante diante dessa tarefa.



PARA SABER MAIS



Assista ao filme [“O menino no espelho”](#), inspirado na obra homônima de Fernando Sabino. Conheça a história de um menino altamente criativo e imaginativo. “Fernando” vivenciará, nesta obra cinematográfica, muitas aventuras junto aos seus amigos e também demonstrará capacidade de liderança, originalidade e amplo raciocínio verbal. Quais outras características de AH/SD você será capaz de identificar?

PARA SABER MAIS

Veja: [“Atividades lúdicas na educação infantil: dicas para pais e professores”](#), um material digital do sistema de ensino SAE.

O instituto NeuroSaber apresenta: [“Sugestões de atividades para desenvolver na educação infantil”](#). Brincadeiras com água, tintas, massinhas e culinária são algumas das possibilidades comentadas.

[“Educação infantil: 8 ideias simples para colocar em prática com os pequenos”](#) é um artigo da Revista Nova Escola para brincadeiras e experimentos possíveis de ser feitos em casa. Venha conferir!

A arte é uma linguagem lúdica indispensável à formação de crianças com AH/SD. No universo escolar, o seu objetivo é o de desenvolver, nos indivíduos, sensibilidades criadoras para vivência de experiências mais plenas e satisfatórias, agregando-lhes emoções, afeto e expressividade (LOWENFELD-BRITAIN, 1970).

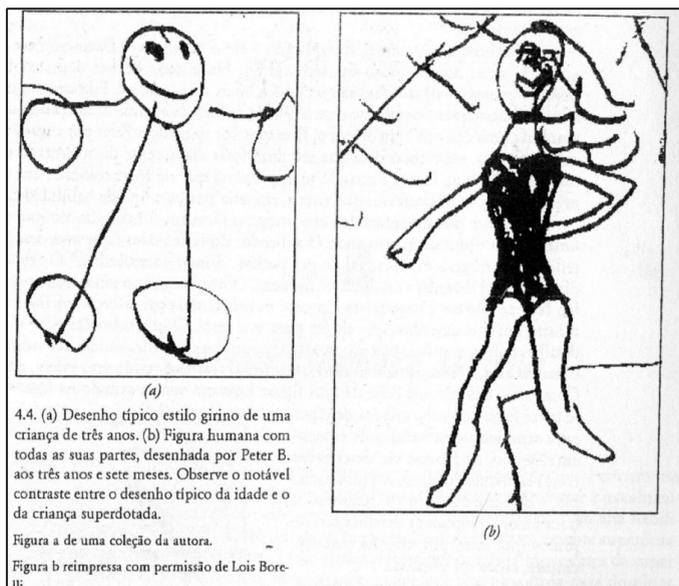
Nesse sentido, a arte insere as crianças em um mundo diversamente imagético, dinâmico e sonoro; com texturas, paladares e sensações. Por meio dessa linguagem, as crianças podem observar e reelaborar o seu contexto através de sua criatividade e imaginação. Para Lowenfeld-Brittain (1970, p. 13):

A ARTE desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir constituem um processo complexo, em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. No processo de selecionar, interpretar, e reformar esses elementos, a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura; proporciona parte de si própria: como pensa, como sente e como vê. Para ela, a arte é atividade dinâmica e unificadora.

Para ilustrar um comportamento superdotado na área artística, Ellen Winner (1998) retrata, em seu livro: “Crianças superdotadas: mitos e realidades”, o caso de Peter B., cujo interesse voltou-se à produção de desenhos. Seu interesse por desenhar surgiu por volta dos dez meses e meio de idade e, com a sua intensa dedicação a essa atividade, já era capaz de desenhar figuras em movimento a partir dos dois anos. Com o passar do tempo, essa criança desenhava com complexidade; de modo como nenhum de seus pares etários conseguia. Vamos observar um de-

senho de Peter (b) aos três anos e o comparemos a um desenho típico (a) de uma criança dessa idade:

FIGURA 6 – DESENHO DE PETER B. – UMA CRIANÇA SUPERDOTADA NA ÁREA ARTÍSTICA



FONTE: EXTRAÍDO DE WINNER (1998, P. 57).

PARA SABER MAIS

O Instituto Arte na Escola disponibiliza um documentário intitulado: [“Introduzindo a arte na educação infantil”](#), com experimentos simples e fruitivos às crianças, que, inclusive, podem ser da creche. Venha conhecer!

É por isso que defendemos o trabalho com arte, na educação infantil, numa perspectiva multissensorial, com a utilização de diversos materiais e texturas. Por meio dessa abordagem – que visa explorar todas as possibilidades – é que poderemos agregar ao fazer artístico das crianças um importante elemento: a fruição; que é a capacidade relacionada ao prazer, à satisfação e à percepção significativa da produção artística.

A arte pode nutrir com diferentes estímulos os potenciais artísticos manifestados pelas crianças com AH/SD, tornando-as mais criativas e seguras para exercerem as suas habilidades. A fruição, a sensibilidade, a criticidade e o pensamento original são alguns dos benefícios proporcionados pela área artística às crianças com potencialidade superior. Enriquecer as suas habilidades e propor novas formas de se relacionar com o mundo são meios dos quais a arte dispõe para atuar na formação dessas crianças.

Além da utilização de diversos materiais e texturas, podemos acrescentar às experiências artísticas o trabalho pedagógico com a música: conhecer diferentes instrumentos e ritmos musicais, desenvolver o equilíbrio e a coordenação motora, ampliar a concentração e o vocabulário, relacionar-se positivamente com os(as) colegas... São alguns benefícios que a musicalidade pode proporcionar. Brincadeiras sonoras, construção de objetos sonoros, apreciação dos sons do cotidiano e do corpo se constituem como possibilidades interessantes para explorar a área musical.

Os movimentos também são formas de expressão artística. Eles exprimem a liberdade de as crianças se relacionarem com o próprio corpo e de experimentarem gestos, ritmos e sensações. Atividades como correr, pular, saltar e dançar são importantes para que as crianças se autodescobram. O estímulo às brincadeiras corporais, as propostas baseadas na dança e a proposição de circuitos motores são intervenções necessárias para que o desempenho superior possa se manifestar nas áreas psicomotoras.

Como vimos, as vivências frutivas devem compor as experiências artísticas que as crianças experimentarão, sendo estas pertencentes ou não ao público com AH/SD.

3.4. MUNDO SOCIAL E NATURAL

As crianças da atualidade estão inseridas em um mundo complexo e altamente tecnológico, esse repleto de informações, fatos e acontecimentos sobre os fenômenos naturais (chuvas, vento, sol, árvores, folhas, flores, pedras, rios, mares, terra seca e molhada, relâmpagos, arco-íris, o dia, a noite...) e, também, sobre os fenômenos sociais (que compreendem as diversas formas de interação com os outros, as distintas maneiras de produzir e de se apropriar da cultura e as possibilidades de posicionamento frente ao mundo e à realidade circundante).

Toda essa gama de conhecimentos relacionada ao meio natural e social desperta nas crianças muito interesse, instigando-as à curiosidade e à busca incessante pelas

descobertas. É por isso que consideramos que as crianças são protagonistas e participantes importantes da vida social: elas constantemente questionam, pesquisam, analisam, experimentam, elaboram hipóteses sobre situações variadas, comprovam, refutam e ampliam os seus conhecimentos, e isso as coloca numa posição social de extrema relevância, a de serem indivíduos históricos, que produzem e internalizam a cultura.

Essas reflexões justificam a necessidade infantil de atribuir significado às informações coletadas ao seu redor, pois há o desejo de compreender o mundo em que vivem. As crianças atuam, nos ambientes naturais e sociais, pela postura indagativa quando se deparam com acontecimentos relacionados à vida, às pessoas, aos animais e aos vegetais, por exemplo (NUNES, 2015).

Seus questionamentos precisam ser sanados corretamente, isto é, de forma científica, para lhes cultivar ainda mais a necessidade de pesquisar, refletir e estabelecer relações entre os conhecimentos de diversas áreas. Vejamos, abaixo, as diversas formas de as crianças experimentarem o mundo natural e social:

FIGURA 7 – FORMAS DE EXPERIMENTAÇÃO DO MUNDO NATURAL E SOCIAL



FONTES: [HTTPS://NOVAESCOLA.ORG.BR/](https://novaescola.org.br/) E [HTTPS://OBSERVATORIO.MOVIMENTOPELABASE.ORG.BR/](https://observatorio.movimentoelabase.org.br/).

Para as crianças com AH/SD, essa necessidade pelas descobertas é ainda mais efusiva: elas anseiam em conhecer e experimentar ainda mais os assuntos que são de seu interesse e o processo de descobrir coisas relacionadas às áreas onde se concentram o seu foco faz com que se sintam motivadas a pesquisar com autonomia e independência.

Se formos analisar esse comportamento pela ótica da Teoria dos Três Anéis de [Renzulli \(2004\)](#), diremos, então, que essas crianças estão extremamente comprometidas com as atividades que lhes interessam. Acrescenta-se a isso a sua criatividade e a(s) sua(s) habilidade(s) acima da média, quando comparada(s) às capacidades apresentadas pelos demais pares da mesma idade.

Diante dos anseios do público infantil com AH/SD pelas descobertas é que o AEE se torna uma proposição fundamental: além de se configurar como um direito irrevogável dessas crianças, o AEE pode resultar na expansão de maiores e mais significativas oportunidades de conhecimento a essa população, podendo ainda, enriquecer as potencialidades apresentadas.

Cabe aqui uma ressalva: ainda que os estímulos e as atividades suplementares sejam importantes às crianças com AH/SD, é igualmente necessário compreendermos que elas são, acima de tudo, crianças. Isso significa que devem vivenciar experiências inerentes à infância, com a disposição de tempos livres para as brincadeiras e outras atividades tipicamente infantis. Não lhes negar a condição infantil, que deve ser respeitada, é um dos desafios que se coloca na educação de crianças com capacidades elevadas.

PARA SABER MAIS

A Escola Municipal Madre Cecília, de Taubaté-SP propõe o material: [“Escola sem muro”](#), com sugestões relacionadas aos fenômenos naturais para a educação infantil. Venha conferir!

4. EDUCAÇÃO LÚDICA E INCLUSIVA: BRINCADEIRAS, BRINQUEDOS E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Já vimos anteriormente que a Ludicidade é uma das áreas em que, por excelência, as crianças expressam a sua imaginação, inventividade e todo o seu potencial de criação. Somam-se a esse quadro os sentimentos e emoções que as manifestações lúdicas são capazes de evocar, o que tende a tornar o processo de ensino-aprendizagem prazeroso, desafiador e significativo.

Nesse contexto, salientamos que a educação lúdica – quando refletida na educação infantil – é uma proposta que considera, como ponto de partida, as características, os interesses e as necessidades das crianças, que são o foco de todo o processo educativo e que participam ativamente desse. Segundo Santos (2008), o trabalho com a educação lúdica possibilita o autoconhecimento bem como a compreensão das possibilidades, limitações e resistências a serem superadas durante toda a aprendizagem.

Uma das mais autênticas manifestações lúdicas é o brincar. Segundo Friedmann (2012), esse ato está presente desde a Antiguidade e sobreviveu aos mais variados contextos históricos por ser uma necessidade intrínseca ao ser humano, isto é: ele está intimamente relacionado ao processo de desenvolvimento e é por meio dele que a realidade, os signos culturais e as relações humanas vão sendo apreendidas.

Durante as brincadeiras, as crianças vão adquirindo comportamentos sociais e os reproduzem enquanto brincam. As trocas de papéis sociais (da criança para o adulto, da condição de filhos/as para pais e mães, etc.) são extremamente necessárias para o desenvolvimento da capacidade de abstração (condição que possibilita à criança lidar e resolver situações, inventando formas criativas de agir). Assim sendo, as brincadeiras permitem às crianças interpretar o mundo; num ininterrupto processo de elaboração e reelaboração da realidade.



ALERTA!

As brincadeiras, brinquedos e jogos são elementos multiculturais: possuem marcas geográficas e temporais que caracterizam diversas culturas. Estão sujeitos às crenças, valores, conteúdos... e sofrem influências do contexto familiar, social, midiático e, até mesmo, mercadológico (FRIEDMANN, 2012).

As brincadeiras se classificam, comumente, em dois tipos: espontâneas e dirigidas. As primeiras são ações livres, ditadas pela própria vontade das crianças. São atividades lúdicas em que não há a interferência dos adultos. Por outro lado, as brincadeiras dirigidas consistem em situações em que o brincar se torna uma atividade orientada, ou seja, intencional. O caráter dirigido das brincadeiras, geralmente, se direciona para fins de aprendizagem e é, ainda, muito utilizado pelas instituições educativas. Cabe ressaltar que as brincadeiras espontâneas e dirigidas não devem ser entendidas sob a ótica da polarização. Ao contrário, defendemos que elas se inter-relacionam e se complementam; proporcionando diferentes situações de aprendizagem às crianças.

Outros elementos inerentes ao ato de brincar são os brinquedos, que podem ser entendidos como objetos portadores de signos culturais. Segundo [Kishimoto \(1994\)](#), os brinquedos se constituem como suporte das brincadeiras e servem à re-

apresentação da realidade, pois imitam as criações presentes nela – carros, bonecas, aviões, aparelhos eletrônicos e eletrodomésticos, animais, alimentos, materiais de trabalho... Eles reproduzem o mundo técnico, científico e os modos de vida atuais. “O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas [...] um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los” (KISHIMOTO, 1994, p. 18).

É importante ressaltar que existem os brinquedos estruturados (cuja aquisição é comercial e a representação é fidedigna a outros objetos) e os brinquedos não estruturados (não derivam da indústria: folhas, gravetos, pedras, sementes... e representam imaginariamente outros signos culturais – animais, comidas, personagens e o que mais a imaginação permitir). Ambos são importantes para o desenvolvimento infantil e fazem parte da cultura lúdica das crianças, além de explorarem a criatividade.

Diante dessas informações, devemos também refletir que a educação lúdica e seus elementos podem servir à inclusão quando começar a reconhecer as crianças que apresentam AH/SD. As propostas lúdicas podem ser importantes canais de estimulação, acolhimento, afetividade e criatividade e podem nutrir as habilidades elevadas dessas crianças (ensinando-as a respeitar e a serem respeitadas).

PARA FINALIZAR... VAMOS REFLETIR



Como atender às necessidades emocionais, cognitivas e sociais das crianças com indicadores de AH/SD na educação infantil? Além da ludicidade, que outras estratégias você pode usar para enriquecer os processos educativos e consolidar o atendimento educacional adequado às peculiaridades desse público?

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Indivíduos com altas habilidades/ superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. *In*: FLEITH, Denise de Souza. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas**

habilidades/superdotação. Volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2007. Disponível em: <https://proinclusao.ufe.br/wp-content/uploads/2017/10/individuos-com-altas-habilidades-superdotacao-clarificando-conceitos-desfazendo-ideias-erroneas.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ALMEIDA, Leandro Silva. **Inteligência:** definição e medida. Aveiro: CIDInE, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 03 fev. 2022.

CARVALHO, Maria de Fátima. O aluno com deficiência intelectual na escola: ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. *In:* MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. (Orgs.). **Escolarização de alunos com deficiência:** desafios e possibilidades. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p. 203-242.

CUPERTINO, Christina Menna Barrero; ARANTES, Denise Rocha Belfort. **Um olhar para as altas habilidades:** construindo caminhos. 2. ed. rev. atual. São Paulo: SE, 2012. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Um_Olhar_Para_As_Altas_habilidades_2%C2%B0_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 03 fev. 2022.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil:** observação, adequação e inclusão. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente:** a teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médias, 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligência:** um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Caminhos para desenvolver potencial e talento.** Lavras: Ed. UFLA, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *In:* KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 13-43. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386868/mod_resource/content/1/Jogo%2C%20brinquedo%2C%20brincadeira%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf.

Acesso em: 10 jan. 2022.

LOPES, Betania Jacob Stange; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara. Altas habilidades/superdotação percebidas pelas mães nos seus filhos com deficiência visual. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 203-220, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/LHBWMMwzCBTGzPBqbBNX9dS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LOWENFELD-BRITAIN, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MARQUES, Danitiele Maria Calazans; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Altas Habilidades/Superdotação:** a intervenção educacional na precocidade a partir da teoria das inteligências múltiplas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MARTINS, Bárbara Amaral. **Alunos precoces com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação:** reconhecendo e favorecendo a precocidade em sala de aula. Curitiba: CRV, 2020.

MEZZOMO, Gislaine Gundel. O papel do professor do ensino regular e do professor especializado enquanto parceiros no processo de inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino. *In:* BRANCHER, Vantoir

Roberto; FREITAS, Soraia Napoleão. **Altas Habilidades/Superdotação:** conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 171-187.

NUNES, Juliana Fernandes. **A descoberta do mundo natural: experiências e saberes na infância.** 2015. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Infantil) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-AELPD2/1/juliana_fernandes_nunes.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; STOLTZ, Tania. Afetividade e criatividade na educação de superdotados: uma proposta a partir da ludicidade. *In:* VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. (org). **Altas habilidades/superdotação:** processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018. p. 201- 212.

RENZULLI, Joseph. S.; REIS, Sally M. **The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for educational excellence.** Connecticut: Creative Learning Press, 1985.

RENZULLI, J.S. **What makes giftedness? Re-examining a definition.** Phi Delta Kappan, n.60, p.180-184, 1978.

RENZULLI, Joseph Salvatore. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, v. 52, n. 1, p.75-131. 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375/272>. Acesso em: 10 jan. 2022.

RENZULLI, Joseph Salvatore. **What Makes Giftedness? Reexamining a Definition.** *Kappan*, v. 29, n. 08, p. 81-88, mai. 2011.

RENZULLI, Joseph Salvatore. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 539-562. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X14676>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SÁNCHEZ ANEAS, Asela. **Altas capacidades intelectuales: sobredotación y talentos: Detección, evaluación, diagnóstico e intervención educativa y familiar.** Formación Alcalá: Alcalá la Real, 2013.

SANTOS, Santa Marli Pires dos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita da Cruz. O lúdico na formação do educador. *In:* SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.) **O lúdico na formação do educador.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 11-17.

SANTOS, Santa Marli Pires dos Santos. (Org.) **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SCHUTZ, Queli Cristina. *et. al.* Matemática na educação infantil: o lúdico e o concreto trazendo significado à aprendizagem. *In: SEMINÁRIO INSTITUCIONAL PIBID*, 6., 2017. **Anais...** Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <http://conferencia.uergs.edu.br/index.php/pibid2017/6pibid/paper/view/2850>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio, n. 29, 2004

VIRGOLIM, Angela Máгда Rodrigues. **Cabrum! Chuva de ideias: desenvolvendo a criatividade das crianças**. Curitiba: Juruá, 2014.

VIRGOLIM, Angela Máгда Rodrigues. **Altas Habilidades/Superdotação: um diálogo pedagógico urgente**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: EDUSP, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Linguagem oral e brincadeira letrada nas creches**. Educação & Realidade, v. 42, n. 4, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661980>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CAMINHO INCLUSIVO 5

TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO – PARTE 1

Daniela Cristina Barros de Souza Marcato

Prezados(as) cursistas,

Sejam bem vindos(as) à parte 1 do módulo sobre Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)!

Neste módulo, abordamos alguns aspectos relativos ao Atendimento Educacional Especializado em Educação Infantil com enfoque em crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), atualmente categorizados como Transtornos do Espectro Autista (TEA).

Para início de conversa, gostaria de me apresentar brevemente. Sou a Profa. Daniela Marcato, docente do Curso de Pedagogia da FAED/UFMS, pedagoga, mestra e doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Caso queira conhecer mais da minha trajetória profissional, fique à vontade para visitar meu [Currículo Lattes](#).

Convido você a refletir conosco algumas possibilidades para uma educação inclusiva que se inicie desde a Educação Infantil, garantindo acesso, qualidade e possibilidades de desenvolvimento para todas as crianças que dela fizerem parte.



1. RELEMBRANDO ALGUMAS ATUALIZAÇÕES CONCEITUAIS

O termo “Transtorno Global do Desenvolvimento” (TGD) foi amplamente usado para diagnósticos até o ano de 2013, em decorrência da vigência, à época, do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) e da [Classificação Internacional de Doenças \(CID-10\)](#). A [Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva](#) (2008), também trouxe essa expressão em seu texto, incluindo as pessoas com TGD como público alvo da Educação Especial.

A partir do novo CID-11 e com a publicação em 2013 da quinta edição do referido manual, o [DSM-5](#), os diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Asperger ou Transtorno Global do Desenvolvimento passaram a ser classificados unicamente como Transtorno do Espectro Autista (TEA), alterando os critérios para o laudo de Autismo. O DSM-5 ampliou as possibilidades de identificação de sintomas, especialmente no que se refere à observação do desenvolvimento da comunicação e interação social da criança. Assim, familiares e profissionais passaram a ter mais critérios para reconhecerem os sinais que podem contribuir para um diagnóstico precoce, o que permite uma intervenção clínica, terapêutica e educacional de maior amplitude e com maiores possibilidades de desenvolvimento para a criança.

As principais características do espectro autista envolvem inabilidade persistente na comunicação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento, estereotípias, inflexibilidade a mudanças, geralmente manifestando-se nos primeiros anos de vida, em fase muito precoce da infância (SCHWARTZMAN, 1995).

A partir da publicação do DSM-5, o Transtorno do Espectro Autista passou a ser classificado em três níveis, o que permite identificar a gravidade e, consequentemente, o suporte necessário. São eles:

- **Nível 1 (Leve):** Necessita de pouco suporte. Apresenta prejuízos nas interações sociais e comunicação, dificuldade em trocar de atividade, independência limitada em relação ao autocuidado, organização e planejamento.
- **Nível 2 (Moderado):** Comprometimentos nos mesmos aspectos do nível anterior, porém, necessita de um apoio substancial. As dificuldades nas interações sociais precisam ser mediadas (déficits na conversação, respostas curtas ou apenas sobre tópicos específicos, com reduzida abertura às interações sociais) e requer ajuda em vários momentos para mudança de ambientes, de atenção e de foco.

- **Nível 3 (Severo):** Há prejuízos severos, com interações sociais muito limitadas; apresenta uma dificuldade extrema em lidar com mudanças, grande aflição para mudar de foco, necessitando de um apoio muito expressivo e substancial.

Destaca-se, ainda, a pertinência da legislação para as pessoas classificadas no Espectro. A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a [Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista](#) (2012), as considera como pessoas com deficiência e, portanto, submetidas aos efeitos de todas as outras leis vigentes para esse público.

É pertinente ressaltar que as peculiaridades das pessoas com espectro não decorrem apenas dos diferentes graus de comprometimento, mas também da possibilidade de vinculação à outras deficiências e comorbidades, bem como da diversidade de seus contextos culturais, familiares e sociais, o que implica considerar as experiências individuais para além de uma padronização diagnóstica.

2. AS POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

A Educação Infantil pode ser um ambiente privilegiado para o início promissor da inclusão escolar de pessoas com TEA. Como primeira etapa da Educação Básica, é objetivo desta modalidade da educação proporcionar o desenvolvimento das primeiras experiências, não apenas escolares, mas sobretudo dos vários aspectos da vida da criança, dado que seu público alvo envolve pessoas de 0 a 5/6 anos e que, portanto, estão iniciando várias aprendizagens.

A organização pedagógica desta etapa privilegia as interações, brincadeiras e variadas experiências que permitam às crianças descobrirem o mundo ao seu redor, independentemente das características que cada uma delas apresente. Assim, aprender a conviver com outras pessoas além da família, o desenvolvimento das linguagens, o estabelecimento de hábitos e rotina é objetivo da proposta com todas as crianças da Educação Infantil. Nesse sentido, apesar de o trabalho com as crianças com TEA ser específico, não difere substancialmente daquelas metas que já são esperadas nessa primeira etapa da Educação Básica, o que pode contribuir para um ambiente inclusivo e sem grandes diferenciações para atender as crianças que tenham deficiências. É evidente que certas realidades exigirão cuidados especializados, mas não saem do rol de competências já trabalhadas ali.

Vale destacar a necessidade de identificação dos sujeitos que estão em processo de inclusão escolar. Mendes (2010, p. 77) defende que “[...] a não identificação neutraliza a diferença e, além disso, impede que serviços de suportes possam ser oferecidos, ficando essas crianças sujeitas a condições iguais, porém não equiparáveis, o que em longo prazo irá prejudicar seu processo de desenvolvimento em ambientes regulares”. Portanto, a consciência e intencionalidade de um trabalho pedagógico que se pretende realmente inclusivo na Educação Infantil torna-se imprescindível.

Falaremos um pouco sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil, seus objetivos, as possibilidades de organização que se delineiam em termos de planejamento, cotidiano, registros, avaliação.

As instituições de Educação Infantil geralmente são o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar. É finalidade desta etapa educacional o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29). A Constituição Federal (artigo 208, inciso IV) expõe o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), com igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I).

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica (Lei nº 9.394/96, art. 22) e, ao desenvolver o educando, deve assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Introduzir as crianças na cultura e apropriá-las de conhecimentos requer tanto seu acolhimento quanto sua adequação às crianças pequenas. É preciso considerar nesse momento da vida as formas como as crianças “[...] vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares” (BRASIL, 2009, p. 5).

É preciso assumir a responsabilidade de tornar as instituições de Educação Infantil

[...] espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância” (BRASIL, 2009, p. 5).

As práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar as formas de manifestação próprias deste momento de vida, visando a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças. É necessário indicar as experiências de aprendizagem que se espera desenvolver junto às crianças e buscar efetivá-las por meios que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico.

De acordo com Mendes (2006, p. 3), o impacto de programas de inclusão na Educação Infantil parece ter resultados favoráveis para possibilitar as experiências acima indicadas:

Revisões abrangentes comprovam que a) ambientes inclusivos podem favorecer o desenvolvimento das crianças por oferecer um meio mais estimulador (cognitiva, social e linguisticamente) do que ambientes segregados; b) com suporte necessário e apropriado, as crianças pequenas com necessidades educacionais especiais podem tanto adquirir habilidades complexas quanto participar com sucesso de ambientes inclusivos; c) a participação e pertinência são as variáveis chaves, e dependem de atividades específicas que são dirigidas ou mediadas pelo professor ou educador; d) o engajamento social é maior em ambientes inclusivos, e que, e) é possível minimizar casos de isolamento social, através de intervenções específicas ou de práticas que prevêm a construção de interações sociais como parte do currículo”. (MENDES, 2006, p. 3)

A autora ressalta que, embora o sucesso de programas inclusivos na Educação Infantil já tenha sido comprovado na literatura, no Brasil as pesquisas sobre o tema ainda são escassas. Contudo, é válido perceber que, em se tratando de uma perspectiva inclusiva,

[...] as reações de crianças pequenas à presença de pessoas com dificuldades são diferentes das respostas dos adultos, e que esse é um dos motivos pelos quais a primeira infância parece ser a mais oportuna para começar a quebrar as barreiras sociais e a discriminação. (MENDES, 2006, p. 3)

Há evidências que sugerem que os contextos mais produtivos para promover habilidade de interação social com pares são ambientes inclusivos, quando comparados com ambientes educacionais segregados. Em tese, nos ambientes inclusivos as crianças com deficiências estariam sujeitas a práticas mais apropriadas

para suas idades, sem tanto enfoque nos déficits; teriam parceiros mais habilitados, o que possibilitaria ver nos colegas modelos mais positivos de interação, além de estarem sujeitas a um nível maior de interação social com várias crianças (MENDES, 2006).

As seguintes recomendações para os educadores podem ser relevantes no trato das deficiências com as crianças pequenas:

1. a preparação da classe para a chegada de um colega com deficiência severa, no caso das crianças pequenas, não precisa ser extensa e as informações devem surgir naturalmente;
2. as crianças sem deficiências seguem o modelo do adulto para se comunicar com as crianças com deficiência, daí a importância de oferecer um modelo positivo;
3. alguns companheiros da mesma idade podem aprender a usar estratégias de suporte como ajuda física e suporte facilitador;
4. as crianças respondem com medo à criança que é agressiva e àquelas que apresentam comportamentos de isolamento, mas elas aceitam explicações na natureza comunicativa e podem aprender estratégias de enfrentamento;
5. no caso da criança requerer acomodações, é conveniente explicar e demonstrar o equipamento e/ou dispositivo aos colegas e oferecer oportunidades para que eles os experimentem, sem desrespeitar a criança com deficiência. (MENDES, 2006, p. 13)

Nesse sentido, é fundamental a presença de um adulto parceiro no desenvolvimento e na manutenção do companheirismo entre crianças com deficiências e o restante da turma. Os adultos podem mediar as interações iniciais com estratégias como: convidar para participação; ensinar os companheiros a interagir diretamente com a criança com deficiência e diminuir gradualmente a mediação quando apropriado; responder questões e oferecer propostas de interação em nome da criança com deficiência; acessar e providenciar as adaptações necessárias que permitam a participação da criança com deficiência nas atividades com toda a turma, entre outras (THOMPSON *et al.*, 1996).

Uma vez apontados elementos pertinentes à uma Educação Infantil inclusiva, relembramos características de crianças que estejam no espectro do autismo, de modo a vislumbrar possibilidades mais específicas desses grupos.

3. CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS COMUNS NO PROCESSO EDUCACIONAL DAS PESSOAS COM TEA

O comprometimento das áreas de comunicação e de linguagem, interação social, idade, o grau de déficit cognitivo, a gravidade dos sintomas gerais e sua manifestação devem ser considerados nos processos educacionais. Contudo, todos esses são aspectos ainda em descoberta nos primeiros anos de vida, período da Educação Infantil. Há casos em que a própria instituição contribui para o diagnóstico, por meio da observação dos comportamentos dos bebês e crianças pequenas. Isso ressalta a pertinência de um diagnóstico nos primeiros anos de vida, quando há muitas oportunidades para responder favoravelmente às intervenções devido à plasticidade cerebral. Há evidências de resultados bastante satisfatórios quando as propostas terapêuticas e pedagógicas se unem por meio de estimulação ou educação precoce.

É potencialmente válida a participação dos sujeitos com TEA nos processos escolares, especialmente na Educação Infantil, evidentemente considerando as inserções possíveis de acordo com o comprometimento. Cada caso precisa ser acompanhado considerando inclusive se essa criança frequentava a Educação Infantil antes do diagnóstico ou passou a ser inserida em ambiente escolar após a descoberta de estar no espectro. Tal análise é ainda mais necessária nos casos mais graves, que comprometem maiores áreas do desenvolvimento.

A necessidade de adaptação aos processos escolares é comum para qualquer criança, porém, fica potencializada pela inflexibilidade exacerbada da pessoa com TEA, especialmente quando o espaço das instituições escolares não faz parte do cotidiano da criança. Nestes ambientes, há muitos estímulos, pessoas e situações não familiares que contribuem para reações mais intensas. Essas manifestações não são permanentes, mas esperadas como qualquer alteração de rotina. Por ser uma experiência desconhecida, e, devido à inflexibilidade já mencionada, torna-se uma situação de difícil apropriação de sentido pela criança. Em outras palavras, ela demora a compreender o propósito e se fixa somente no incômodo da situação, requerendo um trabalho contínuo e em longo prazo por parte da equipe pedagógica.

Tais momentos suscitam angústia e sentimento de impotência para o professor diante de qualquer intervenção pedagógica que faça. É um trabalho gradual, a lentos passos, que requer constância. Vale lembrar que insistir nas tentativas de trabalho pedagógico a todo custo, estabelecendo rotinas inadequadas (com prêmios, recompensas, horários muito diferenciados) pode gerar dificuldades posteriores tanto para a criança quanto para os profissionais quando precisarem ser reformuladas.

O documento do Ministério da Educação “[A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento](#)”, de José Ferreira Belisário Filho e Patrícia Cunha, ressalta que é fundamental ter em mente que a experiência da escola – ou qualquer outra intervenção educacional – necessita entrar, o quanto antes, em um terreno mais previsível para aquela criança (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010).

A previsão e a rotina estruturam a pessoa com TEA. A capacidade de antecipação está comprometida nestes indivíduos, portanto, a estratégia é que o aluno seja comunicado antes, de forma simples e objetiva, sobre o que ocorrerá no momento seguinte, mesmo que seja um bebê ou criança bem pequena. Quanto mais a criança com TEA puder antecipar o que ocorrerá na escola, mais ela se familiarizará com a vivência escolar. Isso pode não funcionar de imediato (assim como qualquer proposta de mudança de rotina, mesmo em casa), mas é importante insistir na antecipação e não desistir da expectativa de adesão da criança à nova rotina, ainda que a princípio ela pareça não entender ou não ter prestado atenção. A consistência dessa prática é importante, pois, com o passar do tempo, a antecipação poderá ser dispensada aos poucos nas situações que se repetem diariamente, mostrando um avanço na internalização dos eventos do cotidiano para aquela criança.

Rotinas e horários diariamente repetidos no ambiente escolar, quando possível, fazem com que a presença na escola se torne mais previsível, alterando gradativamente o comportamento de resistência. A repetição, para a criança com TEA, mas como também para qualquer criança típica ou não que participe da Educação Infantil, favorece a apropriação da experiência, uma vez que a participação nesse contexto social real pode ser passível de generalização para outros ambientes.

Faz-se importante considerar os seguintes aspectos, entre outros, na educação das pessoas com transtorno do espectro autista:

- 1) O potencial da intervenção da família e dos colegas, como pares, para a adesão da criança com TEA nos rituais cotidianos dos ambientes que ela frequenta. Por se tratar de contextos reais, essa exposição ao meio social pode, aos poucos, auxiliar no desenvolvimento em decorrência das surpresas ou situações inusitadas.

- 2) Parceria positiva entre a escola e a família: interlocução com os profissionais que devem sistematicamente dar retorno sobre o trabalho, relatando não apenas as dificuldades, mas todo o progresso apresentado pela criança, por serem extremamente significativos no desenvolvimento. A colaboração da família poderá estar vinculada ao quanto conseguiram entender sobre o processo pedagógico de seu filho.
- 3) Convicção de que a educação tem potencial de contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens da pessoa com TEA.
- 4) Intencionalidade pedagógica por parte dos profissionais visando ao desenvolvimento da criança com TEA, especialmente em relação à comunicação e autonomia, propondo a realização do máximo de intervenções significativas na família, subsidiadas pela orientação e apoio dos profissionais, tanto na elaboração quanto na implementação de ações e materiais, adequados ao esperado para a faixa etária.
- 5) Intencionalidade pedagógica em desenvolver aspectos socializadores como objetivos de aprendizagem: a cognição social da pessoa com TEA precisa ser mediada, a partir do reconhecimento da importância do desenvolvimento das funções cognitivas.

Lembrando: A cognição social “envolve a compreensão dos próprios sentimentos e ações e sua correspondência nos indivíduos da mesma espécie, bem como o reconhecimento de como as outras pessoas se sentem” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 29). É evidente que esse aspecto está em desenvolvimento para todas as crianças da Educação Infantil, desde os bebês até aquelas um pouco maiores, por ser um momento de aprendizagem emocional em que todas elas ainda estão aprendendo sobre seus sentimentos e convivência com os pares.

- 6) Regressões de comportamentos: ainda que haja superação das dificuldades iniciais, abandono de determinadas atitudes ou estereótipos com avanços sociais, algumas dessas manifestações podem ocorrer novamente. É a interlocução com a família que torna possível compreender os motivos da retomada de comportamentos que haviam sido superados. Isso não significa que o trabalho escolar tenha sido malsucedido, mas que é

relevante realizar uma análise global para se planejar e executar os ajustes necessários.

- 7) A pessoa com TEA pode aprender com as restrições e frustrações inerentes às diferentes vivências, uma vez que as funções de antecipação e aquisição de flexibilidade também são decorrentes de aprendizado. A criança se torna capaz de antecipar novas situações a serem enfrentadas, atribuindo-lhes significado e buscando as adaptações e os recursos internos necessários para lidar com a situação que se apresentou nova. Essas manifestações de aquisições em competências cognitivo-sociais “representam um esforço e uma conquista fundamental para toda a sua vida, e devem ser valorizadas pelos professores” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 29).

É fundamental ter clareza sobre os desafios e dificuldades para não piorar a ansiedade e estereótipos que podem surgir ao longo dos anos. Nesse sentido, caso haja um grande interesse em atividades específicas – como o uso de eletrônicos ou telas – e, assim como para a maioria das pessoas, especialmente as crianças de 0 a 6 anos, é preciso limitar o acesso justamente pelas consequências negativas do uso excessivo para a interação social.

Em suma, as crianças com TEA requerem suportes e estes precisam que se considere as seguintes questões ao defini-los: como estão as expectativas para o restante do grupo de crianças e o que a criança com deficiência necessita no momento para ter experiências similares ao grupo, e que sejam positivas para seu desenvolvimento. É desafiador prover apoios a crianças especiais cuja idade esteja entre zero a seis anos porque é difícil saber como equilibrar as necessidades que são próprias de qualquer criança nessa faixa etária garantindo sua progressiva autonomia, como também as necessidades peculiares para assegurar sua participação. Mendes (2006) ressalta alguns aspectos a considerar:

- 1) O apoio deve ser o mais comum, não-estigmatizante, e cuidadoso possível.
- 2) É preferível o apoio fornecido preferencialmente pelos colegas.
- 3) As famílias devem estar envolvidas na identificação dos apoios.

- 4) Deve existir um clima que promova a pertinência e o espírito de comunidade, sem que nenhuma criança fique isolada ou estigmatizada.
- 5) A fonte mais importante de avaliação deve ser a própria criança especial que deverá manifestar suas prioridades, preferências, aversões, e interesses.
- 6) O apoio deve refletir o direito das crianças de exercer controle além do ambiente e de suas próprias vidas (MENDES, 2006, p. 12)

4. ANTES DA ALFABETIZAÇÃO, A COMUNICAÇÃO DAS CRIANÇAS COM TEA

O processo de alfabetização requer abordar uma das principais demandas para os sujeitos com TEA, a comunicação. Para fins de contextualização, traremos uma breve caracterização sobre as peculiaridades da comunicação das pessoas com TEA.

Os prejuízos na comunicação e na linguagem podem ser manifestados como mutismo, atraso na aquisição, ecolalia, inversão pronominal, simplificação sintática, rigidez semântica, peculiaridades prosódicas, preferência por funções imperativas, literalidade na interpretação, entre outras. Assim sendo, entre os alunos com TGD [TEA] que recebemos em nossas escolas, podemos encontrar crianças com nenhuma comunicação verbal e não verbal, com verbalização de palavras isoladas, com linguagem estereotipada, fazendo uso da repetição de frases e da entonação ouvida de outras pessoas ou de personagens, com linguagem correta do ponto de vista sintático, mas com pautas estereotipadas e pouco contextualizadas, dificuldades de interpretação semântica, entre outras. (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 32)

Esse campo também exige a atenção compartilhada e a apreensão de sentidos e intenções inferidos a partir de atitudes e expressões faciais e corporais nos outros indivíduos, competências difíceis para pessoas com TEA, especialmente no período da infância. Contudo, essas condições não são imutáveis ou estáticas. Há crianças que demoram para adquirir a linguagem verbal ou apresentam ausência de linguagem e uso instrumental das pessoas para solicitar coisas e que, por meio da experiência no ambiente social da escola e da mediação dos professores e colegas, passam a utilizar verbalizações nas atividades de pedir.

Existem outras características marcantes na linguagem receptiva e que podem gerar dúvidas para se comunicar com sujeitos com TEA, como, por exemplo:

Ignora a linguagem, não responde a ordens, chamadas ou indicações linguísticas dirigidas a ela. Em algum momento do desenvolvimento, provoca a falsa suspeita de surdez;

Associa os enunciados verbais às condutas próprias, compreende ordens simples, associando sons a contingências ambientais ou comportamentais. Não implica a assimilação dos enunciados a um código ou a interpretação deles a um sistema semântico-conceitual;

Compreende os enunciados, analisando-os ao menos parcialmente. A compreensão é literal e pouco flexível. Os processos de inferência, coerência e coesão da compreensão do discurso são muito limitados. Tendência a atender às interações verbais, quando dirigidas a ela própria, de forma muito específica e diretiva (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 32-33).

**Diante das características apresentadas,
as estratégias para comunicação demandam:**

- a) Materiais que permitam trabalhar com as emoções: jogos, imagens (relacionados à cognição social: compreender expressões faciais e corporais);
- b) Orientações para a família sobre como se comunicar, dar comandos, brincar com a pessoa com TEA;
- c) Estímulo à leitura (considerando o potencial que algumas têm em desenvolver uma linguagem semelhante à das pessoas da mesma língua);
- d) Recursos de apoio visual: que expresse o cotidiano, mostre a sequência da rotina e o que se espera do aluno. Para estimular o uso dos recursos visuais estes precisam ser de fácil manipulação e resistentes ao cotidiano.

Os materiais de apoio visual devem ser criados junto ao aluno para que ele os associe a algo que expressa informações sobre si mesmo: sua rotina, o que é esperado que faça, comunicação de suas necessidades e escolhas. Por isso, as imagens usadas devem ser relacionadas ao aluno: fotos dos locais ou do sujeito em diferentes momentos e espaços do cotidiano, com objetos que indiquem suas necessidades básicas. Isso pode ser feito com qualquer criança da Educação Infantil, uma vez que a apropriação de rotinas, sequência de fatos, compreensão da comunicação está sendo descoberta por todas as crianças nessa fase. O recurso visual pode ser um suporte, portanto, que não impeça a verbalização, mas que permita a criança expressar-se com ainda mais riqueza quando ainda não tem domínio completo da linguagem. Quando a escola consegue mediar algumas situações por meio deste recurso, a criança tem a oportunidade de adquirir e ampliar a habilidade de usar símbolos e representações, podendo se comunicar de forma mais eficaz.

Independentemente do uso do material de apoio visual, sempre deve se fazer presente a verbalização objetiva, como um elemento que demonstra que o profissional acredita no potencial do aluno em entender o que está sendo dito e se orientar a partir daí, mesmo que ele não fale ou pareça não reagir às nossas intervenções.

O uso de tais recursos visuais, objetos e comunicação objetiva pode e deve ser mantido, mas sempre almejando não artificializar as relações com o aluno, e sim o desenvolvimento de novas competências e ampliação de sua flexibilidade mental. Gradativamente, será necessário alternar situações previstas e organizadas com aquelas que devido ao fluxo cotidiano necessitam ser mais flexíveis e imprevisíveis. O equilíbrio entre esse tipo de intervenção se mostra mais eficaz no surgimento de novas habilidades cognitivas de convivência e comunicação.

É pertinente a atualização constante de estratégias para oportunizar desafios cognitivos adequados, sem reter a criança em seu desenvolvimento.

5. O QUE É ESPERADO EM TERMOS DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA TODAS AS CRIANÇAS? POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS E QUE PODEM BENEFICIAR AS CRIANÇAS COM TEA

Na Educação Infantil, o foco está no brincar e em possibilitar diversas experiências por meio de interações das crianças entre si, com o meio, objetos e os adultos com quem convive. Portanto, a ludicidade deve conduzir o planejamento e

escolha das vivências, atividades para que, brincando, a criança aprenda. No caso da alfabetização, a criança deve ser exposta a estratégias que contribuam para o desenvolvimento de habilidades requeridas, como a leitura, a música, a contação de histórias, dentre muitas outras.

Adotamos aqui a concepção de alfabetização de Soares (2004, p. 97), que a conceitua diferente, porém indissociada do letramento.

É necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Considerando as múltiplas linguagens a que as crianças devem estar expostas, a leitura é fundamental para o processo de alfabetização. Ela contribui no desenvolvimento da memória, atenção e imaginação. A Educação Infantil, além de ser um espaço rico para interações e vivências, pode trabalhar no sentido de aproximar as crianças das práticas de letramento e prepará-las para a alfabetização. Não é objetivo que as crianças aprendam a ler e escrever na Educação Infantil, mas vivam significativas experiências em linguagem, literatura, canções, rimas porque todo esse repertório possibilitará o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a alfabetização. O mais necessário, nessa etapa, é despertar o interesse das crianças pela leitura e pelo mundo das palavras.

Outro aspecto a ser mencionado diz respeito ao desenvolvimento da autoconfiança para enfrentar os desafios da alfabetização, que envolve dimensões não apenas cognitivas, como também motoras.

O brincar promove desenvolvimento motor, percepções sensoriais, consciência corporal, equilíbrio, aumento da concentração e desenvolvimento da coordenação

ção mais global e fina (MOYLES, 2002). Portanto, brincadeiras como correr, pular, brincar na areia, na terra contribuem para o desenvolvimento da segurança em seus movimentos, aprendendo a ter consciência de seus limites e possibilidades, que são descobertas muito pertinentes para as crianças com TEA.

Mendes (2006, p. 13) ressalta que professores que desejam ensinar habilidades de interações sociais devem dedicar parte da rotina a um contexto de brincadeira, “porque são as atividades de brincar que fornecem mais oportunidades para essas interações, e alertam que os professores devem estar cientes da natureza do comportamento da criança nas atividades do brincar”.

Englobando toda a ludicidade e também atividades artísticas, como desenho, pintura, musicalização e teatro também podem contribuir com a atenção, memória e coordenação motora fina. Brincadeiras com diferentes materiais, quantificações, música podem contribuir para o raciocínio lógico, fundamental para o processo de alfabetização. Em suma, o desenvolvimento de habilidades que preparam a criança para as práticas sociais de leitura e escrita e a aquisição destas é o foco da Educação Infantil.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao uso da linguagem oral e expressiva, estimulando as crianças a falar, com rodas de conversas que convidem as crianças a expressar seus gostos e interesses, respondendo perguntas simples, mas pertinentes para o seu desenvolvimento. As crianças com TEA podem ser estimuladas a participar por meio da Comunicação Alternativa, porém com intenção constante de que se desenvolva a verbalização e de forma gradual passe a usar palavras para se expressar.

Abordar a percepção de que as palavras representam um objeto, o nomeiam e nos fazem lembrar dele quando falamos o nome, mesmo na ausência deste objeto é outra habilidade imprescindível. Aprender, portanto, os nomes dos colegas da turma, haver fichas que identifiquem os materiais permitem essa aproximação com a linguagem. As crianças apreendem o objetivo da escrita quando fazem atividades de uso social dela, como escrever bilhetes, receitas, cartazes.

A contação de histórias deve fazer parte do cotidiano na Educação Infantil. Ler em voz alta para as crianças tende a ajuda-las a expandir vocabulário e compreender o enredo, especialmente porque os livros podem ser lidos mais de uma vez, reforçando essa aprendizagem e a percepção de rimas, aliteração, frases que se repetem, aumentando a manipulação sonora das palavras, promovendo consciência fonológica de forma interessante e divertida. É válido que as crianças recontem as histórias ou criem outras, mas que possam se dedicar a esses enredos. A repetição e a familiaridade com as histórias pode ser muito positiva para os sujeitos com TEA,

pois lidam melhor com os materiais já conhecidos. Da mesma forma interação com os livros em cantos de leitura ou bibliotecas escolares podem incentivar as crianças a se interessar pelo ambiente e estabelecendo-o como parte da rotina.

Há que se considerar a importância da autoestima na aprendizagem da leitura e da escrita porque a alfabetização é um processo desafiador onde a frustração e ansiedade precisam ser dosadas, tanto das crianças, pais e professores. Requer-se que a autoconfiança se faça presente e que a criança tenha a capacidade necessária para tentar, errar e progredir quantas vezes forem necessárias, como parte de toda essa aprendizagem.

A noção de continuidade também é importante uma vez que é preciso que todos os professores da Educação Infantil façam um trabalho integrado, a contribuir com o histórico de cada estudante, considerando seu percurso, avanços e desafios alcançados pelo caminho.

6. PENSANDO A AVALIAÇÃO

Pensar a avaliação desses estudantes em uma perspectiva inclusiva não deveria diferir das boas práticas didáticas realizadas com o restante da turma.

Devem ser considerados diferentes aspectos do desenvolvimento humano, em especial das áreas mais comprometidas nas crianças com TEA, levando em conta a situação inicial, os avanços, desafios e estratégias usadas. Para uma boa identificação de todo esse processo, é fundamental o registro, as descrições dos professores e construção de portfólios. Cada um desses elementos deve subsidiar as decisões ao início e final do ano letivo, bem como os planejamentos, sejam eles bimestrais, semanais ou diários, para que tenham eficácia e coerência. Os registros acerca do investimento da escola e dos professores no enfrentamento dos primeiros tempos com a criança com TEA precisam ser visualizados.

O tempo necessário para que o aluno com TGD comece a fornecer respostas ao investimento pedagógico em sala de aula é muito variável de criança para criança. Também é variável a condição de envolvimento e execução nas tarefas escolares a cada momento da escolarização. Por outro lado, podem ocorrer respostas surpreendentes, demonstrando aquisições de conhecimento por parte deste aluno que a escola até então desconhecia. (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 37)

É evidente que as respostas serão relativas a avanços individuais. Não se deve perder a perspectiva do currículo da turma, mas a avaliação deve ser considerada em um plano educacional individualizado (PEI), portanto, sem comparações esvaziadas de sentido. Os conteúdos e objetivos do ano escolar devem ser almejados e buscados por meio de diferentes estratégias, mas é válido – para a turma toda – considerar os parâmetros relativos ao avanço de cada aluno, referente ao ponto de partida e as conquistas individuais obtidas.

[Glat, Vianna e Redig](#) (2012, p. 84) ressaltam que o PEI é um:

[...] planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito. [...] É, em primeira instância, um plano educacional “personalizado”, porém inserido no planejamento escolar, ou seja, os conteúdos a serem ensinados coadunam com o que a instituição escolar propõe ao seu alunado em geral.

O PEI pode nortear todo o trabalho pedagógico pessoa com TEA, pois considera suas potencialidades e pontos a serem desenvolvidos e aprimorados, explicitando possíveis estratégias, avanços e pontos que requerem maior dedicação. Esse instrumento conduz a educação do sujeito em prol de seus direitos de aprendizagem e é um instrumento para que os profissionais da escola atuem e estabeleçam com clareza uma parceria contínua com a família, uma vez que essa participação muito contribui com o desenvolvimento da pessoa com TEA.

PARA SABER MAIS:

Acesse [Instituto Neuro Saber](#) – site idealizado e mantido por uma equipe que reúne especialistas em comportamento e neurodesenvolvimento da infância e adolescência, voltado a pais, professores e profissionais que buscam desenvolver e otimizar o potencial de cada criança.

Acesse [Instituto Singular](#) - site que tem como missão “Inspirar pessoas a cuidarem das crianças com autismo em todo o mundo”.

REFERÊNCIAS

- BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: Transtornos Globais do Desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Secretaria de Educação Especial, 2010. (v. 9).
- BERSCH, R.; SCHIRMER, C. Tecnologia Assistiva no Processo Educacional. *In*: **Ensaio Pedagógico**: Construindo Escolas Inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- BRAGA JUNIOR, F. V.; BELCHIOR, M. S.; SANTOS, S. T. [Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação e o atendimento educacional especializado](#). Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Mossoró, 2015.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 05 de maio de 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília, 2009.
- BRASIL 2012. **LEI Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [L12764 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 05 de maio de 2022.
- DSM - V. [Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais](#). (Recurso eletrônico); trad. Maria Inês Corrêa Nascimento (et al). 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- FELIPPE, N. M. de A.; CAPELINNI, V. L. M. F. O processo colaborativo entre Educação Especial e educação comum na inclusão escolar do aluno autista. *In*: RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELINNI, V. L. M. F. (Orgs.) **Práticas inclusivas**: fazendo a diferença. RJ: Wak Editora, 2014.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. **Plano educacional individualizado:** uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. Ciências Humanas e Sociais em Revista. RJ, EDUR, v.34, n. 12, p.79-100, 2012.

LEON, V. **Estudo das propriedades psicométricas do perfil psicoeducacional PEP-R:** elaboração da versão brasileira. (Dissertação de Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2002.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo:** guia prático. São Paulo: AMA. Brasília, CORDE, 2007.

MENDES, E. G. Inclusão: é possível começar pelas creches? **29ª Reunião Nacional da Anped.** GT 15. Caxambu/MG. 2006.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero:** começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ROTTA, N. T.; *et.al.* **Transtornos da aprendizagem:** abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo infantil.** São Paulo: Mennon, 1995.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento:** caminhos e descaminhos. Revista Brasileira de Educação, n.25, jan.-abr./2004.

THOMPSON, B.; WICKMAN, D.; WEGNER, J.; AULT, M. All children should know joy: Inclusive, family-centered services for young children with significant disabilities. *In:* D. H. L. H.; Brown, F. (Eds) **People with disabilities who challenge the system.** Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 1996.

CAMINHO INCLUSIVO 6

TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO – PARTE 2

Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca

Prezados(as) cursistas,

Sejam bem vindos(as) à parte 2 do módulo sobre Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)!

Nesta segunda parte, abordamos alguns pontos sobre transtornos globais do desenvolvimento na Educação Infantil, nos quais serão apresentadas algumas possibilidades de formas de ensinar, ou de apoiar a aprendizagem, no contexto da inclusão.

Apresentamos aqui alguns conceitos, características e pontos iniciais importantes para a compreensão e ação pedagógica na Educação infantil, com ênfase nos processos educacionais possíveis. A Educação Infantil na vida de uma criança com TGD visa desenvolver e potencializar a comunicação, as habilidades funcionais, o convívio social, as funções cognitivas, por meio de jogos, exercícios, técnicas, atividades, e de outros recursos, beneficiando seu lado intelectual, seu físico e sua afetividade, existindo maiores possibilidades para promover tanto o acesso quanto a sua permanência no espaço da Educação “regular”.

Antes de iniciarmos, cabe aqui uma breve apresentação: sou a Profa.



Mirella Villa, tenho graduação em Pedagogia, Especialização em Educação Especial e Psicopedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente sou docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMS e Chefe da Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas (Proaes/UFMS). Se quiserem conhecer mais sobre minha trajetória no ensino, pesquisa e extensão, acessem o meu currículo Lattes, <http://lattes.cnpq.br/3483977185885596>

Bom estudo!

1. COTIDIANO E AÇÃO PEDAGÓGICA – EDUCAÇÃO INFANTIL – TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

A Infância e a Educação Infantil são temas importantes, que despertam discussões e enfoques diferenciados no tocante às crianças que apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Tais enfoques englobam desde questões biológicas, psicológicas, assistencialistas, até enfoques ligados à escolarização das crianças de 0 a 6 anos.

Aqui veremos alguns pontos a serem trabalhados na Educação Infantil, tais como:

- Inclusão, arte, imaginação, criatividade e Educação Matemática
- Educação, Mundo Social-Natural e Inclusão
- Educação lúdica e inclusiva - brinquedos e brincadeiras

IMPORTANTE!!

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) aponta a importância da inclusão desde a Educação infantil: O acesso à educação tem início na Educação Infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nesta 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.

2. REPENSANDO A INCLUSÃO

Retomando alguns conceitos, entende-se por inclusiva uma escola que esteja ciente de sua função pedagógica, disponibilizando ao aluno procedimentos, recursos e pessoal para desenvolver seu papel com competência e compromisso.

Nesse sentido, o trabalho de Ainscow (2004) é útil ao assinalar que a inclusão escolar pressupõe três elementos básicos:

- a) **a presença**, que significa estar na escola, superando o isolamento do ambiente privado e inserindo o indivíduo num espaço público de socialização e aprendizagem;
- b) **a participação**, que depende do oferecimento das condições necessárias para que o aluno realmente possa interagir plenamente nas atividades escolares;
- c) **a construção de conhecimento**, sem a qual pouco adianta os outros dois aspectos anteriores.

A Educação Inclusiva é, portanto, um processo de transformação da escola que passa pela formação de professores, pelo envolvimento de toda a comunidade escolar (crianças, professores e funcionários, com participação plena da família), visando auxiliar no entendimento das diferenças entre integração e inclusão e suavizar a angústia das pessoas com deficiência que vivenciam esse processo.

3. INCLUSÃO, ARTE, IMAGINAÇÃO, CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Todas as artes contribuem para a maior de todas as artes, a arte de viver.

Bertold Brecht

O ensino da arte é um importante dispositivo no trabalho educativo, pois procura, por meio das tendências individuais, estimular a inteligência e contribuir para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única e mais importante formar artistas.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB no 9.394/96) estabeleceu em seu Art. 26, §2º que: O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. A arte é um patrimônio cultural da humanidade, e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber. Vivemos em uma sociedade na qual o principal conceito é o da produção. Tudo precisa ser produzido para ser consumido. É com essas e outras questões que os professores do Espaço da Arte lidam todos os dias e trabalham para promover mudanças positivas.

A importância do ensino da arte no desenvolvimento Infantil, por vezes, não é percebida precocemente na infância, mas com certeza fará a diferença em um futuro próximo para o adulto que se desenvolve. Nossa geração artística está em um momento no qual precisa comprovar a necessidade da arte.

Apresentamos aqui algumas razões básicas para o ensino da arte-educação (Adaptado www.educamundo.com.br/blog/curso-online-arte-na-escola).

- A arte conecta o indivíduo com os seus sentimentos (sentidos); no contexto da atual sociedade, pensa-se em produzir, em desenvolver o intelecto, mas não desenvolvemos os sentidos, que na verdade é a essência para toda e qualquer atividade.
- A arte educa estes sentimentos; ou seja, ensina a se expressar e não apenas a se comunicar. Estimula o indivíduo para que ele compreenda melhor e desenvolva os seus sentimentos, da mesma forma como aprendemos a desenvolver nosso intelecto.
- A arte é um estímulo à imaginação; a arte permite a ampliação da nossa imaginação, inclusive proporcionando tempo para isso, já que o cotidiano altamente “produtivo” nos impede. Vale lembrar que imaginação é um termo quase sinônimo de criatividade.
- Modificação do olhar sobre a vida; após a experiência artística, “voltamos” ao mundo “real” com um olhar diferenciado sobre ele. Neste aspecto entra a função humanizadora da arte.
- Conexão do indivíduo com o todo; a arte conecta o indivíduo com o mundo e possibilita que ele possa compartilhar sentimentos distintos, que se conectam com os dele e formam uma vivência mais concreta.
- A arte propicia o contato do indivíduo com sua própria cultura; desde o início a arte sempre refletiu o pensamento e o sentimento de uma

determinada época, fazendo com que o indivíduo se conscientize e se aproxime de suas raízes culturais.

- Conhecimento de culturas distintas; existem fatores que a linguagem conceitual (nosso primeiro método de aprendizagem) não consegue alcançar. A arte dispõe de outras formas de aprendizagem, por isso propicia um contato mais “direto” com outras culturas e facilita sua compreensão e experimentação.
- A utopia, largamente encontrada na criação artística é o que move e sempre moveu a humanidade. Podemos avaliar que o ensino da arte está ligado ao processo de desenvolvimento e liberação da expressão artística do indivíduo, não podemos criticá-los ou tolher a sua liberdade, nascendo o que podemos entender por arte.

Nesse sentido, arte pode ser considerada como o desenvolvimento expressivo da criança e não os produtos originados dela, que podem ser belos ou não, segundo os padrões preestabelecidos pela sociedade. Estimular a criança ter uma relação mais entusiasmada com o meio em que vive é construir para ela uma vida mais significativa, em que seu poder de expressão esteja liberado, podendo expressar sentimentos, sejam eles quais forem, pois dessa forma estará exercitando o seu lado afetivo.

Quando tratamos da arte na escola, esse é um fio condutor que se utiliza de imaginação e criatividade ao inventar coisas novas e ao expressar sentimentos e manifestar diferentes formas de entender a vida.

Vamos considerar que, desde pequena, a criança participa das práticas sociais e culturais de sua família, de seu meio, e dos grupos com os quais convive. Gradativamente, ela vai descobrindo o mundo físico, psicológico, social, estético e cultural que lhe é apresentado pelos adultos (e outras crianças) em seu cotidiano. É inserida num ambiente afetivo e cultural que a criança vai desenvolver seu processo de socialização. A criança percebe que os seres e as coisas com os quais convive se apresentam com semelhanças ou diferenciações, com afetividade ou não, acolhendo-a ou não, dando-lhe prazer ou desprazer.

Com relação ao mundo sensível, ela poderá distinguir as nuances de cores, de materiais, de sons, melodias, gestos, de tempo e espaço. O adulto normalmente a faz gostar de seu modo, pelas escolhas formais, táteis, visuais, sonoras, presentes nas roupas, brinquedos, objetos, canções etc. Além das visualidades e sons naturais, também nos deparamos com as emoções e pensamentos infantis que são partilhados com outras pessoas no processo cultural, incluindo o campo estético e o artístico.

A criança vai convivendo com esse mundo das máquinas, das tecnologias, do mundo eletrônico e das mídias que a aproximam de outras experiências, dentro de sua própria casa ou na cultura local, onde o mundo exterior se faz presente dos mais variados modos.

Vejamos o que Rodari (1982, p.89) nos diz,

[...] toca o telefone, ouve-se a voz do papai, gira-se o botão do rádio e surgem sons, rumores, músicas; aperta-se um botão do televisor e a tela se enche de imagens e, para cada imagem, devagarinho armazena-se uma palavra, uma informação para decifrar e guardar, com a devida prudência, junto das que já possui.

Como já foi abordado em módulo anterior, as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) são aquelas que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.

A família é o espaço inicial de estímulo para criança e torna-se um espaço de afeição, dividindo com a escola a responsabilidade de socialização, bem como de transmissão de valores e conhecimento. A escola assumiu, progressivamente, o seu papel de *lôcus* da educação, por meio da ampliação do ensino institucionalizado.

É no início da vida escolar pelas portas da Educação Infantil que o cotidiano da criança com TGD pode se transformar. Inicia-se a construção dos conceitos sociais e culturais, por exemplo, os de gostar, desgostar, do belo, do feio etc. Essa construção e elaboração acontece de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com as pessoas e sua ambiência. A criança participa, de muitas maneiras, das variadas manifestações socioculturais, como sucede com as artísticas, estéticas e comunicacionais, e, participando, ela é capaz de reelaborá-las, de reconstruí-las em seu imaginário, formando ideias e sentimentos sobre elas, e sendo capaz, ainda, de expressá-las em ações.

Que imagens e sons tão estimulantes são esses pelas quais as crianças veem, ouvem e sentem o mundo?

E que mundo é esse que os adultos estão lhes mostrando por meio de suas produções artísticas e comunicacionais?

Pare e pense! Querendo ou não, a criança já vivencia a arte produzida pelos adultos, presente em seu cotidiano. É lógico que essa arte exerce influências estéticas e artísticas na criança, e com ela interage de diferentes maneiras.

As imagens, cenas e sons do cotidiano são extremamente ativas, pois são presença marcante desses elementos culturais em suas conversas, brincadeiras, dese-

nhos, músicas, faz-de-conta, seu modo de vestir, de usar objetos, de falar, enfim, de se relacionar com as pessoas.

De maneira geral, as crianças se apropriam das imagens, sons e gestos contidos nas mensagens transmitidas pelas mídias, reelaborando-os e reutilizando-os na maioria das vezes de uma maneira pessoal. É nosso dever, como Educadores, proporcionar a ampliação dos saberes dos jovens em arte, através de leitura, apreciação, interpretação e análise mais crítica dessas produções comunicativas.

Estudiosos do desenvolvimento da criança, como sabemos, afirmam também que devemos buscar a validade de educar-se para a crítica, pois, assim, teremos melhor consciência do relacionamento com os outros, com a produção cultural e com o mundo. Florence de Mèredieu (1974), docente na área de Artes Plásticas de Paris, desenvolveu um estudo sobre o desenho infantil, com base na influência que o mundo moderno tem sobre a criança e nas concepções que os adultos têm sobre a infância e seus grafismos. São palavras suas:

Querer então estudar as produções infantis fora da gama das influências e pressões adultas só pode levar a uma leitura falseada. Deve-se desconfiar das interpretações unilaterais. Irredutíveis às produções adultas, devendo ser apreendidas no que têm de essencial, as obras infantis não deixam de estar ligadas às primeiras por um elo tão profundo que comanda toda a gênese. (MÈREDIEU, 1974, p. 3-4)

É preciso, pois, que o trabalho de intermediação educativa em arte viabilize também as mídias, os recursos tecnológicos, as produções de design e de comunicação visual, musical ou outras.

A relação da criança com a arte acaba com um certo mito da espontaneidade infantil: dotar a criança de reações inocentes, e gratuitas leva a ignorar o papel da imitação na sua formação e desenvolvimento. A conduta da criança – tanto no plano gráfico quanto nos outros domínios – comporta clichês, citações, imagens emprestadas. Quem esteve em contato com crianças ou então manipulou uma grande quantidade de desenhos, sabe bem que nem todos demonstram uma expressão espontânea. A utilização de estereótipos, a imitação e a cópia são frequentes, e uma das principais dificuldades com as quais se defrontam os métodos de “expressão livre” está precisamente na amplitude e na profundidade do condicionamento ao qual a criança está submetida. (MÈREDIEU, 1974, p. 108-110).

Sabendo dessas influências, precisamos nos tornar educadores preparados para a mediação e orientação dessas diferentes linguagens, levando o educando ao real interesse, sensibilidade e criticidade no mundo da Arte; despertando e ampliando assim, as possibilidades de interação e imaginação.

4. A CRIANÇA NO ESPAÇO DA ARTE

O Educador tem por função de intermediar os conhecimentos existentes e de oferecer condições para novos estudos, quando se depara com o encontro entre a cultura e a criança.

Ferraz (1993) explica que a criança está em constante assimilação de tudo aquilo com que entra em contato no seu meio ambiente; compete ao professor saber lidar com os fatos em sala de aula, constituindo a sua metodologia de trabalho. O que é observado e percebido nos passeios, nos caminhos de ida e volta à escola, nas brincadeiras, nos programas de rádio e televisão está modificando e enriquecendo as experiências e vivências infantis. Qualquer um desses conceitos estéticos ou artísticos citados pode ser trabalhado a partir do cotidiano, tanto da natureza, quanto da cultura como um todo.

Para aprimorar a percepção das formas e seus elementos, pode-se utilizar diversos materiais com diferentes texturas, formas ou cores, como por exemplo: flores, folhas, pedrinhas, tecidos, papéis, rótulos, fotos, entre outros. Um aspecto que jamais pode ser esquecido é de manter a criança em contato direto com as obras de arte. Dessa forma, elas terão a oportunidade de praticar atividades artísticas, adquirindo novos repertórios e capazes de fazer relações com suas próprias experiências. Como é entendida a relação entre a criança e a obra de arte?

REFLEXÃO!

Leite e Ostetto (2005) enfatizam que a relação da criança com os espaços culturais é, ainda muitas vezes, de espectadora distante e não de contempladora ativa. Sua produção não é necessariamente exigida – não lhe é solicitada como produto cultural. Devemos pensar, com que objetivos levamos as crianças aos museus e, concomitantemente, com que objetivos esses museus propõem atividades “escolares” para elas?

TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: REVENDO CONCEITOS

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), existem várias formas de apresentação dos transtornos globais, não havendo até o presente momento um consenso quanto à forma de classificá-los. A forma mais conhecida é o Autismo Infantil, definido por um desenvolvimento anormal que se manifesta antes dos três anos de vida, não havendo, em geral, um período prévio de desenvolvimento inequivocamente normal. As crianças com transtorno do espectro autista podem ter alto ou baixo nível de funcionamento, dependendo do fator cognitivo, da capacidade de comunicação e do grau de severidade nos seguintes itens:

- Prejuízo acentuado no contato visual direto, na expressão facial, posturas corporais e outros gestos necessários para comunicar-se com outras pessoas.
- Fracasso para desenvolver relacionamentos com outras crianças, ou até mesmo com seus pais.
- Falta de tentativa espontânea de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (por exemplo: não mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse).
- Atraso ou ausência total da fala (não acompanhado por uma tentativa para compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímicas).
- Em crianças com fala adequada, acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversa.
- Uso repetitivo de mesmas palavras ou sons.
- Ausência de jogos ou brincadeiras variadas de acordo com a idade.
- A criança parece adotar uma rotina ou ritual específico em seu ambiente, com extrema dificuldade e sofrimento quando tem de abrir mão dele.
- Movimentos repetitivos ou complexos do corpo.
- Preocupação persistente com partes de objetos.

É possível observar que, nas escolas, grande parte das crianças que têm deficiências é beneficiada com apenas algumas modificações no ambiente físico, nos materiais e nos equipamentos utilizados para a atividade escolar.

SAIBA MAIS:

Em 2006, o Ministério da Educação desenvolveu a série de estudos “Saberes e Práticas da Inclusão”. Trata-se de um material para orientar os professores a receber um aluno com deficiência em sala de aula. A série é voltada para o ensino infantil, mas se aplica à pedagogia básica utilizada em qualquer sala de aula.

Acesse: <http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12654-saberes-e-praticas-da-inclusao-educacao-infantil>.

De acordo com o material Saberes e Práticas da Inclusão (MEC, 2006), métodos especiais de ensino só são necessários para as crianças cujas deficiências sejam mais complexas por dificuldades de aprendizagem resultantes de lesões neurológicas ou similares.

Como com qualquer outro aluno, o professor deverá estar atento ao processo de ensino e aprendizagem para identificar as necessidades peculiares do aluno TGD

Crianças que apresentem dificuldades de apreensão de conceitos podem ser auxiliadas nesse processo se o professor planejar o ensino organizando objetos em categorias, enfatizando os aspectos e/ou itens relevantes em um contexto, privilegiando experiências concretas antes de proceder ao estágio abstrato do trato dos símbolos numéricos, por exemplo.

Auxílios sinestésicos, tais como números para recortar, ou de lixa, que podem ser percebidos pelo tato, podem também ser bons auxiliares do ensino. Podem-se usar cores para fazer sobressair as configurações e auxiliar, assim, a percepção dos objetos e dos textos.

Ainda outras recomendações são feitas, no sentido de analisar a pertinência dos objetivos educacionais e, por consequência, os conteúdos a serem trabalhados com o aluno, visando sempre a lhe favorecer o exercício de participação no debate de ideias e no processo decisório quanto à sua própria vida e à vida da comunidade. Assim, pode ser útil favorecer ao máximo o enriquecimento de sua experiência de vida, mediante:

- integração com a vida da escola;
- motivação de interesses e orientação à criatividade nas atividades de recreação.

- estimulação da iniciativa e da capacidade de liderança do aluno.
- fortalecimento da experiência da vida na comunidade.
- ampla utilização das bibliotecas públicas e da escola.

A criança que tem grandes dificuldades de desenvolver uma comunicação oral funcional pode ser bastante beneficiada por formas alternativas de comunicação social, tais como: por escrito, pelo uso de quadros de conversação (cadernos de signos e livros de comunicação, ou seja, cadernos ou livros que contêm figuras correspondentes a substantivos, adjetivos, verbos, advérbios mais comumente utilizados na linguagem coloquial do cotidiano), de caixas de palavras com figuras, de máquinas de escrever, de computador, entre outros.

Para realizar o trabalho pedagógico, é essencial conhecer o perfil dos alunos. Esse é o ponto de partida para um planejamento pedagógico eficaz e para uma educação de qualidade. Todo e qualquer aluno precisa ser considerado como um sujeito ativo e capaz de construir o seu conhecimento, por isso cabe ao professor ajudá-lo nessa descoberta.

Desse modo, o professor precisa:

- valorizar os conhecimentos do aluno, ouvir suas experiências e suposições e relacionar essa sabedoria aos conceitos teóricos;
- dialogar sempre, com linguagem e tratamento adequado ao público específico;
- perguntar o que sabem sobre o conteúdo e a opinião deles a respeito dos temas antes de abordá-los cientificamente. Dessa forma, o educador mostra que eles sabem mesmo sem se darem conta disso;
- compreender que educar é um ato político e, para isso, o educador deve saber estimular o exercício da cidadania.

Compreende-se, então, que as anomalias e os atrasos observados no aluno TGD são consequências de déficits que alteram as possíveis experiências tanto em relação ao mundo físico como em relação ao social, havendo necessidade de o professor estar atento e propor ações nessa frente de trabalho. Os alunos com TGD devem compartilhar das atividades pedagógicas juntamente com as demais, entretanto, pode haver necessidade de apoio pedagógico específico, considerando a dimensão do seu comprometimento motor.

É preciso oferecer estratégias que atendam a especificidades de adaptação dos instrumentos, como, por exemplo, o tamanho do papel, o posicionamento adequado, etc. Expressão livre sem modelos a seguir pode levar o aluno a sentir-se capaz para construir seu campo de significantes, desenvolvendo seu pensamento e linguagem, facilitando seu processo de aprendizagem.

Há necessidade de compor um trabalho multidisciplinar fomentando a formação continuada nos contextos educacionais, terapêutico, familiar e social. Tal trabalho deve envolver todas as pessoas que interagem com os alunos com TGD. É preciso diminuir a tendência de superproteção, exigindo níveis de habilidades reais do aluno, dentro de suas possibilidades e condições de aprendizagem.

IMPORTANTE:

As necessidades especiais devem ser vistas mais como um desafio do que como obstáculo para o aluno com deficiência.

Considerando o trabalho pedagógico, alguns questionamentos prévios deverão sempre nortear o planejamento para que possa ser desenvolvido de maneira plena desde a infância:

- Como a criança aprende?
- Por que essa criança não está aprendendo?
- Quais as reais necessidades dessa criança?
- Como a interação sistemática pode ajudá-la a aprender?
- Como fazer a mediação junto a essa criança?
- Como ajudá-la a ser autônoma dentro de suas limitações?

Por fim, é preciso desenvolver no aluno a percepção de seus próprios êxitos como resultados de suas habilidades e de sua competência, e não da benevolência dos demais. É, pois, preciso trabalhar atitudes e habilidades ligadas a questões da autonomia do pensar, do fazer e do caminhar, tudo sempre relacionando à criatividade e ao interesse da pessoa com deficiência, como, aliás, deve ser com qualquer educando.

EDUCAÇÃO, MUNDO SOCIAL-NATURAL E INCLUSÃO

A educação retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade que se quer. É nessa contradição que inserem as demandas de práticas complexas, das quais se solicita que os próprios seres humanos são capazes de criar e de oferecer respostas aos desafios que diferentes contextos culturais, políticos e sociais produzem.

A história mais antiga da educação identifica grupos que, no exercício de um ato de liberdade, criaram instrumentos da transmissão de sua concepção de mundo a outros grupos ou indivíduos (VILLA, 2003). A invenção da escrita e, mais tarde, da imprensa rompeu definitivamente o ciclo da transmissão oral nas sociedades literárias, gerando a necessidade de criar instituições de produção, organização e difusão da cultura, sob a égide de indivíduos mais preparados para o exercício de tal função: os intelectuais. Assim, começa a surgir a escola diante da necessidade de se preservar e reproduzir crenças, valores, conquistas sociais, concepções de vida e de mundo de grupos ou classes. Ela permaneceu e foi se colocando, ao lado de outras instituições sociais, com o compromisso de difusão e de socialização do saber.

Como se sabe, quanto a crianças com deficiências, nas sociedades antigas praticava-se o infanticídio quando se observavam anormalidades em recém-nascidos. Durante a Idade Média, a Igreja condenou essa conduta e, concomitantemente, acalentou a ideia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam as pessoas. Considerou-as possuídas pelo demônio e outros espíritos maléficos e submetia-as a práticas de exorcismo. Assim, na maior parte da milenar Idade Média, as pessoas com algum tipo de deficiência eram excluídas e deviam ser afastadas do convívio social ou, até mesmo, sacrificadas. Faziam parte da mesma categoria dos loucos, dos criminosos e dos considerados “possuídos pelo demônio”. (VILLA, 2003).

A situação de marginalização, decorrente da ignorância em relação às pessoas com deficiência, se estendeu por um longo período da história da humanidade, e foi marcada por diversificados sentimentos e comportamentos, geralmente negativos, frente a essas pessoas: rejeição, piedade, proteção ou mesmo supervalorização. Esses sentimentos e atitudes eram radicais, ambivalentes, marcados pela dúvida, pela ignorância, pela religiosidade e se caracterizavam por uma mistura de culpa, de piedade e de reparação.

Na análise de Mazzota (1996), até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo bases científicas para conhecimento real das pessoas com deficiência, que eram discriminadas pelos seus pares por serem diferentes, sendo que a própria religião, com seu

conceito de homem “*criado à imagem e semelhança de Deus*” reforçava a crença da segregação. A investigação do autor mostra que, até o final do século XIX, diversas expressões eram utilizadas para referir-se à educação de pessoas com deficiência e,

[...] sob o título de educação de deficientes encontram-se registros de atendimentos ou atenção com vários sentidos: abrigo, assistência, terapia etc. daí dever revestir-se de extremo cuidado a seleção das medidas e ações educacionais destinadas aos deficientes. (MAZZOTA, 1996, p. 17).

No caso das crianças com deficiências, a infância é a fase ideal para a ampliação e favorecimento de seu desenvolvimento e aprendizagem. Mazzotta (1996, p.29), destacou a importância da educação pré-escolar para toda e qualquer criança: Assim, cabe-me apenas salientar que a criança com necessidades educacionais, em razão de deficiências orgânicas ou ambientais, deve ter o máximo de oportunidades para usufruir dos serviços comuns de educação pré-escolar, ainda que, para isso, ela possa necessitar de alguns auxílios especiais.

Estudos e pesquisas acerca de patologias e de quadros clínicos de deficiência foram gradativamente sendo divulgados no mundo inteiro, inclusive no Brasil. As inovações científicas e tecnológicas ocorridas deram à civilização contemporânea uma nova forma de atuar e de conviver socialmente. O homem, frente a essas transformações, vê-se em um mundo mais modernizado, com acesso a informações e constantemente procura por melhores condições de vida.

Quando levamos em consideração a totalidade da história da educação brasileira, compreendemos que a inclusão desses estudantes é uma prática nova a ser experimentada, que exige, por um lado, que a escola busque meios de se adaptar e modernizar e, por outro, que o professor procure constantemente o aperfeiçoamento quanto às suas práticas pedagógicas. Repensar o papel da escola e do professor frente a uma necessidade específica tornou-se, portanto, um novo desafio para o campo educacional, pois requer que esse profissional quebre os paradigmas que foram se consolidando durante décadas.

Muitos autores apontam que a forma como o professor recebe os/as alunos/as com deficiência depende das relações estabelecidas ao longo de sua vida pessoal, de sua formação profissional e de sua prática pedagógica, retratando o seu modo de ser e de agir e suas concepções sobre a vida.

Por muito tempo, acreditou-se que havia um processo de ensino-aprendizagem “normal” e “linear” para todos os sujeitos. Aqueles que apresentavam algum

tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência, considerados anormais (isto é, fora da norma) e eufemisticamente denominados “alunos especiais”, eram alijados do sistema regular de ensino. (GLAT, PLETSCHE, FONTES, 2007).

Essa visão dicotômica reforça o mito, ainda muito impregnado na prática pedagógica, de que existem dois grupos qualitativamente distintos de alunos: os “normais” e os “especiais” e, conseqüentemente, duas categorias distintas de professores: os professores “regulares” e os professores “especializados”. No entanto, uma escola inclusiva, que atende com qualidade crianças com necessidades educacionais especiais, demanda, não dois tipos de professores, mas simplesmente professores do ensino regular com um mínimo de conhecimento e prática sobre alunado diversificado; e professores “especialistas” nas diferentes necessidades educacionais especiais. Esses últimos estariam voltados para apoiar o trabalho realizado pelos professores de classes regulares, bem como, para, se for o caso, prestar atendimento direto complementar a esse aluno.

Para Kramer (2008), as crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes.

A Educação Inclusiva, como nós a entendemos, é um processo progressivo e contínuo de absorção do estudante com necessidades educacionais especiais pela escola regular. Esse pressupõe, simultaneamente, a adaptação da instituição e da cultura escolar para atuar com o estudante, e a conseqüente adaptação desse no contexto escolar para que possa usufruir plenamente do processo educacional.

Ao refletir sobre a inclusão de crianças com TGD, não se pode garantir que a turma “comum” seja o ambiente de aprendizagem melhor para todos e em todas as circunstâncias, sobretudo para os que apresentam comprometimentos de atenção, memória, poder decisório, entre outros. O que estamos querendo enfatizar é que, dada a diversidade do comportamento do estudante e das realidades escolares, não temos ainda conhecimentos e experiências de escolas que sejam completamente inclusivas e que permitam afirmar que as classes comuns da maioria das escolas brasileiras – com número grande de alunos, professores sem formação adequada, gestores mais preocupados com a administração do que com o pedagógico – ainda são a melhor opção para aprendizagem e desenvolvimento de todos. <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br>

A aprendizagem de alunos com deficiência não requer revisões drásticas de currículo. Podem ser necessárias certas adaptações em programas de estudo, sobretudo nos casos em que a deficiência é permanente e influenciará substancialmente a aptidão vocacional e social futura. A falta de experiências comuns, a ausência às aulas e a necessidade de produzir lentamente podem aumentar o tempo requerido para completar os cursos previstos. Um currículo rígido, inflexível, certamente falhará em satisfazer as necessidades desses alunos, mas não há razão para que a habilidade e a flexibilidade dos professores e administradores educacionais não resultem em soluções satisfatórias para a maioria dos problemas escolares.

De modo geral, a finalidade da educação é a mesma, em essência, tanto para os alunos com deficiência, como para os sem deficiência. Pode, entretanto, ser necessário que se elabore um plano de ensino específico para um determinado aluno, em função de sua condição física à medida que essa última continue a ser um fator limitativo de sua capacidade.

EDUCAÇÃO LÚDICA E INCLUSIVA - BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Brincar é coisa de criança
Pular, jogar, cantar, nadar
Quantas travessuras gostosas da infância!
Fazer arte com muitas tintas coloridas
Andar de bicicleta pelas ruas e avenidas
Correr pelos campos, pisar na terra molhada
Colher frutas das árvores, conversar com a bicharada
Rolar na grama
Lambuzar a boca de sorvete
Chupar pirulito e cana
Escorregar num colorido tapete
Respirar o ar da liberdade
Isso é que é brincar de verdade

Úrsula Avner e Ana Elisa Renault-2004

LEMBRE-SE: Por meio da exploração motriz, a criança desenvolve a consciência de si mesma e do mundo exterior. As habilidades motrizes são auxiliares na conquista de sua independência. “A criança pequena vive e cresce em um mundo exterior do qual depende estreitamente – é o mundo dos objetos e o mundo dos demais. Ela percebe esse mundo exterior por meio de seu corpo, ao mesmo tempo em que seu corpo entra em relação com o mundo exterior”. (NETO, 2002, p. 12).

Importa saber que a maioria das crianças, ao ingressar na escola, já vivenciou muitos movimentos, assim como obteve conhecimentos por meio de suas experiências sobre corpo e cultura corporal. As situações corporais vividas pelas crianças são fruto de suas experiências anteriores. Se brincaram, subiram e correram terão mais agilidade que aquelas que não puderam brincar, conviver com outras crianças e utilizar-se da linguagem corporal. Entretanto, com muitas ou poucas possibilidades de terem vivenciado situações corporais extraescolares, a linguagem corporal precisa ser incorporada no contexto educativo.

Desse modo, cabe à escola possibilitar e planejar boas situações nas quais as crianças possam ter a oportunidade de ressignificar seus movimentos, atribuindo-lhes novos sentidos e novas possibilidades de utilizar o corpo como uma forma preciosa de linguagem.

A Linguagem Corporal se apresenta como mediadora das relações, ou seja, o meio pelo qual a criança entra em contato com o que há no seu interior e no seu exterior, sendo assim um veículo de relações, conquistas e aprendizagens. É por meio das experiências com seu próprio corpo que a criança apreende o mundo. As crianças têm um repertório próprio de brincadeiras e jogos que são trazidos de suas experiências anteriores e que necessitam ter sentido também na escola. Por isso, é preciso favorecer momentos, não exclusivamente nas aulas de Educação Física, para que as crianças possam brincar e jogar. Não podemos restringir as atividades corporais somente aos momentos de recreio ou das aulas de Educação Física. Neste sentido, os [PCN/Educação Física](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf) (disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>) nos alertam: cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. A atitude, o conteúdo da criança, seus gestos, seus deslocamentos, seu ritmo nos permitem conhecê-la e compreendê-la com frequência melhor que pelas palavras pronunciadas. Naturalmente, a criança brinca, expressando por mímica e cenas da vida cotidiana: fala caminhando, canta dançando ou, ao contrário, começa a dançar e o canto aparece depois. Ao mesmo tempo, ela expressa sua afetividade e exercita sua inteligência.

Inicialmente, importa destacar que conceituamos como trabalho corporal qualquer atividade esportiva, recreativa, lúdica, sistemática ou assistemática, que possua uma intencionalidade educativa, com o objetivo de interferir no processo educacional de uma criança com TGD ou várias pessoas. Aliás, é esse o propósito da temática aqui destacada: verificar de que forma o corpo participa do processo ensino e aprendizagem. Trata-se de investigar em que se fundamenta a abordagem psicomotora e quais os seus limites e possibilidades diante da tarefa de educar.

A criança elabora mecanismos que lhe possibilitarão conhecer e explorar o mundo. Inicialmente, dispõe de reflexos, como sucção e preensão, e, ao exercitar esses movimentos reflexos, estes logo poderão dar lugar aos movimentos intencionais.

Assim, gradativamente, a criança elabora movimentos corporais que lhe permitem explorar e assimilar o seu mundo. Na fase da preensão, seus esquemas de manipulação de um objeto dependem de uma ação motora particular.

Nesse processo, a criança tem vitórias e fracassos, pois um esquema que permite a preensão de um objeto não é idêntico para a preensão de outro. Cada assimilação exige uma acomodação e, portanto, nas situações de fracasso, a criança continua tentando, buscando a solução do problema, até que o esquema inicial utilizado por ela sofra uma modificação, adaptando-se à nova situação. Com o sistema neuromotor mais desenvolvido, a criança começa a se arrastar para alcançar algo novo, e a limitação desse movimento dá início à arte de engatinhar, procedimento que lhe possibilitará ir mais longe, obtendo novas conquistas e dando-lhe a oportunidade de andar, correr, trepar, saltar, arremessar, qualidades naturais, herdadas da espécie humana.

Assim, após várias experiências e explorações do mundo via ação motora e com o auxílio da linguagem e do símbolo, a criança se vê em condições de estabelecer com igualdade uma relação com o mundo acima de tudo, preparando-se para ocupar o seu espaço no meio em que se insere.

De uma maneira geral, considera-se a atividade motora de suma importância no desenvolvimento global da criança. Por meio da exploração motriz, ela desenvolve a consciência de si mesma e do mundo exterior.

A atividade motora para a criança se dá como um meio de adaptação, de transformação e de relacionamento com o mundo, pois o desenvolvimento motor não pode ser dissociado do desenvolvimento cognitivo e afetivo. O grande problema da escola é priorizar a cognição, esquecendo-se de outras possibilidades do universo infantil. No viver da criança, não podemos separar cognição, ação e emoção. Essa indissociabilidade entre esses comportamentos tipicamente humanos é identificada

nas ações lúdicas. A relação entre o cérebro, o corpo e a emoção da criança, é única e total, é um processo altamente complexo, indissociável.

Para Sanches, Martínez e Peñalver (2003, p.11):

[...] um dos aspectos mais significativos, na concepção da Educação Infantil nesses últimos anos é o de reconhecer a criança como sujeito desde o momento de seu nascimento. Como ser único, lhe é atribuída uma identidade própria, no que diz respeito à sua maneira de ser, à sua realidade e ao direito de receber uma atenção adequada às suas necessidades básicas – biológicas, cognitivas, afetivas, emocionais e sociais.

A cognição e a ação motora estão indissociavelmente unidas aos aspectos afetivo-emocionais do viver humano. É o aspecto afetivo que auxilia a determinar a importância e a permanência de um registro na memória. A possibilidade mais significativa de entendermos a relação complexa entre a mente e o cérebro surge com a teoria interacionista, pois ambos, mente e cérebro, influenciam-se.

Damásio (2000) defende que a consciência não existiria sem cérebro, e muito menos sem corpo. A consciência depende do corpo específico que abriga o cérebro; do corpo que interage. Ao nascer, a criança necessita construir-se motoramente para se desenvolver. Não podemos analisar a criança com TGD apenas em um aspecto em detrimento de outros. Desenvolvimento motor e psicomotricidade se transformam com o mundo. O corpo age, reage, emociona-se e as lembranças ficam guardadas no cérebro.

Por isso, mesmo se fosse possível reproduzir os padrões neurais do cérebro de uma pessoa, não seria possível experimentar sua consciência. A forma de a criança relacionar-se com o mundo ocorre por meio do movimento. E, nessa ação cinética, com características lúdicas, seus interesses são os jogos e as brincadeiras, seus sentidos captam informações. As terminações nervosas transmitem esses sinais para os córtices sensoriais da audição, gustação, olfato, tato, paladar e visão, conhecendo, assim, inicialmente o mundo. É jogando e brincando que a criança se comporta em várias dimensões; essa sua conduta mais significativa e concreta frutifica na indissociabilidade e no intercâmbio dos seus aspectos biológicos, psicológicos e culturais.

As sensações que surgem na atividade lúdica podem desenvolver as percepções que, ao serem organizadas em estruturas cognitivas, tornam-se a base de todo o processo de aprendizagem simbólica.

Rizzo (1997) diz que o educador deve ter conhecimento dos objetivos específicos do desenvolvimento psicomotor para efeito de organização, planejamento e controle do seu trabalho, que, dessa forma, poderá ser mais variado e abrangente, obtendo, com certeza, melhores resultados, tanto de estimulação quanto de desenvolvimento. A autora também complementa esse assunto, indicando-nos as categorias que devemos observar e aplicar para alcançarmos de maneira eficaz o desenvolvimento integral das crianças. Vejamos:

1. Desenvolvimento dos movimentos corporais realizados pelos grandes músculos (braços, pernas e tronco): a) Agilidade motora. b) Coordenação dos grandes movimentos. c) Equilíbrio do corpo. Brinquedos cantados e jogos ao ar livre são excelentes recursos para promover o exercício espontâneo da musculatura de todo corpo.

2. Desenvolvimento dos pequenos músculos: a) Agilidade. b) Coordenação de pequenos movimentos. c) Coordenação visual motora.

Tendo sempre como objetivo principal o desenvolvimento integral da criança, todas as atividades propostas para propiciar o desenvolvimento da habilidade manual devem levar em consideração os aspectos físico, intelectual, social e afetivo de forma integrada, ou seja, nenhuma atividade deve oferecer apenas treinamento muscular, independente dos estímulos que pode oferecer simultaneamente ao desenvolvimento de atitudes sociais adequadas e satisfação das necessidades de ordem afetiva e intelectual.

A Educação pelo Movimento é importante para a aprendizagem da escrita e, portanto, deverão ser objeto de cuidado e atenção no período da Educação Infantil.

3. Organização e desenvolvimento do esquema corporal: Esquema corporal não se ensina, nem pode ser objeto de treinamento. O esquema corporal se organiza na percepção da mente infantil, pelo uso que a criança faz do seu corpo. À medida que a criança cresce, movimenta-se com mais liberdade e autonomia, fazendo uso de todo seu corpo e assim, gradativamente, incorpora a imagem visual, tátil, cinestésica, olfativa, sonora e gustativa dos objetos à sua volta e percebe-se a si mesma como objeto diferente do resto.

A imagem mental de seu próprio corpo e respectivos movimentos a criança incorpora através do uso que faz nos brinquedos de correr, trepar, dançar, pular, saltar, rodopiar, balançar, escorregar, engatinhar, arrastar-se e equilibrar-se e, no trabalho livre e criador, através do recorte, desenho, pintura, modelagem, colagem, construção e dramatização.

4. Organização e desenvolvimento da orientação espacial: Assim como o esquema corporal, a orientação espacial se forma, se organiza, no conhecimento da criança, à medida que sua experiência de vida produz informações sobre a localização no espaço dos objetos em relação a sua pessoa e a outros objetos. A organização espacial representa mais um aspecto do desenvolvimento psicomotor da criança, básico para suas futuras descobertas de noções matemáticas e de leitura e escrita.

É necessário insistir nas atividades para criança TGD para que exista um amadurecimento fisiológico do sistema nervoso para que a criança perceba e capte toda e qualquer informação proveniente do exterior do seu “eu”, vindas do meio ambiente. É necessário, também que a criança use o seu sistema sensorial, toque nas coisas, olhe, escute e movimente-se em torno delas para que receba informações.

5. Desenvolvimento das percepções: Vejamos o desenvolvimento de um bebê: no início sua percepção está voltada para suas sensações internas de fome, mal-estar, sono etc. acordando apenas quando suas necessidades aumentam, então chora até obter a satisfação destas e logo volta a adormecer.

Há sempre na base de todo conhecimento um ato perceptivo, um contato físico com o meio ambiente, uma experiência da criança. Através das percepções desse ambiente o cérebro se abastece de informações, que vão formar o conhecimento.

6. Desenvolvimento da memória: Aprender canções, poesias, histórias rimadas e danças habitua a criança a memorizar letras, histórias e movimentos. A memória, também, é uma função intelectual de grande importância na aprendizagem do educando. O clima de alegria e entusiasmo durante as brincadeiras será responsável pelo interesse despertado na criança e influenciará diretamente na sua capacidade de retenção.

7. Desenvolvimento da percepção de seqüência: É preciso oferecer à criança oportunidades frequentes de observação de seqüência de objetos, figuras, sons, gestos, movimentos ou fatos. A freqüência com que à criança ouve histórias, o hábito de acompanhar e apreciar o desenvolvimento de narrativas promove nela o hábito de acompanhar, de forma ativa e inteligente, a seqüência de fatos e de estabelecer a relação de causa e efeito com eles. As narrativas e acontecimentos da vida real da criança também são importantes nessa fase.

8. Desenvolvimento da classificação de ideias: Nessa fase deve-se estimular a percepção de atributos especiais de certos objetos, que os fazem pertencer a determinadas classes: frutas, legumes, roupas, transportes, grãos etc.

O BRINCAR E A INFÂNCIA

Brincar e infância são indissociáveis. A importância que o brincar tem na vida da criança expressa ainda que para a criança é possível ver o mundo por meio dos brinquedos e do ato de brincar. Para que a criança possa efetivamente apreender novos conhecimentos e criar é fundamental que lhe seja autorizado construir e desconstruir por meio de muitas experiências lúdicas, entre elas o brincar, rico de sentido e dotado de significado na infância. Todas as vivências práticas que a criança experimenta na infância por meio do brincar e das brincadeiras são estruturantes para seu desenvolvimento.

A brincadeira espontânea motivada apenas pelo desejo de conhecer e experimentar promove o desenvolvimento físico, motor, social, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento psíquico. Assim, o brincar na vida das crianças não é apenas uma brincadeira.

Quando a criança tem a oportunidade de brincar, ela vai se constituindo como sujeito e organizando-se: desde bebê aproxima e arrasta objetos, transformando-os em brinquedos. A criança explora inicialmente o seu corpo, para aos poucos diferenciar os objetos ao seu entorno. Durante toda a infância, estas vivências irão se transformar em caracterizações, associações e posteriormente em conceitos.

BRINCAR É COISA SÉRIA

Dicas importantes!

Zatz (2006) nos fornece dez dicas para escolher um brinquedo:

1. O gosto da criança deve ser levado em conta, suas preferências, suas habilidades e suas limitações. O brinquedo deve ser, antes de tudo, divertido, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação.
2. O conhecimento da idade e da fase de desenvolvimento na qual a criança se encontra é fundamental na escolha de um brinquedo adequado.
3. Devemos procurar brinquedos que estimulem a imaginação, a criatividade, o raciocínio e o faz de conta.
4. É interessante buscar brinquedos que estimulem a interação humana.
5. É muito fácil sucumbir ao personagem promovido pelo filme do momento. Não devemos deixar que modas passageiras constituam exclusivamente o conjunto de brinquedos da criança.

6. Evitar que produtos eletrônicos ocupem a totalidade do tempo da criança.
7. Não escolha brinquedos que agradam a você (com os quais você gostaria de brincar), sem pensar na criança.
8. Não se fixar apenas no aspecto estético do produto. Levar em conta também aspectos, como lugar disponível em casa, ruído etc.
9. Considerar se a criança já possui outros brinquedos semelhantes ou do mesmo tipo. É importante criar diversidade.
10. Atentar para a segurança do produto.

Também Kishimoto (2002) nos enfatiza que o ato de brincar é intrínseco à vida e ao aprendizado. Essa experiência natural não é exclusiva do homem, pois é sabido que os animais também brincam. Os mamíferos aprendem quase tudo o que necessitam saber para a sua vida adulta através de brincadeiras, em que as crias experimentam, entre si e com adultos, capacidades e habilidades que serão necessárias no futuro. Desenvolvem, dessa maneira, as técnicas de caça (brincando de se esconder e assustar o outro, de morder e de fugir) e de luta também (brincando de brigar, lutar e rolar pelo chão).

Ao brincar, a criança narra o mundo a si mesma e exercita sua imaginação. A brincadeira de faz de conta desempenha um papel fundamental na formação e no desenvolvimento da criança. É por meio dessa brincadeira que ela compreende e abarca a complexidade do mundo ao seu redor. Com o brincar, ela representa o universo dos adultos, das ferramentas, utensílios domésticos, meios de transporte, relações espaciais em escala (casa, rua, cidade) e também das relações humanas.

Devries (1992) destaca que o brincar é extremamente característico da faixa etária dos 2 aos 6 anos. Esse é o período do desenvolvimento infantil mais importante para o brincar simbólico. Piaget (Apud Devries, 1992) distinguiu entre o brincar prático, o brincar simbólico e os jogos com regras. O brincar prático inclui o brincar sensório motor e exploratório do jovem bebê – especialmente dos 6 meses aos 2 anos de idade. O brincar simbólico contempla a brincadeira de faz-de-conta, de fantasia e sociodramática da criança pequena, aproximadamente dos 2 aos 6 anos de idade, enquanto os jogos de regras caracterizam as atividades das crianças dos 6 aos 7 anos. As brincadeiras simbólicas que predominam nesta fase são jogos imitativos; de ficção; de luta; brinquedos cantados; atividades rítmicas; jogos de faz-de-conta.

O jogo simbólico, além de permitir que a criança ultrapasse a simples satisfação de manipulação, é, também, simultaneamente, uma possibilidade que ela tem de assimilação da realidade e um meio de autoexpressão. Essa atividade lúdica permite ainda que a criança encontre suas satisfações fantasiosas por meio de compensação, superação de conflitos, preenchimento de desejos.

Brincadeiras que envolvem regras marcam a transição entre a atividade individual e a atividade socializada. Manifesta-se a partir dos 6 ou 7 anos aproximadamente, predominando por toda a vida da criança. A característica mais marcante deste jogo é o fato de ser regido por um conjunto sistemático de leis (regras), predefinidas ou combinadas pelos próprios participantes, assegurando, dessa forma, a reciprocidade dos meios empregados durante a sua prática.

Vygotsky (1989) estudou o desenvolvimento infantil por acreditar que era o meio teórico e metódico elementar, necessário para desvendar os processos humanos complexos e, nessa perspectiva, procurou desvendar o papel das experiências sociais e culturais ao estudar o brincar na vida da criança. Estudou a importância do jogo para o desenvolvimento infantil, partindo do princípio de que, por meio da brincadeira, a criança reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. Na organização dos jogos infantis, pode-se observar o contraste entre dois tipos de regras: as externas e as construídas espontaneamente.

A Educação Infantil poderia cumprir sua função pedagógica, ampliando o repertório vivencial e de conhecimentos das crianças TGD, rumo à autonomia e à cooperação. A garantia do espaço da brincadeira na Educação Infantil é a garantia de uma possibilidade de educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente.

Para qualquer criança, a brincadeira é uma questão de sobrevivência. É a única ferramenta que ela possui para compreender o mundo e interferir na vida. Brincando, a criança desenvolve o corpo e os seus ritmos, seus limites, a imaginação e o pensamento poético.

Alimentado cotidianamente pela brincadeira, o pensamento poético da criança encontra soluções inovadoras para novos desafios (ANDRADE, 2003).

Cabe-nos perguntar: que tipo de proposta pedagógica tem “orientado” a elaboração dos projetos político-pedagógicos, os planos de ensino, as grades curriculares e as atuações docentes no âmbito da escola, no mesmo momento em que as relações interpessoais estão em confronto em universos distintos: o da escola, o do professor, da criança e a inclusão?

Ao nos indagarmos sobre o espaço ocupado pelo brincar na educação, indagamos fundamentalmente sobre o modo pelo qual o corpo vem sendo compreendido nos currículos escolares, sobretudo na relação com a construção e apropriação dos saberes na cultura escolar.

Sabemos que toda proposta educacional está atrelada a uma determinada concepção de mundo e de sociedade, e essa concepção, por sua vez, é produzida em um determinado contexto socioeconômico, para atender certas demandas deste contexto. Pode-se inferir daí que as “crises” da educação são, na verdade, o reflexo de uma crise de maior amplitude, que se origina no interior da própria sociedade, na produção e distribuição de riqueza, na questão da posse da terra, nas relações de trabalho etc.

Se a aprendizagem acontece de maneira coletiva, não precisamos necessariamente de uma teoria da aprendizagem da criança com TGD, mas de uma teoria de aprendizagem que considere a brincadeira como a própria expressão do ser humano e que compreenda o indivíduo em sua totalidade.

Sabemos que o ser humano se realiza e se expressa naquilo que se convencionou chamarmos de “dimensões” do seu ser: a dimensão social, a cultural, a dimensão política, a biológica, a dimensão afetiva, enfim, tantas as dimensões quanto a nossa capacidade analítica para compreender a realidade que nos circunda. Essa capacidade, tipicamente humana, de categorizar para interpretar e compreender permite inferirmos que o Homem é um ser multifacetado, um conjunto de dimensões em inter-relações, o produto de múltiplas determinações, extremamente complexo e rico em possibilidades de manifestação para todos.

PARA SABER MAIS:



A Revista Criança organizou uma edição (número 44) intitulada **A inclusão de Crianças com deficiência na Educação Infantil**. Para consultar a revista acesse: [Artigo_revista_Inclusao_EdInfantil](#).

Brinquedos acessíveis para crianças de 0-5 anos

A seguir, apresentamos algumas ideias retiradas de Indicações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Diretoria de Políticas de Educação Especial. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas>).

1. BOLA DE PANO

Bola pequena, macia e agradável ao tato, cujo revestimento é feito com quatro tecidos diferentes na cor e na textura: um vermelho, outro branco, um com listas pretas e brancas e o último, preto com bolas brancas.

No interior da bolinha existe um guizo.

2. PAINEL DE TECIDO

Painel circular, feito de tecido macio, acolchoado e colorido, com 80 cm de diâmetro no mínimo.

Em toda a volta há 12 bolsos nas seguintes cores, intercaladas: amarelo, azul, verde e vermelho.

Em cada bolso, há um objeto de uso comum ou um brinquedo com o qual a criança pode interagir: pentear, cortar, dar corda, apertar. Um deles é sonoro. A figura de cada brinquedo está estampada na frente do respectivo bolso, em relevo e diferente textura.

No centro do painel há a figura de um alegre ursinho que segura um barbante preso a uma pipa que adere ao painel por meio de velcro.

O painel possui duas alças e, quando dobrado, torna-se uma bolsa triangular.

3. CUBO PEDAGÓGICO

Placas quadradas, com cerca de 35 cm de lado, feitas de material de cores variadas.

As placas se encaixam, formando um cubo; dois lados do cubo apresentam aberturas redondas por onde a criança pode introduzir as mãos.

No interior do cubo, encontram-se dez círculos, feitos do mesmo material da caixa, recobertos em uma das faces por materiais de diferentes texturas, formando cinco pares de texturas diferentes.

4. PRANCHETA PARA ENCAIXE

Prancheta retangular, medindo cerca de 46,5 cm x 25 cm, de cor branca, feita de material leve e macio, onde há quatro cavidades em forma de quadrado, círculo, triângulo e retângulo.

Acompanham quatro placas com as mesmas formas geométricas, que, ao serem encaixadas nas cavidades, ficam salientes. Cada placa tem uma cor diferente: amarelo, azul, verde e vermelho.

5. MÓBILE

Bastidor com diâmetro de 17 cm a 20cm, pintado de amarelo.

No bastidor existem quatro furos onde passam barbantes de aproximadamente 40 cm.

Na ponta de cada barbante está presa uma bola com guizo em cores variadas e os barbantes se unem na parte superior.

Na ponta de união dos quatro barbantes está preso um quinto barbante com bola na ponta.

6. RODÃO

Uma câmara-de-ar cheia, medindo, no mínimo, 140 cm e no máximo, 150cm de diâmetro, revestida com tecido de tricô, em quatro cores: vermelho, azul, amarelo e verde.

Na parte de cima do Rodão estão presos, com elástico de 15 cm a 20cm de comprimento, diferentes objetos, tais como: bola, escova de cabelo, caneca, esponja de banho, sanfona, pandeiro, corneta, dentre outros.

Os elásticos devem ser presos de forma que possam ser colocados e retirados com facilidade. Na parte inferior, existe uma base de tecido acolchoado.

O Rodão proporciona um espaço aconchegante e seguro para o bebê brincar.

7. TAPETE LÚDICO

Tapetinho feito em tecido macio e acolchoado, em cores contrastantes, branco e preto, com desenhos e formas como listas, círculos, bolas, xadrez, etc.

As formas estão em relevo no tapete.

8. CHOCALHO SENSORIAL

Chocalho de plástico atóxico com aproximadamente 20 cm de altura em formato de bicho com contraste de cores, emissão de luzes e música, contendo miçangas coloridas em uma das partes.

9. CADEIRA FIXÁVEL

Cadeira de polietileno de aproximadamente 60 cm de altura e 50 de largura, desmontável, com selas laterais e frontal com regulagem e formato anatômico, alça para sustentação do membro superior, encosto com dois raios de curvatura e travas da alça e do encosto. O assento deve conter ventosas na parte inferior.

10. MESA PEDAGÓGICA

Mesa com as dimensões de aproximadamente 42 x 50 x 31cm com melodia, engrenagens e peças giratórias, e deslizantes. Produz diferentes sons e acende luzes. Cores vibrantes e formas em alto relevo.

11. PIRÂMIDE DE ARGOLAS

Pirâmide em formato de bolo com no mínimo 25 cm de altura, formado por cinco argolas removíveis, cada uma com uma cor e uma decoração (em relevo) diferente, sendo uma delas com chocalho. A base emite luz e tem botões pela torre que acionam diferentes músicas e sons.

12. ALMOFADA DIVERTIDA

Almofada em formato meia lua, com painel de apoio para brinquedos e três ganchos de tecido em que se prendem brinquedos de plástico colorido e removíveis.

13. TAMBOR MUSICAL

Tambor colorido com quatro lugares que acionam músicas e efeitos sonoros, além de luzes que piscam no mesmo ritmo da música. A superfície deve conter formas em relevo.

14. BOLA SUÍÇA

Bola colorida de material elástico e macio, com aproximadamente 70 cm de diâmetro.

15. KIT DE ENGROSSADORES

Engrossadores em micro espuma tubular para lápis, pincéis, talheres e outros, composto por 3 unidades em diferentes cores e espessuras (diâmetro interno 0,7 cm diâmetro externo 2,35 cm e comprimento 10,5 cm; diâmetro interno 0,8 cm diâmetro externo 2,5 cm e comprimento 10,5 cm; diâmetro interno 0,9 cm diâmetro externo 2,75 cm e comprimento 10,5 cm).

16. LIVRO MUSICAL

Livro de plástico com cores vibrantes, formas arredondadas e texturas.

Páginas ilustradas e com botão luminoso que aciona a música relacionada aos desenhos.

17. TAPETE-MÓBILE

Tapete almofadado com dois arcos nas diagonais em que se penduram brinquedos sonoros, luminosos e com diferentes texturas que podem ser ativados pelo bebê. Os brinquedos pendurados podem ser movidos e reorganizados através dos anéis dos arcos. Os arcos permitem duas opções de brincadeiras: Suspensas ou de braços.

18. CUBO DE ATIVIDADES DE AUTO CUIDADO

Cubo de espuma revestido por tecido colorido com aproximadamente 20 cm de altura, contendo no mínimo 4 atividades diferentes em 4 faces, como abotoar, abrir e fechar zíper, amarrar cadarços e fitas, etc.

19. BRINQUEDOS COM ACIONADORES: EX: carrinhos, bichos, bonecas, que permitam autonomia no brincar e possibilidade de participação em atividades comuns da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

DSM - V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.**

Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2022.

ANDRADE, C. Brinquedos e brincadeiras: o fio da infância na trama do conhecimento. *In: Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

AINSCOW, M. **O que significa inclusão?** Entrevista disponível http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002#:~:text=O%20que%20significa%20inclus%C3%A3o%3E,que%20n%C3%A3o%20estavam%20sendo%20contemplados. Acesso em 05 de maio de 2022.

BRASIL, **MEC**, **PCN/Educação Física**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2022.

BRASIL, **MEC**, **Saberes e Práticas da Inclusão**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial>

[2091755988/12654-saberes-e-praticas-da-inclusao-educacao-infantil](https://doi.org/10.20911/2091755988/12654-saberes-e-praticas-da-inclusao-educacao-infantil). Acesso em 05 de maio de 2022.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.**

Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 05 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.**

2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2022.

DAMÁSIO, A. R. **O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência.** Mem Martins: Publicações Europa-América, 2000.

DEVRIES, C. K. R. **Piaget para a Educação PréEscolar.** 2. ed. Porto Alegre, Artmed, 1992.

DORNELLES, L. V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. *In:* CRAIDY, C. M.; KAECHER, G. **Educação infantil, pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERRAZ, M. H. C. T. **Metodologia do Ensino de Arte.** São Paulo: Cortez, 1993 – Coleção Magistério 2o Grau. Série formação do professor.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidades. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, jul./dez. 2007.

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. *In:* KISHIMOTO, T. M.(org) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** SP: Editora Ática, 2008.

LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. (Orgs.) **Museu, educação e cultura: Encontros de crianças e professores com a arte –** Campinas, SP: Papyrus, 2005 – (coleção Ágere). Vários autores.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MÈREDIEU, F. **O Desenho Infantil**. São Paulo. Cultrix, 1974.

NETO, F. R. **Manual de Avaliação Motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIZZO, L. **Atividades lúdicas na educação da criança**. Ed. Ática, 6. ed., Série Educação, 1997.

RODARI, G. **Gramática da Fantasia**. Tradução do original italiano de 1973 por A. Negrini. São Paulo, Summus, 1982.

SANCHES, P. A.; MARTINEZ, M. R.; PEÑALVER I. V. **A Psicomotricidade na Educação Infantil: uma prática preventiva e educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SMOLE, K. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VILLA, M. **Educação de jovens e adultos e alunos com necessidades educativas especiais: versões e inserções**. Dissertação de Mestrado. UFMS, 2003.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZATZ, S, A importância da Brincadeira e do Brinquedo. *In*: ZATZ, S.; ZATZ, A.; HALABAN, S. **Brinca Comigo: Tudo Sobre Brincar e os Brinquedos** São Paulo: Marco Zero, 2006.

SITES CONSULTADOS:

www.educamundo.com.br/blog/curso-online-arte-na-escola

<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br>

SOBRE AS AUTORAS

ORGANIZAÇÃO

FERNANDA MALINOSKY COELHO DA ROSA



Professora Adjunta do Instituto de Matemática (INMA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/ Campo Grande). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Diversidade e Diferença (GEduMaD). Editora da Revista Perspectivas da Educação Matemática (2020-...). De 2018 a 2021 foi Vice coordenadora do GT 13 - Diferença, Inclusão e Educação Matemática da Sociedade Brasileira

de Educação Matemática (SBEM). De 2020 a 2022 foi responsável pela Secretaria de Formação de Professores da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte da UFMS (SEFOR/DIEX/PROECE). Desde 2020 está como Supervisora nos cursos relacionados à Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado do Ministério da Educação em parceria com a Faculdade de Educação. Doutora em Educação Matemática na Unesp - Campus de Rio Claro/SP (2014-2017) com estágio de um ano na Miami University, Oxford, Ohio (2015) - doutorado sanduíche (tese escolhida para receber uma menção honrosa no I Prêmio Unesp de Teses, em 2018). Mestre em Educação Matemática na Unesp (2013). Graduação em Mate-

mática- licenciatura pela Universidade Federal Fluminense (2008). Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Visual pela UNIRIO (2009).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5184246132224433>

E-mail: fernanda.malinosky@ufms.br

LUCIENE CLÉA DA SILVA

Professora Adjunta da Faculdade de Educação/FAED, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD (2020), Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco/UCDB (2008), licenciada em Letras e Pedagogia. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Fronteiriça (GEPEF). Possui 6 anos de experiência como docente na Educação Infantil, 14 anos de experiência no Ensino Fundamental e Médio e 18 anos de experiência no Ensino Superior, voltada para a Formação de Professores. Tem experiência na coordenação da Educação Infantil e do Curso de Pedagogia (UFMS/Campus de Ponta Porã). Atualmente desenvolve, junto ao curso de Pedagogia (UFMS/Campo Grande) e ao Projeto da Brinquedoteca Aberta (UAP/UFMS) o Projeto “Histórias, Brincadeiras e Narrativas Infantis”. Pesquisa, principalmente, temas voltados para “trajetórias, formação docente, infância, práticas pedagógicas, e narrativas infantis.



Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8371951415036102>

E-mail: luciene.silva@ufms.br

MILENE BARTOLOMEI SILVA



Sou a Profa. Dra. Milene Bartolomei Silva. Eu me formei em Pedagogia em 1990. Fui professora alfabetizadora e posteriormente passei no concurso do Município de Campo Grande/MS como professora do Ensino Fundamental. Trabalhei também como diretora de um Centro de Educação Infantil. Em 2005 realizei o curso de Mestrado em Educação e o Doutorado em Saúde e Desenvolvimento da Região Centro Oeste, ambos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, defendendo a tese em 2015. Ao longo dos anos tenho atuado na formação de professores e em defesa dos direitos das crianças. Sou professora

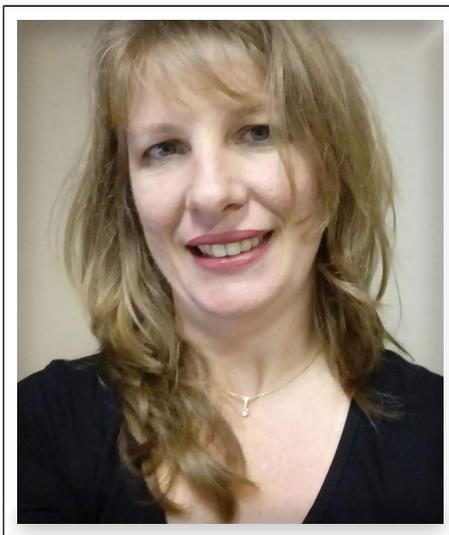
efetiva da UFMS desde 2014, onde dou aula no curso de Pedagogia, e no Programa de Pós- Graduação em Saúde e Desenvolvimento da Região Centro Oeste. Estou como Diretora da Faculdade de Educação FAED/UFMS. Coordeno alguns cursos de extensão e aperfeiçoamento em parceria com o UFMS/MEC desde 2019. sou coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Desenvolvimento humano e Inclusão (GEPEDHI). Atualmente participo do Fórum Estadual de Educação de MS como grupo gestor e sou Conselheira do Conselho Estadual de Educação-MS.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9810505719661860>

E-mail: milene.silva@ufms.br

MYRNA WOLFF BRACHMANN DOS SANTOS

Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAED/UFMS) desde 2015. Possui Graduação em Pedagogia (2002), Mestrado em Educação (2007) e Doutorado em Educação (2012) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Acumula seis anos de experiência como professora da Educação Infantil e 12 anos de experiência como professora dos Primeiros Anos do Ensino Fundamental, exercidos nas redes privada e pública de ensino.



Curriculo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9947013570761559>

Email: myrna.wb.santos@ufms.br

AUTORAS

- [Bárbara Amaral Martins](#)
- [Camila Bartolomei Silva](#)
- [Daniela Cristina Barros de Souza Marcato](#)
- [Flora Duarte Stron](#)
- [Jeanny Monteiro Urquiza](#)
- [Joyce Braga](#)
- [Karine Albuquerque de Negreiros](#)
- [Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca](#)
- [Ordália Alves de Almeida](#)