

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Jaqueline Daise Kaufmann

**A INTERVENÇÃO PRECOCE E O PROCESSO DE INCLUSÃO
EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES E
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Santa Maria, RS
2021

Jaqueline Daise Kaufmann

**A INTERVENÇÃO PRECOCE E O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, linha de pesquisa em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiane Adela Tonetto Costas

Santa Maria, RS
2021

Kaufmann, Jaqueline Daise
A INTERVENÇÃO PRECOCE E O PROCESSO DE INCLUSÃO
EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES E CONCEPÇÕES DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL / Jaqueline Daise
Kaufmann.- 2021.
124 p.; 30 cm

Orientador: Fabiane Adela Tonetto Costas
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2021

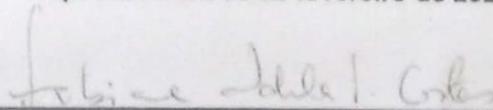
1. Intervenção Precoce 2. Educação Infantil 3. Educação
Especial 4. Família I. Costas, Fabiane Adela Tonetto
II. Título.

Jaquellino Daise Kaufmann

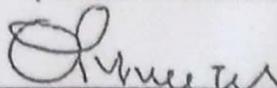
**A INTERVENÇÃO PRECOCE E O PROCESSO DE INCLUSÃO
EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES E CONCEPÇÕES DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, linha de pesquisa em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

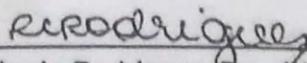
Aprovado em 05 de fevereiro de 2021:



**Fabiane Adela Tonetto Costas, Dra. (UFSM) - Videoconferência
(Presidente/Orientador)**



Ellana da Costa Perelra Menezes, Dra. (UFSM) – Videoconferência



Rita de Cássia Morem Cosslo Rodriguez, Dra. (UFPEL) – Videoconferência

Santa Maria, RS
2021

AGRADECIMENTOS

Com profunda gratidão quero agradecer as pessoas e a instituição que contribuíram de forma direta ou indireta para o desenvolvimento deste trabalho, especialmente:

- A Universidade Federal de Santa Maria por ser um ambiente que privilegia o conhecimento, a evolução e o crescimento acadêmico e pessoal, os quais adquiri ao longo desse percurso.

- A minha orientadora, Profa. Dra. Fabiane Adela Tonetto Costas, pela oportunidade de trabalhar ao seu lado e pelo incentivo na superação de meus limites, por sua paciência, partilha e amizade construída ao longo desses anos. E que soube me guiar e ajudar a trilhar o caminho da pesquisa!

- A minha mãe, por ser meu alicerce na vida, por todas as lições de amor, companheirismo, afeto e incentivo. Uma guerreira, que foi pai e mãe, me educou com seu modo simples em meio a todas as dificuldades. Agradeço do fundo do meu coração!

- A minha irmã, meu namorado e toda minha família materna pelo apoio de sempre estarem ao meu lado na medida do possível.

- As Professoras da banca de qualificação: Profa. Dra. Claudete da Silva Lima Martins e Profa. Dra. Eliana da Costa Pereira Menezes, pela leitura atenta que fizeram do trabalho e pelas valiosas contribuições para a versão final. Também agradeço as professoras Dra. Rita de Cássia Morem Cássio Rodriguez e Dra. Maria Alcione Munhoz por terem aceitado participar da banca de defesa, as quais certamente irão trazer importantes contribuições para o aperfeiçoamento do trabalho.

- As coordenadoras na Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria- RS, que possibilitaram a realização desta pesquisa.

- A todos os professores de Educação Especial das EMEIS investigadas, que aceitaram colaborar com esta pesquisa e que contribuíram para a obtenção dos objetivos propostos.

- Aos colegas integrantes do Grupo de Pesquisa intitulado Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva – GEPEIN/UFSM, pelas trocas, compartilhamentos e companheirismo ao longo dessa trajetória.

- E finalmente agradeço a CAPES pelo apoio financeiro.

RESUMO

A INTERVENÇÃO PRECOCE E O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AÇÕES E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

AUTORA: Jaqueline Daise Kaufmann
ORIENTADORA: Fabiane Adela Tonetto Costas

A referida pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Pesquisa Educação Especial, inclusão e diferença e vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva - GEPEIN. Neste estudo, buscou-se investigar como a prática de Intervenção Precoce colabora para a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais no contexto da Educação Infantil. Tomou-se por base teórica a perspectiva Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1896-1934) e o Modelo Sistêmico Bioecológico (BRONFENBRENNER, 1996; 2011). No primeiro momento do estudo, foi realizado um mapeamento das produções científicas sobre o tema Intervenção Precoce através do estado do conhecimento (MOROSINI e FERNANDES, 2014). Após a análise das produções do conhecimento e das entrevistas realizadas, observamos a carência de trabalhos acadêmicos voltados à Intervenção Precoce relacionada à Educação Infantil e à Educação Especial. Evidenciamos que a maioria das produções analisadas traz uma predominância de práticas com enfoque na deficiência da criança com viés reabilitativo, o que reforça a escassez de pesquisas com ênfase educacional. Os estudos nesse campo ainda são iniciantes e carecem de maior investimento. No segundo momento, buscou-se refletir sobre a prática de Intervenção Precoce dos professores de Educação Especial atuantes na Educação Infantil. Para isso, desenvolveu-se a pesquisa com quatro professoras de Educação Especial com atuação na Educação Infantil no município de Santa Maria-RS. Optou-se por uma abordagem metodológica de cunho qualitativa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas narrativas e analisados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Na concepção dos professores de Educação Especial, verificamos que estes admitem a necessidade da busca constante do conhecimento sobre práticas que auxiliam os processos de inclusão escolar. Os resultados indicam o reconhecimento dos professores de Educação Especial sobre a necessidade de suporte quanto à prática de Intervenção Precoce, o que corrobora a importância de investimentos em formação inicial e continuada sobre o tema para atuação no contexto da Educação Infantil. A investigação também sinalizou a carência de políticas de inclusão na primeira infância no cenário nacional, isso indica a necessidade de articulação e fortalecimento de ações intencionais a fim de empoderar as famílias nos contextos de intervenção.

Palavras-chave: Intervenção Precoce. Educação Infantil. Educação Especial. Família.

ABSTRACT

EARLY INTERVENTION AND EDUCATIONAL INCLUSION PROCESS IN CHILDHOOD EDUCATION: ACTIONS AND CONCEPTIONS OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

AUTHOR: Jaqueline Daise Kaufmann

ADVISOR: Fabiane Adela Tonetto Costas

This research was developed within the scope of the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria, in the Special Education Research Line, inclusion, and difference and linked to the Study and Research Group in Education Psychology and Inclusive Education – GEPEIN. In this study, we sought to investigate how the practice of Early Intervention contributes to the inclusion of children with special educational needs in the context of Early Childhood Education. The Historical-Cultural perspective (VIGOTSKI, 1896-1934) and the Bioecological Systemic Model (BRONFENBRENNER, 1996; 2011) were used as a theoretical basis. In the first moment of the study, a mapping of scientific productions on the theme Early Intervention through the state of knowledge was carried out (MOROSINI and FERNANDES, 2014). After analyzing the knowledge production and the interviews carried out, we observed the lack of academic work related to Early Intervention related to Early Childhood Education and Special Education. We evidenced that most of the analyzed productions brings a predominance of practices focusing on the disability of children with rehabilitative bias, which reinforces the scarcity of research with an educational emphasis. Studies in this field are still beginners and require greater investment. In the second moment, we sought to reflect on the Early Intervention practice of Special Education teachers working in Early Childhood Education. For this, the research was developed with four Special Education teacher working in Early Childhood Education in the municipality of Santa Maria-RS. It has chosen a qualitative methodological approach. Data were collected through narrative interviews and analyzed using Bardin's Content Analysis (2011). In the conception of Special Education teachers, we found that they admit the need for the constant search for knowledge about practices that help the processes of school inclusion. The results indicate the recognition of Special Education teachers about the need for support regarding the practice of Early Intervention, which corroborates the importance of investments in initial and continuing training on the theme to act in the context of Early Childhood Education. The investigation also reveals the lack of inclusion policies in early childhood on the national scene, which indicates the need for articulation and strengthening of intentional actions to empower families in the context of intervention.

Keywords: Early Intervention. Child Education. Special Education. Family.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Categorias organizadas sobre a produção do conhecimento.....	35
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções acadêmicas sobre IP encontradas no campo educacional....	31
Quadro 2 - Especificações por EP e IP das produções selecionadas no período de 2008 a 2018.....	32
Quadro 3 - Evolução do conceito de Intervenção Precoce em Portugal.....	51
Quadro 4 - Modelo de trabalho em equipe.....	52
Quadro 5 - Perfil dos participantes da pesquisa.....	79
Quadro 6 - Síntese das categorias e subcategorias elaboradas ao longo da análise de dados.....	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fases da análise de categoria.....	81
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAED	Coordenadoria de Ações Educacionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEIS	Escolas Municipais de Educação Infantil
EP	Estimulação Precoce
GEPEIN	Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva
IP	Intervenção Precoce
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NEPES	Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Especial
PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SNIPi	Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância
TC	Termo de Confidencialidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	23
1.1	DEFINIÇÕES E CONCEITOS.....	28
	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
2	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE INTERVENÇÃO PRECOCE NO BRASIL APÓS A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	30
2.1	DESCREVENDO AS CATEGORIAS SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	36
2.1.1	Estimulação Precoce: conceito e práticas	36
2.1.2	Evidências e concepções sobre a Intervenção Precoce	38
2.1.3	A prática de Intervenção Precoce centrada na família	40
3	INTERVENÇÃO PRECOCE	42
3.1	A EVOLUÇÃO CONCEITUAL: DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE À INTERVENÇÃO PRECOCE, DO SUJEITO PARA O CONTEXTO.....	42
3.2	O MODELO BIOECOLÓGICO: INTERFACES NA INTERVENÇÃO PRECOCE.....	45
3.3	INTERVENÇÃO PRECOCE: CONTEXTUALIZANDO A EVOLUÇÃO CONCEITUAL.....	50
4	O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E O TRABALHO PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	54
5	PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE APÓS AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR	63
6	EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS	65
7	O CAMINHO METODOLÓGICO	75
7.1	ABORDAGEM DA PESQUISA.....	75
7.2	INSTRUMENTO.....	76
7.3	LÓCUS DA PESQUISA.....	77
7.3.1	Delimitação do campo de pesquisa	77
7.3.2	Relação dos sujeitos da pesquisa	78
8	ANÁLISE DOS DADOS	81
9	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	84
9.1	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E AÇÕES.....	85
9.1.1	Planejamento pedagógico: contextualizando o olhar do professor de Educação Especial	86
9.1.2	O Trabalho Docente Articulado: uma prática de aproximação com a Intervenção Precoce	92
9.2	PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INTERVENÇÃO PRECOCE.....	96
9.2.1	Concepções acerca da Intervenção Precoce	97
9.2.2	Intervenção Precoce: um olhar para a prática do professor de Educação Especial	100
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	107

APÊNDICE A - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE – TC	117
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	119
APÊNDICE C - CARTA DE APRESENTAÇÃO	122
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	123
ANEXO A- AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	124

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a fase que requer maior atenção sendo a primeira etapa da Educação Básica, com uma importante função na formação integral das crianças e a partir desse período inicia-se o processo de inclusão. O processo de inclusão da criança com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) é fundamental e assim “[...] devem ser abertas janelas de oportunidades para que as crianças aprendam determinados tipos de aprendizagem, que se não forem adquiridas neste período crítico se tornam difíceis, quando não impossíveis, de serem adquiridas mais tarde.” (MENDES, 2010, p. 48). Ponderando essa afirmação, se faz necessário pensarmos de que forma as crianças são atendidas e acolhidas nos contextos educacionais da Educação Infantil.

Assim, o interesse em realizar esta pesquisa sobre a temática Intervenção Precoce ocorreu na medida em que o trabalho com crianças despertou-me alguns questionamentos acerca do desenvolvimento das crianças com NEE na Educação Infantil.

Durante minha trajetória como acadêmica do curso de Educação Especial, experienciei e vivenciei diferentes contextos, especialmente no âmbito da pesquisa e da prática educacional, adquirindo amplo conhecimento na área da Educação Especial e dos sujeitos público-alvo. Sempre tive muita empatia pela área da estimulação, pelo fato dela ser essencial como base inicial para o desenvolvimento do sujeito com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). O termo NEE foi utilizado por abranger todas as crianças cujas necessidades se atrelam a impedimentos de longo prazo, tais como as deficiências múltipla, física, intelectual, sensorial; altas habilidades/superdotação e transtorno global do desenvolvimento.

Desde que ingressei no curso de Educação Especial-Diurno da Universidade Federal de Santa Maria (2013), me interessei em aprofundar meus conhecimentos na área da estimulação/intervenção com crianças pequenas. Então o interesse em pesquisar sobre a temática aqui apresentada iniciou mediante a participação na Disciplina Complementar de Graduação (DCG) denominada “Estimulação Essencial”, ofertada pelo próprio curso de Educação Especial, a qual se realizou no quinto semestre no ano de 2015. Ainda naquele ano, participei como voluntária e bolsista do projeto “Estimulação Essencial” da Universidade Federal de Santa Maria,

desenvolvido no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial – NEPES, com o intuito de expandir e aprimorar meus conhecimentos.

Em 2017, ingressei no curso de Especialização em Gestão Educacional pela UFSM e, com o vínculo no programa de Pós-graduação, atuei como bolsista no projeto intitulado “Atendimento Educacional Especializado na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo” da Coordenadoria de Ações Educacionais – CAED, na Unidade de Educação Infantil vinculada à instituição universitária de Santa Maria/RS. A equipe de Educação Especial atuava de forma articulada com as educadoras infantis e com os outros profissionais que interagiam com as crianças com desenvolvimento atípico na Unidade, desenvolvendo práticas colaborativas e elaborando estratégias em conjunto. Desde então, tive a experiência de acompanhar crianças de 0 a 5 anos de idade que apresentavam algum tipo de NEE e encontravam-se em processo de inclusão.

Ainda no curso de Especialização em Gestão Educacional, a pesquisa nos permitiu refletir como a gestão da Educação Inclusiva no município de Santa Maria/RS vem trabalhando ações que visam favorecer a inclusão das crianças pequenas com NEE nos contextos da Educação Infantil, através da Estimulação Precoce. Os resultados da pesquisa evidenciaram a mobilização da gestão em prol da articulação do trabalho com a equipe da Educação Infantil, com o intuito de possibilitar o acesso da criança com NEE à Estimulação Precoce, tencionando uma educação de qualidade.

A partir dessa pesquisa e de leituras mais aprofundadas e atualizadas sobre as questões de Estimulação Precoce (EP), senti a necessidade de desenvolver estudos que perpassam essa temática. Atualmente decorrem diferentes marcos teóricos com avanços conceituais, que sinalizam a Intervenção Precoce (IP) como a proposta mais adequada.

Ao longo do processo formativo, tive a oportunidade de interagir com crianças pequenas em diversos contextos. Assim, passei a refletir sobre a importância das ações da Intervenção Precoce no desenvolvimento delas, sendo esta mais ampla que a Estimulação Precoce (EP).

É necessário analisar o que vem sendo discutido em relação à Intervenção Precoce, considerando a área educacional. As pesquisas atuais evidenciam a IP

como conceito mais abrangente, destinada às crianças de zero a seis anos, considerando os contextos familiar e social.

Nesse cenário, considera-se a hipótese de que a Intervenção Precoce é um processo educacional eficaz e essencial na promoção do desenvolvimento da criança com necessidades educacionais especiais. No entanto, esta parece ser, por vezes, desconhecida ou não aplicada por professores de Educação Infantil. Poucas discussões são centralizadas sobre a temática em diferentes espaços formativos, principalmente nos contextos da Educação Básica. Destaca-se a falta de oferta de formação tanto inicial quanto continuada em Intervenção Precoce, ocasionando o despreparo dos professores para atuar na área.

Assim, considerando o contexto do município de Santa Maria-RS, acredita-se na importância de investigações mais aprofundadas elucidando as práticas inclusivas nos contextos da Educação Infantil.

Em decorrência dessas reflexões, a pesquisa parte da seguinte problematização: **De que forma a prática de Intervenção Precoce colabora para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil?**

Ao contemplar o problema de pesquisa constitui-se o **objetivo geral**, que visa **analisar como a prática de Intervenção Precoce colabora para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil.**

Para atingir essa meta foram elencados os seguintes **objetivos específicos**: **realizar um mapeamento das produções científicas sobre o tema Intervenção Precoce; conhecer a concepção dos professores de Educação Especial sobre a Intervenção Precoce na Educação Infantil; investigar se existem e quais práticas de Intervenção Precoce são realizadas; identificar a articulação dos professores de Educação Especial para efetivar a prática de Intervenção Precoce no processo de inclusão das crianças com NEE e, por último, identificar se há o envolvimento da família no processo de Intervenção Precoce.**

Nessa direção, a dissertação foi estruturada em capítulos e subcapítulos. O primeiro capítulo abrange a parte introdutória que contextualiza a trajetória da pesquisadora, bem como os processos que envolveram a problematização da pesquisa e os objetivos. Após a parte inicial, expusemos os principais conceitos

utilizados no decorrer desta pesquisa. Em seguida, os capítulos partem para a fundamentação teórica, a qual trata dos temas centrais da dissertação.

No segundo capítulo, intitulado “A produção do conhecimento sobre Intervenção Precoce no Brasil após a política de educação inclusiva”, mapearam-se as produções científicas sobre a Intervenção precoce com enfoque educacional, buscando discutir as mudanças conceituais e suas influências na prática.

No terceiro capítulo “Intervenção Precoce”, foram apresentadas as evoluções conceituais de Intervenção Precoce com direcionamento educacional, iniciando-se pelo subcapítulo “A evolução conceitual: da Estimulação Precoce à Intervenção Precoce, do sujeito para o contexto”. Dessa forma foi possível compreender como as ações de IP têm-se estruturado no cenário nacional e internacional. Após, organizou-se a seção terciária “O Modelo Sistêmico Bioecológico: interfaces na Intervenção Precoce” que enfatizou a importância dos sistemas contextuais nos processos interventivos. Na seção quaternária “Intervenção Precoce: contextualizando a evolução conceitual” apresentou-se a evolução histórica e conceitual da IP, apontando sua relevância no contexto educacional.

No quarto capítulo “O desenvolvimento da criança e o trabalho pedagógico: contribuições a partir da Teoria Histórico-Cultural” traçaram-se as proposições desta perspectiva que fundamenta o nosso estudo e as suas implicações para refletirmos sobre o desenvolvimento da criança e o trabalho pedagógico.

No capítulo quinto “A prática de Intervenção Precoce após as políticas de inclusão escolar” refletiu-se sobre o trabalho do Professor de Educação Especial, o que corroborou a IP como a melhor prática por evidenciar o cunho social, a família e a criança.

No sexto capítulo “Educação Infantil e Educação Especial: articulações necessárias” traçou-se uma breve contextualização histórica da Educação Infantil no Brasil. Vinculou-se os avanços na área a um conjunto de legislações que reconheceram a criança como um sujeito de direitos e lhes garante uma educação de qualidade. Também buscou-se compreender os aspectos que permeiam a educação de crianças com NEE no contexto da Educação Infantil.

No sétimo capítulo trilharam-se os caminhos metodológicos desta investigação. Foi exposto o percurso metodológico, no qual explicamos o tipo de

metodologia utilizada e apresentamos os procedimentos adotados na coleta de dados, os sujeitos da pesquisa e o contexto investigado.

O oitavo capítulo diz respeito à organização e análise dos dados. No penúltimo, destacamos a discussão dos resultados obtidos a partir das concepções dos professores de Educação Especial, com base nos indícios alcançados na produção do conhecimento sobre a Intervenção Precoce.

No último capítulo apresentam-se as conclusões gerais a partir de uma síntese das discussões realizadas neste estudo. E, por fim, as referências utilizadas.

1.1 DEFINIÇÕES E CONCEITOS

Inicialmente apresentaremos o significado dos principais termos utilizados no decorrer da pesquisa, visando esclarecer a definição destes.

1) Educação Infantil: É a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013).

2) Estimulação Precoce: A Estimulação Precoce¹ consiste em um programa destinado ao atendimento de crianças pequenas com necessidades educacionais especiais² que tem como finalidade promover estímulos necessários ao desenvolvimento integral da criança de 0 a 3 anos de idade.

3) Inclusão escolar³: É garantir oportunidades de participação a todos, em todos os espaços sociais, considerando um conjunto de ações que envolvem: documentos normativos, políticas públicas que buscam minimizar a desigualdade social e educacional, em condições de interação e autonomia.

4) Intervenção Precoce: A Intervenção Precoce⁴ é constituída como uma importante ferramenta de prevenção, identificação, intervenção e avaliação destinada a crianças de até 6 anos de idade que estejam em risco de atraso de desenvolvimento

¹ “O termo Estimulação Precoce centrava-se especificamente sobre a necessidade de estimular a criança” (FRANCO, 2007, p. 115).

² O termo “necessidades educacionais especiais” foi utilizado por abranger todas as crianças cujas necessidades se atrelam a impedimentos de longo prazo, como as deficiências múltiplas, física, intelectual, sensorial; altas habilidades/superdotação e transtorno global do desenvolvimento. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

³ Inclusão Escolar é um conceito multidimensional – dimensão política e pedagógica, normativo e investigativo. O foco é o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial na Classe Comum das escolas regulares. (MENDES, 2020).

⁴ Hoje, o conceito de Intervenção Precoce é mais vasto e dimensional, podendo ser definido como o conjunto de intervenções dirigidas às crianças, até aos 6 anos, com problemas de desenvolvimento ou em risco de os virem a apresentar, suas famílias e contextos. (CORREIA; SERRANO, 1998; FRANCO, 2007).

infantil ou que manifestam necessidade educacional especial (SNIPI, 2009). Nessa perspectiva, a família aparece como protagonista das ações interventivas.

5) Transdisciplinaridade⁵: Evidencia práticas de intervenção mais focadas nas necessidades da criança, sua família e do contexto, sob uma perspectiva bioecológica.

⁵ “A transdisciplinaridade oferece-se à Intervenção Precoce como uma abordagem promissora e profícua, que pode ultrapassar as limitações de uma prática educativa meramente disciplinar, e também oferecer uma metodologia de trabalho mais abrangente e integradora”. (FRANCO, 2007, p.115).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE INTERVENÇÃO PRECOCE NO BRASIL APÓS A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A fim de justificar a relevância da pesquisa e compreender como a Intervenção Precoce vem sendo abordada, faremos uma explanação a respeito do estado do conhecimento (MOROSINI e FERNANDES, 2014) no contexto educacional brasileiro.

Para a realização do estado do conhecimento acerca da temática, é necessário fazer um levantamento bibliográfico preliminar como fonte para o embasamento teórico.

A análise dos dados decorreu a partir do mapeamento de produções acadêmicas já publicadas sobre o tema. Conforme Morosini e Fernandes (2014, p. 155), o estado do conhecimento sintetiza “a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Esse método possibilitará o reconhecimento de estudos que já foram realizados.

No contexto do estado do conhecimento indica-se a utilização de algumas fases fundamentais de desenvolvimento, como: a identificação, o registro e a categorização dos trabalhos encontrados.

A etapa inicial do estudo se deu pela busca de teses e dissertações pelos descritores selecionados. Após o levantamento dos trabalhos, as produções foram organizadas para posteriormente serem analisadas, considerando os títulos dos trabalhos, a leitura dos resumos e a leitura na íntegra.

A pesquisa foi realizada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Para Romanowski e Ens (2006, p. 39), “[...] o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de estado do conhecimento”. O recorte temporal ocorreu do ano de 2008 a 2018, tendo como marco inicial a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008).

Como seleção para busca, utilizamos nos bancos de dados os seguintes descritores: “Intervenção Precoce e Educação Especial”, e “Estimulação Precoce e Educação Infantil” por estes abrangerem a área temática desta de dissertação.

A partir desse levantamento inicial, foram filtrados os trabalhos de mestrado e doutorado entre os anos de 2008 a 2018. Após a inserção dos descritores na barra de endereços, filtramos as grandes áreas de concentração e conhecimento referentes às Ciências Humanas e Educação.

Tendo por base os descritores “Intervenção Precoce e Educação Especial” e “Estimulação Precoce e Educação Infantil”, identificamos 1301 dissertações e teses referenciadas aos títulos ou resumos. Das 1301 pesquisas analisadas, localizamos 915 dissertações e 386 teses que mencionaram a temática.

Na seleção das pesquisas, consideraram-se alguns critérios de análise que respeitam as seguintes etapas: 1) Seleção das pesquisas: identificação de todas as pesquisas relacionadas aos descritores: “Intervenção Precoce e Educação Especial” e “Estimulação Precoce e Educação Infantil”; 2) Organização estrutural: elaboração de uma tabela com as especificações das pesquisas, considerando o título, resumo, objetivo, autor e o ano; 3) Critérios de inclusão: seleção dos trabalhos que contemplavam a temática EP e IP; 4) Critérios de exclusão: foram excluídas as dissertações e teses que não tiveram exata aproximação do assunto em foco.

Inicialmente encontramos o total de 26 trabalhos: 08 dissertações e 18 teses. Cada trabalho selecionado foi analisado e identificamos uma abordagem mais ampla do assunto. Por isso, consideramos uma análise mais criteriosa e exata sobre o conceito de EP e IP, já que os dois indicam atendimentos às crianças pequenas com NEE.

Para tanto, utilizamos o critério de exclusão e, então, selecionamos 09 trabalhos, sendo 06 dissertações e 03 teses que aderiram à temática sobre EP e IP. Os demais trabalhos foram excluídos por não mencionarem esses termos exatos nos títulos e resumos. Desse modo, encontramos os seguintes trabalhos de dissertações e teses já publicadas:

Quadro 1- Produções acadêmicas encontradas no campo educacional

(continua)

Banco de dados	Ano	Número de trabalhos	Trabalhos selecionados
Mestrado	2008 a 2018	915	6
Doutorado	2008 a 2018	386	3

Quadro 1- Produções acadêmicas encontradas no campo educacional

(conclusão)

Total		1301	9
--------------	--	-------------	----------

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos no site:
<http://catalogodeteses.capes.gov.br>

Em seguida, estão identificadas as pesquisas que abordam a temática tratada no trabalho em questão em relação à prática de EP e IP. Vale ressaltar que os trabalhos selecionados foram filtrados com **ênfase no âmbito educacional**.

Analisamos as dissertações e teses atreladas aos programas de Pós-Graduação em Educação da CAPES e encontramos o total de 09 trabalhos, divididos em 06 dissertações de mestrado e 03 teses de doutorado.

Quadro 2 – Especificações, por Estimulação Precoce e Intervenção Precoce, das produções selecionadas no período de 2008 a 2018

(continua)

MESTRADO					
Título	Autor/For mação	Ano	Instituição	Estimulação Precoce	Intervençã o Precoce
1- PRECOCIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: E AGORA PROFESSORAS?	LETÍCIA FLEIG DAL FORNO Educação Especial	2011	UNIVERSID ADE FEDERAL DE SANTA MARIA	X	
2- EFEITOS DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECOCE BASEADO NO MODELO MAIS QUE PALAVRAS - HANEN, PARA CRIANÇAS MENORES DE TRÊS ANOS COM RISCO DE AUTISMO	ELIANA RODRIGU ES ARAÚJO Pedagogia	2012	UNIVERSID ADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE		X

Quadro 2 – Especificações, por Estimulação Precoce e Intervenção Precoce, das produções selecionadas no período de 2008 a 2018

(continuação)

MESTRADO					
Título	Autor/For mação	Ano	Instituição	Estimulação Precoce	Intervenção Precoce
3- O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE ESTIMULAÇÃO PRECOCE NO CONJUNTO DE TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS NO PERÍODO ENTRE 2000 E 2011	REGINA CELIA GRADO WSKI FARIAS DA COSTA Pedagogia	2013	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	X	
4- INTERVENÇÃO CENTRADA NA FAMÍLIA: INFLUÊNCIA NAS HABILIDADES COMUNICATIVAS E INTERATIVAS DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E NO EMPODERAMENTO PARENTAL	JESSICA JAINE MARQUES DE OLIVEIRA Educação Especial	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA		X
5- EDUCAÇÃO PRECOCE E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: O AVÊSSO DO ESPECIALISTA	DANIELA DE LIMA CAMPOS Educação Física	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL BRASÍLIA	X	
6- AS PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE NO ESTADO DE SÃO PAULO	BRUNA PEREIRA RICCI MARINI Terapia Ocupacional	2017	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS		X

Quadro 2 – Especificações, por Estimulação Precoce e Intervenção Precoce, das produções selecionadas no período de 2008 a 2018

(conclusão)

DOUTORADO					
Título	Autor/For mação	Ano	Instituição	Estimulação Precoce	Intervenção Precoce
7- ATENÇÃO E ESTIMULAÇÃO PRECOCE RELACIONADAS AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE NO AMBIENTE DA CRECHE	CAROLINA SANTOS SOEJIMA Psicologia	2008	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	X	
8- ESTIMULAÇÃO PRECOCE BASEADA EM EQUIPE INTERDISCIPLINAR E PARTICIPAÇÃO FAMILIAR: CONCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS E PAIS	ANA FLÁVIA HANSEL Pedagogia	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	X	
9- PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE: CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DAS PESQUISAS NO CONTEXTO BRASILEIRO	ANA REGINA LUCATO SIGOLO CANDIDO Psicologia	2017	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS		X

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos no site:

<http://catalogodeteses.capes.gov.br>.

De acordo com a análise dos trabalhos foi possível constatar que pesquisas sobre Estimulação Precoce enfatizaram as práticas voltadas para as questões mais específicas do desenvolvimento infantil enquanto as produções sobre Intervenção Precoce indicaram o envolvimento familiar como suporte imprescindível no desenvolvimento das crianças.

Em relação à formação inicial dos pesquisadores, três são formados em Pedagogia, dois em Psicologia, um em Terapia Ocupacional, um em Educação Física (licenciatura) e dois pesquisadores são do campo da Educação Especial, o

que reforça a ideia de ser a temática desta investigação alvo de pesquisadores de diversas áreas, reforçando sua natureza multidisciplinar.

Tais áreas são vinculadas aos Programas de Pós-Graduação em Educação, porém encontramos uma vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, que foi considerada por abranger a temática desta pesquisa.

Observamos, também, que os estudos sobre a temática Intervenção Precoce no âmbito da educação foram produzidos nas seguintes instituições públicas: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1), Universidade Federal de Brasília (1), Universidade Federal do Paraná (3), Universidade Federal de São Carlos (2) e na Universidade Federal de Santa Maria (2).

Nota-se que nas únicas universidades a ofertarem o Curso de Licenciatura em Educação Especial no Brasil foram desenvolvidos quatro trabalhos, sendo duas pesquisas: uma de mestrado e uma de doutorado, realizadas pela Universidade Federal de São Carlos e dois trabalhos de mestrado realizados por pesquisadores da Universidade Federal de Santa Maria intitulados “Precocidade na Educação Infantil: E agora Professoras?” no ano de 2011 e “Intervenção centrada na família: Influência nas habilidades comunicativas e interativas da criança com Transtorno do Espectro Autista e no empoderamento parental” em 2016.

Assim, a partir da análise buscou-se verificar as categorias, estas foram definidas com base na investigação realizada. Desse modo, as categorias encontradas foram as seguintes: Estimulação Precoce: conceito e práticas; Evidências e concepções sobre a Intervenção Precoce; e a Prática de Intervenção Precoce centrada na família.

Tabela 1- Categorias organizadas sobre a produção do conhecimento

(continua)

Categorias	Descrição
2.1.1 Estimulação Precoce: conceito e práticas	A primeira categoria abordará o conceito de Estimulação Precoce, procurando entender como acontecem as práticas nos contextos educacionais.

Tabela 1- Categorias organizadas sobre a produção do conhecimento

(conclusão)

Categorias	Descrição
2.1.2 Evidências e concepções sobre a Intervenção Precoce	A segunda categoria aborda as pesquisas que enfatizem a IP.
2.1.3 A prática de Intervenção Precoce centrada na família	Na terceira categoria busca-se compreender como a IP promove a participação da família no contexto da Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora.

2.1 DESCRREVENDO AS CATEGORIAS SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

2.1.1 Estimulação Precoce: conceito e práticas

Nessa categoria identificamos que os artigos mencionam a conceitualização e os serviços de EP com foco na criança. Soejima (2008), no trabalho intitulado “Atenção e Estimulação Precoce relacionadas ao desenvolvimento da criança de zero a três anos de idade no ambiente da creche”, objetivou verificar o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos de idade que frequentavam creches públicas. De acordo com as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce, o programa é definido como:

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

Com o desenvolvimento das Diretrizes (BRASIL, 1995) pelo Ministério da Educação e Cultura, foi possível o acesso e a participação de crianças com deficiência e/ou NEE neste programa, com o objetivo de auxiliar também os professores, particularmente na área da Educação Especial e Educação Infantil.

Bolsanello (2003), estudiosa na área da Estimulação Precoce, afirma ser esse o primeiro programa no campo da Educação Especial, com intuito de atender crianças em risco de atraso no desenvolvimento e com necessidades educacionais especiais e que abrange todas as crianças cujas necessidades se atrelam a impedimentos de longo prazo, como: deficiência múltipla, física, intelectual, sensorial; altas habilidades/superdotação e transtorno global do desenvolvimento.

No Brasil, a Estimulação Precoce se tornou a primeira ação com benefícios para o desenvolvimento da criança pequena com necessidades educacionais especiais. Conforme menciona o documento sobre as Diretrizes de Estimulação Precoce (BRASIL, 1995), os programas de Estimulação Precoce podem prevenir ou atenuar os possíveis atrasos ou defasagens no processo evolutivo infantil (BRASIL, 1995).

Soejima (2008) menciona a relevância de programas de Estimulação Precoce para o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos. Também ressalta a falta de formação de professores da Educação Infantil, a qual manifesta a necessidade da mobilização governamental pois é pouco atendida.

A partir das leituras, observamos em muitos casos a não participação da família nos planos de ações de Estimulação Precoce, portanto as práticas vêm sendo desenvolvidas de forma isolada sem envolvimento de uma equipe multidisciplinar. De acordo com Hansel (2012, p. 6) “a intervenção centrava-se na relação entre o profissional e a criança, sendo que a participação da família era secundarizada, uma vez que ela não participava ativamente da intervenção”.

As Diretrizes de 1995 já orientavam a necessidade da elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado - PEI para intervenção e avaliação da criança com NEE. Com isso, sugerem-se mais estudos e pesquisas para melhor qualificação dos profissionais atuantes na Educação Infantil.

Em relação à evolução do conceito de EP, as diretrizes de 1995 abordam que,

Os progressos científicos e tecnológicos sobre Estimulação Precoce mostram atualmente resultados animadores, indicando conhecimentos mais precisos, sobretudo em relação à sua conceituação, abrangência, termos correlatos, técnicas e procedimentos de avaliação, como também à organização de programas e de currículos pertinentes. Merecem especial destaque os novos conhecimentos neuropsicológicos a respeito da plasticidade neuronal e da ciência de prevenção. (BRASIL, 1995, p. 7-8).

Dessa forma, Costa (2013, p. 16) salienta que “o termo está em discussão e evolução, considerando-se termos como Intervenção Precoce e atenção precoce à sinonímia mais adequada nos dias atuais”. Desde o nascimento da criança, o âmbito familiar e educacional pode oferecer futuramente grande influência na qualidade de vida (SOEJIMA, 2008).

Notamos que a maioria das pesquisas evidencia a EP centrada na criança, desconsiderando os fatores contextuais como a família e a escola. A participação da família era secundarizada, pois as estimulações centravam-se na relação profissional/professor e a criança. Assim, o propósito da IP é descentralizar o olhar apenas para a criança e contemplar ações transdisciplinares mediante a interação com a família, com a escola e com o meio social.

Os recentes estudos científicos sobre a evolução conceitual de Estimulação Precoce para Intervenção Precoce mostram a importância da participação ativa da família no processo de intervenção educacional.

2.1.2 Evidências e concepções sobre a Intervenção Precoce

Nessa categoria, as pesquisas evidenciam o que vem sendo pesquisado e compreendido sobre a Intervenção Precoce.

Na pesquisa de Marini (2017) intitulada “As práticas de Intervenção Precoce no estado de São Paulo” objetivou-se identificar as práticas desenvolvidas pelos serviços de Intervenção Precoce destinadas a crianças de zero a cinco anos. Para a pesquisadora, a Intervenção Precoce é constituída como uma importante ferramenta de prevenção, identificação, intervenção e avaliação destinada às crianças de até 6 anos de idade que estejam em risco de atraso de desenvolvimento infantil ou que manifestam necessidade educacional especial. Quando iniciadas o mais cedo possível, desde o nascimento, melhores serão as vantagens, considerando que “um programa de IP deve utilizar práticas adequadas ao nível de desenvolvimento da criança”. (ARAÚJO, 2012, p. 33).

Candido (2017) em sua pesquisa intitulada “Programas de Intervenção Precoce: caracterização e análise das pesquisas no contexto brasileiro” realizou uma investigação de teses e dissertações de produções brasileiras entre 2005 e

2014, com o objetivo de identificar as pesquisas que contemplassem estudos na área da Intervenção Precoce com o envolvimento das famílias.

Apesar das pesquisas reconhecerem a importância de intervenções centradas na família, a frequência de trabalhos encontrados envolve particularmente os riscos de desenvolvimento e as deficiências em si.

Desde o surgimento dos primeiros programas, datados da década de 1960, ocorreram uma série de transformações conceituais e teóricas, que culminaram no reconhecimento do modelo sistêmico, ecológico e centrado na família, como o que produz melhores efeitos. No Brasil, as práticas de Intervenção Precoce parecem desenvolver-se eminentemente centradas nas necessidades das crianças, priorizando intervenções pautadas em suas problemáticas e desenvolvidas a partir de um modelo reabilitativo. (MARINI, 2017, p.6).

Cabe ressaltar a necessidade de identificar os fatores de risco que podem interferir no desenvolvimento infantil para elaborar o planejamento de estratégias eficazes que evitam e/ou amenizam problemas e dificuldades que a criança possa vir a ter em seu processo de desenvolvimento (CANDIDO, 2017, p. 43). A pesquisa de Marini (2017) evidenciou poucas produções que estudam o desenvolvimento da criança com necessidades educacionais especiais em idade escolar.

O aprofundamento de Candido (2017) também destacou a pouca existência de iniciativas de ações de IP e o distanciamento de atendimento centrado na família. A análise feita pela autora ressalta a importância de um maior investimento no acompanhamento em Intervenção Precoce à longo prazo na área da educação, com o intuito de minimizar atrasos no neurodesenvolvimento de crianças que se encontram em processo de inclusão.

Através do aprofundamento de várias pesquisas, evidenciou-se a crescente evolução de práticas em IP. O conceito ampliou o modelo de reabilitação, que se voltava apenas às defasagens das crianças. Desse modo, os programas de IP centravam-se apenas na criança, desconsiderando a sua família e os seus contextos de vida (PEREIRA; SERRANO, 2010). Os autores ainda ressaltam que,

Os benefícios das práticas centradas na família são visíveis, e é evidente a forma como as intervenções implementadas com um enfoque na família estão diretamente relacionadas com a melhoria do funcionamento de alguns domínios da vida das famílias. Estas conclusões exigirão que os profissionais portugueses assumam novos papéis, e que aprendam novas competências no trabalho com as famílias. (PEREIRA; SERRANO, 2010, p.14).

Atualmente, as ações de IP devem contemplar a participação da família a fim de promover o desenvolvimento global da criança com atraso no desenvolvimento ou NEE. As pesquisas vêm mostrando a necessidade de investir em estudos por um período maior, no sentido de verificar os efeitos das propostas de Intervenção Precoce. Espera-se que os impactos dos resultados de IP possam sensibilizar os órgãos governamentais para maiores investimentos nessa área, já que no Brasil há carência de serviços dessa natureza. Os programas de intervenção na infância podem trazer grandes benefícios futuros para as crianças (CANDIDO, 2017).

O que mais instiga são as lacunas nos processos de formação inicial e continuada sobre Intervenção Precoce, motivo que pode impactar diretamente na atuação dos professores. Assim, a partir da análise, a participação da família aparece como foco para a eficácia de resultados da Intervenção Precoce, ou seja, o papel da família é fundamental na formação da criança.

2.1.3 A prática de Intervenção Precoce centrada na família

Nesta última categoria, os trabalhos trazem a importância da prática de IP centrada na família de crianças com NEE.

No trabalho de Oliveira (2016) intitulado “Intervenção centrada na família: influência nas habilidades comunicativas e interativas da criança com transtorno do espectro autista e no empoderamento parental”, a autora avaliou os efeitos de uma intervenção baseada na orientação aos pais sobre o desenvolvimento de habilidades comunicativas e interativas do filho com autismo, assim como relacionar as influências dessa intervenção ao empoderamento familiar.

Marini (2017, p. 103) pondera que “[...] dentro de uma perspectiva abrangente de IP, espera-se que os profissionais trabalhem em parceria e colaboração com as famílias, buscando empoderá-las para que utilizem o máximo de seu potencial a favor do desenvolvimento infantil”.

A família é determinante no desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais: poderá proporcionar um ambiente de cuidado e colaborar por meio de estímulos contínuos. Portanto, o envolvimento familiar é fundamental no processo educacional e o acolhimento às famílias pelos profissionais que atuam

diretamente com as crianças é extremamente necessário, pois as informações e orientações possibilitam às famílias maior autonomia, o que possibilita a inclusão social das crianças.

Oliveira (2016) ressalta a necessidade de oferecer serviços por uma equipe transdisciplinar, ou seja, o modelo de transdisciplinaridade proporciona uma prática de IP educacional e possibilita uma metodologia de trabalho mais abrangente.

Atualmente, o modelo mais apropriado para intervir é o transdisciplinar, que se destaca pela organização da equipe e o diferencia dos modelos multidisciplinar e interdisciplinar. As diferenças são:

1- Detecção e sinalização dos casos para intervenção: baseia-se na cooperação e articulação entre profissionais e serviços; 2- Avaliação da criança: este processo é realizado por toda a equipe de profissionais, juntamente com a **participação ativa da família**, a qual está presente em todo o processo (avaliação, planejamento, implementação dos programas); 3- Responsabilidade pela intervenção: toda a equipe tem a mesma responsabilidade em todo o processo de intervenção; 4- Planejamento da intervenção: o plano de intervenção é definido por todos os membros da equipe, juntamente com a participação da família, no qual são consideradas as necessidades, os recursos disponíveis e as prioridades são determinadas em função da própria criança e de sua família; 5- Implementação do programa de intervenção: independente de quem executa, todos os membros da equipe são corresponsáveis pela sua implementação; 6- Pressupostos de funcionamento da equipe: todos os profissionais têm o comprometimento de ensinar, aprender e trabalhar em equipe para executar o que é proposto para a intervenção, mesmo não fazendo parte, a princípio, de sua área de formação; 7- Comunicação entre técnicos: destaque para a existência de reuniões estruturadas com a função de compartilhar e integrar o conhecimento existente em função da diversidade de formação da equipe; 8- Aprendizagem e formação dos técnicos: a formação dos profissionais está pautada em uma aprendizagem transdisciplinar, centrada nas problemáticas existentes e não na sua formação de base; 9- Implicações organizacionais: as equipes não estão organizadas de uma forma rígida, as responsabilidades são divididas e há um responsável pelo caso que faz a intermediação entre a equipe e a família. (CANDIDO, 2017; FRANCO, 2007, grifo nosso).

Na perspectiva da Intervenção Precoce devem-se fomentar redes de apoio centradas no ambiente/rotina da família e nos contextos educacionais em que a criança está inserida, com a finalidade de promover o desenvolvimento da criança, potencializando a participação de sua família.

Assim, nas ações de IP a família tem adquirido um papel fundamental através da participação e envolvimento com suas crianças, principalmente no âmbito da Educação Infantil. Dessa forma, para que seja possibilitado um ambiente inclusivo para as crianças pequenas com necessidades educacionais especiais decorrentes

de alterações ou riscos biológicos, ambientais e/ou familiares, é indicado o atendimento caracterizado como Intervenção Precoce.

A investigação possibilitou o entendimento dos conceitos atrelados às práticas de intervenção na Educação Infantil. Ou seja, a Intervenção Precoce evidencia uma evolução conceitual nos últimos anos. As ações de IP devem ser centradas nas famílias e nas crianças, considerando o modelo transdisciplinar, o que contraria as práticas baseadas nos déficits das crianças. Esse modelo contempla as necessidades integrais da criança com NEE.

Após este levantamento, optar-se-á por fazer uso do conceito Intervenção Precoce pelo fato deste ampliar o entendimento sobre um conjunto de ações que proporcionam às crianças com necessidades educacionais especiais estímulos que potencializam e qualificam a inter-relação da criança com seu entorno escolar e familiar.

3 INTERVENÇÃO PRECOCE

Aqui apresentaremos a evolução conceitual de Intervenção Precoce, com direcionamento no campo educacional com propósito de compreender como a IP tem-se estruturado no cenário nacional e internacional.

Durante a pesquisa encontramos diversas definições de Intervenção Precoce, tais como: serviço, ações, programas. Dessa forma, optamos em designar a IP como ações que devem decorrer no meio em que a criança vive (contexto familiar, na comunidade e espaço educacional).

Na apresentação, que será mencionada adiante, identificamos a IP como importante função para articular os serviços necessários, educacionais ou não, às crianças com atraso no desenvolvimento (FRANCO, 2007).

3.1 A EVOLUÇÃO CONCEITUAL: DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE À INTERVENÇÃO PRECOCE, DO SUJEITO PARA O CONTEXTO

O marco legal sobre a Estimulação Precoce na Educação Infantil teve início a partir das Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce publicada pelo

Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1995. Conforme as diretrizes, o termo Estimulação Precoce deriva da tradução para a língua espanhola realizada na Argentina pela Dra. Lydia Coriat, que pesquisou a respeito do desenvolvimento infantil.

Historicamente, as crianças com desenvolvimento considerado atípico eram acolhidas por serviços limitados e escassos, sendo a família responsável pela educação, cuidado e tratamento. No Brasil, os primeiros programas surgiram em meados de 1980, denominados de Estimulação Precoce. As Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (BRASIL, 1995 p.11), conceituam-na como um “[...] conjunto dinâmico de atividades de recursos humanos e ambientais incentivadores, que são destinados a proporcionar à criança, [...] experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo”. Com o passar dos anos ocorreram evoluções conceituais que evidenciam o atendimento centrado na família, para melhores efeitos na criança com desenvolvimento atípico.

Também na história, os atendimentos destinados às crianças pequenas com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor desenvolviam-se por meio de programas de Estimulação Precoce. Atualmente, o conceito de Estimulação Precoce tem sido o centro de discussões pelo significado de sua expressão e por se limitar apenas à criança, sem considerar seu contexto familiar.

Nas produções científicas brasileiras constam diferentes terminologias referentes à estimulação, as quais podem ser encontradas como Estimulação Precoce, Intervenção Precoce, Intervenção Essencial, Estimulação Psicomotora Precoce, entre outras.

Conforme Franco (2007), o conceito de Intervenção Precoce foi precedido pelo conceito de Estimulação Precoce, que se centrava unicamente sobre a necessidade de estimular a criança, colocando em ação as suas capacidades motoras e sensoriais de forma a obter maior qualidade nesses domínios. Ou seja, a EP parece permanecer como foco de atuação exclusivamente na criança; a dinâmica de trabalho centrada nas decisões e ações do profissional (CANDIDO, 2017).

Os atendimentos de Estimulação Precoce normalmente aconteciam em clínicas especializadas, havendo dificuldades de interação entre as ações destes atendimentos e aquelas proporcionadas e desenvolvidas pelas crianças com

deficiência e/ou necessidades educacionais especiais nos espaços educacionais, como na Educação Infantil.

Na atualidade, o conceito de Intervenção Precoce é compreendido mais amplamente, sendo definido como o conjunto de intervenções direcionadas às crianças de 0 até 5 anos com atrasos no desenvolvimento ou em risco de os virem a apresentar, considerando suas famílias e contextos em que estão inseridos

A IP segue uma lógica de prestação de apoio ao invés de uma prestação de serviços, em que contribui para a qualidade de vida e o fortalecimento das famílias. Caracteriza-se por contribuir e incrementar oportunidades de experiências e aprendizagens nos contextos naturais dos bebês e crianças até o Pré-Escolar (0 a 6 anos), que apresentem alterações nas estruturas ou funções do corpo ou alto risco de atraso de desenvolvimento. (COSSIO; PEREIRA; RODRIGUEZ, 2018).

A maior mudança na abordagem de IP é o trabalho que envolve a criança e a família, configurando-se em um cunho social, pois “a família como um todo deve ser considerada simultaneamente como receptora e agente ativa na IP” (ALMEIDA, 2004, p. 65).

As ações de Intervenção Precoce têm-se apoiado em bases teóricas do desenvolvimento humano. Conforme Candido (2017, p. 38) “atualmente um dos modelos teóricos do desenvolvimento humano que podem ser utilizados para orientar os programas de Intervenção Precoce é o modelo Bioecológico de Bronfenbrenner”.

Sob essa perspectiva, através da IP cria-se um processo de autonomia na relação entre a família e criança, enfatizando a importância do envolvimento familiar no desenvolvimento dos seus filhos.

Ao participarem ativamente do espaço em que as crianças estão inseridas, destacando-se a escola, as famílias aprendem com mais facilidade e acabam incentivando seus filhos no ambiente de casa, nas atividades de rotina e nas atividades da vida social. Essa abordagem coloca a criança em um modelo que a considera não apenas parte da família, mas sim participante de todo o contexto social.

3.2 O MODELO SISTÊMICO BIOECOLÓGICO: INTERFACES NA INTERVENÇÃO PRECOCE

Atualmente muitas pesquisas sobre Intervenção Precoce apresentam o modelo de Urie Bronfenbrenner⁶ (2011) como importante enfoque teórico para estudos com as crianças e o envolvimento familiar nos contextos naturais, que também visa nortear as ações atuais de Intervenção Precoce.

Conforme Koller (2011), Bronfenbrenner contribuiu de forma ativa na concepção de programas de intervenção em desenvolvimento humano. Suas ideias inspiraram articulações entre as ciências e políticas sociais para compreender os contextos naturais como possibilidades de mudanças e transformações. Para ele, as políticas devem utilizar-se da ciência e, nesse sentido, o autor revisou e aprimorou constantemente a sua teoria tencionando sua aplicação para melhorar a qualidade de vida das pessoas, reconhecendo as políticas públicas como fortes instrumentos para esse fim (BRONFENBRENNER, 2011).

O modelo sistêmico bioecológico compreende o desenvolvimento da pessoa a partir de seu contexto, destacando-se os processos proximais. Esse modelo teórico considera a relação entre o organismo e o ambiente como as primeiras estruturas que produzem o desenvolvimento. A interação e relação da criança no contexto natural (família, escola e comunidade) fomentam o curso do desenvolvimento integral da criança.

Conforme Correia e Serrano (2000, p. 19) “a perspectiva sistêmica e social vê a família como um “todo” com características e necessidades únicas”. Os autores ainda apontam que as explicações da teoria sistêmica familiar têm sido expandidas às famílias das crianças com NEE, a qual contribui para o envolvimento da família nas práticas de intervenção, ou seja, a família torna-se peça fundamental na rotina de suas crianças e no processo educacional.

Diante disso, destaca-se a teoria sistêmica da família, baseada no modelo sistêmico bioecológico (CORREIA; SERRANO, 2000). Para desenvolver práticas atuais de envolvimento familiar, devem-se considerar alguns elementos que

⁶ A teoria de Urie Bronfenbrenner (1996; 2011) foi denominada mais recentemente de Modelo Bioecológico, antes conhecida por teoria ecológica. Esta abordagem contempla o desenvolvimento de maneira ampla e é focalizada nas interações das pessoas em seus diferentes contextos, tais como a escola e a família (KOLLER, 2008).

integram a teoria sistêmica familiar com a Educação Especial, sendo eles: recursos familiares, interação familiar, funções da família e o ciclo de vida da família.

O primeiro consiste nos recursos familiares que são os elementos descritivos da família, incluindo as características das crianças com NEE, características da família (culturais, estrutura, situação socioeconômica) e as pessoais (ex.: questões de saúde, formas de enfrentar problemas). O segundo elemento é a interação família, que diz respeito às interações que ocorrem entre os membros da família, dando-lhes suportes necessários para que os processos de interação respondam às necessidades familiares individuais e coletivas. O terceiro elemento refere-se às funções da família, que se constitui nas diversas categorias de necessidades da família, como afeto, socialização, questões econômicas, entre outros. O objetivo da interação e vínculo com a família é de produzir respostas que vão ao encontro das necessidades das diversas funções.

Por último, o ciclo de vida da família, que representa a sequência de mudanças desenvolvimentais e não desenvolvimentais que afetam as famílias (ex.: o nascimento de uma criança) e as funções da família (o que economicamente provoca mais limitações). Essas mudanças influenciam a maneira como a família interage (CORREIA; SERRANO, 2000). Tais fatores devem ser compreendidos claramente pelos professores ao iniciar um processo interventivo.

Nesse contexto, um trabalho interventivo eficaz deve intencionar a família como um todo e não apenas a criança, considerando o entendimento da influência recíproca que todos os membros da família têm. O apoio dado à família enquanto parceiros ativos das ações de IP proporcionam influências favoráveis nos resultados de intervenção e no bem-estar familiar.

A aproximação entre a escola e a família reforça o envolvimento com as crianças com NEE, o que colabora de forma positiva no seu processo de inclusão.

Dessa forma, a educação integral e o envolvimento da família em diferentes contextos demonstram um sistema bioecológico benéfico ao desenvolvimento humano, pois todos os diversos contextos onde um indivíduo se desenvolve influenciam e são influenciados uns pelos outros (BRONFENBRENNER, 2011; CORREIA; SERRANO, 2010).

Esta abordagem fomenta a inclusão das crianças com deficiência e/ou em risco de atraso de desenvolvimento, pois reconhece que o seu bem-estar e desenvolvimento pode e deve ser promovido através de experiências de

vida nos seus contextos naturais, em equidade de condições e direitos com os seus pares, vivendo na mesma comunidade. (MACHADO et al., 2017, p. 125).

O modelo passou a ser denominado de bioecológico, antes chamado de ecológico, por incluir características de propriedades biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento. Nessa nova abordagem do modelo, os conceitos foram ampliados, conforme expõem Narvaz e Koller (2004),

As reformulações atribuíram aos processos uma posição central, em que as diferentes formas de interação entre as pessoas não mais são vistas como apenas função do ambiente, mas como uma função do processo, que é definido em termos de relação entre o ambiente e as características da pessoa em desenvolvimento. (p. 57).

O modelo bioecológico indica que o desenvolvimento deve ser compreendido por meio da inter-relação dos seguintes sistemas: (a) processo, (b) pessoa, (c) contexto e (d) tempo, denominado de modelo PPCT. Para Bronfenbrenner, “o desenvolvimento consiste em um processo de interação entre a pessoa e seu contexto através do tempo, sendo uma função de múltiplos contextos e de relação entre eles” (NARVAZ; KOLLER, 2004, p. 52).

O processo é o primeiro elemento do modelo bioecológico, apresentado como principal mecanismo do desenvolvimento. Constitui-se pelas atividades diárias da criança, pelas interações com pessoas e com objetos no seu ambiente imediato.

Assim, nas ações de IP o processo intenciona a ligação entre a criança e o seu contexto de vida, sendo os aspectos constituintes dos processos proximais, mencionados anteriormente, os principais influenciadores do desenvolvimento.

O segundo elemento do modelo bioecológico é a pessoa. A pessoa é compreendida através de suas características biológicas (experiências pessoais, conhecimento e habilidades) e aquelas construídas socialmente na interação com o ambiente (BRONFENBRENNER, 2011). Assim, a criança em desenvolvimento apresenta uma série de características pessoais, ou seja, considera-se este momento a situação inicial de Intervenção Precoce (CANDIDO, 2017, p. 39). O contexto é o terceiro elemento que se configura no ambiente e nos vários sistemas em que a criança está inserida. Para o autor, no contexto se explicam os processos desenvolvimentais.

Papalia et al. (2006, p. 68) ressaltam a necessidade de analisar a criança nos diversos sistemas em que se desenvolve e enfatizam que “o desenvolvimento ocorre

através da interação entre uma pessoa em desenvolvimento e nos cinco sistemas contextuais de influências circundantes, interligados, do microsistema ao macrosistema”. Estes ambientes são denominados de micro, meso, exo, macro e cronossistemas, sobre eles será descrito a seguir.

O microsistema é o contexto mais próximo da criança, o qual se caracteriza principalmente pelo ambiente familiar. Neste sistema é considerado o ambiente em que a criança interage diretamente. O foco volta-se para o atendimento das necessidades da criança e da família, no espaço escolar e na comunidade, ao invés do atendimento focado apenas na criança (ARAÚJO, 2012).

Nas ações de IP deve ser considerado o contexto do microsistema (família), com orientações adequadas de profissionais da área. Para tanto, é fundamental que se estabeleça e se organize um ambiente estimulador que possibilite um trabalho contínuo para favorecer o desenvolvimento da criança com NEE.

Azevedo e Barba (2017) afirmam que as interações estabelecidas no microsistema familiar são as que trazem implicações mais significativas para o desenvolvimento infantil, embora outros sistemas sociais também contribuam. Assim, a atenção volta-se para o contexto familiar, na intenção de potencializar a participação ativa e efetiva da família nas ações de IP.

O contexto do mesossistema abrange a inter-relação entre dois ou mais ambientes em que a criança participa ativamente, sendo um sistema formado por vários microsistemas (MORAES; KOLLER, 2004). Pode-se dizer que é definido por um conjunto de interações estabelecidas com as crianças, ou seja, por toda uma equipe transdisciplinar, como a família, a escola e as redes de apoio (incluindo os serviços da saúde).

Quanto à relação entre escola e família, destaca-se a aproximação da família nos espaços da Educação Infantil. Nesse sentido, evidencia-se o seu envolvimento ativo na vida educacional dos filhos, como por exemplo a primeira visita à escola, a troca de informações que visa manter as famílias a par das questões cotidianas e nas orientações que buscam o engajamento de atividades diárias no ambiente de casa, além das intervenções educacionais. A família e a escola são elementos fundamentais do mesossistema, sendo estes os ambientes essenciais e determinantes para o desenvolvimento das crianças que necessitam de atendimento educacional especializado.

O contexto do exossistema envolve os ambientes em que a criança não participa diretamente, mas que exercem influência direta sobre o desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996). Nas práticas de IP, são consideradas as políticas de atendimentos, a organização de materiais, entre outros fatores que desempenham ou sofrem influência de acontecimentos no ambiente imediato da criança. Além disso, também são levados em conta “os contextos culturais nos quais estão inseridos, influenciados indiretamente pelas concepções e crenças dos profissionais e das famílias envolvidas” (CANDIDO, 2017, p. 48). Logo, o local de trabalho dos pais e o sistema escolar fazem parte do exossistema, de modo a impactar no micro e mesossistema, mas não diretamente na criança.

O macrossistema consiste no sistema que abrange os demais e dele fazem parte padrões culturais gerais, valores, crenças, costumes dominantes e sistemas econômicos e sociais de uma cultura ou subcultura (PAPALIA et al., 2006). Conforme Poletto e Koller (2008, p. 407), o macrossistema “envolve a comunidade na qual os outros três sistemas estão inseridos e que pode afetá-los (estereótipos e preconceitos de determinadas sociedades, períodos de grave situação econômica dos países, globalização)”. Estes elementos são influentes durante todo o ciclo da vida e adquiridos no decorrer do processo de desenvolvimento social

O último componente do modelo bioecológico é o elemento tempo. A dimensão do tempo (cronossistema) é o mais amplo de todos os sistemas, este permite analisar a influência de variações e mudanças no desenvolvimento da criança, que incidem ao longo de todo o ciclo vital. Isso abrange maiores acontecimentos, como as mudanças na composição da família. Por exemplo, a chegada de um filho com deficiência pode impactar mudanças em toda a estrutura familiar, assim como nos contextos em que a criança vai frequentar como a escola, comunidade e os serviços de atendimento.

Seguindo o pensamento de Bronfenbrenner (2011), os autores Bhering e Sarkis (2009, p. 16) apontam que,

O fato de a criança ingressar em um novo contexto, como a escola, altera as atitudes, expectativas e padrões de relacionamento dentro do contexto familiar. Essas mudanças no funcionamento familiar podem ter mais efeitos no desenvolvimento da criança do que a própria entrada no novo ambiente, pois novas maneiras de se relacionar podem surgir mediante ocorrências no novo ambiente.

Essas mudanças implicam diretamente nos processos familiares e podem afetar o desenvolvimento da criança ao longo do curso da vida, “uma pessoa não é apenas resultado do desenvolvimento, mas formadora dele” (PAPALIA et al., 2006, p. 82).

Conforme a perspectiva contextual de Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento da criança só pode ser compreendido no contexto social, sendo parte dele, a qual interage de forma ativa no ambiente em que está inserida.

Para tanto, de acordo com Pereira (2009), a perspectiva bioecológica proporciona

Um grande contributo para o processo de formulação, de avaliação e de compreensão da intervenção precoce, pois permite-nos visualizar as relações (potenciais e actuais) entre os programas, as conceptualizações alternativas aos factores que afectam as crianças e suas famílias, a multiplicidade de estratégias de intervenção para além de nos alertar constantemente para o facto de o contexto dar forma às relações causais. (PEREIRA, 2009, p. 37).

Desse modo, as dimensões da Intervenção Precoce devem abranger a criança enquanto um sujeito de necessidades específicas. A família, enquanto micro-sistema, é responsável pelo processo educativo dos seus filhos, capaz de fornecer ações facilitadoras ao desenvolvimento dos mesmos, e a comunidade é responsável pelo bem estar dos elementos que a integram (MATOS, 2009).

Nesse sentido, pode-se afirmar que os processos de Intervenção Precoce no âmbito da Educação Infantil podem ser significativos nas evoluções do desenvolvimento da criança com NEE. Em vista disso, as inter-relações estabelecidas com outras crianças, professores, comunidade e, principalmente a participação ativa da família nas ações de IP, impulsionam o desenvolvimento integral da criança.

3.3 INTERVENÇÃO PRECOCE: CONTEXTUALIZANDO A EVOLUÇÃO CONCEITUAL

A primeira exposição do conceito surgiu por volta da década de 1960 na Europa e expressava carácter reabilitador.

Em Portugal, foi criado o Programa Portage para Pais (TEGETHOF, 2007), um programa de Intervenção Precoce que iniciou pela primeira vez no país um projeto que conduziu à adaptação, aplicação, avaliação e disseminação de um modelo de Intervenção Precoce (COSTA, 2013).

A Intervenção Precoce encontra-se regulamentada em Portugal desde 1999 pelo Despacho Conjunto n.º 891/99, de 19 de outubro, mas foi revogada pelo Decreto-Lei 281/2009 de 06 de outubro, que criou um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) que é considerado um “conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social” (SNIPI, 2009).

Com a evolução de estudos sobre o conceito de Intervenção Precoce, Portugal vem se destacando em discussões e evidências em relação à Intervenção Precoce que considera a IP uma abordagem centrada na família e na criança.

Presentemente, a Intervenção Precoce é desenvolvida como prática multidisciplinar assegurando intervenções necessárias para o desenvolvimento global, ultrapassando os antigos modelos de Estimulação Precoce (FRANCO; APOLÓNIO; MELO, 2012).

A seguir, o quadro demonstra as mudanças conceituais dos programas de IP nos últimos anos em Portugal.

Quadro 3- Evolução do conceito de Intervenção Precoce em Portugal

(continua)

EVOLUÇÃO DOS PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE		
Conceito	Estimulação Precoce	Intervenção Precoce
Público-alvo	Crianças de 0 a 3 anos apenas com deficiência	Crianças de 0 a 6 anos com problemas de desenvolvimento ou em risco, considerando suas famílias.
Contexto	Centros clínicos Instituições	Contextos naturais (casa, escola, comunidade).
Práticas	Centrada na criança	Centrada na criança e na família.

Quadro 3- Evolução do conceito de Intervenção Precoce em Portugal

(conclusão)

EVOLUÇÃO DOS PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE		
Papel dos profissionais e famílias	Peritos/tomadores de decisões= receptores passivos de serviços	Facilitadores= participantes ativos.
Objetivos/Resultados	Reabilitação Desenvolvimento da criança Remediação da deficiência	Prevenção (deficiência) Compensação capacitação das famílias.
Modelo de trabalho em equipe	- Multidisciplinar - Interdisciplinar	Transdisciplinar (participação da família).

Fonte: Adaptação do Programa Nacional de Intervenção Precoce (BOAVIDA, 2017).

Nota-se claramente a ampliação dos programas de Intervenção Precoce, ampliando o modelo denominado Estimulação Precoce, que suscita a existência de três modelos conceituais de trabalho em equipe, denominados como: multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar (FRANCO, 2007), cujo trabalho em equipe deve considerar a inclusão da família (BOAVIDA, 2017). Esses modelos são apresentados no quadro que segue:

Quadro 4 – Modelo de trabalho em equipe

(continua)

Modelos	Concepções/Ações
MULTIDISCIPLINAR	- Reconhece a necessidade de múltiplos profissionais; Os profissionais tomam decisões isoladas, que tornam difícil de entender a pessoa na sua globalidade e totalidade.
INTERDISCIPLINAR	- Mais integrado; Estrutura de interação e trabalho de equipe; Planejamento ou intervenção.

Quadro 4 – Modelo de trabalho em equipe

(conclusão)

Modelos	Concepções/Ações
TRANSDISCIPLINAR	<p>- Mais adequado na Intervenção Precoce; Conceito de equipe mais forte, dinâmico e estruturado. Onde:</p> <p>1- As tomadas de decisões ocorrem por todos os membros de equipe e na avaliação de resultados; 2- Interações e dinamismo de grupo são fundamentais; 3- é fundamental o suporte mútuo e a partilha de informação e conhecimento; 4- Integração de conhecimentos e estratégias que ultrapassam a sua formação inicial.</p>

Fonte: (FRANCO, 2007, p. 116-117)

No Quadro 04 observa-se a abordagem transdisciplinar como a prática mais apropriada e significativa na Intervenção Precoce. O modelo de transdisciplinaridade proporciona uma prática de IP educacional e possibilita uma metodologia de trabalho mais abrangente e integradora, colocando a família como central no processo de intervenção (FRANCO, 2007).

As ações de Intervenção Precoce devem ser centradas na criança e na família para favorecer o desenvolvimento satisfatório das capacidades físicas e mentais da criança, oferecendo estímulos necessários, em momento e quantidade adequados (ALMEIDA; PAINES; ALMEIDA, 2008). Atualmente, o objetivo da IP é o empoderamento familiar.

A evolução conceitual pressupõe que a Estimulação Precoce estava centrada na criança que precisava ser “reabilitada”, com atendimentos em clínicas por profissionais da saúde. Já a Intervenção Precoce centra-se na criança e na sua família, podendo ser realizada em todo o contexto de atuação (casa, escola e comunidade).

Assim, a evolução histórica da Intervenção Precoce tem-se configurado em um modelo capaz de suprir os serviços de estimulação pontuais das crianças com NEE. Atualmente, a IP é definida como um conjunto de ações interventivas, na qual possibilita o acompanhamento integral às crianças e facilita o acolhimento de suas famílias.

Sobre esse ponto de vista, podemos elencar a relação educativa do meio social com a inclusão das crianças com NEE, apontando o desenvolvimento infantil e trabalho pedagógico como possibilidades interventivas, o que discutiremos no próximo capítulo.

4 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E O TRABALHO PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, a reflexão sobre o desenvolvimento infantil e o trabalho pedagógico foi baseada na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1896-1934), como referência principal. Também recorreremos a outros autores que compartilham da mesma perspectiva teórica. Essa abordagem impulsiona a contemporaneidade, cujos pressupostos e ideias estão presentes no nosso meio científico e nas nossas práticas educacionais. A teoria de Vigotski serviu de base para o desenvolvimento da psicologia como ciência social, considerada importante para a psicologia mundial.

Os estudos que Vigotski⁷ elaborou são amplamente conhecidos, além de embasar as pesquisas situadas em diferentes áreas do conhecimento (DAINEZ; FREITAS, 2018, p. 145). Sua teoria tem um enfoque relevante para o campo da Educação Especial e encontra-se atrelada ao desenvolvimento do ser humano, pois traz evidências do impacto do contexto histórico-cultural sobre o desenvolvimento da criança.

A Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1896-1934) surgiu no final da Revolução Russa, em meados de 1917, em um “contexto revolucionário de luta pela superação do capitalismo e pela construção do socialismo como uma sociedade de

⁷ Adotaremos a grafia Vigotski no decorrer da pesquisa, pois esta foi adotada de obras traduzidas diretamente do russo para o espanhol. A mesma grafia tem sido adotada em publicações recentes no Brasil (DUARTE, 2013). Ressaltamos que a grafia utilizada em outras obras será mantida nas referências.

transição para o comunismo” (DUARTE, 2013, p. 20). Nesse contexto, insatisfeito com os rumos que a psicologia vinha atravessando, Vigotski contrariou fortemente as ideias de sua época e, por isso, rompeu com os métodos até então impostos. A partir disso, propôs o desafio de uma nova psicologia no sentido de compreender o ser humano como ser social relacionado ao contexto histórico-cultural e de uma nova educação que atendesse todas as demandas sociais.

Tais fatores moldaram sua teoria e nessa perspectiva “as origens de sua obra e a criação da teoria Histórico-Cultural desenvolvem-se no processo dialético de construção do novo homem, da nova sociedade, da nova educação, ideais perseguidos pela revolução russa” (BORTOLANZA; RINGEL, 2016, p. 39). De acordo com Prestes (2010, p. 28) “a prioridade era a educação, que deveria deixar de ser um privilégio de poucos para se transformar em um dos direitos de qualquer cidadão, criando-se, para isso, um novo sistema de instrução⁸”.

Vigotski influenciou-se profundamente nas ideias de Marx e se identificou nos princípios do materialismo dialético, como método fundamental para construir sua psicologia,

A teoria marxista da sociedade (conhecida como materialismo histórico) também teve um papel fundamental no pensamento de Vygotski. De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na "natureza humana" (consciência e comportamento). (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 10).

As concepções de Marx em relação à sociedade, ao trabalho humano, o uso dos instrumentos e a interação dialética entre o homem e a natureza serviram como fundamento às teses de Vigotski sobre o desenvolvimento humano enraizado na sociedade e na cultura (REGO, 1995). Conforme Prestes (2016), a história e a cultura são conceitos importantes e articuladores dessa teoria, que pondera o homem histórico em permanente formação, na relação com os instrumentos culturais que nos transformam e que nos fazem desenvolver. O processo de humanização nesta perspectiva, diferentemente de outras, analisa “o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história” (MELLO, 2007, p. 86).

⁸ É esse o sentido com que Vigotski emprega o termo *obutchenie* russo pela palavra instrução, dada a sua intensa preocupação com as questões de educação e formação do novo homem socialista. (PRESTES, 2010, p. 188).

Ressalta-se que esta teoria compreende o desenvolvimento humano como historicamente mediado pelas relações estabelecidas de cada sujeito, e assim, produzidas socialmente. As aquisições das habilidades humanas são criadas ao apropriar-se de objetos culturais, então o contexto educacional se torna responsável pela apropriação de habilidades de cada sujeito. Neste sentido, a Teoria Histórico-Cultural surgiu em um contexto social radical que impôs a necessidade de uma escola para todos.

A contribuição da perspectiva contextualista para o desenvolvimento da criança é caracterizada pela mudança, “estudar algo desde el punto de vista histórico significa estudiarlo en su proceso de cambio; esta es la exigencia básica del método dialéctico” (VIGOTSKI, 2009, p.104). Essa mudança é determinada por meio da interação social, pelo vínculo da criança com seus pares e o meio em que está inserida. Considerando este apontamento, o desenvolvimento infantil é um campo da ciência que estuda como as crianças mudam marcadas pela continuidade e mudanças. Conforme crescem, conquistam progressivamente as habilidades cognitivas, motoras e sócio afetivas, como as mais complexas funções da vida diária e no exercício de seu papel social (GONZALEZ-MENA, 2015).

Vigotski aponta uma nova perspectiva para olhar para o desenvolvimento infantil, pois através das interações sociais das crianças são oportunizadas situações de aprendizagem. Ao nascer, a criança traz consigo uma bagagem biológica, mas esse aparato não é suficiente, por isso é necessário que a criança participe de ambientes que proporcionem a aprendizagem.

Com a Teoria Histórico-Cultural, aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. (MELLO, 2007, p. 88).

As posições teóricas defendidas por Vigotski ressaltam que, desde o início do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio dentro do contexto social em que vive. Nesse contexto, a família representa a primeira referência social que envolve o contato direto com a criança, sendo essencial para a

formação do psiquismo da criança. Seguida pela comunidade, pois o indivíduo sofre interferências e influências no seu desenvolvimento e também as produz.

Ainda em relação ao desenvolvimento da criança, é importante compreender os efeitos que os processos e as influências causam nas relações, a partir dos preconceitos e estereótipos existentes no ambiente de convívio. Entretanto, as condições essenciais para o desenvolvimento tanto trazidas pelo sujeito ao nascer, como as do ambiente, revelam uma nova concepção de desenvolvimento e aprendizagem, cujo entendimento valoriza com a mesma intensidade a condição inata e a ambientalista como essenciais na condição humana.

Com base nisso, Vigotski (2010) defende a tese de que a aprendizagem conduz o desenvolvimento. Considerando este ponto de vista, afirma que:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKI, 2010, p.115).

O processo de desenvolvimento cultural, histórico e social da criança está completamente ligado à sua inserção social e, assim, a escola representa uma parte significativa desta, tendo em vista o tempo que as crianças passam nela. Esse processo de “entrada social” acontece com a apropriação, pela criança, da experiência histórico-cultural, traduzindo o que se denomina de processo de humanização (LEONTIEV, 1978).

Para estudar o desenvolvimento humano é necessário fazer uso da observação a fim de descrever, explicar, prever, propor e executar ações interventivas. Conforme Prestes (2016) a abordagem Histórico-Cultural de Vigotski é fundamental para a área da educação, com extrema importância nos processos de ensino e aprendizagem. Para Vigotski “[...] através desta abordagem abrangente seria possível não somente descrever, mas também explicar as funções psicológicas superiores” (REGO, 1995, p. 28).

Os autores Papalia et al. (2006, p. 82) reiteram que, para Vigotski, "o crescimento cognitivo é como processo cooperativo, ou seja, as crianças aprendem

através da interação social”, destacando-se o envolvimento ativo das crianças com seu ambiente.

Ressalta-se a importância dos processos de aprendizado, que, segundo o autor, desde o nascimento estão relacionados ao desenvolvimento da criança. Entretanto, hoje há um consenso que acredita ser a interação entre genética e o ambiente o fator de influência no desenvolvimento da criança. Para Vigotski, a aprendizagem influencia o desenvolvimento, em uma relação dialética.

O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento. O desenvolvimento e a maturação destas funções representam um pressuposto e não um resultado da aprendizagem. A aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento, e essencialmente não existem intercâmbios entre os dois momentos. (VIGOTSKII, 2010, p. 104).

Nesta direção, Vigotski (2009) afirma que o desenvolvimento se dá por meio da relação entre as estruturas elementares (reflexos, reações, associações) condicionadas, principalmente por elementos biológicos e as estruturas que são resultado da interação com a cultura, denominadas de funções psicológicas superiores, as quais abrangem o ato de planejar, de memorizar, a atenção, organização do pensamento, fala e imaginação. Dessa forma, as funções psicológicas superiores são o que difere os seres humanos dos outros animais, pois estes apresentam apenas funções psicológicas elementares.

Sua defesa evidencia que a criança aprende através das interações sociais e culturais e conseqüentemente desenvolve as funções psicológicas superiores, o que se constitui em um produto do desenvolvimento social.

Considera-se que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança estão relacionados muito antes da escolarização. Eles se inter-relacionam desde o nascimento da criança, isto é, a constituição do sujeito é um movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento. Vigotski (apud IVIC, 2010, p. 93) esclarece que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. Através do aprendizado escolar a criança introduzirá novos elementos no seu desenvolvimento.

Na concepção vigotskiana, o âmbito escolar, como a Educação Infantil, se constitui em um espaço mais adequado para o desenvolvimento, já que a

apropriação de conteúdos promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (OLIVEIRA, 2008).

No que concerne os processos de ensino e aprendizagem, estes podem ser mais bem compreendidos quando nos remetemos ao conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). No Brasil, a interpretação apareceu equivocadamente como Zona de Desenvolvimento Proximal⁹ (DUARTE, 2001).

No intuito de esclarecer as alterações geradas na interpretação da estrutura original do conceito, Prestes (2010) defende em sua tese intitulada “Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional”, alguns equívocos contidos no conceito de zona de desenvolvimento proximal. O termo *blijaichego* significa, em russo, o adjetivo próximo no grau superlativo sintético absoluto, portanto: o mais próximo, proximíssimo (CHAIKLIN, 2011). A partir da explicação de Zoia Prestes (2010), a tradução que mais se aproxima do termo russo é Zona de Desenvolvimento Iminente, cuja característica essencial, em suas palavras, é a das “possibilidades de desenvolvimento”. (CHAIKLIN, 2011).

Vigotski desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) trazendo importantes implicações educacionais. Segundo esse conceito, o ensino adequado é aquele que se direciona para as funções psicológicas emergentes do indivíduo que, para se transformar em desenvolvimento, necessita da ajuda de outras pessoas, principalmente da mediação do professor.

E por isso que para Vigotski o único bom ensino é o que atua no âmbito da zona de desenvolvimento próximo. Aquilo que hoje a criança faz sozinha, mas no passado só fazia com ajuda, já foi interiorizado e foi incorporado ao nível de desenvolvimento atual. (DUARTE, 2001, p.18).

Portanto, o ensino deve atuar no limite da zona de desenvolvimento iminente, estimulando os "processos internos maturacionais que terminam por se efetivar, passando a constituir a base para novas aprendizagens" (SINDER, 1997, p. 185).

Conforme Vigotski, o conceito Zona de Desenvolvimento Iminente é o processo de possibilidades, constituído por aquilo que a criança em um determinado momento não fazia sozinha, mas com o apoio e a ajuda de pessoas mais

⁹ A tradução desse conceito provocou e ainda provoca tamanha confusão que, por vezes, imagina-se que a zona de desenvolvimento pode ser aferida e quantificada. (PRESTES, 2010).

experientes consegue fazer sozinha. Ou seja, é justamente na ZDI que a aprendizagem acontece. Assim, a atividade colaborativa (com colegas ou outras pessoas) cria condições para essa possibilidade (PRESTES, 2010). As crianças internalizam o aprendizado pelas suas interações com os adultos. Reitera-se que “para Vigotski regredir é também desenvolvimento! Então para ele o desenvolvimento não é linear” (VASCONCELOS; SIMÃO; FERNANDES, 2014, p. 345).

Diante disso, enfatiza-se o papel de intervenção do professor de Educação Especial como mediador dos processos de aprendizagem. Ao atrelar a concepção de Vigotski com as práticas educacionais, entende-se que os professores devem oferecer apoio não somente às crianças, mas também ir ao encontro das necessidades das famílias e orientá-las ao longo de todo o processo de educação da criança.

Dentre os conceitos abordados na perspectiva Histórico-Cultural, a mediação se configura como um importante conceito vigotskiano e contribui para as ações pedagógicas do professor de Educação Especial. Na escola, a mediação intencional se torna uma estratégia de intervenção imprescindível junto à criança, que possibilitará o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como memória, atenção, planejamento, a fala e percepção. Fonseca (1995) reitera que o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da criança dependem da qualidade de intervenção do mediador, ou seja, o processo de mediação vai além da interação social.

Destaca-se que no contexto educacional o professor de Educação Especial como mediador do processo de ensino tem a função de organizar estratégias para que as crianças adquiram conhecimento. Isso adentra no que Vigotski denominou de Zona de Desenvolvimento Iminente, para assim possibilitar que a criança avance no seu processo de desenvolvimento e no avanço da fala.

Por que fala e não linguagem? Para entender a diferença destes conceitos, Zóia Prestes (2010) esclarece o funcionamento de cada um. Em muitas obras brasileiras de Vigotski encontramos o termo utilizado “linguagem”, isso devido à tradução equivocada dos textos de Vigotski do russo para o português, o que alterou o sentido deste e de outros conceitos originais. De tal modo, o termo “linguagem” é utilizado de forma incorreta, “o que Vigotski analisa é a fala e não a linguagem. [...] a

fala é a forma como a criança vai se comunicar com o outro humano” (VASCONCELOS; SIMÕES; FERNANDES, 2014, p. 345).

A linguagem é considerada mais ampla, ou seja, os animais têm linguagem, já a fala depende do outro humano para existir e desenvolver-se. Dessa forma, a fala é o sistema de signos mais importante para o desenvolvimento social e cultural da criança.

[...] Vigotski, em seus estudos, está se referindo a fala e não a linguagem encontra fundamentos em seus próprios trabalhos, quando conhecemos suas ideias sobre o sentido da palavra que se realiza na fala viva, contextualizada. Inicialmente, diz Vigotski, a fala é um meio de comunicação, surge como uma função social. (PRESTES, 2014, p. 182).

Os instrumentos ampliam as possibilidades de transformação cultural dos humanos, como objeto social e mediadores das relações entre pares, como família-filho, professor-aluno. Assim, a criança se relaciona com o mundo de forma mediada, e isso se torna possível através do auxílio dos signos, os quais têm papel essencial na interação social, como principal ferramenta de comunicação. Vigotski indica os signos como instrumentos culturais imprescindíveis que possibilitam o desenvolvimento da fala através das interações sociais, portanto, a fala é a forma como ela vai se comunicar com o outro humano (PRESTES, 2014, p. 345).

A abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1999) explica que o ser biológico possui recursos como atenção, memória e motricidade, características comuns entre humanos e outros animais. Entretanto, o animal age de acordo com o que seu sistema sensorial apresenta e o ser humano, além do sistema sensorial, faz uso das atividades intelectuais e da simbolização antes de agir. Assim, seu comportamento não é imediato e sim mediatizado por instrumentos e signos. Os instrumentos são orientados externamente, para o controle do ambiente, enquanto o signo é orientado internamente, para o controle do próprio indivíduo. (CASARIN; CASTANHO, 2016, p. 33).

Tais concepções reforçam a importância da Intervenção Precoce na prevenção de problemas e dificuldades que a criança possa apresentar ao longo de seu desenvolvimento, por isso há a necessidade do envolvimento da família nesse processo. Um ambiente enriquecido em estímulos serve como forma de andaime¹⁰,

¹⁰ Alguns pesquisadores aplicaram a metáfora dos andaimes - as plataformas temporárias sobre as quais se apoiam os operários da construção civil - para esse modo de ensinar. Andaime, neste contexto, é o apoio temporário que pais, professores ou outros dão a uma criança para realizar uma tarefa até que a criança possa fazê-la sozinha (PAPALIA, et al., 2006).

ou seja, com este suporte a criança terá os apoios necessários para realizar tarefas, o que irá transformá-la “quando ela modifica o ambiente físico e social por meio do seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro” (FARIAS, 2004, p. 92).

Nesse sentido, as ações de Intervenção Precoce dentro do contexto educacional como lugar da intervenção intencional, quando há envolvimento da família, devem promover o desenvolvimento das crianças com NEE nos domínios sociais, cognitivos, sócio afetivos e psicomotores. Objetivando torná-las mais autônomas e independentes, a fim de compensar os efeitos negativos que possam acontecer no futuro.

Os estudos de Vigotski, desde sua época até agora, são fundamentais para compreender a criança como indivíduo social, que depende das mediações externas para seu desenvolvimento que pode ser acionado por meio da compensação.

Trazendo esse entendimento em relação aos estudos com crianças com deficiência e/ou NEE, buscamos embasamento nos seus escritos sobre os Fundamentos da Defectologia (VIGOTSKI, 1997). Para o autor, a defectologia era considerada um modelo de “pedagogia menor” (VIGOTSKI, 1997, p. 2, nossa trad.).

Na visão do autor, o estudo da defectologia considerava as especificidades da criança com necessidades educacionais especiais e defendia o argumento de que “a criança, cujo desenvolvimento é complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que seus colegas normais, é uma criança, mas que se desenvolve de outro modo” (VIGOTSKI, 1997, p. 3, nossa trad.). Segundo esse estudo, Vigotski (1997) preconizava que a deficiência e a educação se encontravam com problemas muito mais de natureza histórico-culturais do que de natureza biológica.

Compreendemos que os fatores sociais, culturais e afetivos analisados por Vigotski interferem diretamente na aprendizagem das crianças. Assim, o desenvolvimento da criança depende da intervenção dada tanto de maneira informal, que depende do ambiente no qual ela está inserida e do incentivo das pessoas mais próximas, quanto a formal, sendo a IP um exemplo prático dessas ações. Com a prática intencional, através de estímulos adequados, apoios e

investimentos no processo de intervenção, as crianças têm oportunidade de aprender.

No caso da criança com necessidades educacionais especiais, a Intervenção Precoce pode ser a principal esfera em que é possível compensar a deficiência “a tese central do autor de que caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido” (SALES; OLIVEIRA; MARQUES, 2011, p. 863). Deste modo, as ações de IP no ambiente educacional possibilitam situações compensatórias, capazes de promover a aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças.

Vigotski atribuiu muita importância ao papel do professor como impulsionador do desenvolvimento psíquico das crianças: as ações educativas podem contribuir para um melhor acompanhamento das crianças junto à sua família. O autor afirma que a educação deve ser iniciada o mais cedo possível, pois o grau de desenvolvimento é mais ascendente nas etapas iniciais da vida.

Para que seja promovido o desenvolvimento das crianças, o professor necessita de um aporte teórico que lhe proporcione compreender a sua função pedagógica pois é ele quem atuará e permanecerá em contato com os educandos por mais tempo.

No ponto de vista do autor, a crença é que as crianças constroem conhecimento, tendo a fala e as interações sociais um papel relevante nesse processo. Para que o desenvolvimento aconteça, é necessário oferecer às crianças redes de atendimentos, que hoje podem se materializar por meio da Intervenção Precoce.

Dado esse conhecimento, concluímos que a perspectiva Histórico-Cultural implica no enriquecimento do ambiente interventivo que investe nas possibilidades da criança com NEE.

5 PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE APÓS AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

As práticas de Intervenção Precoce na área da Educação Especial se ampliaram na década de 60 nos países considerados desenvolvidos. Esses

“serviços de Intervenção Precoce exigem mecanismos de busca, triagem, diagnósticos e intervenção” (MENDES, 2010, p. 49).

Na prática de IP, o professor de Educação Especial é imprescindível para o desenvolvimento de ações de planejamento, intervenção e avaliação, ou seja, o processo educativo da criança com NEE deve ser organizado de forma que este proporcione possibilidades de desenvolvimento integral, respeitando as singularidades do indivíduo.

Dessa forma, a Intervenção Precoce prima pela atenção à criança e pelo trabalho articulado com os professores e com a família. Sarmiento e Veiga (2010, p. 49) reforçam esse posicionamento ao afirmarem que “a eficácia de longo prazo ao nível de Intervenção Precoce será melhor assegurada por uma abordagem que envolva a criança, a família e a escola”.

Para favorecer o processo de escolarização das crianças com NEE a fim de garantir a aprendizagem, cita-se o Plano de Desenvolvimento Individualizado-PDI, que objetiva atender às necessidades de cada aluno, de forma a superar ou compensar as barreiras de aprendizagem diagnosticadas, tanto no âmbito da escola, sala de aula, família como também do próprio aluno (POKER et al., 2013).

O PDI deve prever as várias formas de avaliação, apoio e observação disponibilizadas diante das especificidades das crianças. Na avaliação da criança, o professor deverá considerar os aspectos cognitivos, psicomotores e psicossociais que condicionam e/ou potencializam a apropriação do conhecimento.

É válido ressaltar que o PDI é um documento legal, amparado na Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996). Esse documento permite organizar um ambiente acolhedor que promova o atendimento de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Além disso, possibilita a articulação entre os professores da sala comum e educadores especiais que, em tempos de educação na perspectiva inclusiva, corroboram a relevância e necessidade de práticas pedagógicas em conjunto que garantam o acesso e a permanência das crianças público-alvo da Educação Especial nas instituições de ensino.

6 EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS

No contexto histórico, a educação pública teve início no século XX com o avanço da revolução industrial na Europa e o surgimento da indústria moderna. Naquela época, houve uma significativa mudança na estrutura social da família proletária, ou seja, a mulher passou a ingressar no mercado de trabalho e isso gerou grande alteração na maneira da família cuidar e educar seus filhos (KUHLMANN, 2002).

As mães trabalhadoras utilizavam os serviços de outras mulheres chamadas “mercenárias” para deixar seus filhos. Na época esse tipo de serviço era realizado pelas mulheres da própria comunidade, que desenvolviam atividades regradas, com caráter moral e disciplinar, despreparadas para o ensino.

Desse modo, o cuidado das crianças não tinha caráter formal e não havia professores qualificados para exercer uma função educativa junto às crianças, a mão de obra era muita das vezes formada por voluntários, que rapidamente desistiam desse trabalho (MENDONÇA, 2012).

Assim, as creches surgiram pela necessidade do capitalismo e, a partir disso, iniciou-se o processo de institucionalização e o assistencialismo, que se destinava às crianças de famílias operárias. Sua origem se constituiu como alternativa assistencial para que as mães pudessem ocupar seus lugares nas fábricas.

Os responsáveis pela assistência e cuidado das crianças eram empresários, políticos e governantes dos pais. A educação assistencialista promovia a “pedagogia da submissão”, a qual pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social (KUHLMANN, 2000, p. 12). Na época não havia preocupação voltada à necessidade do atendimento da criança nos primeiros anos de idade: o avanço da Educação Infantil foi marcado por um processo vagaroso e difícil.

Com o estabelecimento da abertura política no final da década de 80, houve luta e pressão da sociedade pela ampliação do acesso à escola. No Brasil, as expressivas transformações decorreram dos movimentos educativos, considerando que “as instituições de acolhimento das crianças, na época, de 0 a 6 anos deveriam ser instituições escolares e não estruturas vinculadas aos órgãos de assistência social” (VASCONCELOS, 2016, p. 33).

Após esses movimentos sociais, várias escolas se estabeleceram no país com um modelo bem tradicional (SAVIANI, 1985), mas ao longo dessas últimas décadas o sistema educacional passou por diversas mudanças. Tais quais geraram intensas transformações na educação de crianças a partir das discussões com viés educativo que abrangiam a vontade de universalizar a Educação Infantil, dando-lhe um caráter mais educativo e menos assistencialista.

Essas conquistas foram se concretizando com a promulgação da Constituição de 1988, que menciona em seu documento no artigo 208, inciso IV, a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo como “O dever do Estado para a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). A Carta Magna de 1988 reconhece a Educação Infantil como dever do Estado e passa a garantir o acesso à Educação Infantil pública e de qualidade, sem exigência de ingresso por seleção.

Nessa época, como o trabalho com as crianças era de cunho assistencial, a preocupação direcionava-se para a alimentação e higiene das crianças, ou seja, o trabalho para educar e desenvolver o intelecto não era valorizado (OLIVEIRA et al., 1992, p. 19). Também se observava uma contradição no atendimento em creches e pré-escolas: as crianças de famílias ricas eram atendidas em ambientes que visavam um processo dinâmico de desenvolvimento; as crianças de baixas condições financeiras eram atendidas em creches com propostas voltadas à ideia de carência e deficiência. Com isso, constatam-se as distinções no atendimento às crianças oriundas de diferentes contextos, submetidas a um atendimento desigual em que as crianças consideradas de classe social mais alta eram mais favorecidas.

No Brasil, a Educação Infantil surgiu no final do século XIX, denominada de creche e decorreu do processo de industrialização. Os marcos expressivos da legislação brasileira foram definidos na Constituição de 1988. Na Constituição Federal, a Educação Infantil foi inserida no sistema de educação geral, com o intuito de promover a criança como sujeito de direitos. A universalização da educação começou a ser discutida a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Após dois anos da aprovação da Constituição, foi consolidado o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente. Em seu artigo 3, afirma que as

crianças e os adolescentes devem ter a oportunidade de se desenvolverem no aspecto físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Outra Lei que marcou a educação infantil na década de 90 foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que entrou em vigor em 1996. Com a aprovação da LDB no ano de 1996, a Educação Infantil passou a ser definida como a primeira etapa da educação básica juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio. A lei dividiu em níveis e modalidades a educação e o ensino, de acordo com LDB no artigo 29,

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

A LDB de 1996 definiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e considera como propósito o desenvolvimento global da criança até os seis anos de idade. Nesse processo, a Educação Infantil passou gradativamente a ser reconhecida e garantida pelo Estado, como direito das crianças e dos pais, passando por modificações. Com a nova lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 da (LDB), “a creche passa a ser vista como responsável, junto com a família, pela promoção do desenvolvimento das crianças, ampliando suas experiências e conhecimento” (OLIVEIRA et al., 1992, p. 22).

A partir do projeto de lei da LDB, o papel da creche passou a exigir uma proposta pedagógica, ou seja, um planejamento com um currículo de atividades considerando os níveis de desenvolvimento de cada criança. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) ampliaram-se os espaços da Educação Infantil, tendo como compromisso uma educação de qualidade ainda na primeira infância. Essa conquista só foi possível devido às reivindicações das famílias pela ampliação de instituições de Educação Infantil, que ganharam força e foram reconhecidas, assumindo um papel importante na sociedade educativa.

A partir dos documentos legais, compreendia-se a Educação Infantil em duas organizações: a creche e a pré-escola. A diferença entre ambas era apenas a faixa etária, sendo a creche destinada a crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola a crianças de 4 a 6 anos. Entretanto, as famílias ou responsáveis poderiam optar por matricular

ou não matricular os seus filhos em instituições de Educação Infantil porque até então o acesso não era de caráter obrigatório.

Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) representou um marco na história da Educação Infantil no contexto da educação. A partir dela, iniciou-se o processo de institucionalização da educação de crianças de 0 a 6 anos de idade. De acordo com a LDB, conforme o art. 30, a Educação Infantil será oferecida em “I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade” (BRASIL, 1996). Ainda declara como tarefa e responsabilidade dos municípios implantar centros de Educação Infantil.

Neste contexto, o primeiro documento com orientação para a Educação Infantil foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que hoje possui somente caráter histórico, mas que naquela época e ao longo de muitos anos foi de grande valia para as ações cotidianas na Educação Infantil.

Mais recentemente, em 2009, pudemos prestigiar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Essas visam nortear os sistemas de ensino, com a intenção de “orientar as políticas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL, 2010, p. 11).

A partir dessa norma, as instituições de Educação Infantil tinham o dever de seguir um currículo com conjunto de práticas que busquem promover o desenvolvimento integral da criança. Ou seja, as propostas pedagógicas devem ser baseadas no eixo “interação e brincadeira”, segundo o artigo 9 das DCNEI.

Observa-se que o documento enfoca a atenção à criança e reforça a importância do acesso ao conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem, colocando-a no centro das discussões.

Em função da importância histórica conquistada pela Educação Infantil ao longo dos anos, os sistemas que envolvem a criança (educacional, familiar e governamental) necessitavam se atentar a todos os aspectos que envolvessem as crianças, oportunizando uma educação de qualidade. Então, através da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, torna-se

obrigatória a oferta da Educação Infantil a partir dos 4 anos de idade. Com a atualização desse documento, as crianças tiveram de ser matriculadas na educação básica a partir dessa faixa etária. Com a efetivação da obrigatoriedade, as redes municipais e estaduais de educação tiveram o prazo de 2013 a 2016 para se adaptar e atender crianças/alunos desde os 4 até os 17 anos. O documento salienta que, conforme o artigo 6, “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade” (BRASIL, 2013). Anteriormente, a matrícula de crianças no sistema de ensino era apenas a partir dos 6 anos de idade.

Atualmente, a emenda constitucional 53, de dezembro de 2006, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), estabelece que o atendimento às crianças em creches e pré-escolas deve ser até no máximo 5 anos de idade. A nova lei aumentou significativamente a demanda por professores qualificados com a expansão e oferta da Educação Infantil, (BRASIL, 2006).

Há pouco mais de uma década, a Educação Infantil passou do viés assistencialista ao âmbito educacional. Até então, o profissional da creche ou pré-escola não tinha caráter formativo pelo fato de o trabalho ser voltado apenas ao cuidado das crianças.

Atualmente, a atenção na Educação Infantil deve ser articulada em ações pedagógicas, além dos cuidados exigidos na época. Tal exigência está claramente evidenciada na LDB (1996). A LDB 9.394/96, no art. 62, definiu que todos os professores da Educação Básica devem ter formação inicial para atuar em creches e pré-escolas.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Nessa referência, entende-se a exigência de órgãos governamentais ofertarem formação continuada aos professores atuantes na Educação Infantil, principalmente voltada à educação inclusiva. A equipe educacional tem importante função de acompanhar, identificar e encaminhar as crianças com atrasos no desenvolvimento e/ou NEE ao atendimento educacional especializado.

No Brasil, a Educação Infantil e a Educação Especial se tornaram um direito e integrantes do sistema educacional a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, oficializando os princípios da educação inclusiva. Assim, a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil foi tratada na legislação federal sob a perspectiva educacional.

O documento destacou a importância da garantia do direito à educação de todos e todas, sendo a Educação Infantil um direito de todas as crianças pequenas, como mostram os artigos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado para deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2006).

A Constituição Federal de 1988 assegurou os direitos dos indivíduos ao acesso e educação adequada atendendo às suas necessidades explicitando que a criança deve receber atendimento educacional especializado no espaço escolar. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, também reforçou, no artigo 53, os dispositivos legais ao direito à educação ao determinar que,

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade. (BRASIL, 1990).

Dessa forma, o artigo 54 ressalta o dever do Estado em garantir uma educação inclusiva, conforme o inciso 3, “atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1990), visto que o ECA já previa a formação e capacitação dos professores para promover o desenvolvimento e aprendizagem de todos os estudantes nas salas comuns. Após anos de consolidação do ECA, isso ainda continua sendo um desafio.

Ainda na década de 90, “os documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva” (BRASIL, 2008). O documento da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), foi elaborado a partir da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990.

A Declaração de Educação para Todos (1990) indicou uma educação destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a melhoria da qualidade de vida e do conhecimento e a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade (art. 1º). O movimento *Educação para Todos* visava também as pessoas com necessidades educacionais especiais.

O documento tornou-se um dos balizadores das políticas educacionais brasileiras, pois considera como princípio a educação formal e a aprendizagem para as crianças com necessidades educacionais especiais. Assim, a Declaração de Salamanca (1994) reconheceu o direito das pessoas com NEE a uma educação sem discriminação.

No Brasil, esse direito foi estabelecido por meio da Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996, art. 58, esclarecendo que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades especiais”.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 36) ponderou que “o principal desafio da escola inclusiva é desenvolver uma Pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças”. Diante dos desafios, o documento mencionou a necessidade da atualização dos profissionais atuantes na educação infantil. Portanto, buscou-se promover a inclusão e garantia das crianças com NEE ao acesso à educação.

Diante da orientação sobre a educação de crianças com Necessidades Educacionais Especiais, apresentada LDBEN 9.394/96, em 2001 o MEC elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2001) que assegura estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil.

As experiências vivenciadas nesse período são fundamentais e significativas, proporcionando à criança a construção do conhecimento de si e do mundo ao seu redor. Conseqüentemente, ações inclusivas necessitam ser desenvolvidas no contexto da Educação Infantil para garantir uma escola capaz de oferecer às crianças com necessidades educacionais especiais condições de se desenvolverem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) representa um marco histórico para o processo inclusivo, pela modalidade de Educação que:

Direciona suas ações para o atendimento às especificidades dos estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008).

Assim, seguindo as orientações da política inclusiva, a Educação Especial passa a ser suplementar ou complementar, e não mais de modo substitutivo ao ensino comum, como antes acontecia.

O público-alvo da Educação Especial, os quais segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Resolução nº 4 de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, são considerados como:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p. 1).

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o serviço de Educação Especial, através do atendimento educacional especializado, deve ser iniciado ainda na Educação Infantil (BRASIL, 2008). Considerando esse apontamento os atendimentos às crianças pequenas “[...] se expressa por meio de serviços de Estimulação Precoce, que

objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social” (BRASIL, 2008, p. 12). Nota-se que nesse documento apenas é mencionado o termo de EP.

Portanto, os gestores responsáveis pela educação pública têm a tarefa de conceber e propor alternativas, estratégias, projetos e formações que possam possibilitar aos professores ações pedagógicas, com o intuito de promover o acesso ao conhecimento e desenvolvimento das crianças, em busca de melhores condições de prática educacional.

Devido a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, com o estabelecimento da obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 a 5 anos nas escolas de educação infantil (públicas), tornou-se "dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade"(art.6).

Conforme essa atualização, as escolas receberam demandas significativas de crianças com necessidades educacionais especiais, que frequentemente não encontram na escola um ambiente inclusivo que garanta uma educação de qualidade que respeite as suas singularidades. A alteração da lei tornou mais específica a ampliação da educação de crianças com NEE.

De acordo com a perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), o serviço de Educação Especial a essas crianças deve ser iniciado na Educação Infantil, de modo a complementar ou suplementar à formação das crianças em processo de inclusão, visto que nessa fase se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e do desenvolvimento global.

A Nota Técnica 02/2015 - MEC/SECADI/ DPEE orienta a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil como

A principal atribuição do professor do AEE na Educação Infantil é identificar barreiras e implementar práticas e recursos que possam eliminá-las, a fim de promover ou ampliar a participação da criança com deficiência em todos os espaços e atividades propostos no cotidiano escolar. (BRASIL, 2015).

Dado isso, as ações de Intervenção Precoce no âmbito educacional são necessárias pois é o período mais crítico de desenvolvimento da criança. As ações de IP desenvolvidas pela Educação Especial podem possibilitar a articulação de professores da sala comum, tencionando ações pedagógicas que atendam as

necessidades das crianças, permitindo a inclusão de todos e todas no processo de ensino.

Portanto, a prática pedagógica em IP é relevante para o processo de inclusão da criança pequena com NEE pois garante apoio às crianças público-alvo da Educação Especial e aos seus professores, primando por práticas articuladas entre a Educação Infantil e Educação Especial a fim de fortalecer educação adequada.

Convém dizer que as ações de Intervenção Precoce têm melhor se configurado no atendimento de crianças com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Cabe a nós pesquisadores e professores de Educação Especial fomentar reflexões sobre as práticas inclusivas, pois as iniciativas e os estudos ainda são bastante escassos na Educação Infantil.

7 O CAMINHO METODOLÓGICO

7.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Para trilhar o caminho metodológico desta investigação foi delimitada a questão balizadora: Como a prática de Intervenção Precoce colabora para a inclusão das crianças com NEE no contexto da Educação Infantil?

Na busca de responder essa questão, optou-se por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho Histórico-Cultural (FREITAS, 2002, 2009). A pesquisa qualitativa em um enfoque Histórico-Cultural é “vista como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo” (FREITAS, 2002, p. 21). Essa fundamenta a construção coletiva dos sujeitos e considera as interferências socioculturais a partir das quais se constituem, em uma perspectiva totalizadora.

A abordagem Histórico-Cultural tem o materialismo histórico-dialético como base fundamental para a análise de fenômenos sociais, apoiando-se nas ideias de Vigotsky (2009). Nesse viés, a pesquisa é compreendida como dialógica, consistindo em uma investigação em conjunto, na relação entre sujeitos, sendo o pesquisador participante do processo.

A pesquisa qualitativa, na perspectiva sociocultural, defende que somos seres relacionais, somos os únicos mamíferos que sobrevivemos das relações com o outro, precisamos do outro para tornar-nos humanos, transformação histórica e permanente que nos transforma em humanos (FREITAS, 2010; PRESTES, 2016).

Isso consiste em entender o fato investigado e explicar o poder transformador da narrativa, contextualizando a relação do sujeito com o meio social. Ainda, Freitas (2009) encontra a possibilidade de rompimento que Vygotski postula com o antigo paradigma de interpretação da prática pedagógica que era baseado na psicologia descritiva e descontextualizada, a qual ignorava a relação do sujeito com o meio (SINDER, 1997).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa possibilitou entender as nuances detalhadas acerca dos participantes da pesquisa e seus contextos sociais, pois abordam as suas vivências de forma complexa. Enquanto pesquisadora busquei

envolvimento com os participantes no sentido de estabelecer um ambiente harmônico ao longo do processo de investigação.

Deste modo, tornou-se relevante investigar as experiências, os conhecimentos e as concepções sobre a prática de Intervenção Precoce no contexto educacional com os professores de Educação Especial.

A pesquisa qualitativa sob a perspectiva Histórico-Cultural permitiu responder de forma mais satisfatória o problema e alcançar os objetivos estabelecidos neste estudo, considerando a totalidade social a partir da perspectiva dos sujeitos investigados. Sendo assim, esta pesquisa permitirá uma visão mais ampla de como acontecem às ações de Intervenção Precoce no contexto da Educação Infantil.

7.2 INSTRUMENTO

As informações foram coletadas por meio da entrevista narrativa com professores de Educação Especial atuantes na Educação Infantil, composta por quatro questões (Apêndice D). Essas consistem em perguntas que foram elaboradas no sentido de investigar a prática pedagógica, a formação inicial e continuada, o tempo de experiência docente e de atuação na Educação Infantil.

A escolha pela entrevista narrativa (CLANDININ e CONNELLY, 2011) permitiu maior flexibilidade no roteiro e aprofundamento da investigação, com a combinação entre histórias de vida e contextos histórico-culturais, o que tornou possível a compreensão dos sentidos que produzem mudanças nas crenças e valores que motivam e justificam as ações dos informantes.

A pesquisa narrativa consiste em uma metodologia que incide na coleta de histórias a partir das falas de sujeitos pesquisados, a respeito de um tema em que o pesquisador encontrará informações para entender determinado acontecimento. Assim, “as histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo” (PAIVA, 2008, p. 3).

Nesse sentido, a pesquisa narrativa deve ser entendida como uma forma de compreender a experiência humana. Trata-se de um estudo de histórias vividas e contadas, pois “[...] uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os

participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 18). Ainda, conforme os autores (2011, p. 20), a pesquisa narrativa consiste em “uma forma de entender a experiência” em um processo de colaboração entre pesquisador e o sujeito pesquisado.

No caso desta pesquisa, a entrevista seguiu algumas fases e regras, conforme as seguintes etapas: Preparação - exploração do campo e formulação de questões; Iniciação - formulação do tópico inicial para narração; Narração central - não interromper. Somente usar encorajamento não verbal e/ou paralinguístico para continuar a narração. Esperar para sinais de finalização; Fase de perguntas - somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Fala conclusiva - parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por que”? Fazer anotações imediatamente depois da entrevista (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010).

Finalmente, a coleta de informações por meio da entrevista narrativa permitiu momentos de escuta, tendo como objetivo compreender as concepções dos professores de Educação Especial diante das práticas pedagógicas considerando a abordagem de IP.

7.3 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em três Escolas Municipais de Educação Infantil e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental com Educação Infantil da cidade de Santa Maria-RS, cujos professores de Educação Especial se dispuseram a participar da pesquisa. Os participantes convidados para a pesquisa de campo foram professores de Educação Especial com atuação na Educação Infantil.

7.3.1 Delimitação do campo de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com professores de Educação Especial, atuantes na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria-RS, que tivessem crianças com necessidades educacionais especiais inseridas na escola de Educação Infantil.

Antes da coleta de dados, foi solicitada a autorização da Secretaria Municipal de Educação, por meio de uma carta de apresentação. A escolha dos participantes da pesquisa ocorreu mediante indicação da Coordenadoria de Educação Inclusiva do município. Houve o consentimento livre e esclarecido das pessoas envolvidas no processo da pesquisa.

7.3.2 Relação dos sujeitos da pesquisa

Para chegar aos sujeitos da pesquisa, contactou-se primeiramente a Secretaria Municipal de Educação – SMEd de Santa Maria-RS, via e-mail, a qual encaminhou a solicitação para a Coordenadoria de Educação Inclusiva do município. Nesse primeiro contato, enviamos o pedido de autorização para a realização da pesquisa na rede municipal de ensino.

A escolha dos participantes obedeceu aos seguintes critérios estabelecidos: Ser professor de Educação Especial efetivo da Rede Municipal de Ensino; Ter em atendimento e/ou acompanhamento crianças de 0 a 5 anos de idade com NEE e/ou que apresentam alguma peculiaridade no desenvolvimento que indique NEE; e, por último, manifestar interesse e disponibilidade para participar da pesquisa.

No processo de encaminhamento da entrevista, o contato sempre partiu de uma breve conversa com algum membro da equipe diretiva. Nessas ocasiões, dirimiram-se dúvidas em relação às questões da pesquisa e quanto aos objetivos e informações acerca da entrevista. Depois da exposição sobre a pesquisa, marcamos a entrevista.

As entrevistas foram realizadas com quatro professores com formação inicial em Educação Especial. Duas entrevistas aconteceram individualmente no ambiente da escola, as demais foram realizadas à distância, devido ao início da pandemia do Covid-19¹¹. O número de participantes também foi reduzido em decorrência disso. Inicialmente tínhamos planejado o desenvolvimento da pesquisa de campo com dez professores, porém apenas duas aceitaram o convite via e-mail. Não obtivemos retorno das outras escolas convidadas.

¹¹ A COVID-19 é uma doença causada pelo Coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves (BRASIL, 2001).

As entrevistas presenciais foram realizadas mediante autorização da direção, em horários que não atrapalhassem a dinâmica do trabalho. Elas foram gravadas e posteriormente transcritas. Após as falas analisadas, procedeu-se a análise de conteúdo, buscando identificar as categorias obtidas pelas narrativas dos professores.

Os professores entrevistados tiveram acesso ao Termo de Confidencialidade (TC) e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), nos quais lhes foi assegurada a possibilidade de contribuir na pesquisa ou deixar de fazê-lo a qualquer momento.. Todos os participantes tiveram seus nomes preservados.

Vale ressaltar que no decorrer da escrita denominamos os participantes por nomes fictícios, identificados pela psicologia das cores, a fim de preservar as suas identidades. Utilizaremos as cores por representar em suas práticas pedagógicas um universo dinâmico de criações e possibilidades. Além disso, “as cores desempenham um papel importante na definição da perspectiva e disposição do ambiente” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 69).

No Quadro 5, descrevemos as informações dos participantes da pesquisa sobre a formação profissional, o tempo de experiência docente e o tempo de atuação na Educação Infantil. Conforme ilustrado abaixo.

Quadro 5- Perfil dos participantes da pesquisa

(continua)

SUJEITOS Psicologia das cores	FORMAÇÃO: GRADUAÇÃO/PÓ S-GRADUAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL/AEE.
Branca	Educação Especial (UFSM) Psicopedagogia	06 anos	04 meses
Rosa	Educação Especial (UFSM) Mestrado e Doutorado em Educação (UFSM)	10 anos	04 anos

Quadro 5- Perfil dos participantes da pesquisa

(conclusão)

SUJEITOS Psicologia das cores	FORMAÇÃO: GRADUAÇÃO/PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL/AEE.
Verde	Educação Especial (UFSM) Psicopedagogia Clínica e Institucional (Universidade Franciscana – UFN)	23 anos	15 anos
Violeta	Educação Especial (UFSM) Especialização em Gestão Educacional e Mestrado em Educação (UFSM)	05 anos	03 anos e 4 meses

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo as informações elencadas no Quadro 5, todas as professoras que constituem a pesquisa são licenciadas em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria – RS. Das três professoras, duas têm ampla experiência de atuação na Educação Infantil e uma tem alguns meses de experiência com crianças e, até então atuava somente com adolescentes e adultos.

Em relação à pós-graduação, duas são especialistas em Psicopedagogia e uma é mestra e doutora em Educação, também pela UFSM. Essas informações apresentadas serviram como subsídio para a contextualização da discussão na análise de dados.

8 ANÁLISE DE DADOS

Os dados transcritos foram analisados por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a qual possibilitou a identificação de categorias relevantes das falas dos participantes entrevistados.

A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações que permite analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado durante a pesquisa. Bardin (2011) ressalta a importância do rigor na utilização da análise de conteúdo, a necessidade de ultrapassar as incertezas e descobrir o que é questionado.

Nesta investigação, as informações foram coletadas através da entrevista narrativa, estas conferidas pela análise de conteúdo, definida por Bardin (2011, p. 47) como “[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações”, assim, é possível analisar tudo o que foi narrado e observado durante a entrevista.

Ainda de acordo com a autora, a utilização da análise de conteúdo prevê a organização das seguintes etapas: 1) Pré-análise: Organização da análise transcrita; 2) Exploração do material: Fase da Codificação (recorte das falas) – identificar as unidades de registros (partes do texto) dentro da unidade de contexto; 3) Categorização: Informação dos acontecimentos; e a última fase 4) Tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação dos resultados.

A figura 1 ilustra as etapas da análise de conteúdo que foram seguidas nesta pesquisa.

Figura 1 – Fases da análise de categoria



Fonte: (BARDIN, 2011).

A partir da análise de conteúdo, buscamos identificar informações coletadas pela entrevista para sistematizar as categorias e depois interpretar as narrativas dos participantes.

Os dados coletados foram organizados e explorados a partir de uma leitura inicial das entrevistas, realizadas entre os meses de março e setembro: esse período mais prolongado foi necessário em decorrência da pandemia do Covid-19.

A fase inicial de preparação do material configura-se na *pré-análise* (BARDIN, 2011), na qual considerou-se os objetivos da pesquisa. Após, por meio da *exploração do material*, procurou-se descrever as situações que foram observadas, como as experiências e as concepções sobre a IP, por meio das narrativas dos professores. Essa etapa teve por objetivo codificar o que foi coletado, com recortes dos trechos pertinentes das falas.

A partir do material organizado e registrado através de recorte dos dados, procurou-se destacar os aspectos em que ações de IP se fazem presentes na prática interventiva do professor de Educação Especial, pois nosso interesse é compreender como estes professores trabalham a perspectiva da Intervenção Precoce.

Após a realização da *codificação do material*, passamos para a fase da *categorização*, que consiste em uma “[...] operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147).

Na *categorização*, foi elaborado um sistema de categorias que proporcionaram uma representação dos dados reais para em seguida passar à análise dos dados organizados. Desta forma,

As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2011, p. 147).

Nesse momento, foram agrupados os assuntos semelhantes encontrados na codificação, depois definimos e classificamos as categorias, que resultaram no levantamento de um conjunto de categorias e subcategorias da totalidade das

narrativas. A síntese das categorias e subcategorias elaboradas no decorrer da análise de dados será apresentada no Quadro 6.

No contexto deste trabalho, a última etapa procedeu-se no *tratamento dos resultados*: realizou-se a interpretação e análise dos dados obtidos por meio das entrevistas dos professores de Educação Especial, tendo como base o referencial teórico construído ao longo da pesquisa.

9 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentadas as categorias e subcategorias elaboradas no decorrer da pesquisa. Essas conduzidas por meio de discussão dos resultados encontrados, considerando a fundamentação teórica explanada no início deste estudo.

Assim, nos dedicamos a mostrar aqui os resultados das análises das narrativas apresentadas pelas professoras, referentes ao objeto desta pesquisa, pautados nas concepções sobre as ações da prática de Intervenção Precoce no contexto da Educação Infantil.

As entrevistas foram analisadas diversas vezes para apropriar-me do conteúdo, com vistas a levantar algumas hipóteses para elaborar as categorias. Então foram definidas duas categorias para a análise: A primeira categoria foi denominada “A prática pedagógica do professor de Educação Especial no contexto da Educação Infantil: reflexões e ações” e a segunda “O discurso dos professores de Educação Especial sobre a Intervenção Precoce”.

De acordo com a elaboração da análise de dados, identificamos no quadro a seguir as categorias encontradas a partir das entrevistas com suas respectivas subcategorias.

Quadro 6 – Síntese das categorias e subcategorias elaboradas ao longo da análise de dados

(continua)

Categorias	9.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E AÇÕES	9.2 PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INTERVENÇÃO PRECOCE
-------------------	--	--

Quadro 6 – Síntese das categorias e subcategorias elaboradas ao longo da análise de dados

(conclusão)

Subcategorias	9.1.1 Planejamento pedagógico: contextualizando o olhar do professor de Educação Especial	9.2.1 Concepções acerca da Intervenção Precoce
	9.1.2 O Trabalho Docente Articulado: uma prática de aproximação com a Intervenção Precoce	9.2.2 Intervenção Precoce: um olhar para a prática do professor de Educação Especial

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, apresentam-se as discussões das falas dos professores, em que foram considerados os aspectos relevantes do que foi exposto através da totalidade das respostas.

9.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E AÇÕES

Nesta categoria, buscamos discutir as concepções das professoras de Educação Especial a respeito das práticas pedagógicas na Educação Infantil, bem como compreender a organização de suas ações pedagógicas diante das crianças com NEE.

As narrativas dos professores permitiram demonstrar as reflexões dos professores de Educação Especial frente à atuação na Educação Infantil.

9.1.1 Planejamento pedagógico: contextualizando o olhar do professor de Educação Especial

As primeiras questões enfatizaram o planejamento pedagógico na Educação Infantil. Para melhor compreensão, resgatou-se o sentido da palavra planejamento que compreende ser um processo que necessita de organização e sistematização do professor. É um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico que articula a atividade com os conteúdos do contexto social (LIBÂNEO, 1991).

Ao longo da última década, a proposta de inclusão escolar implicou em mudanças de paradigmas nos campos das políticas sociais e educacionais. As transformações voltadas para a educação inclusiva se intensificaram com a implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), que garante o acesso e participação de todos nas escolas de ensino comum.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008, p.10).

De acordo com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o professor de Educação Especial deve assegurar o Atendimento Educacional Especializado – AEE com o intuito de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.4).

Diante da política de inclusão escolar, as ações da prática pedagógica devem contemplar as necessidades e diversidades que existem na escola, respeitando as particularidades para a efetivação do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Em relação ao planejamento do professor de Educação Especial, a professora Violeta afirma que,

*Da parte da **Educação Especial** é confeccionado um plano de AEE para cada semestre, no qual são **registradas informações sobre o aluno, objetivos, estratégias e encaminhamentos necessários**. (Violeta, 2020).*

A narrativa da professora que, além de ir ao encontro das orientações previstas nos documentos oficiais, também nos mostra que sua prática educativa se fundamenta em uma organização intencional.

A professora informa que no início de cada ano letivo é elaborado o Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI. Conforme relatado, a construção desse plano é realizada mediante o mapeamento de informações sobre as crianças público-alvo da Educação Especial para que assim seja possível elaborar um planejamento que atenda as particularidades das crianças, baseado em estratégias, objetivos e encaminhamentos necessários.

Conforme Poker et al. (2013, p. 12) “[...] está previsto no planejamento informações sobre sua vida escolar e familiar e suas potencialidades e habilidades que serão exploradas pelo serviço pedagógico especializado”.

Reconhecemos que essa é uma importante atribuição do professor de Educação Especial. A elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) orienta a organização das ações pedagógicas para o acompanhamento, o planejamento das intervenções e avaliação das crianças com NEE e, neste processo, devem-se envolver todas as pessoas que participam do dia a dia das crianças. Para isso, o PDI conduz a implementação de ações e medidas a serem desenvolvidas em articulação com os professores de Educação Especial, professores do ensino regular e redes de apoio. Devido a isso, os aspectos que envolvem a criança e a família aparecem como fatores fundamentais para a organização das ações pedagógicas na Educação Infantil.

A professora Violeta ainda expõe a importância da interação com as famílias no processo de inclusão escolar.

*São **estabelecidos diálogos com a família**, para que leve sua criança no horário pré-estabelecido e, posteriormente, para que possa dar sequência aos estímulos de determinadas habilidades fora da escola; E com **os professores do ensino regular**, para que eu possa entrar em sala de aula ou acompanhar em atividades noutros espaços escolares nos momentos mais oportunos, conforme os objetivos que tenhamos. (Violeta, 2020).*

O relato reforça a valorização da família nas ações desenvolvidas na Educação Infantil, pois o professor também deve oferecer possibilidades, informações e conhecimento aos familiares. Dar continuidade aos estímulos e intervenções no contexto natural da criança é extremamente importante, como também se torna fundamental dar o suporte para as famílias.

Violeta também cita a importância da comunicação com os professores do ensino comum. Essa relação dialógica torna o ambiente mais acolhedor e propício para atender as crianças com NEE, os “apoios ambientais poderão fortalecer o desenvolvimento e as competências efetivas na vida da criança e da sua família” (SERRANO; PEREIRA, 2011, p. 173). Ações essas que visam colaborar para o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos com NEE.

A pesquisa de Marini (2017, p. 35) ressalta a importância dos suportes oferecidos para as famílias, estes, que por sua vez, “são compreendidos como ações que promovam o fortalecimento e aquisição de conhecimentos e competências pela família, de modo que essas possam prover o desenvolvimento de suas crianças”.

Os devidos encaminhamentos e a articulação de redes de apoios também são importantes atribuições do professor de Educação Especial que em conjunto com toda a equipe gestora podem oferecer suportes necessários para efetivar o processo de inclusão escolar das crianças com NEE.

Ainda, conforme exposto pela professora Violeta, após a elaboração do PDI é organizado um plano individual que envolve as intervenções do AEE e também as atividades do ensino comum. Ela expõe que: “Posteriormente, em acordo com esse plano, **realiza-se o planejamento semanal**, que contempla o **atendimento individualizado** no contraturno e ações articuladas ao ensino regular” (Violeta, 2020).

De outro modo, a professora Rosa expressa o desafio em realizar o planejamento devido à diversidade presente na escola, o que requer propostas diferenciadas para contemplar os diversos níveis de desenvolvimento e aprendizagens.

*Falar sobre **planejamento** para mim é bem delicado, no sentido de que trabalhar na escola exige uma **diversidade de planejamento** e de **criatividade**, de **ações**, de **atividades bem diferenciadas**. Então, se a gente for pensar enquanto professor que **planeja uma diversidade** tão grande para níveis tão diferentes né. Do maternal aos cinco anos, temos uma **diferença de idade**, de **interesses** e de **necessidades bem diferente**. (Rosa, 2020).*

Nas ações do planejamento pedagógico os professores devem considerar as singularidades e a diversidade das crianças em processo de inclusão escolar. Cada criança é única e por isso suas características individuais merecem ser consideradas por todo o contexto escolar.

Nas narrativas das professoras investigadas, nota-se a importância de considerar o interesse de cada criança no momento da organização das ações e das atividades do planejamento pedagógico. “Para o **planejamento**, eu procuro primeiro **conhecer as crianças**, [...] observo e também tento interagir com elas na turma” (Branca, 2020).

A professora Branca expressa em sua fala a necessidade de conhecer e acolher as crianças no contexto educacional. Conforme Coelho e Pisoni (2012, p. 150), o professor necessita “conhecer seu aluno, suas descobertas, hipóteses, crenças, opiniões, desenvolvendo diálogo criando situações onde o aluno possa expor aquilo que sabe” para que assim um bom trabalho seja efetivado. As informações, observações e registros das crianças são fundamentais para o processo de planejamento intencional.

Conhecer cada criança na sua individualidade, respeitar o seu tempo, reconhecer os interesses de cada uma, compreender os aspectos do desenvolvimento são elementos fundamentais descritos pela professora Rosa, pois na escola têm-se diferentes faixas etárias, amplos interesses e necessidades bem diferentes.

Conforme Poker et al. (2013, p.18) “o professor precisa identificar e conhecer as suas competências e os recursos/estratégias de ensino que proporcionam a sua aprendizagem, de forma a superar ou compensar os comprometimentos e/ou dificuldades existentes”.

Assim, para a elaboração do planejamento educacional as professoras apontam que é considerado,

*O **interesse da criança naquele momento ou naquela fase**. Como por exemplo, agora a gente está na fase de adaptação, o que é considerado no planejamento agora: quais são **os interesses**, quais são **as brincadeiras** que ela mais gosta de fazer, qual a necessidade primordial dela, no caso de uma criança com Síndrome de Down. (Rosa, 2020).*

***A criança**, quem ela é? Qual seu **contexto familiar**, terapêutico (caso receba atendimentos fono, fisio, etc) e se necessita e não recebe como fazer? **Onde encaminhar**, e que **intervenção pedagógica ela precisa**? Só na sala junto com os colegas, ou na sala do AEE, individual?. (Verde, 2020).*

Observa-se que para a organização do planejamento, a professora Rosa parte da perspectiva de interesses e das brincadeiras que as crianças mais se

identificam. Também considera a fase do desenvolvimento em que a criança se encontra.

A professora Verde relata a necessidade de considerar a criança e seu contexto familiar, enfatizando a importância de conhecer os serviços de atendimento que a criança frequenta fora da escola.

Os professores muitas vezes enfrentam desafios para a realização do planejamento de estratégias inclusivas para as crianças com NEE. Por conta disso, a escola necessita repensar suas práticas, a fim de atender todas as demandas sociais, respeitar e acolher as singularidades, baseando-se nas potencialidades das crianças. O planejamento de atividades do professor de Educação Especial deve possibilitar o desenvolvimento integral da criança com intervenções que priorizem sua autonomia.

Além disso, os professores de Educação Especial devem oferecer condições para auxiliar os professores da sala regular, a equipe diretiva e, principalmente, promover a participação das famílias. Quando há envolvimento dinâmico entre a equipe, têm-se possibilidades de trocas e parceria entre todos os professores, sendo estes importantes fatores para definir estratégias que desenvolvam capacidades para possibilitar a participação de todos no contexto da Educação Infantil.

Considerando a perspectiva Histórico-Cultural, o professor é o grande influenciador do processo de ensino e aprendizagem no ambiente educacional. Conforme Freitas (2018), o professor é o principal orquestrador do processo educacional e, portanto, suas ações necessitam de planejamento e intencionalidade.

Corroborando a afirmação de Freitas (2018), Poker et al (2013) entendem que:

O papel do professor, numa escola que se pauta nos princípios de uma Educação Inclusiva, é de facilitador no processo de busca de conhecimento que parte do aluno. Ele é quem organiza situações de aprendizagem adequadas às diferentes condições e competências, oferecendo oportunidade de desenvolvimento pleno para todos os alunos. (p.17).

O professor como mediador cria as possibilidades e as ações as quais favorecem a formação humana da criança que tem um desenvolvimento considerado atípico, ou seja, “é na interação social, por meio da mediação, que as aprendizagens se efetivam” (CENCI; COSTAS, 2010 p. 261). A partir da concepção de Vigotski (2009), o professor tem um papel de extrema relevância, pois ele

também fará a mediação entre a criança e o mundo, a fim de garantir que ela se aproprie dos constructos culturais humanos.

Quanto ao desenvolvimento das intervenções, a professora Verde menciona que prima por um trabalho balizado pela flexibilidade. Em sua prática, busca pela flexibilidade e adequações na elaboração dos planejamentos pedagógicos.

*[...] a implementação do **planejamento não é rígida**. Por exemplo: nós estamos agora no mês de março, **período de adaptação na escola**, os alunos incluídos que já eram nossos alunos chegam, qualquer criança chega totalmente do nada, não é mais a mesma criança que saiu ano passado. (Verde, 2020).*

“Para a **implementação do planejamento**, são **confeccionados recursos** que sejam necessários para uso nos atendimentos individualizados e nas atividades do ensino regular” (Violeta, 2020).

Conforme a fala da professora Violeta, os recursos pedagógicos são produzidos pela professora para a efetivação do plano de aula. Esses materiais confeccionados são utilizados nas intervenções no espaço do AEE e na sala regular. Essas adaptações intencionais, como a utilização de recursos pedagógicos, auxiliam a ação do professor em seus atendimentos, pois através deles são garantidas possibilidades de participação no processo de ensino.

De acordo com Mendes (2010, p. 96), para as crianças com NEE que “apresentam necessidades consideradas próprias e diferentes das demais crianças, requerem recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas para aprenderem”.

Durante as falas, as professoras relatam a importância da adequação e flexibilidade curricular, principalmente ao considerar o processo de adaptação escolar da criança. O planejamento no contexto escolar deve atender as necessidades e especificidades das crianças, através de atividades que possam desenvolver as habilidades necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas.

A flexibilidade em planejar possibilita ajustes na organização didática, essa adequação permite o direito de participação de todos no ambiente educacional, ou seja, o professor possibilita oportunidade de aprender ao propor atividades diversificadas.

Dessa forma, a perspectiva Histórico-Cultural nos auxilia a repensar a prática pedagógica nos espaços da Educação Infantil. Entende-se a ação do professor que cria situações que promovem a formação da subjetividade da criança, bem como a formação de sua identidade social. Sendo assim, se faz necessário estabelecer práticas que envolvam os professores, famílias e comunidade de forma transdisciplinar.

9.1.2 O Trabalho Docente Articulado: uma prática de aproximação com a Intervenção Precoce

A articulação entre os professores no âmbito educacional possibilita uma construção coletiva do processo de inclusão escolar. Essa parceria promove benefícios para o processo de ensino e aprendizagem das crianças com NEE.

O Trabalho Docente Articulado emergiu a partir das narrativas das professoras de Educação Especial. Tal termo é tratado mais especificamente na prática pedagógica, como proposta da perspectiva inclusiva na Educação Infantil.

O Trabalho Docente Articulado (HONNEF, 2013, 2018) congrega a articulação de ações entre o professor de Educação Especial do AEE na SRM e o professor do ensino comum, no apoio em sala de aula. Tão logo, a elaboração do PDI serve como base para as ações em conjunto, que parte da realidade de cada aluno. Os atendimentos podem ser realizados tanto na sala de recursos quanto prestar apoio em sala de aula. Reiteramos que o PDI é a base para a efetivação da articulação nas escolas.

Essa articulação já vem sendo prevista nos documentos oficiais, como nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Modalidade Educação Especial Resolução – Nº 4 CNE/CEB 2009. Como podemos observar no artigo 13, denominado como ensino colaborativo.

Art. 13 São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público – alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula

comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; [...] VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 4).

No cenário da Educação Infantil, as professoras relatam que desenvolvem ações colaborativas em suas práticas pedagógicas. Podemos observar nos relatos a seguir que há uma parceria entre os professores para a construção do planejamento em conjunto da educação especial e com o ensino comum, conforme mencionado pelas professoras.

Então, o planejamento da Educação Infantil é um planejamento que envolve o ensino colaborativo, eu, Educadora Especial em conjunto com a professora pensamos em atividades que possam envolver tanto aquele aluno que está em processo de inclusão, quanto todos os outros estudantes daquela turma. (Rosa, 2020).

“O planejamento é feito em conjunto com o professor da sala de aula e, é feito caso a caso. Assim, é realizado, sempre que possível, pela educadora e pela professora da turma” (Verde, 2020).

Sob esse ponto de vista, observamos que há uma busca pela articulação do professor de Educação Especial com o professor do ensino comum, o que sustenta a efetivação do processo de inclusão escolar das crianças com NEE.

De acordo com Honnef (2015, p. 6),

O trabalho docente articulado surge como uma alternativa que concilie ações do ensino colaborativo e do AEE em escolas comuns. Ele não prima pela presença do professor de educação especial e do professor de classe comum no desenvolvimento da aula, como no ensino colaborativo. Mas o planejamento e a avaliação são realizados em conjunto entre professores de educação especial e ensino comum.

A professora Verde ressalta a importância da participação da professora da sala comum na tomada de decisões frente ao trabalho com as crianças público alvo da Educação Especial, “[...] **a professora da sala é peça fundamental**”. (Verde, 2020). Essa fala corrobora o que a autora Capellini afirma “a colaboração produz soluções diferentes do que qualquer um produziria sozinho” (2004, p. 84).

Para se desenvolver práticas articuladoras, deve-se expandir estratégias e apoio aos professores do ensino regular “a efetivação de uma proposta inclusiva tem

como condição essencial: apoios, recursos, além de um bom clima na escola e na sala de aula” (CAPELLINI, 2011, p. 140).

As professoras têm desenvolvido seu trabalho nas turmas de ensino comum, como também mencionado anteriormente. Entende-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não é restrito ao espaço da sala de recursos, mas pode perpassar por todo o ambiente escolar. Essa mudança traz para o trabalho educacional a perspectiva de desenvolver o trabalho docente articulado.

Em relação ao AEE, a professora Rosa tem como prática o atendimento não individualizado, pois acredita que na Educação Infantil a criança tem a possibilidade de interagir com seus pares, “na Educação Infantil **eu tenho por prática de não realizar atendimentos individualizados. Eu realizo o planejamento em conjunto com a professora**” (Rosa, 2020). “Então o **AEE** passa ser aquele **trabalho compartilhado entre a educadora e a professora**” (Verde, 2020).

Ao pensarmos a educação de crianças pequenas com NEE é preciso considerar o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que pode ser tanto de forma individualizada na sala de recursos, quanto no coletivo da turma, a fim de potencializar a sua aprendizagem.

Estudiosos e pesquisadores da área criticam as práticas pautadas em apenas retirar as crianças das salas comuns, conforme o apontamento de David e Capellini (2014, p. 204).

A retirada das crianças com necessidades educacionais especiais do contexto da classe comum impede o contato com seus pares sem deficiência, perdendo as oportunidades da classe comum, diminuindo o desenvolvimento social, reforçando o estigma de uma educação segregada.

No entanto, a professora Rosa expõe os desafios em efetivar os planejamentos de forma articulada.

*Realizar o **planejamento em conjunto com a professora nem sempre é fácil, porque no momento a gente não tem uma carga horária disponível que a gente possa sentar juntas e pensar uma proposta juntas.*** (Rosa, 2020).

Conforme a fala acima, o estabelecimento de momentos de diálogo nem sempre é possível, o contato entre os professores da Educação Especial e o professor regente é inviável por alguns fatores, como espaço físico, falta de carga horária e tempo, impossibilitando uma parceria articulada.

Para viabilizar esses encontros, há a necessidade de criação de locais e momentos de diálogos entre os professores, para que sejam possíveis compartilhamentos de estratégias no desenvolvimento de propostas pedagógicas.

A gente vai se adequando à realidade de cada uma. Nos encontramos no intervalo do almoço, a gente pega o recreio para dar uma conversada e fazer algumas trocas. Usamos muito o planejamento à distância, que é por via das redes sociais. (Rosa, 2020).

A professora Rosa coloca em evidência que ainda há barreiras na estrutura organizacional da Educação Infantil, que acaba limitando-se na concretização do trabalho colaborativo de fato. Por isso, são necessárias modificações estruturais nas escolas para facilitar as interações entre os professores da Educação Especial e do ensino comum.

A partir da colaboração de forma transdisciplinar entre os professores, a família, gestores e comunidade é possível a criação de um ambiente favorável para o desenvolvimento e aprendizagem. Franco (2007) corrobora o argumento ao dizer que o modelo transdisciplinar reconhece a necessidade de múltiplos profissionais que avaliem e intervenham de acordo com a situação e as necessidades da criança e de sua família.

O estabelecimento de parcerias entre os profissionais e família, partindo de um trabalho transdisciplinar e centrado na família, implica em uma articulação positiva nos serviços destinados às crianças com NEE.

Conforme Gallagher et. al (2000, p. 67):

Para o sistema de Intervenção Precoce são cruciais as noções de interdependência e de colaboração entre os profissionais e as famílias. Para que a Intervenção Precoce possa atingir todo seu potencial, torna-se necessário que haja cooperação e colaboração, aspecto constantemente referido pelos diversos autores nesta área.

No caso da criança com necessidades educacionais especiais a aquisição de habilidades é promovida no momento que há interação com seus colegas.

Os estudos têm sugerido que o contexto de Educação Infantil, se especializado ou inclusivo, afeta diferencialmente a oportunidade de interação social com colegas. As evidências sugerem que os ambientes inclusivos são contextos mais produtivos para promover habilidade de interação social com pares [...]. (MENDES, 2010, p.137).

A socialização é primordial nessa abordagem, assim como os diálogos e as interações com a criança. Essa prática integra e envolve não só as brincadeiras e a afetividade, mas também as habilidades de comunicação. Interações trazem grandes contribuições para o desenvolvimento infantil e para aprendizagem quando atreladas ao meio social.

Concordamos com as narrativas que sustentam que o planejamento é coletivo quando o ato de planejar envolve todos os que participam da realização, como avaliação, intervenção e avaliação. Essas dimensões pressupõem-se necessárias nas relações dialéticas. A proposta colaborativa e/ou articulada é indispensável para o planejamento e emerge acerca da compreensão dos processos de Mediação e de ZDI. Assim, as ações colaborativas criam condições de possibilidades para efetivar a participação das crianças com NEE nos espaços educacionais.

Destaca-se o trabalho do professor de Educação Especial como mediador das ações pedagógicas e das relações interpessoais envolvidas no contexto social para possibilitar meios de aprendizagens e desenvolvimento das crianças com NEE. Assim, o diálogo com a família fomenta essas possibilidades ao longo do processo de escolarização.

9.2 PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INTERVENÇÃO PRECOCE

A prática de Intervenção Precoce é uma abordagem que envolve a criança, a família e o meio social. Caracteriza-se como prática de intervenção desenvolvida com crianças de 0 a 5 anos com desenvolvimento atípico ou NEE na Educação Infantil de forma transdisciplinar que fomenta a participação da família.

Diante disso, torna-se importante compreender o que o professor de Educação Especial entende por Intervenção Precoce e como acontece sua articulação nesse processo.

9.2.1 Concepções acerca da Intervenção Precoce

Nesta subcategoria será apresentada uma análise quanto ao conhecimento dos professores de Educação Especial sobre a Intervenção Precoce. A busca pela compreensão desse conceito é o objeto principal desta pesquisa.

Quando instigadas a contar sobre o conceito de Intervenção Precoce, a maioria das professoras relataram que não utilizam uma fundamentação teórica referente à temática de Intervenção Precoce.

As professoras mencionam o seguinte:

Sem usar nenhuma teoria, e sem ter conhecimento teórico, penso que a palavra intervenção remete mais que a palavra estimulação. Entendo que é intervir mais cedo possível. (Verde, 2020).

Olha a Intervenção Precoce, para mim, é um conceito que na verdade não tenho um aprofundamento, um subsídio muito teórico para dizer sobre o que entendo por ela. (Rosa, 2020).

Muita pouca coisa, conheço a mínima coisa, desde a época da faculdade, quando as gurias conversavam alguma coisa sobre o NEPES, mas é algo muito distante para mim. É uma área que realmente eu não estudei e agora estou vendo a necessidade de estudar isso. (Branca, 2020).

Observa-se que apesar da professora Verde possuir pouco entendimento conceitual, compreende a Intervenção Precoce como mais ampla, que abrange a prática voltada à estímulos. Ela complementa que a intervenção deve começar o mais cedo possível. Entretanto, neste momento, não sinaliza a influência da família nesse processo. As autoras Cossio, Pereira e Rodriguez (2018, p. 9) reconhecem o papel da família nas práticas de IP de tal forma que

A IP tem influência em vários domínios da vida das famílias, nomeadamente no que concerne ao bem-estar e qualidade de vida, ao desenvolvimento de competências, à melhoria do conhecimento e da informação obtida e ao nível da promoção da participação/envolvimento das famílias em todo o processo de apoio na IP.

A falta de subsídio teórico referente a IP também é percebida na fala da professora Rosa, quem não possui uma aproximação com o referencial.

Do mesmo modo, a professora Branca demonstra ausência de conhecimento sobre a IP, como relatado anteriormente, o contato com a temática aconteceu

apenas na formação inicial. Ela ainda mencionou que as colegas relataram suas experiências quando participaram do projeto desenvolvido pelo Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEPES), pois neste espaço era desenvolvido o projeto de Estimulação Precoce. Nesse núcleo também se realizavam práticas de formação profissional do acadêmico(a) de Educação Especial da UFSM.

O relato reforça a necessidade de formação mais específica em IP. De forma geral, essa manifestação corrobora o apontamento de Fernandes et. al (2014, p. 9), que evidenciam a necessidade de promover cursos de formação direcionados ao campo educacional, o que abrange a IP.

É importante o investimento na formação e investigação, que possibilitem promover e construir conhecimento, adquirir competências, adequar atitudes, e qualificar o desempenho profissional, para aperfeiçoar a qualidade dos serviços e dos apoios prestados às famílias na Intervenção Precoce.

Na Educação Infantil, a atenção à educação precoce através das ações da IP fomenta o desenvolvimento global da criança e qualifica a interação da família nos contextos em que vivem. Para tanto, o professor necessita de uma fundamentação teórica que lhe proporcione compreender o seu trabalho pedagógico, pois é ele quem estará em contato com as crianças na maior parte do tempo.

Por isso, torna-se imprescindível que os professores tenham conhecimentos de ações promotoras para o desenvolvimento da criança. Dentre as quais, podemos destacar o planejamento, a pesquisa, a observação, o diálogo com os pais e com a comunidade escolar. Ver a criança como um indivíduo que se desenvolve através das relações que vão se estabelecendo com o meio social.

Já Violeta nos mostra em sua fala o seu conhecimento sobre IP.

Consiste na oferta de estímulos para crianças em idade pré-escolar direcionados a amenizar os impactos de alterações que tenham em seu desenvolvimento ou prevenir problemas que poderiam vir a apresentar, especialmente quando se trata daquelas crianças advindas de contextos extraescolares pouco estimulantes. (Violeta, 2020).

As professoras manifestam interesse quanto à possibilidade de a IP ser usada no trabalho em sala de aula.

Pensando na perspectiva da minha prática pedagógica eu entendo o que é a identificação de uma necessidade especial, uma criança e a tomada de

*decisões sobre o que fazer com essa criança para **que ela possa ter condições melhores de desenvolvimento**.* (Rosa, 2020).

*Para que intervir? Para que a gente consiga com essa **intervenção minimizar danos**, no caso de crianças que já tem um diagnóstico pré-existente.* (Verde, 2020).

Destaca-se, no entanto, que as professoras têm uma perspectiva positiva quanto ao seu trabalho e a sua relação com as crianças, reconhecendo a IP como importante para o desenvolvimento infantil. Conforme Franco (2007), a Intervenção Precoce se caracteriza como uma possibilidade intencional de intervir junto ao desenvolvimento infantil, de maneira a garantir que este processo ocorra da melhor maneira possível.

O ideal era que todas as crianças pequenas tivessem acesso a IP, uma vez considerando-se a fase de maior neuroplasticidade e, portanto, de melhores respostas aos estímulos recebidos. Isso evitaria uma série de problemas de aprendizagem em etapas posteriores da escolarização. (Violeta, 2020).

Esse relato traz evidências da importância das ações de IP, pois na fase de 0 a 5 anos a criança encontra-se em período de maturação e seu cognitivo se molda a partir das experiências vividas no meio social, através de estímulos recebidos e internalizados. Nesse sentido, Boavida (2017, p. 35) afirma que “é hoje cada vez mais claro, que o sucesso de estratégias de Intervenção Precoce na criança se deve em grande parte à plasticidade neuronal”.

A intervenção que a criança recebe nos primeiros anos de vida é imprescindível para seu desenvolvimento porque permite melhorar as interações em seu convívio, proporcionando a autonomia da criança e da família. Como afirma Mendes (2010):

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

Rosa faz uma importante colocação quanto às ações de IP, narrando que:

*Então, acho que **Intervenção Precoce é esse conjunto de ações que favorecem o aluno naquele momento que tem um tempo para isso***

acontecer em virtude do desenvolvimento cerebral né, porque pensando lá na neurociência que nos diz que existe uma plasticidade cerebral logo na primeira infância que é nesse momento que a gente precisa intervir para que outros processos não se percam. (Rosa, 2020).

Observa-se no relato acima que a IP pode possibilitar um conjunto de influências para as práticas dos professores. Assim, é possível também compreender os aspectos relacionados às fases do desenvolvimento infantil para, então, iniciar as intervenções adequadamente, direcionadas às áreas do desenvolvimento neuropsicomotor das crianças.

9.2.2 Intervenção Precoce: um olhar para a prática do professor de Educação Especial

Esta subcategoria discutirá as percepções das professoras de Educação Especial sobre a prática de intervenção.

Quando indagadas a respeito da existência da prática de IP no contexto da Educação Infantil, as professoras destacam que,

Sim, na escola como um todo tem uma Intervenção Precoce nós entendemos a Intervenção Precoce de uma forma ampla, de possibilitar que o aluno viva experiências educativas que ele não viveria num ambiente familiar. (Verde, 2020).

*Então acho que a Intervenção Precoce ela existe sim, muitas vezes a gente acaba fazendo sem perceber, mas aqui na nossa escola a gente sempre prioriza isso né, **buscar essa rede de apoio, ou seja, através da família, ou seja, através de outros profissionais.** (Rosa, 2020).*

*Sim, mas basicamente o que é oferecido através do AEE e por parte dos **professores do ensino regular** quando estes podem aproveitar oportunidades de **estimular de forma mais personalizada alunos** que apresentem atrasos em seu desenvolvimento. (Violeta, 2020).*

“Existe a prática, mas não sei se é bem nesse sentido. Mas procuro estimular uma criança” (Branca, 2020).

Como podemos observar, todas as professoras afirmam que a partir de suas concepções existe a prática de IP nos seus contextos de atuação.

A fala da primeira professora, a qual possui maior experiência na docência, nos remete a entender que os atendimentos são mais focados nas necessidades

das crianças. Os programas de Intervenção Precoce recomendam que as práticas devem oportunizar a participação da família nos espaços em que as crianças interagem. As famílias devem receber apoio e orientações dos professores envolvidos como maneira de assegurar a continuidade do trabalho no ambiente familiar. Esse suporte se faz necessário para que se alcance os resultados esperados para o desenvolvimento da criança.

De acordo com Sigolo (2004, p. 189) “a família é descrita na literatura como o primeiro espaço de interação, reconhecimento, condução de hábitos e costumes, formação do sujeito e de suas relações com o mundo que o cerca”. Dessa forma, a Intervenção Precoce pode promover a inter-relação família, escola, crianças com atraso e otimizar seu desenvolvimento através de um ambiente saudável de interação (COSTA, 2013; FRANCO, 2007).

A narrativa da professora Rosa enfatiza um olhar mais abrangente acerca de sua prática. Complementa que o trabalho acontece de forma mais “automática”, como mostra em sua fala: “Eu acho que **a Intervenção Precoce**, ela é: os professores acabam ligando **meio piloto automático** né, assim, eu percebo pelas colegas de sala de aula que acende uma luzinha de alerta quando algo não vai bem” (Rosa, 2020).

Como indicação de possibilidades de IP, a professora também reitera a necessidade de ampliar redes de apoio, com o intuito de propor condições mais efetivas no processo de IP, pois muitas vezes as famílias não têm conhecimento nem condições para realizar estímulos. A criança com NEE precisa da mediação dos professores, ou seja, o educador especial poderá atuar na mediação entre a família e a criança que demonstra atraso no desenvolvimento e/ou aquela que apresenta NEE.

Na concepção de Violeta, a IP é ofertada pelo Atendimento Educacional Especializado em articulação com os professores do ensino comum. Estes podem potencializar estímulos nas áreas de habilidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras, pois estão envolvidos diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

A professora Branca também afirma que existe a prática, porém o atendimento configura-se em estimular as crianças. Consideramos ser um

atendimento importante, mas a palavra “estimular” remete ao modelo baseado nas deficiências. Já a atual proposta de IP designa

[...] promover práticas centradas na família e assentes na rotina, baseia-se em teorias desenvolvimentais contextualistas que fundamentam as práticas inseridas em oportunidades de aprendizagem em contextos naturais e a importância da valorização da família, fomentando a aprendizagem e o progresso da criança. (FERNANDES; SERRANO; BARBA, 2014, p. 3).

Constatamos ainda que as dúvidas referentes à prática de IP evidenciam a escassez de informações, pesquisas e ofertas de formação continuada sobre a temática. Outro aspecto apontado ao longo da entrevista em relação ao trabalho de intervenção foi o processo de investigação precoce de possíveis atrasos no desenvolvimento das crianças no âmbito da sala comum. No excerto abaixo, a professora Rosa narra como entende a IP em sua prática.

*Então acho que na **Intervenção Precoce**, o primeiro passo é **identificar que existe algum problema, que existe alguma coisa que não tá não tá caminhando bem**. Geralmente as professoras me chamam, eu faço um olhar mais atento naquela turma, converso, eu tento me aproximar e vincular daquela criança, até a gente ter certeza que existe alguma coisa que precisa ser investigada de uma forma mais multidisciplinar, que daí eu acho que já começa a **Intervenção Precoce**. (Rosa, 2020).*

Destaca-se que a ação de identificação precoce é importante para reconhecer se há um ritmo de desenvolvimento diferenciado entre as crianças no processo educativo na Educação Infantil.

*Nós identificamos que existe alguma coisa que precisa ser **investigado, ser avaliada, nós acionamos a família, essa família na maioria das vezes assim é bem responsável, graças a deus, aqui na escola a gente tem família que se empenham bastante em ajudar as crianças**. (Rosa, 2020).*

Tal narrativa deixa evidente o quanto é relevante o trabalho em conjunto com a família para promover a plena participação e acolhimento, quando necessário. Na perspectiva de IP, o contexto do microssistema, que se refere às relações interpessoais, têm fortes influências para uma intervenção eficaz.

A parceria com a família tem por objetivo promover o desenvolvimento tanto da criança com NEE quanto das demais crianças. Gallagher et. al (2000) ressaltam a necessidade de criar estruturas de interação que possibilitem o trabalho em parceria no processo de IP.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos neste estudo permitiram alcançar os objetivos inicialmente propostos por meio da hipótese de que a Intervenção Precoce pode ser uma importante possibilidade de promover o desenvolvimento da criança com NEE na Educação Infantil, visando problematizar a participação da família ao longo do processo educacional.

Nesse processo, a pesquisa buscou refletir sobre os conceitos relativos à Intervenção Precoce e as concepções dos professores de Educação Especial em relação às práticas de IP.

Na primeira constatação foi possível traçar um panorama do que vem sendo produzido cientificamente quanto à temática que envolve a Intervenção Precoce no cenário brasileiro, caracterizando o campo educacional. Essa análise envolveu um conjunto de dissertações e teses brasileiras no recorte de 2008 a 2018, tendo como marco a PNEEPEI (BRASIL, 2008). A exposição acerca da produção científica em que o tema IP se faz presente foi realizada no intuito de justificar a relevância da pesquisa.

Os resultados das análises dos trabalhos evidenciaram a escassez de estudos produzidos sobre a temática de Intervenção Precoce nas últimas décadas. Também foi possível identificar a inexistência a nível nacional de um sistema efetivo de IP. Apesar de o estudo ter evidenciado a importância das ações de IP, ainda se requer investimentos e iniciativas de legislações que garantam o acesso e qualidade dos atendimentos às crianças com NEE na Educação Infantil.

Outra questão importante a ser destacada é relativa à compreensão sobre o conceito de intervenção e estimulação. Os resultados indicam a Estimulação Precoce como uma abordagem mais antiga, com o foco centralizado exclusivamente na criança.

Já a proposta de Intervenção Precoce tem deixado de ser um serviço de estimulação pontual das crianças com NEE e, nos últimos anos, a evolução teórica e prática das ações de IP passaram a incentivar a participação da família nos contextos em que as crianças necessitavam de atendimento educacional especializado.

A evolução conceitual de Intervenção Precoce configura-se em um conjunto de ações mais abrangente, centrada na família e no contexto social da criança de zero a cinco anos de idade com necessidade educacional especial e/ou que manifesta atraso no desenvolvimento. Mediante essa constatação, foi possível compreender a evolução conceitual acerca das práticas interventivas que podem ser ampliadas no contexto da Educação Infantil.

Ainda observa-se que desde o início dos estudos acerca da IP, ocorreram várias transformações, tanto conceituais quanto teóricas e práticas. Atribui-se a isso os avanços de estudos e conhecimentos atrelados ao desenvolvimento da criança.

Assim, evidenciou-se que a prática de IP se configura como ação interventiva baseada em um trabalho transdisciplinar com crianças de zero a cinco anos de idade com NEE e/ou com desenvolvimento atípico que assegura o apoio às crianças e suas famílias, privilegiando uma parceria articulada.

As ações da Intervenção Precoce têm como foco central o processo de interação que envolve a criança, sua família e o contexto em que está inserida. A visão bioecológica privilegia os ambientes contextualizados, colocando a família e a escola como parceiros dentro dos sistemas que envolvem as crianças em desenvolvimento.

Ao ingressar na Educação Infantil as relações sociais das crianças se expandem, e por isso ocorrem novas situações e interações entre o indivíduo e o ambiente. Diante de tais influências, a ampliação conceitual da IP nos mostra a necessidade de olhar para as práticas educacionais desenvolvidas para as crianças em processo de inclusão escolar.

Dessa forma, esta investigação permitiu olhar para a prática pedagógica desenvolvida pelo professor de Educação Especial com o intuito de compreender o entendimento e as suas concepções perante suas ações no contexto educacional.

Diante do exposto, a segunda constatação buscou identificar as concepções dos professores de Educação Especial a partir de provocações a respeito das ações e questões conceituais sobre a Intervenção Precoce na Educação Infantil.

A contribuição da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1896-1934) nos auxiliou no decorrer do percurso investigativo, proporcionando fundamentos para refletirmos acerca da prática dos professores de Educação Especial mediante o processo de inclusão escolar da criança com NEE na Educação Infantil. Tal abordagem amplia a visão no sentido de que as influências de fatores sociais

implicam no desenvolvimento da criança. Essa perspectiva reforça a importância da mediação dos professores para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, evidenciando a IP como possibilidade de compensar defasagens que poderão ser atenuadas no futuro. A articulação entre o contexto escolar, o corpo docente e a família no processo interventivo é fundamental.

Os resultados indicaram que o professor precisa receber e buscar formação adequada para potencializar a sua prática pedagógica. A carência de trabalhos acadêmicos e pesquisas científicas voltadas à Intervenção Precoce em relação à Educação Infantil e à Educação Especial implicam na falta de conhecimento dos professores.

O reconhecimento dos professores de Educação Especial sobre a necessidade de suporte quanto à prática de Intervenção Precoce demonstra a necessidade de oferta de formação inicial e continuada sobre o tema. Há carências de políticas públicas e sociais no âmbito nacional, o que reflete em falhas na formação teórica e prática.

A prática de IP na Educação Infantil pode possibilitar a articulação dos professores de Educação Especial com os professores da sala comum, suscitando ações pedagógicas que atendam às necessidades das crianças e, principalmente, aos anseios da família, o que permite a inclusão educacional.

A participação da família em todo processo escolar ainda pode ser um desafio. Por isso é necessário construir uma relação de confiança, oportunizando momentos de trocas e diálogos, valorizando os diferentes pontos de vista existentes no ambiente social.

Ressalta-se a importância da IP para a otimização de um trabalho de qualidade através do AEE, em especial para as crianças com atraso no desenvolvimento e/ou NEE.

A principal dificuldade encontrada para uma possível implementação de IP na educação tem relação direta com iniciativas e investimentos governamentais, o que reforça a urgência de políticas de inclusão na primeira infância.

Finalmente, a IP apresenta-se como prática dimensional que inclui a família e a comunidade. A adoção de um modelo mais abrangente, fundamentado em princípios de base científica, como a IP, tem se estruturado como possibilidade de atuação na Educação Infantil.

Concluimos que esta pesquisa teve a intenção de contribuir para o entendimento da disseminação dos conceitos e práticas em IP já comprovadas em outros países, como também as concepções sobre a Intervenção Precoce no contexto educacional.

Para pesquisas futuras, propõe-se aprofundar-se em conceitos e em evidências internacionais a fim de ampliar os estudos sobre essa temática. É fundamental realizar novas pesquisas para investigar a Intervenção Precoce em diferentes contextos, evidenciando o trabalho pedagógico e a participação das famílias na Educação Infantil. Assim, consideramos que este estudo foi apenas uma parte de uma realidade bem mais holística.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. S; PAINES, A. V; ALMEIDA, C. B. Intervenção motora precoce ambulatorial para neonatos prematuros no controle postural. **Revista Ciência e Saúde**. Porto Alegre, v.1, n. 2, p. 64-68, jul./dez., 2008.

ALMEIDA, I. C. Intervenção Precoce: focada na criança ou centrada na família e na comunidade? **Revista Análise Psicológica**, Lisboa, v. 22, n. 1, p. 65-72, 2004.

ARAÚJO, E. R. **Efeitos de um programa de Intervenção Precoce baseado no modelo mais que palavras – HANEN, para crianças menores de três anos com risco de autismo**. 2012. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

AZEVEDO, T. L. de; BARBA, P. C. de S. D. Avaliação da estimulação e apoio no ambiente familiar oferecido à criança com paralisia cerebral. **Revista Terapia Ocupacional**, São Paulo, v. 28, p.198-205, mai./ago., 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BHERING, E.; SARKIS, A. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2009.

BOAVIDA, J. **Programa Nacional de Intervenção Precoce**. Lições de Pediatria Vol. I e II. Coimbra. 2017. 35-40 p.

BOLSANELLO, M. A. **Interação mãe-filho portador de deficiência: concepções e modo de atuação dos profissionais em Estimulação Precoce**. 1998. 156 p. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. Concepções sobre os procedimentos de intervenção e avaliação de profissionais em Estimulação Precoce. **Educar em Revista**. 2003. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2185/1837>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BORTOLANZA, A. M. E.; RINGEL, F. Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural: estudo teórico. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 20-42, set./dez. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 de abril de 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce: o portador de necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF, 1995, 42 p.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília, DF, 2001.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e suas alterações. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996.

_____. **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.

_____. **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, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica Conjunta 02/2015**. Brasília, DF, 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 4/2009**. Brasília, DF, 2009.

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Tradução de A. C. Barreto; S. H. Koller. Porto Alegre: Artmed, 2011. Título original: Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development.

CAMPOS, D. de L. **Educação Precoce e a constituição do sujeito: o avesso do especialista**. 2016. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CANDIDO, A. R. L. S. **Programas de Intervenção Precoce**: caracterização e análise das pesquisas no contexto brasileiro. 2017. 176 p. Tese (Doutorado em Educação Especial)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 299 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

_____. Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. In: VICTOR, S. L. (Org.). **Educação Especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011. 128-151 p.

CASARIN, S.; CASTANHO, M. I. S. Síndrome de Down e Arte: Contribuições de Vygotsky. **Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 36, n. 90, p. 31-47, 2016.

CENCI, A.; COSTAS, F. A. T. Dificuldades de aprendizagem: reflexões a partir da teoria histórico-cultural. **Reflexão e ação**. Santa Cruz do Sul, v.18, n. 1, p. 258-273, abr./mai. 2010.

CEPPI, G.; ZINI, M. **Crianças, Espaços, Relações**: Como Projetar Ambientes para a Educação Infantil. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. 151p.

CERCIFAF. O que é a Intervenção Precoce? 2008. Disponível em: <<https://www.cercifaf.pt/index.php/noticias/intervencao-precoce/110-o-que-e-a-intervencao-precoce>>. Acesso em: 20 de ago. de 2019.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Traduzido por Juliana Campregher Pasqualini. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e Pedagogia**. Osório, v. 2, n. 1, p. 144-152, ago. 2012.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CORREIA, I. de M., SERRANO, A. M. (Orgs.) **Envolvimento parental em Intervenção Precoce**: das práticas centradas na criança às práticas centradas na família. 2. ed. Porto Editora: Portugal, 2000. 192 p.

COSSIO, A. do P; PEREIRA, A. P. da S.; RODRIGUEZ, R. de C. M. C. Benefícios da Intervenção Precoce para a família de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo . **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 9-20, jan./mar. 2018.

COSTA, R. C. G. F. da. **O estado do conhecimento sobre Estimulação Precoce no conjunto de teses e dissertações brasileiras no período entre 2000 e 2011**. 2013. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

DAINEZ, D.; FREITAS, A. P. de. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p.145-156, set./dez. 2018

DAL FORNO, L. F. **Precocidade na Educação Infantil: e agora professoras?**. 2011. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. Ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. 2014.

DIREÇÃO GERAL DA SAÚDE. **Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância- SNIPI**. Disponível em:<<https://www.dgs.pt/sistema-nacional-de-intervencao-precoce-na-infancia/introducao.aspx>>. Acesso em: 15 de ago. de 2019.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.18, p. 35-40, set./out./nov./dez. 2001.

_____. **Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013.

_____.**Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. 353 p.

FARIAS, G. C. Intervenção Precoce: reflexões sobre o desenvolvimento da criança cega até dois anos de idade. **Pensar a Prática**. Goiana, v. 7, p. 85-102, mar. 2004.

FERNANDES, P. R. S.; SERRANO, A. M. S. P. H.; BARBA, P. D. Intervenção Precoce em Portugal e no Brasil: Clarificação nacional e internacional sobre Práticas profissionais. Congresso Brasileiro de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2014, São Carlos, **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2014. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/-intervencao-precoce-em-portugal-e-no-brasil--clarificacao-nacional-e-internacional-sobre-praticas-profissionais>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de Aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FRANCO, V. Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipe em Intervenção Precoce. **Interação em Psicologia**. Portugal, v.1, n.11, p.113-121, 2007.

_____.; APOLONIO, A.; MELO, M. Problemas do desenvolvimento infantil e Intervenção Precoce. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 43, 2012, p.49-64, jan./mar. 2012.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

_____. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. PROPED/RJ. v. 10, n. 19, 2009.

_____. Vygotsky e o conceito de aprendizagem mediada. São Paulo: Nova Escola. 2018.

GALLAGHER, R. J. et. al. Intervenção Precoce: um desafio à colaboração. In: CORREIA, I. de M., SERRANO, A. M. (Orgs.) **Envolvimento parental em Intervenção Precoce**: das práticas centradas na criança às práticas centradas na família. 2. ed. Porto Editora: Portugal, 2000. 192 p.

GONZALEZ-MENA, J. Educação Infantil como carreira. In: **Fundamentos da Educação Infantil**: ensinando crianças em uma sociedade diversificada. 6. ed. São Paulo: Artmed, 2015, 29 p.

HANSEL, A. F. **Estimulação precoce baseada em equipe interdisciplinar e participação familiar**: concepções de profissionais e pais. 2012. 142 p. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

HONNEF. C. **Trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial**. 2018. 292 p. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação)– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

_____. **Trabalho docente articulado**: a relação entre a Educação Especial e o ensino comum. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37, 2015, Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-3987.pdf>. Acesso em: 10 de set. de 2020.

_____. **Trabalho docente articulado**: a relação entre a Educação Especial e o Ensino Médio e Tecnológico. 2013. 149 p. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Tradução de José Eustáquio Romão; organização de Edgar Pereira Coelho. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 90-113 p.

KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KOLLER, S. H. Prefácio. In: BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres mais humanos**. Tradução de André de Carvalho-Barreto e Sílvia H. Koller. Porto Alegre: Armed, 2011. Título original: Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development

KUHLMANN JR., M. A Circulação das idéias sobre a educação das crianças: Brasil início do século XX. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, 459-501 p.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, 2000.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

MACHADO, M. A. M. et al. Envolvimento participativo de famílias no processo de apoio em intervenção precoce na infância. **Revista Saber & Educar**. Portugal, n. 23, p. 122-137, 2017.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, v. 26/27, 1990/1991, p. 149-158.

MARINI, B. P. R. **As práticas de Intervenção Precoce no estado de São Paulo**. 2017. 141 p. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 63-77, dez. 2004.

MATOS, F. A. B. **O discurso dos mediadores na Intervenção Precoce**. 2009. 198 p. Tese (Doutorado em Letras)- Universidade da Beira Interior, Portugal, 2009.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

_____. **Política de Educação Especial: Revisar ou manter?**. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=V7teFbk5kK4>> . Acesso em: 05 nov. 2020.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDONÇA, F. W. **Teoria e prática na Educação Infantil**. Maringá, PR: UNICESUMAR, 2012.

MORAES, M. A.; KOLLER, S. H. As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma bioecológico. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do desenvolvimento humano**: Pesquisa e intervenção no Brasil. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Revista Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, S. H. (Org). **Ecologia do desenvolvimento humano**: Pesquisa e intervenção no Brasil. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio- histórico. São Paulo: Scipione. 4. ed. 2008.

OLIVEIRA, J. J. M. de. **Intervenção centrada na família**: influência nas habilidades comunicativas e interativas da criança com transtorno do espectro autista e no empoderamento parental. 2016. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

OLIVEIRA, Z. de M. et al. **Creches**: Crianças, faz de conta & Cia. Rio de Janeiro: Vozes, 1992. 150 p.

PAIVA, V. L. M. de O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, 2008.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PEREIRA, A. P. da S. **Práticas centradas na família em Intervenção Precoce**: um estudo nacional sobre práticas profissionais. 2009. 287 p. Tese (Doutorado em Estudos da Criança)- Universidade do Minho, Portugal, 2009.

_____; SERRANO, A. M. Intervenção precoce em Portugal: evidências e consequências. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Portugal, n. 10, p. 101-120, 2010.

POKER, R. B. et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. 184p.

POLETTO M.; KOLLER S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, Campinas, vol.25, n.3, p. 405-416, jul – set, 2008.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

PRESTES, Z. R. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Trama Interdisciplinar**. São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, mai./ago. 2016.

PSICOLOGIA das cores: guia avançado para profissionais. 2015. Disponível em: <<http://www.matildefilmes.com.br/psicologia-das-cores-guia-avancado-para-profissionais/>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 70 p.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006.

SABER INCLUIR. **Autismo**: importância da equipe transdisciplinar na Intervenção Precoce. 2018. Disponível: <https://saberincluir.com.br/autismo-importancia-da-equipe-transdisciplinar-na-intervencao-precoce/>>. Acesso em: 03 de abr. 2019.

SALES, D. R.; OLIVEIRA, M. K. de; MARQUES, P. N. **Prefácio**. In: VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

SANTA MARIA (RS). Conselho municipal de educação. **Plano Municipal de Educação de Santa Maria**. Santa Maria, 2015.

SARMENTO, M. J; VEIGA, F. **A pobreza das crianças**: realidades, desafios, propostas. Portugal: Editora Húmus, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez, 1985.

SERRANO, A. M.; PEREIRA, A. P. Parâmetros recomendados para a qualidade da avaliação em Intervenção Precoce. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 24, n. 40, 163-180, maio/ago. 2011.

SIGOLO, S. R. R. L. Favorecendo o desenvolvimento infantil: ênfase nas trocas interativas no contexto familiar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, C. A. (Orgs.). **Temas em Educação Especial**: avanços recentes. São Carlos, p.189-195. 2004.

SILVA, S. M. M.; COSTA, M. P. R. Brincar na família: orientação a pais ou cuidadores sobre atividades estimuladoras. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

SINDER, M. Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e educação: um intertexto. **Revista e Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 60, dez. 1997.

SOEJIMA, C. S. **Atenção e Estimulação Precoce relacionadas ao desenvolvimento da criança de zero a três anos de idade no ambiente da creche**. 2008. 127 p. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

TEGETHOF, M. I. S. C. de A. **Estudos sobre a Intervenção Precoce em Portugal: Ideias dos Especialistas, dos Profissionais e das Famílias**. 2007. 860 p. Dissertação (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Portugal, 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 01 set. 2019.

VASCONCELOS, F. U. P. **Educação Infantil**. 1. ed. Sobral: INTA, 2016.

VASCONCELOS, G. S. M. de; SIMÃO, M. B.; FERNANDES, S. C. L. Entrevista com Dra. Zoia Prestes. **Zero-a-Seis**. Florianópolis, v.16, n.30, p. 340-352, jul./dez. 2014.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Sales, Priscila Nascimento Marques e Marta Kohl Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Título original: Defektologuiia i utchenie o razvitii i vospitanii nenormálnogo rebionka. In: Problemi defektologii.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Obras Escogidas V. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Edición al cuidado de COLE, M.; JOHN-STEINER, V. SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. Crítica: Barcelona, 2009.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: VIGOSTKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.

VILARONGA, C. A.R; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VYGOTSKY, L.; SEMIONOVICH / Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE A- TERMO DE CONFIDENCIALIDADE - TC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: A Intervenção Precoce e o processo de inclusão educacional na Educação Infantil: ações e concepções de Professores de Educação Especial do município de Santa Maria/RS.

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Fabiane Adela Tonetto Costas

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação. LP3- Educação Especial.

Telefone para contato: (55) 99648 1706

Local da coleta de dados: Escolas Municipais de Educação Infantil de Santa Maria, RS.

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados do participante envolvido no trabalho, que será coletado por meio de entrevista em formato de questionário e gravação, com os professores de Educação Especial das Escolas Municipais de Educação Infantil de Santa Maria, RS., no período de março a abril de 2020.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento Fundamentos da Educação, sala 3340-B, 97105-970 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a

responsabilidade de Sr.^a Fabiane Adela Tonetto Costas. Após este período os dados serão destruídos.

Santa Maria,.....de.....de.....

A handwritten signature in blue ink, reading "Fabiane Adela I. Costas". The signature is written in a cursive style and is underlined.

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: A Intervenção Precoce e o processo de inclusão educacional na Educação Infantil: ações e concepções de Professores de Educação Especial do município de Santa Maria/RS.

Pesquisador responsável: Professor orientador: Prof.^a Dr.^a Fabiane Adela Tonetto Costas

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-graduação em Mestrado

Telefone para contato (55) 99648 1706

(Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas).

Prezado (a) Senhor (a), você está sendo convidado (a) a ser entrevistado (a) de forma totalmente voluntária, assim:

- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- A pesquisadora deve responder a todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar do estudo.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: Analisar como a prática de Intervenção Precoce colabora para a inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais que frequentam as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) de Santa Maria – RS.

Justificativa: Sua participação é muito importante para que a pesquisa alcance êxito e para que os resultados possam contribuir nesta pesquisa e temática pouco discutida no âmbito educacional. Buscaremos investigar como a Educação Infantil possibilita as ações de Intervenção Precoce para favorecer as práticas inclusivas para as crianças pequenas com NEE.

Procedimentos: Para a coleta de dados será realizada a entrevista que tratará de aspectos referentes ao processo de inclusão na Educação Infantil e Intervenção Precoce. Serão convidados os professores de Educação Especial atuantes na rede de ensino municipal.

Benefícios: Esta pesquisa apresentará maior conhecimento acerca da temática abordada, tornando-se de grande relevância para compreender as questões referentes à inclusão de crianças pequenas com NEE na Educação Infantil no que tange à Intervenção Precoce.

Riscos: Durante a entrevista, existe a possibilidade de desconforto psicológico. Caso isso ocorra, você poderá solicitar que a mesma seja interrompida e terá o direito de pedir que o que foi registrado até então não conste nos dados da pesquisa e demandar que não quer mais fazer parte da pesquisa. Será preservado o seu direito de continuar ou não a fazer parte da pesquisa. Caso opte por declinar da participação todos os dados respondidos por você até o momento lhe serão devolvidos.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelas pesquisadoras responsáveis. Sua identidade não será identificada em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Além disso, você tem o direito de se manter atualizado (a) sobre os resultados obtidos a partir da pesquisa, podendo buscar informações desta na sala 3340-B, no Centro de Educação/UFSM, prédio 16, com a professora coordenadora da pesquisa Fabiane Adela Tonetto Costas ou com a pesquisadora responsável.

É importante esclarecer que não há despesas pessoais para o participante deste estudo. Também não há compensação financeira relacionada a sua participação. Se

existir qualquer despesa adicional em materiais e outros, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, sendo entrevistado.

Assino este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria,dede.....

Assinatura do sujeito de pesquisa

N. identidade

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria,dede.....



Prof. Dr. Fabiane Adela Tonetto Costas
Coordenador da Pesquisa

APÊNDICE C- CARTA DE APRESENTAÇÃO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Santa Maria, 04 de outubro de 2019.

Sr^a. Coordenadora do setor de Educação Inclusiva da SMED- Santa Maria

Como professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, venho por meio desta, apresentar-lhe a mestrande Jaqueline Daise Kaufmann, matrícula 201870353 interessada em desenvolver uma pesquisa por mim orientada, intitulada “A Intervenção Precoce e o processo de inclusão educacional na Educação Infantil: ações e concepções de Professores de Educação Especial do município de Santa Maria/RS”, que objetiva analisar como as práticas de Intervenção Precoce influenciam o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais que frequentam os EMEIS de Santa Maria – RS.

Para efetivação desta pesquisa será necessária a autorização e colaboração da responsável pelo setor de Educação Inclusiva do município de Santa Maria.

Assim, desde já agradeço a atenção, acreditando que esta pesquisa poderá contribuir: com a efetiva inclusão desses estudantes na Educação Infantil; no âmbito da educação e da Educação Especial na perspectiva inclusiva e para as ações desenvolvidas por esta secretaria.

Comprometemo-nos a apresentar seus resultados, bem como oferecer um exemplar da dissertação.

Contatos: E-mail: Jaqu Kaufmann15@gmail.com Celular: (55) 996481706



Prof. Dr. Fabiane Adela Tonetto Costas
Orientadora da Pesquisa
SIAPE:7388524

APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Entrevista

A) IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE:

Nome? _____

B) FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

Graduação: _____

Pós-Graduação: _____

C) A PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:

Tempo de experiência docente? _____

Tempo de atuação na Educação Infantil? _____

Há quanto tempo trabalha na rede municipal? _____

Quantas crianças com Necessidades Educacionais Especiais – NEE estão matriculadas na escola? _____

Quais são as NEE que as crianças apresentam? _____

Planejamento e ação interventiva:

1- Fale como acontece o planejamento de ações junto às crianças com NEE? O que é considerado? Por quem é realizado? E como é implementado?

3 - Conte o que entendes sobre a Intervenção Precoce?

2- Existe a prática de Intervenção Precoce na escola?

3- O processo de desenvolvimento na primeira infância é considerado? Como, por quem e de que forma?

ANEXO

ANEXO A- AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO



Santa Maria, 14 de novembro de 2019.

De: Secretaria de Município da Educação - SMEd

Para: Acadêmica Jaqueline Daise Kaufmann

Assunto: Autorização para a pesquisa “A Prática De Intervenção Precoce e o Processo de Inclusão nos Contextos das EMEIS de Santa Maria - RS”.

Em resposta à solicitação protocolada junto a esta Secretaria pela Acadêmica Jaqueline Daise Kaufmann, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, eu Gisele Bauer Mahmud, Superintendente da Gestão Pedagógica da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria, autorizo a acadêmica a realizar a pesquisa, intitulada “A Prática De Intervenção Precoce e o Processo de Inclusão nos Contextos das EMEIS de Santa Maria - RS” nas escolas da Rede Municipal de Ensino que se disponibilizem espontaneamente a aderir à pesquisa.

Segue em anexo os dados solicitados.

Atenciosamente,

Gisele Bauer Mahmud
Superintendente da Gestão Pedagógica
Secretaria de Município da Educação de Santa Maria
Portaria Nº77/2017