

Universidade Federal de Santa Maria
Pró-Reitoria de Graduação
Centro de Educação
Curso de Graduação a Distância de Educação Especial

ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA O ALUNO COM DÉFICIT COGNITIVO

6º Semestre

1ª Edição, 2005



Secretaria de
Educação Especial

Secretaria de
Educação a Distância

Ministério
da Educação



Elaboração do Conteúdo

Prof. Hugo Otto Beyer

Professor Pesquisador (Conteudista)

Desenvolvimento das Normas de Redação

Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk

Profa. Luciana Pellin Mielniczuk (*Curso de Comunicação Social | Jornalismo*)
Coordenação

Profa. Maria Medianeira Padoin

Professora Pesquisadora Colaboradora

Danúbia Matos

Iuri Lammel Marques

Acadêmicos Colaboradores

Revisão Pedagógica e de Estilo

Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk

Profa. Eunice Maria Mussoi

Profa. Eliana da Costa Pereira de Menezes

Profa. Cleidi Lovatto Pires

Profa. Maria Medianeira Padoin

Comissão

Revisão Textual

(*Curso de Letras | Português*)

Profa. Ceres Helena Ziegler Bevilaqua

Coordenação

Angelise Fagundes da Silva

Marta Azzolin

Acadêmicas Colaboradoras

Direitos Autorais

(*Direitos Autorais | Núcleo de Inovação e de Transferência Tecnológica | UFSM*)

Projeto de Ilustração

(*Curso de Desenho Industrial | Programação Visual*)

Prof. André Krusser Dalmazzo

Coordenação

Paulo César Cipolatt de Oliveira

Vinícius de Sá Menezes

Técnico

Alan Roberto Giondo

André Schmitt da Silva Mello

Bruno da Veiga Thurner

Guilherme Escosteguy

Lucas Franco Colusso

Rodrigo Oliveira de Oliveira

Romullo Engers Perim

Acadêmicos Colaboradores

Fotografia da Capa

(*Curso de Desenho Industrial | Programação Visual*)

Prof. Paulo Eugenio Kuhlmann

Coordenação

Projeto Gráfico, Diagramação e Produção Gráfica

(*Curso de Desenho Industrial | Programação Visual*)

Prof. Volnei Antonio Matté

Coordenação

Clarissa Felkl Prevedello

Técnica

Bruna Lora

Filipe Borin da Silva

Acadêmicos Colaboradores

Impressão

Gráfica e Editora Pallotti

* o texto produzido é de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

B573a Beyer, Hugo Otto

Alternativas metodológicas para o aluno com déficit cognitivo :
6° semestre / [elaboração do conteúdo Prof. Hugo Otto Beyer ; revisão pedagógica e de estilo Profª Ana Cláudia Pavão Siluk ... [et. al.] ; Angelise Fagundes da Silva, Marta Azzolin, acadêmicas colaboradoras]. - 1. ed. - Santa Maria : UFSM, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005
80 p. : il. ; 30 cm.

1. Educação 2. Educação especial 3. Pedagogia 4. Ensino - Metodologia 5. Educação inclusiva 6. Psicomotricidade 7. Cognição 8. Linguagem I. Siluk, Ana Cláudia Pavão II. Silva, Angelise Fagundes da III. Azzolin, Marta IV. Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Educação. Curso de Graduação a Distância de Educação Especial. V. Título.

CDU 376.1/5

Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministério da Educação

Fernando Haddad
Ministro da Educação

Prof. Ronaldo Mota
Secretário de Educação a Distância

Profa. Cláudia Pereira Dutra
Secretária de Educação Especial

Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Paulo Jorge Sarkis
Reitor

Prof. Clóvis Silva Lima
Vice-Reitor

Prof. Roberto da Luz Júnior
Pró-Reitor de Planejamento

Prof. Hugo Tubal Schmitz Braibante
Pró-Reitor de Graduação

Profa. Maria Medianeira Padoin
Coordenadora de Planejamento Acadêmico e de Educação a Distância

Prof. Alberi Vargas
Pró-Reitor de Administração

Sr. Sérgio Limberger
Diretor do CPD

Profa. Maria Alcione Munhoz
Diretora do Centro de Educação

Prof. João Manoel Espinã Rossés
Diretor do Centro de Ciências Sociais e Humanas

Prof. Edemur Casanova
Diretor do Centro de Artes e Letras

Coordenação da Graduação a Distância em Educação Especial

Prof. José Luiz Padilha Damilano
Coordenador Geral

Profa. Vera Lúcia Marostega
Coordenadora Pedagógica e de Oferta

Profa. Andréa Tonini
Coordenadora de Tutorias e dos Pólos

Profa. Vera Lúcia Marostega
Coordenadora da Produção do Material do Curso

Coordenação Acadêmica do Projeto de Produção do Material Didático - Edital MEC/SEED 001/2004

Profa. Maria Medianeira Padoin
Coordenadora

Odone Denardin
Coordenador/Gestor Financeiro do Projeto

Lígia Motta Reis
Assessora Técnica

Genivaldo Gonçalves Pinto
Apoio Técnico

Prof. Luiz Antônio dos Santos Neto
Coordenador da Equipe Multidisciplinar de Apoio

Sumário

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA	05
-----------------------------------	----

UNIDADE A

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL PARA ALUNOS COM DÉFICIT COGNITIVO:

CATEGORIZAÇÕES E ENFOQUES METODOLÓGICOS	07
--	----

1. Classe Especial	09
2. Sala de Recursos	10
3. Instituição Especializada	12
4. Classe Hospitalar	13
5. Ensino Itinerante	14
6. Inclusão nas classes de ensino regular	15

UNIDADE B

PERSPECTIVA PROCESSUAL DE EDUCAÇÃO: PROPOSTA PEDAGÓGICA	19
--	----

1. Categorias de adaptações curriculares de grande porte	21
2. Categorias de adaptações curriculares de pequeno porte	24

UNIDADE C

MÉTODOS EDUCATIVOS E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO	29
--	----

1. Psicomotricidade: caracterização da área e alternativas metodológicas aplicadas à educação	31
2. Cognição: caracterização da área e alternativas metodológicas aplicadas à educação	35
3. Linguagem: caracterização da área e alternativas metodológicas aplicadas à educação	41
4. Socioafetivo	45

UNIDADE D

ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA A ESTIMULAÇÃO PRECOCE	49
--	----

1. Objetivos, conceitos e fundamentação	51
2. Programa de estimulação precoce (papel da família e técnicas de estimulação)	55

REFERÊNCIAS	78
--------------------	----

Referências Bibliográficas	78
----------------------------	----

Apresentação da Disciplina

ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA O ALUNO COM DÉFICIT COGNITIVO

6º Semestre

Nesta disciplina, temos como objetivo proporcionar ao estudante a possibilidade de identificar e selecionar alternativas metodológicas de ensino para alunos com déficit cognitivo.

Assim, na primeira unidade, nos deteremos nos espaços de atendimento educacional e terapêutico das crianças com deficiência, em relação ao projeto de educação inclusiva. Na segunda unidade, serão analisadas as categorias de adaptação curricular de pequeno e grande porte. Na terceira unidade, nos dedicaremos ao estudo dos métodos educativos e das áreas de desenvolvimento: (a) psicomotricidade, (b) cognição, (c) linguagem e a área (d) socioafetiva. Por último, na quarta unidade, consideraremos as alternativas metodológicas para a estimulação precoce.

Na avaliação dessas unidades, consideraremos a realização das atividades propostas no caderno didático e a prova presencial no final do semestre.

Esta disciplina será desenvolvida com uma carga horária de sessenta (60) horas/aula.

Entenda os nossos ícones!



Alerta

Alerta o leitor sobre algum assunto que está sendo tratado no momento.



Saiba Mais - Recomendação

Indica fontes externas e outras leituras, como livros, sítios na internet, artigos, outros itens da própria apostila, etc.



Conteúdos Relacionados

Sugere ao aluno conhecer um ou mais conteúdos específicos para melhor entendimento do conteúdo atual.



Atividades

As atividades dizem respeito aos exercícios abordados no tópico anterior, podem ser analógicas ou digitais.

UNIDADE

A

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL PARA ALUNOS COM DÉFICIT COGNITIVO: CATEGORIZAÇÕES E ENFOQUES METODOLÓGICOS

Objetivos da Unidade

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta unidade, o aluno seja capaz de:

- Distinguir espaços de atendimento educacional para alunos com déficit cognitivo.
- Descrever enfoques metodológicos correspondentes.

Introdução

Ponto de convergência e de referência aqui é o aluno e suas características de aprendizagem. Essas características podem se configurar como temporárias, isto é, em processo de mudança, ou permanentes, estáveis e estruturais. Nessa unidade, considera-se o aluno que demonstra um déficit cognitivo com repercussão na sua aprendizagem. Tal déficit assume contornos variáveis, conforme cada caso considerado. É importante avaliar o aluno e, a partir da apreciação das características da sua aprendizagem, dimensionar o melhor espaço de atendimento e a melhor metodologia educacional.

O enfoque mais antigo do déficit cognitivo estava associado com a categoria clínica, em que se considerava o déficit como uma situação médica na maior parte das vezes irreversível. Esta visão tem sido superada através da ênfase nos procedimentos pedagógicos, e não médicos. Outro enfoque foi o psicométrico, em que o déficit sempre foi correlacionado com uma subdotação intelectual (QI inferior). Também este enfoque tem sido ultrapassado.

Atualmente, tem-se valorizado muito o enfoque cognitivo, em que as características da pessoa que apresenta este déficit se destacam pelas dificuldades na metacognição (ou conhecimento acerca do próprio conhecimento) e nos processos executores ou de controle cognitivo (dificuldade para planejar o ato mental na resolução de tarefas), pelas limitações nos processos de transferência ou generalização de certas situações e tarefas a outras, e no próprio processo de aprendizagem (sobretudo, no manejo flexível e adaptativo do aprender a aprender) (FIERRO In: COLL, 1995).

Na análise que se segue, quanto aos espaços de atendimento a alunos cujo déficit cognitivo requer atendimento pedagógico diferenciado, vamos perceber níveis diversos de integração escolar. Ressaltamos que nesses itens não nos deteremos na descrição dos espaços correspondentes, já que isso já foi trabalhado na disciplina "Fundamentos da Educação Especial II", porém consideraremos tais espaços sob a perspectiva dos alunos com déficit cognitivo.

1 A classe especial

A classe especial encontra-se situada na escola comum. Atende um grupo de alunos com a mesma deficiência, sendo responsável por eles um professor com formação em Educação Especial, de preferência.

O aluno com déficit cognitivo, assim como os alunos com outras limitações, suas características individuais devem ser levadas em conta. Algumas dessas características são o tempo diferenciado na aprendizagem, ou seja, alunos com limitações na área cognitiva apresentam um ritmo mais lento na construção de novas estruturas mentais e na assimilação de conteúdos. Também necessitam de retornos sistemáticos a situações recentes de aprendizagem, para que possam sedimentar as novas aprendizagens.

Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de uma progressão didático-pedagógica do concreto ao abstrato. Os materiais utilizados nas situações de ensino-aprendizagem devem respeitar a limitação de representação formal por parte dos alunos com déficit cognitivo e propor atividades que se encadeiem numa progressão sistemática do nível concreto

ao abstrato ou em direção à representação mental.

Atualmente, há um processo de redução na criação e continuidade das classes especiais, face à crescente ênfase no projeto de inclusão escolar. Algumas redes de ensino têm adotado medidas mais definidas neste sentido, como, por exemplo, extinguir as classes especiais e, no lugar delas, ocorrer um significativo incremento do projeto inclusivo.

Na rede municipal de ensino de Porto Alegre (RS), as classes especiais foram fechadas e foram criadas escolas especiais para dar conta da demanda específica de atendimento, desencadeando-se um processo intenso de inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais.



Da classe especial passamos para a sala de recursos, o que representa uma proposta diferenciada em relação ao atendimento dos alunos com déficit cognitivo na escola. Vejamos.



Sobre a regulamentação das classes especiais, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, no Art. 9º, apresenta as principais medidas no âmbito da escola comum. Você pode encontrar a Resolução no sítio da internet, no endereço <http://portal.mec.gov.br/seesp/> (Legislação Específica/ Documentos Internacionais).

2 A sala de recursos



Figura A.1: Sala de recursos

A sala de recursos é considerada um serviço escolar de auxílio especial aos alunos que dela demandam. Localiza-se em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos específicos. O responsável e executor dos serviços da sala de recursos é um professor com formação em Educação Especial, o qual atende alunos com necessidades especiais que requerem suporte pedagógico específico para que se mantenham na classe comum.

No caso do aluno com déficit cognitivo, podemos pensar no tipo de apoio que ele pode necessitar. Conforme comentado no item anterior, o apoio a este aluno requer do professor um especial cuidado quanto ao ritmo e à modalidade preferencial de aprendizagem deste aluno. Assim, alguns aspectos precisam ser considerados.

Primeiramente, o principal suporte por parte da sala de recursos deve ser dirigido ao professor. Por quê? Porque a necessidade primordial do aluno com déficit cognitivo não é de natureza sensorial ou motora, porém, cognitiva! Embora aspectos do funcionamento sensorial ou motor podem estar implicados nas características cognitivas deste aluno, a assessoria ao professor em sala de aula deve considerar particularidades deste aluno, tais como o tempo diferenciado para assimilação das aprendizagens, a modalidade concreta, a gradual assimilação de conceitos mais abstratos, etc.

Dessa maneira, o professor da sala de recursos deve disponibilizar ao professor em sala de aula subsídios conceituais e metodológicos, tais como o perfil cognitivo do aluno, algumas

teorias explicativas sobre a aprendizagem do aluno com déficit cognitivo (Piaget & Inhelder, Vygotski, Feuerstein, dentre outras) e uma didática aplicada ao aluno com déficit cognitivo (ritmos diferenciados de aprendizagem, ensino do concreto ao abstrato, necessidade de sedimentação das estruturas cognitivas e dos novos conhecimentos, etc.).

Recomenda-se o uso da seguinte bibliografia de apoio para o uso do professor na sala de recursos e para o professor em sala de aula: Beyer, 1996; Coll, C. Palacios, J. Marchesi, 1995 e Paín, S., 1986, 2. ed. (confira Bibliografia).



Além da sala de recursos, há também o serviço dos professores que se deslocam, sendo o caso do ensino itinerante a seguir considerado.

3 Instituição especializada

Por instituição especializada entende-se aquela instituição - que pode ser uma escola especial ou não - organizada para atender exclusivamente alunos com necessidades especiais. Algumas instituições especializadas são destinadas a atender apenas alunos com um determinado tipo de deficiência, isto é, alunos com deficiência mental, ou com deficiência visual, ou, ainda, com paralisia cerebral, e assim por diante. Há, ainda, algumas instituições especializadas que se ocupam de alunos com diferentes tipos de deficiência, como é o caso das crianças com deficiências múltiplas.

As instituições especializadas podem ser, ainda, classificadas de acordo com o regime de funcionamento. Assim, há instituições com regime externo ou diurno que atendem pessoas da comunidade, em regime parcial ou integral. Há, também, instituições residenciais, que, como o nome indica, são aquelas organizadas de modo

a possibilitar às pessoas atendidas residirem na própria instituição.

O atendimento educacional e terapêutico proporcionado através da instituição especializado, tanto no regimento externo quanto residencial, tem sido objeto de críticas, principalmente pelo fato de reduzir ou mesmo eliminar as oportunidades de convívio das pessoas com deficiência com sua família e seus vizinhos. Outro problema são os efeitos da estigmatização e preconceito de que tanto elas como as próprias instituições são alvo.

Todavia, é importante não esquecermos que sempre haverá crianças e jovens que necessitarão de atendimento em instituições especializadas. Nestas instituições geralmente há uma gama de serviços, dos clínicos e terapêuticos aos educacionais, os quais não são disponibilizados nas escolas comuns e que, para muitos alunos, são imprescindíveis.

4 Classe hospitalar

O ensino hospitalar constitui também um tipo de recurso educacional especial desenvolvido por professores com formação em Educação Especial. Tal tipo de serviço é prestado a crianças e adolescentes que, devido a condições incapacitantes temporárias ou permanentes,

encontram-se impossibilitados de se locomover até uma escola. Dependendo do número de alunos, bem como sua condição pessoal, muitas vezes podem ser organizadas classes, conhecidas como classes hospitalares.



Ilustração de S3 Memores

Figura A.2: Classe hospitalar

5 Ensino itinerante



Rodrigo Oliveira de Oliveira

Figura A.3: Professor itinerante

O ensino itinerante é uma modalidade de recurso considerada como auxílio especial, que se caracteriza pela prestação de serviços, geralmente por um professor especializado em Educação Especial, a alunos com necessidades especiais que se encontram matriculados, de acordo com sua idade, ano e nível escolar, em escolas públicas do ensino comum. Os professores itinerantes visitam diversas escolas onde prestam apoio aos professores e aos alunos.

Ultimamente, tem sido dada ênfase, especialmente em alguns países europeus (por exemplo, Alemanha, Itália e Espanha), à

chamada bidocência. A idéia não é de itinerância, porque esta representaria uma presença intercalada de um segundo professor junto ao aluno com necessidades educacionais especiais e seu professor. O modelo de bidocência representa o suporte semanal de um segundo professor na própria sala de aula. Durante algumas horas, ao longo da semana, este professor interage com o grupo de alunos, procurando sempre apoiá-los em suas necessidades educacionais (isso vale para todos os alunos em sala de aula).

O aluno com déficit cognitivo passa a receber, através da bidocência, a atenção pedagógica que requer, a partir da sua dinâmica de aprendizagem. Enquanto o professor itinerante pode trazer subsídios conceituais e também instrumentais ao professor regente, o segundo professor em sala de aula elabora estratégias de apoio pedagógico in loco ao aluno.



O ensino itinerante e também a bidocência representam, conforme visto, suportes às práticas de integração escolar de alunos com necessidades especiais. Uma nova experiência, no entanto, surgiu a partir dos anos 90, que é a inclusão desses alunos na escola comum, agora, porém, com uma nova abordagem, mais contundente em suas pretensões conceituais e pedagógicas.

6 Inclusão nas classes do ensino regular

A partir do projeto político-pedagógico da inclusão escolar, o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais passa a ocorrer predominantemente nas classes do ensino regular. Contrariamente ao atendimento em classes especiais, os alunos são atendidos enquanto aprendem e convivem com as crianças ditas normais. Não se pode falar aqui de uma experiência padrão de (ou de uma cartilha sobre a) inclusão escolar, pois os sistemas educacionais ainda estão testando estratégias e metodologias de atendimento escolar aos alunos com necessidades especiais.

Fato é, entretanto, a tendência crescente de eliminar os serviços segregados e a construção de espaços menos delimitados - institucionalmente falando - para o atendimento educacional aos alunos com deficiência. Nas classes de ensino regular, passariam a ocorrer atendimentos específicos aos alunos que apresentam necessidades diferenciadas, no contexto do processo de ensino-aprendizagem. A idéia é delimitar o menos possível os espaços de convivência, porém sem colocar em risco a identidade da pessoa e sua necessidade de especificidade no atendimento pedagógico.

Ressignificando os espaços de atendimento a partir do projeto inclusivo

Na Europa, até a década de 60, o espaço da educação especial encontrava-se muito claro (no Brasil, até a década de 80). As crianças

com deficiência eram atendidas na escola especial, e as crianças ditas normais, na escola comum. O professor com formação em educação especial tinha seu lugar na escola especial, e o professor com formação em curso de pedagogia ou em alguma licenciatura, na escola comum.

Atualmente, a educação especial encontra-se numa situação de transformação quanto a sua identidade. O "monopólio histórico" da educação especial (o ensino da criança com deficiência) parece estar chegando ao seu fim. Cada vez mais, há pressões sociais no sentido da abertura de espaços para que as pessoas com deficiência saiam de redutos segregados, dentre eles as classes e escolas especiais, instituições especializadas ou oficinas de trabalho protegidas, e se coloquem nos espaços comuns da sociedade, ou seja, nas escolas de ensino regular e também no mercado de trabalho.

O momento histórico de revisão da própria existência da educação especial tem a ver com o seu significado no âmbito das instituições educacionais, especializadas ou não. Perguntase por quê e para quê a educação especial?

Encontramo-nos numa situação de significativa mudança na função pedagógica da educação especial, o que pode representar uma mudança do conceito de uma educação especial fixa, estabelecida fisicamente em espaços circunscritos, em escolas especiais, para o conceito de uma educação especial móvel,



O Vídeo A **Integração do Aluno com Deficiência na Rede de Ensino**, está organizado em três vídeos interligados: Vídeo 1, "Iniciando nossa conversa"; Vídeo 2, "Novos conceitos, novas emoções"; Vídeo 3, "Com os pés no cotidiano". Esse vídeo, organizado pela Secretaria de Educação Especial, do MEC, é um excelente material para orientar na dinâmica da inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais. Consulte o site da internet, no endereço <http://portal.mec.gov.br/seesp/>, para saber mais a respeito do vídeo.



A história da educação especial tem nos mostrado, nos últimos 40 anos, o desenvolvimento de um movimento que busca a ruptura com uma prática de décadas de atendimento educacional separado das crianças com deficiência. A evolução deste movimento tem se caracterizado por uma ênfase crescente na importância de uma escola que se torne capaz de atender o mais diversa e amplamente possível crianças que se diferenciam em suas habilidades e necessidades. No item a seguir, comentam-se dois conceitos que têm sido utilizados para definir os diferentes momentos dessa história.

dinâmica, que se desloca para o atendimento dos alunos nas escolas do ensino regular. Tal mudança paradigmática significa fundamentalmente um movimento de descentralização da educação especial.

O princípio da organização escolar nas práticas históricas da educação especial ao longo da primeira parte do século XX e até meados dos anos 70 sempre se deu pela racionalidade que afirmava: "Deixem os alunos especiais virem a nós"! Assim, de diferentes escolas ou das próprias famílias, as crianças com necessidades especiais, através de anamneses ou laudos, eram colocadas em classes ou escolas especiais, ou em instituições especializadas. Nesses espaços, concentravam-se os recursos pedagógicos.

A concepção básica que nutre as novas propostas para uma educação especial móvel se expressa da seguinte maneira: "Nós vamos às crianças!" É importante analisar mais detidamente como e porque os tempos atuais são tempos que sinalizam para uma profunda mudança nos rumos da educação dos alunos com necessidades especiais, fundamentalmente através da ideia de uma educação especial subsidiária do projeto de educação inclusiva (BEYER, 2005).

Propostas de atendimento educacional a partir das abordagens de

(a) integração escolar e de

(b) inclusão escolar

Os conceitos de integração e inclusão escolar têm sido definidos diferencialmente, conforme descritos a seguir. Passamos a visualizar tal

diferença para entender como o aluno com déficit cognitivo pode encaixar-se no sistema escolar.

a) Integração escolar

A proposta da integração escolar, movimento iniciado na Dinamarca, ainda na década de 60, e que rapidamente se disseminou pelos países europeus, defende a abertura dos espaços institucionais especiais e o encaminhamento das crianças com deficiência preferencialmente para a escola comum. Porém, tal ideia prende-se a um critério de inserção escolar diferenciada, ou seja, os espaços da escola comum possibilitam o atendimento educacional conforme as condições individuais (tipo da deficiência, grau, capacidades e limitações, etc.) de cada criança integrada.

Isso quer dizer que o horizonte de integração escolar de cada criança amplia-se ou limita-se conforme suas condições individuais. Isso está, paradigmaticamente exemplificado, no sistema de cascatas, descrito por Deno (1970), cujos níveis de integração da criança no atendimento educacional e/ou terapêutico se dão de forma progressiva. O quadro ao lado ilustra tal sistema.

Assim, os espaços de atendimento educacional, considerados nos itens anteriores desta unidade, são freqüentados pelos alunos conforme os critérios de avaliação referentes às suas possibilidades individuais. O aluno com déficit cognitivo, cujas dificuldades na aprendizagem representam a necessidade de uma adaptação maior do currículo escolar, pode ter sua permanência na escola comum dificultada e ser enviado para a escola especial.

Nível I	Crianças em classes comuns, incluindo crianças com deficiência que possam enfrentar as adaptações de uma classe comum com ou sem terapia.	PROGRAMAS externos ao "paciente"
Nível II	Assistência à classe comum mais serviço suplementar de instrução	Idem
Nível III	Classe especial-meio período	Idem
Nível IV	Classe especial-tempo integral	Idem
Nível V	Instituição especializada	Idem
Nível VI	Lar	Idem
Nível VII	VII a) Instrução em hospitais ou ambientes domiciliares	PROGRAMAS internos ao "paciente"
	VII b) Serviços "não educacionais" (cuidado médico e de bem-estar e supervisão)	Idem

Quadro A.1: Níveis no processo de integração (DENO, 1970)

b) Inclusão escolar

Esta proposta é interpretada, historicamente, como um processo de revisão dos conceitos e das práticas de integração escolar, o que passa a acontecer durante a década de 90. É, mais precisamente, no encontro internacional em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994, que vários países elaboram e subscrevem a assim denominada Declaração de Salamanca, em que se prioriza a inserção dos alunos com necessidades especiais na escola comum.

Neste sentido, os espaços institucionais começam a sofrer uma redefinição tanto conceitual quanto pragmática. A "racionalidade sistêmica", que representa a integração escalonada desses alunos no sistema escolar, começa a ser revista e propõe-se uma inserção, o mais plena possível, de todas as crianças nas

escolas do sistema regular de ensino.

Com isso consagra-se o conceito da educação inclusiva e ocorre uma redefinição dos serviços de educação especial, no sentido da não separação entre alunos mais e menos habilitados, para a inserção na escola comum. Todo o empenho deve ser feito pela comunidade escolar - dos funcionários aos gestores educacionais - no sentido da adaptação da escola, em todas as suas dimensões (acessibilidade física, apoio aos professores, conscientização das famílias, flexibilidade curricular, etc.), para que os alunos com necessidades especiais tenham um atendimento escolar comum (em que se sintam aceitos pelos seus pares na escola) e específico (em que suas necessidades sejam, pedagogicamente, correspondidas).



Alan Roberto Crandall

Figura A.4: Interação escolar favorecida pela escola inclusiva



Atividade Final

Imagine a seguinte situação: Fernando é um menino com deficiência mental, que está sendo matriculado na segunda série do ensino fundamental. Comente como seria seu atendimento pedagógico a partir de um conceito de inclusão escolar o menos restritiva ou segregada possível. Esta atividade deve ser disponibilizada no ambiente virtual, conforme orientações do professor da disciplina.

UNIDADE

B

PERSPECTIVA PROCESSUAL DE EDUCAÇÃO: PROPOSTA PEDAGÓGICA

Objetivos da Unidade

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta unidade, o aluno seja capaz de:

- Avaliar a finalidade das adaptações curriculares, tendo em vista o atendimento educacional dos alunos com déficit cognitivo nas classes do ensino regular.
- Distinguir as adaptações curriculares de pequeno e grande porte.

Introdução

As manifestações de déficit cognitivo, com repercussão em dificuldades na aprendizagem escolar, apresentam-se como um contínuo, desde situações leves e transitórias, que podem se resolver no decurso do trabalho pedagógico, até situações mais acentuadas e persistentes, que requerem o uso de recursos especiais para sua solução. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educacionais adequadas, envolvendo graduais e progressivas adaptações do currículo.

As adaptações curriculares representam possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades na aprendizagem dos alunos. Elas

pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com déficit cognitivo. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam planificação pedagógica e ações docentes fundamentadas em critérios apropriados. As adaptações curriculares apresentam categorias diferenciadas, resultando em adaptações curriculares de grande e pequeno porte. Vejamos cada uma delas (BRASIL, 2000).

1 Categorias de adaptações curriculares de grande porte

São os ajustes, cuja implementação depende de decisões e de ações técnico-político-administrativas, que extrapolam a área de ação específica do professor, e que são da competência formal de órgãos superiores da administração educacional pública. Há que se enfatizar a importância de que qualquer adaptação curricular de grande porte, recomendada, sirva sempre para o melhor aproveitamento e enriquecimento da escolaridade do aluno.

É necessário enfatizar, também, que sempre se deve adotar, nos estudos de caso, critérios que evitem adaptações curriculares de grande porte desnecessárias, especialmente as que implicam supressão de conteúdos, eliminação de disciplinas ou de áreas curriculares complexas. De maneira geral, as adaptações curriculares de grande porte serão úteis para atender à necessidade especial do aluno, quando houver discrepância entre suas necessidades e as exigências do currículo regular, à medida que se amplia a complexidade das atividades acadêmicas, no avanço da escolarização.

Não se trata aqui de não priorizar a qualidade do ensino, ou de empobrecer as expectativas educacionais para os alunos, mas de permitir a alunos com deficiência, que apresentam necessidades educacionais especiais, o alcance de objetivos educacionais que lhes sejam

viáveis e significativos, em ambiente inclusivo, na convivência com seus pares.

Há várias modalidades de adaptações curriculares de grande porte, definidas pelos elementos curriculares, nos quais se inserem.

Adaptações de acesso ao currículo: de responsabilidade da instância político-administrativa

Têm-se, dentre as adaptações de acesso ao currículo:

- a criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, em sua unidade escolar;
- a adaptação do ambiente físico escolar, por exemplo, através de rampas que facilitem o movimento de alunos com limitações motoras ou sensoriais;
- a aquisição do mobiliário específico necessário;
- a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos, por exemplo, material em Braille para alunos com deficiência visual;
- a adaptação de materiais de uso comum em sala de aula;
- a capacitação continuada dos professores e demais profissionais da educação;
- a efetivação de ações que garantam a interdisciplinaridade, através especialmente de reuniões entre os profissionais que atuam na escola.



Figura B.1: Adaptação no ambiente físico escolar

Adaptação de objetivos

A adaptação de objetivos se refere à possibilidade de se eliminarem objetivos básicos, ou de se introduzirem objetivos específicos, complementares e/ou alternativos, como forma de favorecer que alunos com deficiência possam conviver regularmente em sua vida escolar, com seus pares, beneficiando-se, o máximo possível, das possibilidades educacionais disponíveis. Não podemos esquecer que a decisão de se ajustar objetivos de ensino, para um determinado aluno, não pode, jamais, ser provocada por já termos nos cansado de tentar ensinar para alguém que apresenta dificuldades.

Adaptação de conteúdos

A terceira adaptação de grande porte é a constituída de adaptação de conteúdos específicos, complementares e/ou alternativos, e da eliminação de conteúdos básicos do currículo, determinadas pelas adaptações de objetivos, já realizadas. Assim, se um

determinado objetivo for eliminado do plano de ensino, o conteúdo correspondente será também eliminado do processo de ensino e aprendizagem. Se novos objetivos forem introduzidos no plano de ensino de um determinado aluno, os conteúdos correspondentes farão parte do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o professor de uma classe poderá ter de trabalhar com um plano de ensino básico para a classe, e versões um pouco modificadas desse plano de ensino, destinadas a atender a necessidades especiais de um ou outro aluno, conforme orientação de equipe de apoio (da qual ele, o professor, também faz parte).

Adaptações método de ensino e da organização didática

Haverá casos de alunos cujas necessidades especiais exigirão, para sua satisfação, a adoção de métodos bastante específicos de ensino. Nessa categoria, encontra-se a organização diferenciada da sala de aula, necessária para

garantir o atendimento das necessidades especiais de um determinado aluno, o que demanda decisão política, ações executivas e gastos da administração educacional. Outra adaptação de grande importância é a definição da sistemática de trabalho cooperativo entre os professores da educação regular e da especial. Eles devem atuar cooperativamente durante todo o processo educacional, desde a fase do planejamento do ensino à execução, ao processo de avaliação e ao encaminhamento do aluno para níveis posteriores de escolaridade. Modelos adotados: a) professor da educação especial apoiando o aluno com deficiência na sala comum (bidocência); b) educador "itinerante" na unidade escolar; c) aluno freqüente a sala de (integração) recursos no período inverso; d) professor intérprete da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) dará apoio ao professor e alunos surdos.

Adaptação de sistema de avaliação

As adaptações significativas na avaliação estão vinculadas às alterações nos objetivos e conteúdos que foram acrescentados no plano de ensino ou dele eliminados. Desse modo, influenciam os resultados que levam, ou não, à promoção do aluno e evitam a "cobrança" de conteúdos e habilidades que possam estar além de suas atuais possibilidades de aprendizagem e aquisição. O principal papel da avaliação é dar indicação de conteúdos ou processos ainda não apreendidos pelo aluno e que devem ser retomados em nosso processo de ensino. Tais informações, esclarecidas por meio de um processo responsável de avaliação contínua,

permitem que reajustemos constantemente nosso plano e nossas ações de ensino, de forma a atender às necessidades dos alunos em seu processo de aprender. Fazer adaptações no sistema de avaliação não pode ser tomado como uma manobra para a aprovação inconseqüente de alunos, nem para aprovar indevidamente o aluno para as séries mais avançadas. Deve ser uma ação responsável que abra a possibilidade de se adaptar o sistema de avaliação para determinado aluno em função de suas necessidades especiais, e, assim, promover os ajustes necessários no processo de ensino para garantir sua progressão educacional.

Adaptações de temporalidade

Constituem ajustes no tempo de permanência de um aluno em uma determinada série, desde que não se distancie do critério de respeito à faixa etária dos alunos. Podem, também, constituir ajustes na caminhada de um aluno de uma série para outra, ainda que não esgotado o plano de ensino da classe anterior.

Na realidade, alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um plano individualizado de ensino, podendo ser elaborado com apoio do ensino especial no início da sua vida escolar, e atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem. Esse plano é fundamental na sua vida escolar, orientador das ações do professor e das atividades escolares do aluno. O critério de inserção do aluno na sala de aula regular é a faixa etária do grupo, e é importante que o aluno vivencie sua escolaridade juntamente com seus pares.



Você pode encontrar uma explicação pormenorizada de aspectos importantes relacionados às adaptações citadas, no capítulo 2 A inclusão na escola regular: idéias para implementação, do livro BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

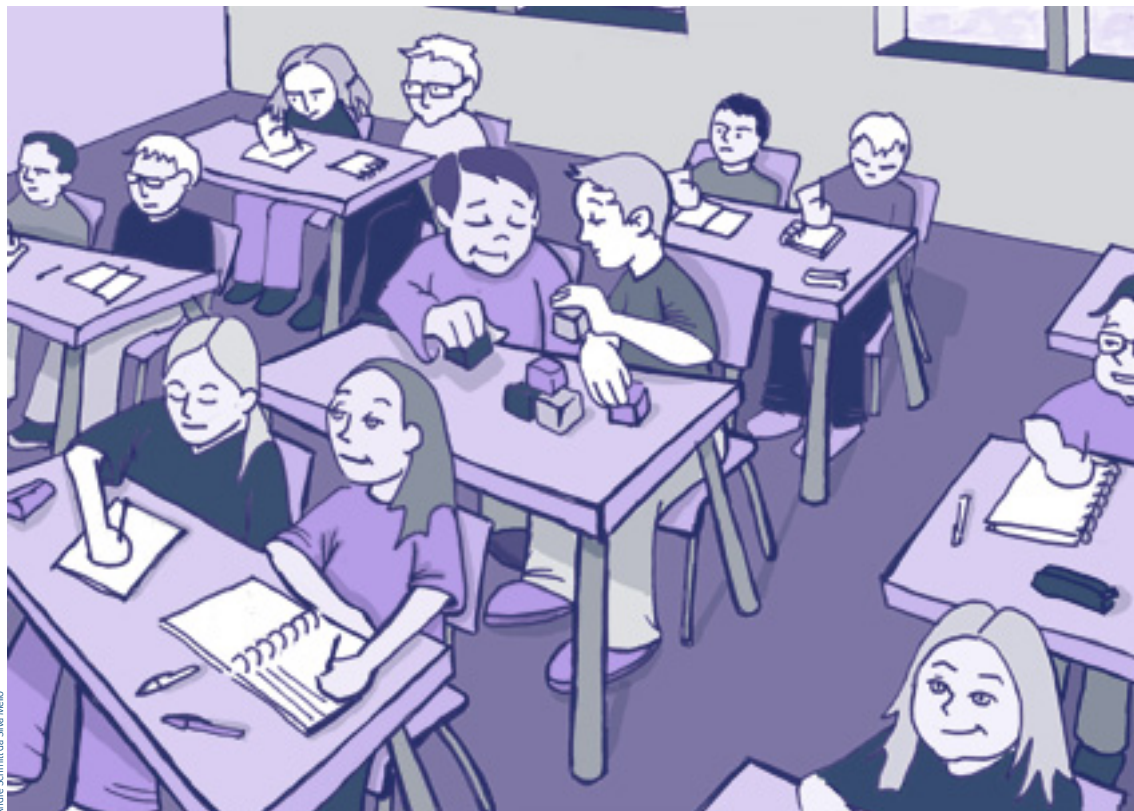
2 Categorias de adaptações curriculares de pequeno porte

Constituem modificações menores no currículo regular e são facilmente realizadas pelo professor no planejamento normal das atividades docentes. Constituem pequenos ajustes dentro do contexto normal de sala de aula. São importantes como medidas preventivas, levando o aluno a aprender os conteúdos curriculares conforme suas condições individuais, evitando-se seu afastamento da escola regular. Diferenciam-se entre:

Organizativas

Têm um caráter facilitador do processo de ensino e aprendizagem e dizem respeito:

- ao tipo de agrupamento de alunos para a realização das atividades de ensino e aprendizagem;
- à organização didática da aula - propõe conteúdos e objetivos de interesse do aluno ou diversificados, para atender às suas necessidades especiais, bem como disposição física de mobiliários, de materiais didáticos e de espaço disponíveis para trabalhos diversos;



Andrés Schmitt da Silva Melo

Figura B.2: Trabalho em duplas buscando o favorecimento da aprendizagem

- à organização dos períodos definidos para o desenvolvimento das atividades previstas - propõe previsão de tempo diversificada para desenvolver os diferentes elementos do currículo na sala de aula.

Relativas aos objetivos e conteúdos

Dizem respeito:

- à priorização de áreas ou unidades de conteúdos que garantam funcionalidade e que sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores. Ex: habilidades de leitura e escrita, cálculos, etc.

- à priorização de objetivos que enfatizam capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do aluno. Ex: desenvolvimento de habilidades sociais, de trabalho em equipe, de persistência na tarefa, etc.;

- à seqüenciação pormenorizada de conteúdos que requeiram processos gradativos de menor à maior complexidade das tarefas, atendendo à seqüência de passos, à ordenação da aprendizagem, etc.;

- ao reforço de aprendizagem e à retomada de determinados conteúdos para garantir o seu conteúdo e a sua consolidação;

- à eliminação de conteúdos menos relevantes, secundários, para dar enfoque mais intenso e prolongado a conteúdos considerados básicos e essenciais no currículo.

Avaliativas

Dizem respeito à seleção de técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno. Propõem modificações sensíveis na forma de apresentação das técnicas e dos instrumentos

de avaliação, a sua linguagem, de maneira diferente da dos demais alunos, de modo que atenda às peculiaridades dos que apresentam necessidades especiais.

Nos procedimentos didáticos e nas atividades

As adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem referem-se ao como ensinar os componentes curriculares. Dizem respeito:

- à alteração nos métodos definidos para o ensino dos conteúdos curriculares;

- à seleção de um método mais acessível para o aluno;

- à introdução de atividades complementares que requeiram habilidades diferentes ou a fixação e consolidação de conhecimentos já ministrados - utilizadas para reforçar ou apoiar o aluno, oferecer oportunidades de prática suplementar ou aprofundamento. São facilitadas pelos trabalhos diversificados, que se realizam no mesmo segmento temporal;

- à introdução de atividades prévias que preparam o aluno para novas aprendizagens;

- à introdução de atividades alternativas, além das planejadas para a turma, enquanto os demais colegas realizam outras atividades. É indicada nas atividades mais complexas, que exigem uma seqüenciação de tarefas;

- à alteração do nível de abstração de uma atividade, oferecendo recursos de apoio, sejam visuais, auditivos, gráficos, materiais manipulativos, etc.;

- à alteração do nível de complexidade das atividades por meio de recursos do tipo: eliminar partes de seus componentes (simplificar um problema matemático, excluindo a



Para outros detalhes sobre as adaptações curriculares de pequeno porte, veja no sítio da internet, no endereço <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/feei/tetxt5.htm>.

necessidade de alguns cálculos, é um exemplo); ou explicitar os passos que devem ser seguidos para orientar a solução da tarefa, ou seja, oferecer apoio, especificando passo a passo a sua realização;

- à alteração na seleção de materiais e adaptação de materiais - uso de máquina braille para o aluno cego, calculadoras científicas para alunos com altas habilidades/superdotados, etc.

Na temporalidade

As adaptações na temporalidade dizem respeito:

- à alteração no tempo previsto para a realização das atividades ou conteúdos;
- ao período para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.



Alan Roberto Grande

Figura B.3: Adaptação de materiais: a utilização da máquina Braille



Atividade Final

Faça um breve resumo das principais características das categorias de adaptações curriculares de grande e de pequeno porte e destaque **as principais diferenças** entre o que seja adaptação curricular de GRANDE e PEQUENO porte. Esta atividade deve ser disponibilizada no ambiente virtual, conforme orientações do professor da disciplina.

UNIDADE

C

MÉTODOS EDUCATIVOS E ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO

Objetivos da Unidade

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta unidade, o aluno seja capaz de:

- Distinguir as áreas de desenvolvimento implicadas na problemática do déficite cognitivo.
- Descrever as alternativas metodológicas correspondentes a cada área considerada.

Introdução

Uma pessoa que apresente um déficit cognitivo também pode ter outras áreas evolutivas comprometidas. Pode ser o caso do comprometimento motor, da linguagem, da relação socioafetiva e da própria cognição. Importante no enfoque educacional é não

fracionar o ser ou atuar isoladamente. É preciso considerar a pessoa de uma forma global. Portanto, o planejamento educacional deve ser estabelecido integralmente, de maneira a atender as variadas necessidades que o aluno apresenta.

1 Psicomotricidade: caracterização da área e alternativas metodológicas aplicadas à educação

Ao refletirmos sobre a tarefa do professor, podemos pensar em várias funções que este venha a assumir: a de educador, orientador, instrutor, mediador, dentre outras que poderíamos considerar aqui. Se pensarmos, porém, na necessidade da criança - particularmente a criança na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental - consideraremos que o educador nunca poderá se furtar à função de mediador. Por quê? Porque entendemos que ele deve procurar pautar continuamente sua atuação docente como elemento de apoio à criança e seu crescimento, a partir de suas necessidades individuais.

Como cada criança tem uma história diferente, o educador deverá ter a flexibilidade necessária para ajustar-se a cada um de seus alunos, com a finalidade de promover uma tarefa de contenção, na qual seja possível que as vivências emocionais e afetivas de cada criança adquiram significado. Esse clima de acolhida e de segurança favorecerá a aquisição do conhecimento de si mesma e a aquisição das aprendizagens.

Para que a escola possa criar esse clima, é necessário que os profissionais que nela trabalham sejam receptivos ao momento maturativo e psicoafetivo da criança. Essa capacidade de acolhida requer uma formação

que contemple a observação, a reflexão e a compreensão das necessidades afetivas e dos comportamentos emocionais dos alunos, fundamentados nos princípios que sustentam a formação de adultos na prática psicomotora. A criança descobrirá no educador formado nessa prática um adulto com disponibilidade para escutar e acolher suas manifestações emocionais, aceitando-as, contendo-as e fazendo-as evoluir através das técnicas psicomotoras.

A partir dessas considerações, podemos deduzir que a formação em prática psicomotora oferece recursos para estruturar um projeto educativo que contemple não só a emoção, mas também a compreensão e a contenção dessa emocionalidade, que, em algumas situações, pode ser excessiva, em outras, inibida ou agressiva. O dispositivo que se cria em torno da sessão de psicomotricidade dá à criança a possibilidade de existir como sujeito original, e, ao adulto educador, a de articular as alternativas metodológicas ligadas ao ensino que permitam aos alunos a realização de seu próprio processo de maturação, partindo de suas competências e ajudando na evolução delas.

A prática psicomotora, portanto, deve ser entendida como um processo de ajuda que

acompanha a criança em seu próprio percurso maturativo, que vai desde a expressividade motora até o acesso à capacidade de descentração. Em tal processo, são atendidos os aspectos primordiais que formam parte da globalidade em que as crianças estão imersas nessa etapa, tais como a afetividade, a motricidade e o conhecimento, aspectos que irão evoluindo da globalidade à diferenciação, da dependência à autonomia e da impulsividade à reflexão.

Esse percurso é universal no desenvolvimento da criança e deve ser a base de um projeto pedagógico para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Se os fundamentos pedagógicos forem convergentes, haverá o favorecimento da coerência entre os educadores que trabalham com a criança, garantindo-se assim a eficácia da ação docente. A escola deverá levar em consideração tais princípios para que as sessões de prática psicomotora tenham sua referência em um marco de coerência educativa com plena significação.

Conseqüentemente, um projeto educativo coerente, baseado nos princípios citados, favorecerá um ambiente preventivo, uma vez que entende a criança como um ser único, com expressividade própria, oferecendo-lhe a possibilidade de existir como sujeito diferente, com história e competências próprias. Pensamos em um projeto de ajuda individualizado para cada aluno, que implique acompanhamento do seu trajeto, voltado para os recursos e potencialidades do aluno.

Encontramos nas escolas de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental vários alunos com bloqueios de natureza

cognitiva. Com freqüência, essas crianças não estão preparadas ou maduras, particularmente na afetividade e no desenvolvimento psicomotor. Assim, para essas crianças é difícil, e até mesmo impossível, analisar e integrar a informação que recebem do ponto de vista cognitivo.

Falta a essas crianças a condição para fazer uma análise conceitual da realidade, já que têm dificuldade no processo de tomada de distância que vai das emoções, das capacidades sensoriais e perceptivas até as intelectuais. Em outras palavras, elas têm dificuldade para se distanciar de suas emoções e fantasias, o que é denominado pela teoria cognitiva de Piaget de descentração.

O acesso à capacidade de descentração permite que a criança faça uma análise cognitiva das qualidades dos objetos, dos parâmetros espaciais e temporais: realizar associações, comparações e agrupamentos; ordenar os objetos segundo diferentes critérios, categorias e classificações e criar espaços mediante a utilização de estratégias baseadas na lógica, aproximando-se, por meio deles, da lógica matemática e do pensamento operatório (PIAGET, 1996, apud SÁNCHEZ et alii, 2003). Dessa forma, os objetivos da prática psicomotora e sua filosofia se constituem em um meio idôneo para poder respeitar o processo maturativo de cada criança, isto é, para atender a diversidade.

Assim, salienta-se a maneira com que a prática psicomotora tem de entender, observar e conhecer a criança. A partir de sua filosofia e de seus recursos técnicos, é importante ressaltar que o olhar e a atenção da psicomotricidade não devem se centrar nas dificuldades e

Você Sabia?

Para rever **Piaget**, retome o caderno didático de Psicologia da Educação III

Descentração: A partir dos 7 anos, conforme a teoria de Jean Piaget, a criança tem mais capacidade de descentração cognitiva, que constitui a capacidade de buscar identidades e diferenças, além do percebido.

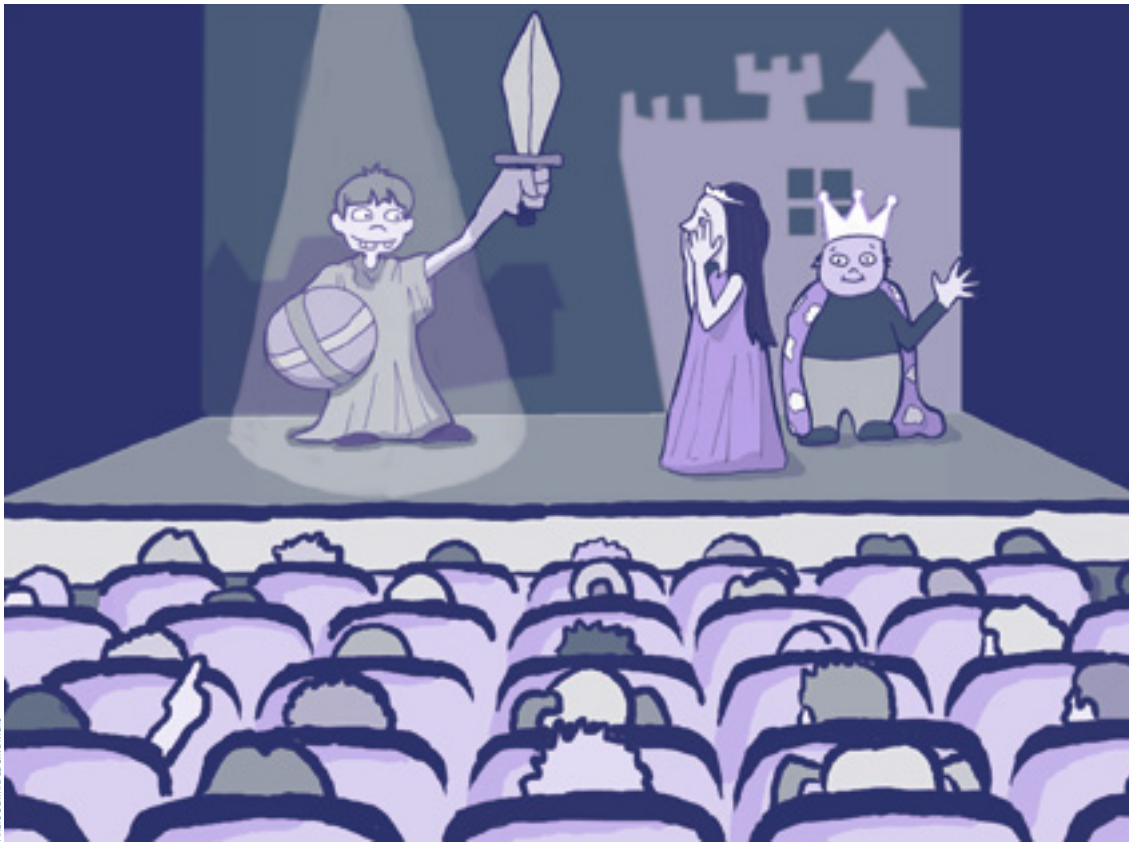


Figura C.1: Teatro: uma possibilidade de realização de práticas psicomotoras

limitações da criança. Ao contrário, deve-se voltar para aquilo que a criança é e sabe fazer conforme seu momento maturativo e afetivo.

A prática psicomotora respeita, assim, as potencialidades de cada criança e seu direito a um lugar na sociedade. De acordo com isso, ela pode se expressar por meio de uma grande variedade de canais de comunicação, expressão e criação, entre os quais a motricidade é o principal.

Cabe acrescentar que a criança, além de ter sua própria história pessoal, também possui uma determinada bagagem cultural. O espaço da sala de motricidade e a metodologia de intervenção utilizada devem permitir a ela vivenciar suas experiências a partir do prazer do movimento

e da relação com as demais crianças. Para isso, tal espaço deve significar uma dialética que possibilite a crianças de qualquer cultura ou lugar chegarem à conquista do seu entorno e do mundo em que vivem.

Alcançar a comunicação genuína é condição básica para desenvolver-se de forma harmônica, já que comunicar-se é atrever-se a pedir, a dar, a receber, a recusar ... Qualquer criança que alcance a capacidade de se comunicar é um sujeito aberto aos outros, que pode trabalhar e criar com eles, afirmando-se como indivíduo dentro do grupo.

Portanto, ajudar a criança a criar é favorecer sua conduta social, seu sentimento de pertencer a um grupo, porque não se cria apenas para si,

porém a criação é também feita para os demais, o que faz com que a criança se abra para encontrar-se com o outro através da relação, da expressão e de outros meios. Isso permitirá que a criança se manifeste como ser individual de diferentes formas (AUCOUTURIER, 1994, apud SÁNCHEZ, 2003).

Se ajudamos a criança a se converter em um ser de comunicação, expressão e criação, estaremos lhe oferecendo maiores oportunidades para alcançar a descentração, isto é, a capacidade de tomar distância de suas emoções e de seus fantasmas mais profundos, favorecendo um desenvolvimento harmônico tanto corporal quanto afetivo.

Perguntamos, então, qual é o objetivo da psicomotricidade? O objetivo da psicomotricidade é o desenvolvimento das possibilidades motoras, expressivas e criativas (do indivíduo em sua globalidade) a partir do corpo, o que leva a centrar sua atividade e investigação no movimento e na ação, incluindo tudo o que daí deriva: educação, aprendizagem, disfunções, patologias, etc. O campo de atuação se centra em dois aspectos (diferentes entre si):

a) Um que se preocupa com o corpo pedagógico, em que se encontra a atividade educativa/reeducativa do psicomotricista com um determinado propósito: conseguir levar a pessoa até a obtenção de suas máximas possibilidades de desenvolvimento, de habilidade, de autonomia e de comunicação.

b) Na outra vertente, a psicomotricidade se preocupa com o corpo patológico, em que se realiza uma atividade reabilitadora/terapêutica, que se orienta no sentido da superação dos déficits ou inaptações que se produzem por

transtornos no processo evolutivo provocados por diversas causas orgânicas, afetivas, cognitivas ou ambientais.

O trabalho preventivo se desenvolve nas pré-escolas ou escolas infantis, e tem por finalidade a prevenção de distúrbios ou a redução das conseqüências previsíveis de fatores de risco. Igualmente se pode fazer um trabalho preventivo de situações que afetam o corpo, como é o caso da gestação e do parto, ou a degeneração da terceira idade. O trabalho educativo pode se centralizar nas escolas de educação infantil e séries iniciais e estar orientado na prevenção dos distúrbios motores, em conduzir o desenvolvimento e em ajustar a aprendizagem.

O trabalho reeducativo ou terapêutico pode se orientar pelos casos de reabilitação de síndromes psicomotoras e pelos distúrbios psicomotores secundários a uma outra alteração. A terapia psicomotora pode se realizar em qualquer idade e se orienta não tanto pela aquisição funcional de habilidades, como pela integração pessoal e melhora das relações do indivíduo com o mundo que o cerca.



O ser humano é um ser complexo, com áreas intercambiantes. Toda disciplina que tenta compreender e explicar a vida humana deve abranger estas áreas. Acabamos de considerar a psicomotricidade. Passamos a comentar a área cognitiva, que se encontra imbricada com as capacidades motoras da criança, como constatamos anteriormente.

2 Cognição: caracterização da área e alternativas metodológicas aplicadas à educação

Uma mudança na lógica da ação

Uma grande série de estudos mostra que, durante a segunda infância (6 aos 12 anos), as crianças começam mais rotineiramente a pensar sobre as ações e a manipulá-las mentalmente para que possam vê-las dos dois lados. Jean Piaget chamou essa forma de operações concretas do pensamento, ações mentais coordenadas que se ajustam a um sistema lógico

de uma maneira que criam maior unidade de pensamento. As operações concretas permanecem concretas no sentido que, sendo ações mentais, elas se dirigem para objetos concretos nas atividades cotidianas. Ao mesmo tempo, as operações concretas são distinguidas das pré-operações em virtude da sua bidirecionalidade.

Na transição da primeira para a segunda infância, segundo Piaget, o advento de



Figura C.2: Utilizando materiais concretos

operações concretas transforma todos os aspectos do funcionamento psicológico. O mundo físico torna-se mais previsível, porque as crianças passam a entender que alguns aspectos físicos dos objetos, tais como tamanho, densidade, extensão e número, permanecem os mesmos, até mesmo quando outros aspectos das aparências do objeto se modificaram. O pensamento das crianças também se torna mais organizado e flexível. Elas conseguem pensar sobre as alternativas e inverter seu pensamento quando tentam resolver problemas.

Bidirecionalidade do pensamento

Na faixa etária dos 6 aos 12 anos, o pensamento das crianças torna-se distintamente "bidirecional" - ou seja, as crianças conseguem pensar sobre os objetos a partir de mais de uma perspectiva, ou podem manter em mente uma característica de uma situação, comparando-a com outra. É a capacidade das crianças para manter duas coisas ao mesmo tempo na mente, em uma ampla variedade de contextos, que permite aos pais fazer novas exigências a elas e lhes dar maior liberdade.

Embora a maior parte dos teóricos reconheça a bidirecionalidade geral do pensamento das crianças durante a faixa etária citada, há um desacordo considerável com relação ao que a provoca. Piaget acreditava que todo desenvolvimento cognitivo é direcionado pela assimilação, o processo pelo qual elas modificam os esquemas existentes à luz das novas experiências.

A idéia de que as crianças se desenvolvem cognitivamente, adaptando seus entendimentos presentes a novas experiências, parece bastante consensual, mas alguns teóricos acham que ela mostra pouca compreensão das especificidades

do desenvolvimento cognitivo. Buscando outras explicações para a emergência do pensamento bidirecional na criança a partir dos 6 anos de idade, alguns pesquisadores concentraram-se, recentemente, em fenômenos cognitivos como, a capacidade aumentada da memória, o conhecimento acumulado e o desenvolvimento de estratégias cognitivas, a importância do que há muito tem sido enfatizado pela perspectiva do processamento da informação.

A influência da memória na cognição da criança escolar

A bidirecionalidade do pensamento é provocada por um aumento na capacidade da memória, que permite às crianças conservar em mente dois ou mais aspectos de um problema, enquanto eles estão sendo processados.

Por exemplo, um menino jogador de futebol correndo em direção ao gol pode manter na mente as posições de seus companheiros de time, a aparente dificuldade do goleiro com chutes curtos e a manobra especial que seu treinador lhe ensinou no treino. Os jogadores menores podem encontrar uma certa dificuldade até para se lembrar que estão em um jogo de futebol e podem correr atrás da bola só quando ela passa na frente deles.

Quatro fatores, considerados juntos, parecem trazer à memória mudanças características desse período: (a) um aumento na velocidade do processamento da memória e da capacidade da memória; (b) um aumento no conhecimento sobre os eventos que uma pessoa está tentando lembrar; (c) a aquisição de estratégias eficientes para lembrar; e (d) o surgimento da capacidade para pensar sobre os próprios processos de memória.



André Schmitt da Silva Mello

Figura C.3: Elaborando hipóteses e construindo conhecimentos

Combinando o desenvolvimento da memória e os estágios lógicos

Como essas mudanças na memória proporcionam um mecanismo para mudanças em um raciocínio lógico? Case (1998), cujo trabalho tem uma estrutura piagetiana, declara que há um aumento na capacidade da memória de trabalho que permite às crianças pensarem em dois ou mais aspectos de um problema ao mesmo tempo. Ele realizou uma série de estudos destinados a testar a capacidade das crianças de seis, oito e dez anos de idade nos domínios do número, da narração de histórias e do desenho. As especificidades dos seus procedimentos naturalmente diferiam segundo o domínio em questão, mas todos os problemas

que apresentou às crianças requeriam que elas manipulassem, mentalmente, as informações na memória de trabalho de maneira cada vez mais complexa.

O desempenho das crianças de seis anos de idade foi inferior quando elas tiveram de coordenar duas linhas de número para responder perguntas como "quantos números há entre 2 e 7"? As crianças de oito anos de idade tiveram menos trabalho com esses problemas, mas tiveram sérias dificuldades quando resolveram problemas de quarta categoria, que requeriam que elas tivessem em mente duas linhas de número e, também, os resultados de seus cálculos em cada uma e, depois, comparar as duas linhas. As crianças de

10 anos tiveram alguma dificuldade, quando foram solicitadas a resolver problemas de quarta categoria, mas, na metade das vezes, obtiveram sucesso.

Esse padrão de resultados ilustra as afirmações do pesquisador de um relacionamento íntimo entre a capacidade para resolver problemas e a capacidade da memória de trabalho, uma afirmação que é a tônica da abordagem neopiagetiana. Esse tipo de análise também foi aplicada com sucesso a outros domínios, proporcionando uma evidência adicional de um vínculo próximo entre os estágios de desenvolvimento dentro de um domínio e o crescimento da capacidade da memória.

O desenvolvimento cognitivo como evolução de estratégias

Tanto os teóricos piagetianos, quanto os neopiagetianos encaram o desenvolvimento cognitivo como ocorrendo em mudanças que se processam por meio de estágios. Os piagetianos encaram o desenvolvimento em termos de mudanças amplas, os neopiagetianos em termos de estágios específicos do domínio. Ambas as perspectivas esperam encontrar consistência do pensamento nos estágios que delineiam.

Uma concepção muito diferente da natureza das mudanças cognitivas é assumida por aqueles influenciados pela perspectiva do processamento da informação. Siegler (1995, 1996), por exemplo, criticou a visão de estágios, tendo como base os estudos da descoberta e do uso de estratégias por parte das crianças para resolver problemas intelectuais.

Ele descobriu que, em qualquer idade e em

qualquer situação de teste, as crianças usarão estratégias diferentes para resolver o mesmo problema. Com o tempo, seu uso de estratégias menos eficientes vai tornar-se raro ou desaparecer. Essa evidência levou-o a caracterizar o desenvolvimento cognitivo em geral como uma mudança gradual nos tipos de estratégias de raciocínio que as crianças usam. Ele usa a metáfora das "ondas justapostas" para proporcionar o clima geral da sua abordagem. Cada onda é composta de uma estratégia que aparece pouco a pouco, atinge um pico e, então, diminui como se fosse substituída por outra estratégia, mais sofisticada.

Processos adicionais da transposição cognitiva

Embora ser capaz de lembrar mais e pensar mais logicamente sejam importantes para as atividades da criança escolar, não são em si o bastante para explicar o escopo e a confiabilidade aumentados do pensamento das crianças. Para realizar as atividades simples do cotidiano - lidar com as outras crianças no playground, fazer a lição de casa, fazer uma tarefa para seus pais, descobrir o caminho para ir e voltar da casa de um amigo, ou jogar futebol ou "jogos de estratégia" - as crianças também têm de conseguir prestar atenção às tarefas que estão realizando sem ficarem distraídas, fazerem planos para lidar com elas, e saberem algo sobre seus próprios processos de pensamento.

Nesse sentido, as seguintes habilidades cognitivas são importantes e possibilitam uma significativa progressão na qualidade do desenvolvimento intelectual da criança:

a) Atenção: Desde os primeiros dias de vida, as crianças observam eventos incomuns em seu

ambiente que "captam" seu interesse. Os bebês observam mais alguns objetos ou eventos do que outros e, depois, pouco a pouco, param de observá-los quando se acostumam com eles. Depois da fase de bebê, há um aumento constante tanto na qualidade da atenção quanto na quantidade de tempo que as crianças observam os objetos que lhe interessam.

b) Planejamento: ser capaz de desenvolver um plano para atingir objetivos é um novo aspecto fundamental do pensamento das crianças durante a segunda infância. Os alunos da pré-escola podem ser ouvidos dizendo um ao outro, como "quando você vier à minha casa, vamos brincar de casinha e fazer uma festa", mas não têm planos para atingir seu objetivo além de informar a suas mães que querem brincar com a outra criança. Durante a idade escolar, as crianças começam a planejar no sentido de que formam representações cognitivas das ações necessárias para atingir um objetivo específico. Para fazer um plano, elas têm de manter na mente o que está acontecendo presentemente, o que elas querem que aconteça no futuro e o que elas precisam fazer para passar do presente para o futuro. Elas precisam também ter autocontrole suficiente para manter sua atenção voltada para atingir o objetivo. Pesquisas têm demonstrado que o uso aumentado do planejamento em várias situações é uma das mudanças que tornam as crianças mais seguras, sem controle direto do adulto.

c) Metacognição: acredita-se que a capacidade de pensar sobre os próprios pensamentos, a metacognição, acompanha e promove o desenvolvimento cognitivo. O termo "metacognição" aplica-se a todas as formas de

atividade cognitiva humana (a metamemória é um tipo de conhecimento cognitivo). A metacognição permite avaliar o grau de dificuldade de um problema e escolher estratégias para resolvê-lo de uma maneira flexível. O desenvolvimento das habilidades metacognitivas proporciona às crianças recursos cognitivos importantes. À medida que as habilidades metacognitivas aumentam, as crianças são mais capazes de reconhecer as formas bem-sucedidas para alcançar seus objetivos, e isso lhes permite modificar suas estratégias de forma que elas sejam ainda mais bem-sucedidas. Essas habilidades metacognitivas são especialmente importantes para as crianças quando elas se deparam com tarefas de aprendizagem complexas na escola (COLE & COLE, 2005).

Consideradas uma de cada vez, as mudanças nas habilidades cognitivas das crianças, entre a primeira e a segunda infância, apontam para aspectos específicos dos processos de pensamento das crianças, que estão se tornando mais sistemáticos e podem ser aplicados em uma maior variedade de ambientes. Quando consideramos essas mudanças como parte de um conjunto, e não como realizações isoladas, começamos a obter uma idéia melhor das razões por que os adultos começam a tratar as crianças de uma maneira diferente durante a segunda infância.

Entretanto, ainda não observamos diretamente os contextos em que a experiência do ambiente exerce seus efeitos. Conseqüentemente, precisamos conter o julgamento das diferentes perspectivas sobre as causas dos novos comportamentos observados na segunda infância. Para tratar da

questão adequadamente, primeiro precisamos ir além da variedade relativamente estreita das tarefas que têm sido caracterizadas nos estudos de desenvolvimento cognitivo dos psicólogos e investigar as mudanças que as crianças exibem em vários contextos sociais, sobretudo nas salas de aula e nos grupos da mesma idade, nos quais as crianças que estão na segunda infância começam a passar grande parte do seu tempo.

As experiências nesses dois contextos são fundamentais para as mudanças cognitivas associadas com a segunda infância. Quando tivermos um quadro mais abrangente das experiências da criança, poderemos voltar a examinar a questão fundamental da distinção da segunda infância e das formas de pensamento que, supostamente, a caracterizam.

Nas situações de déficit cognitivo, alguns aspectos precisam ser destacados como comumente verificados em pessoas que apresentam tal déficit, seja atrelado a alguma síndrome seja em decorrência de outros fatores etiológicos:

- Limitação na capacidade de memorização, o que torna muito importante um planejamento didático que implique retorno - sempre que se fizer necessário e não de forma cansativa - a conteúdos ou conhecimentos que, dada essa limitação, nem sempre o aluno consegue reter em apenas uma unidade do processo de ensino-aprendizagem.

- Deficiências nos processos executores ou de controle cognitivo (habilidades meta-

cognitivas), o que significa a dificuldade das pessoas com déficit cognitivo de refletir sobre o próprio ato mental, tomar consciência das tarefas ou problemas propostos, planejar a melhor forma de sua resolução e avaliar os resultados obtidos.

- Limitações em processos de transferência ou generalização de certas situações e tarefas a outras. As crianças com déficit cognitivo conservam bem as aprendizagens, enquanto a tarefa e a situação pedagógica se mantiverem constantes, porém, para novos contextos e situações de aprendizagem, demonstram dificuldade de aplicar o aprendido (COLL, 1995).

Cabe à escola planejar as tarefas pedagógicas de maneira a contemplar as necessidades e particularidades cognitivas apresentadas pela crianças com situações de atraso evolutivo. A melhor didática é aquela que se propõe flexível diante da diversidade dos alunos, incluindo-se aí as dificuldades cognitivas e da aprendizagem.



Pensamento e linguagem encontram-se intimamente conectados e têm constituído objeto de estudo e pesquisa de autores de primeira grandeza, tais como Piaget e Vygotsky. A linguagem como área fundamental para o desenvolvimento humano é o ponto que passamos a tratar a seguir.

3 Linguagem: caracterização da área e alternativas metodológicas aplicadas à educação

No período entre dois e seis anos de idade, as vidas mental e social das crianças são totalmente transformadas por um crescimento explosivo na capacidade de compreender e de usar a linguagem. Estima-se que as crianças

aprendam várias palavras por dia durante esse período e, quando estão com seis anos de idade, seus vocabulários aumentaram para cerca de 8.000 a 14.000 palavras.



Rodrigo Oliveira de Oliveira

Figura C.4: Aprendendo novas palavras

Elas podem entender as instruções verbais ("Vá lavar o rosto - e não volte até que ele esteja limpo"), conversar animadamente sobre o tigre que viram no zoológico e brigar com suas irmãs e irmãos. Embora continuem a adquirir nuances lingüísticas e um vocabulário mais extenso, as crianças de seis anos de idade são competentes usuárias da linguagem. Sem essa realização, elas não poderiam desempenhar as novas tarefas cognitivas e as responsabilidades sociais que sua sociedade agora lhes atribui.

Após esta breve introdução, passamos a considerar a linguagem levando em conta a dinâmica do pensamento e da aprendizagem, procurando sempre destacar as alternativas metodológicas ligadas à educação.

Pesquisas deixam claro que a linguagem está relacionada, de modo complexo, com a atividade e o mundo circundante. As crianças aprendem cedo a usar esse relacionamento para influenciar suas interações com o mundo. E, durante todo o tempo em que suas habilidades de linguagem vão aumentando, as crianças estão adquirindo mais conhecimento. Como estão relacionados o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento dos processos de pensamento?

Conforme a perspectiva da aprendizagem ambiental (COLE & COLE, 2003), as crianças começam a captar o que as diferentes formas de linguagem significam, relacionando o que escutam com o que entendem estar acontecendo em volta delas. Grande parte do seu pensamento vem a ser baseado na linguagem e, em consequência disso, o pensamento se desenvolve de maneiras novas, mais complexas.

A linguagem verbal, segundo essa visão, é mais que um meio de comunicação com os outros. As palavras aprofundam o entendimento, por parte de uma criança, de alguns aspectos dos objetos e das relações sutis entre vários acontecimentos. As associações entre as palavras proporcionam uma espécie de mapa mental do mundo, que molda a maneira como uma criança pensa. Essa visão sugere que o pensamento deve mudar profundamente quando as crianças começam a adquirir a linguagem verbal.

Em contraste com essa abordagem, a perspectiva interacionista piagetiana (COLE & COLE, 2003) defende que a linguagem é uma reflexão verbal do entendimento conceitual do indivíduo. Segundo essa interpretação, no final da fase de bebê e do período sensório-motor (0-2 anos), as crianças tornam-se capazes de pensar simbolicamente. Conforme Piaget, a aquisição dos símbolos da linguagem acelera o pensamento, porque uma seqüência de pensamentos pode, em geral, ser realizada mais depressa do que uma seqüência de ações. Mas, como a linguagem reflete o pensamento, os desenvolvimentos da linguagem não podem causar desenvolvimento cognitivo. Em vez disso, a cognição determina a linguagem.

A idéia de Piaget de que a linguagem depende do pensamento, mas que o pensamento não é influenciado pela linguagem, foi testada por Sinclair (apud COLE & COLE, 2004), que ensinou aos pré-escolares de língua francesa os significados corretos dos termos "mais" e "menos", e depois testou sua capacidade para resolver problemas envolvendo os relacionamentos entre "mais" e "menos". Ela descobriu que as crianças, as quais haviam



Cuiheme Escobegny

Hermione Sinclair De Zwart publicou na França, em Paris, em 1967, a obra "Acquisition du langage et développement de la pensée", e buscou verificar a possibilidade de incrementar habilidades lingüísticas em crianças pré-escolares, através de treinamento específico.

aprendido a usar as palavras adequadamente na situação de treinamento, não mostraram vantagem sobre as crianças não-treinadas, quando esses relacionamentos eram realmente necessários para resolver um problema. Esse fracasso do treinamento da linguagem para influenciar a resolução de problemas parece confirmar a teoria de Piaget de que a linguagem não afeta o pensamento.

A perspectiva inatista, representada no caso da linguagem por Noam Chomsky (1980), nega explicitamente que seja possível para a linguagem desenvolver-se a partir de esquemas sensório-motores, declarando que não há similaridade entre os princípios da linguagem e os da inteligência sensório-motora. Em vez disso, como explicamos antes, Chomsky acredita que a aquisição da linguagem é possibilitada por um dispositivo de aquisição da linguagem (DAL) especificamente humano.

Para indicar a natureza autocontida da capacidade para adquirir e usar a linguagem, Chomsky refere-se ao DAL como a um módulo mental. Um módulo mental é uma faculdade mental altamente específica que está sintonizada para determinados tipos de produção ambiental. Ao declarar que a linguagem constitui um módulo mental distinto, Chomsky parece estar declarando que a linguagem e o pensamento não dependem um do outro.

Corroborando essa posição, os inatistas declaram que algumas crianças gravemente deficientes têm capacidades lingüísticas relativamente avançadas, ainda que suas outras habilidades intelectuais sejam extremamente limitadas. Entretanto, Chomsky não vai tão longe a ponto de dizer que não há conexão entre

esses dois domínios da mente.

No âmbito da perspectiva culturalista, a mais proeminente das teorias culturalistas da linguagem e do pensamento foi a desenvolvida por Lev Vygotsky (1896-1934). Indicando que o desenvolvimento das crianças sempre ocorre em um contexto organizado e assistido por adultos, Vygotsky insistia que a experiência de linguagem das crianças é social desde o seu início.

Vygotsky declarou que até mesmo as primeiras palavras das crianças são atos comunicativos, mediando suas interações com as pessoas que as cercam. De modo mais geral, ele acreditava que toda nova função psicológica aparece nas crianças primordialmente durante as interações delas com outras pessoas as quais pudessem dar apoio e corroborar seus esforços. Esses esforços compartilhados são, pouco a pouco, assumidos pela criança e transformados em habilidades individuais.

Aplicada à área da linguagem, essa seqüência sugere uma progressão da fala social e comunicativa para o diálogo interno, ou fala interna, em que o pensamento e a linguagem estão intimamente interconectados. Esse é justamente o oposto da maneira como a linguagem, a cognição e o mundo social estão relacionados na estrutura de Piaget e, como se poderia esperar, a interpretação de Vygotsky dos monólogos coletivos (ou "fala egocêntrica") também diferente da de Piaget.

Entre as pessoas com déficit cognitivo, há uma incidência elevada de deficiências múltiplas. Devido ao freqüente surgimento de perdas sensoriais e prejuízos motores, podem ser relevantes todos os tipos de comunicação aumentativa. Algumas pessoas precisam de um



Guilherme Escosteguy

Noam Chomsky nasceu em 1928 na Filadélfia, Estados Unidos. Filho de uma família judia ucraniana, possui uma vasta produção bibliográfica, sendo conhecido nos últimos anos pela sua postura crítica em relação ao governo conservador de George W. Bush e suas ações na política internacional. Professor do MIT (Massachusetts Institute of Technology), aos 30 anos já era internacionalmente famoso pelas suas pesquisas em lingüística e suas teorias revolucionárias sobre a estrutura da linguagem: a gramática generativa.

Você Sabia?

Para rever **Vygotsky**, retome o caderno didático de Psicologia da Educação III

meio de expressão, outras de uma linguagem de apoio, e outras, ainda, de uma linguagem alternativa.

Assim, as alternativas metodológicas educacionais para alunos com déficit cognitivo devem contemplar o desenvolvimento da capacidade de compreensão e transmissão da informação através de ações simbólicas, tais como a palavra falada, a escrita, os símbolos gráficos, dentre outras, e através das ações não simbólicas, como a expressão facial, o movimento corporal, os gestos, etc.

Deve-se procurar fomentar a capacidade de compreender ou receber um conselho, uma emoção, uma felicitação, um protesto ou um não, até a um nível mais elevado como escrever

uma carta ou as habilidades acadêmicas funcionais. Estas últimas são constituídas por habilidades cognitivas e relacionadas com aprendizagens escolares que têm também uma aplicação direta na vida ou no cotidiano fora da escola: escrever, ler, etc.



Consideramos até agora os aspectos psicomotores, cognitivos e lingüísticos. Esses aspectos não estão completos e não explicam tudo a respeito do ser humano se não consideramos a importante esfera da interação social e da afetividade. É o que faremos a seguir.

4 Socioafetivo

Caracterização da área e alternativas metodológicas aplicadas à educação

Na consideração da área socioafetiva, concentramo-nos na faixa etária dos 6 aos 12 anos, por ser justamente o período de ingresso na escola e dos primeiros anos da vida escolar. Entre os 6 e 12 anos de idade, as crianças começam a passar quantidades significativas de tempo fora do controle direto dos adultos, na companhia de crianças mais ou menos da sua idade.

Nesse período, a natureza das brincadeiras das crianças muda da fantasia baseada no desempenho de papéis para jogos que requerem a obediência a regras. Os jogos baseados em regras servem como um modelo da sociedade: eles são transmitidos de uma geração para a próxima e só existem através do acordo mútuo.

Regras sociais, pensamento social e comportamento social

Piaget propôs uma seqüência de desenvolvimento de dois estágios para o modo de pensar das crianças sobre as regras sociais. Inicialmente, suas regras são baseadas no respeito unilateral pela autoridade e, depois, tornam-se baseadas no respeito mútuo. Essa mudança permite às crianças o exercício do autocontrole.

O relato de Piaget sobre o desenvolvimento do modo de pensar sobre as regras sociais foi desafiado de duas maneiras:

a) sua teoria foi aperfeiçoada para incluir mais estágios de desenvolvimento;

b) tem sido demonstrado que o modo de pensar das crianças sobre as questões morais depende do domínio da moralidade envolvido e do contexto em que as questões ocorrem.

Kohlberg (1969, 1976, 1984) propôs que o modo de pensar moral se modifica, a partir dos 6 anos em diante, de uma crença de que o certo e o errado são baseados em uma autoridade externa poderosa (moralidade heterônoma) para uma moralidade instrumental baseada no apoio mútuo e, em alguns casos, para uma crença na responsabilidade recíproca (a regra segundo a qual se deve tratar os outros como se quer ser tratado).

A idéia sobre a distribuição justa dos recursos modifica-se de uma confiança nos critérios arbitrários para um reconhecimento dos direitos de todos de compartilhar dos recursos do grupo. Outro desenvolvimento consiste na capacidade cada vez mais sofisticada das crianças para apreciar a legitimidade da distribuição dos recursos de maneira desigual sob determinadas condições.

Quando as crianças pensam pela primeira vez nas convenções sociais, elas tratam as convenções como mais ou menos equivalentes às leis naturais. Com o aumento da sofisticação, começam a separar as associações empíricas ("a maior parte das enfermeiras são mulheres") da necessidade ("uma enfermeira tem de ser mulher"). Finalmente, as crianças passam a apreciar a utilidade das convenções sociais no controle da interação social.



Guilherme Escosteguy

A abordagem mais influente de desenvolvimento a partir dos pressupostos de Piaget sobre o desenvolvimento moral foi realizada por **Lawrence Kohlberg**. Em vez de os dois estágios do pensamento moral propostos por Piaget, Kohlberg defendia a existência de uma seqüência de seis estágios, estendendo-se da infância até a adolescência e a idade adulta.

O comportamento real das crianças está pouco relacionado ao seu modo de pensar sobre as regras sociais. O fato de elas se comportarem moralmente, ou não, depende de como elas pensam e também do que imaginam poder vir a ser, e as conseqüências do seu comportamento.

Relações com outras crianças

Quando um grupo de pares se forma, surge uma estrutura social. Os pesquisadores do desenvolvimento identificaram várias categorias de status do grupo de pares: crianças que são populares, rejeitadas, negligenciadas, controvertidas, vitimizadas e "valentonas". A beleza física é um fator na conformação do status social, mas habilidades sociais importantes - como dar contribuições construtivas para a atividade do grupo, adotar a estrutura de referência do grupo e entender as regras sociais - também desempenham papéis importantes.

A faixa etária dos 6 aos 12 anos é um período de relativa segregação dos sexos. As

culturas variam no valor que atribuem à cooperação versus a competição na relação entre os pares. As amizades das crianças desenvolvem-se a partir de uma ênfase na participação das atividades conjuntas para uma ênfase no compartilhamento dos interesses, na edificação de um entendimento mútuo e no desenvolvimento da confiança. Enquanto passam o tempo juntos, os amigos não só brincam, mas também conversam e trocam conhecimentos pessoais.

O desenvolvimento de concepções de amizade está intimamente associado a uma maior capacidade para adotar os pontos de vista de outras pessoas e para reparar os mal-entendidos, quando surgirem. A participação nos grupos de pares é importante para o desenvolvimento posterior. As interações entre os pares podem estimular a capacidade de se comunicar, de entender as opiniões das outras pessoas e de lidar com essas pessoas. As crianças rejeitadas correm o risco de enfrentar resultados negativos na vida adulta.



Figura C.5: A formação dos grupos: meninos x meninas

Mudando as relações com os pais

Os pais tanto preparam o terreno para as interações dos filhos com seus pares quanto influenciam a qualidade das relações dos pares dos filhos, pela maneira como monitoram os relacionamentos e as atividades em andamento.

Quando as crianças começam a participar dos grupos de pares, seu relacionamento com seus pais sofre mudanças importantes:

a) Os pais tornam-se mais exigentes com seus filhos tanto com relação às suas tarefas domésticas quanto ao seu desempenho na escola.

b) Os pais passam dos métodos diretos para os métodos indiretos de controle - para a conversa, o humor, apelos à auto-estima e o despertar da culpa.

Uma nova percepção do eu

O tempo cada vez maior que as crianças passam entre os pares é acompanhado por uma mudança na percepção de si mesmas. No início, as crianças pensam em si em termos concretos associados a diferentes áreas de atividade. Com a idade, suas concepções se desenvolvem, tornando-se mais inclusivas e complexas.

Desafios especiais à percepção do eu surgem do processo de comparação social, que ocorre quando as crianças competem em jogos e na escola. Durante a segunda infância (6 aos 12 anos), as crianças começam a acreditar que suas características psicológicas e as das outras pessoas são estáveis, de modo que elas passam a esperar consistência em seu próprio

comportamento e no comportamento das outras pessoas em diferentes contextos.

Para a saúde mental, é importante uma forte sensação de auto-estima. As práticas familiares que enfatizam a aceitação das crianças, limites claramente definidos e respeito para a individualidade são aquelas com maior probabilidade de dar origem a uma firme sensação de autovalorização.

A qualidade das interações socioafetivas das crianças que enfrentam situações de déficit cognitivo é fundamental para seu desenvolvimento, aprendizagem e gradual superação das dificuldades advindas desse déficit. Na realidade, o próprio déficit cognitivo assim como pode resultar de situações orgânicas, pode também decorrer de situações de privação socioafetiva. Assim, torna-se mais importante, ainda, equilibrar o bem-estar psicológico das crianças, nessa condição, através de novas experiências de aceitação e de interação social.

A família pode precisar, neste sentido, de um adequado suporte para tornar-se capaz de compensar as privações socioafetivas da criança, assim como a escola é fundamental para proporcionar este equilíbrio. Como alternativas metodológicas educacionais, pode-se pensar no cuidado do professor e também de outros educadores (orientador educacional, supervisor pedagógico, etc.) de proporcionar em sala de aula e nos demais ambientes da escola situações de troca positiva da criança com os colegas e professores em geral.



Atividade Final

Da relação de filmes a seguir, escolha um, assista a esse filme, e, do ponto de vista das áreas estudadas nesta unidade e suas implicações no âmbito escolar e social, elabore seus principais comentários. Esta atividade deve ser disponibilizada no ambiente virtual, conforme orientações do professor da disciplina.

Filmes:

- Rain Man
- Forrest Gump
- O Oitavo Dia
- Meu Pé Esquerdo
- Filhos do Silêncio

D

ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA A ESTIMULAÇÃO PRECOCE

Objetivos da Unidade

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta unidade, o aluno seja capaz de:

- Definir objetivos, conceitos e fundamentação para a estimulação precoce.
- Demonstrar condições para estabelecer um programa mínimo de estimulação precoce, que inclua a família e algumas técnicas de estimulação.

Introdução



Figura D.1: Interação familiar promovendo o desenvolvimento da criança

É praticamente consensual, na psicologia e na educação, que o ser humano se desenvolve em função de sua dotação genética e ambiental. Ainda que a dotação genética seja dificilmente modificável, o ambiente constitui uma variável modificável, que pode permitir uma melhora da situação inicial ou inata da pessoa.

Está mais que comprovado que, quanto mais ricos são os estímulos ambientais, no meio em que a criança cresce, melhor será o seu desenvolvimento. Cada etapa do processo de desenvolvimento na infância é produto dos fatores de amadurecimento e de aprendizagem, de forma que o crescimento neuronal, do sistema nervoso central, continuará depois do nascimento, sendo que a contribuição do ambiente será cada vez mais importante.

Essas mudanças não se produzem unicamente no sistema nervoso, sendo que os primeiros anos de vida de uma criança são

também de desenvolvimento de suas capacidades físicas e psicológicas. A infância se converte, pois, em um período da vida, no qual a pessoa está em seu máximo estado de flexibilidade e adaptação.

Desses comentários se conclui que, se o ambiente é a variável modificável, a família tem, na infância, um papel primordial. Por isso, os programas que inicialmente eram feitos por especialistas, em centros especializados, transferem-se para os ambientes naturais em que vive a criança. Nos enfoques que se seguem, vamos considerar não apenas a intervenção junto à criança, mas também junto à família e à comunidade. Vamos trabalhar no âmbito natural em que se desenvolve a maior parte das relações vitais e onde se encontram os recursos mais importantes para seu desenvolvimento como pessoa.

1 Objetivos, conceitos e fundamentação

Há muitas razões para desenvolver a estimulação precoce, entre as quais podem ser destacadas:

- Os primeiros anos de vida da criança, do nascimento até os seis anos de idade, constituem-se como fundamentais para um crescimento saudável e harmonioso.

- As pesquisas demonstram que os déficits cognitivos ou físicos se tornam cumulativos. A imediata identificação e intervenção junto a problemas relacionados a déficits físicos e intelectuais, subdesenvolvimento social, cognitivo e afetivo, poderão ser melhor realizadas durante os primeiros anos de vida.

- O cuidado e a educação das crianças pequenas, mediante uma ação integrada adequada, proporcionam um meio para corrigir o problema evidente da desigualdade de oportunidades.

- Os avanços das neurociências demonstram que o sistema nervoso, base e suporte da personalidade do adulto, forma-se nos primeiros anos de vida.

- Não há uma segunda oportunidade para a infância. Embora tal afirmação possa parecer pessimista ou fatalista, destaca o fato de que, com as pesquisas sobre a importância dos primeiros anos de vida, é fundamental fazer tudo o que for possível para o bem estar de cada criança, sua saúde e nutrição, seu crescimento, aprendizagem e desenvolvimento, enfim, sua felicidade.

- Desde o nascimento, os processos de

amadurecimento e desenvolvimento são possíveis graças à interação da criança com o meio. Por isso, a estimulação precoce é relevante desde o início e tem um significado singular para as crianças que apresentam algum tipo de necessidade especial.

- Por isto, a ênfase na estimulação precoce deve possibilitar que, desde o início das primeiras experiências da criança pequena, se garanta ao máximo o desenvolvimento global e integrado de todas as suas capacidades.

- A infância primária constitui um período vital, caracterizado por um ritmo evolutivo potente e transformador, em que a plasticidade e a flexibilidade das estruturas físicas e psíquicas da criança representam um fator exponencial decisivo para seu desenvolvimento posterior. Desse ponto de vista, qualquer disfunção das capacidades deve ser compensada o mais imediatamente possível, a fim de se evitar limitações no desenvolvimento que se segue.

Alguns dos termos utilizados para estimulação precoce são atenção precoce, educação precoce e intervenção precoce. Neste texto, optamos pela expressão estimulação precoce, em que se dá importância em avaliar a série de estímulos que envolvem a criança em seu ambiente e selecionar os mais importantes, ou procurar garantir que seja influenciada pelos estímulos mais benéficos para seu desenvolvimento. Também incorpora as ações e os serviços que a criança e seus familiares podem necessitar: meios sanitários,

Mais recentemente, passou-se a adotar a expressão "estimulação essencial" para substituir "**estimulação precoce**", como uma tentativa de designar, com clareza, o significado dessa intervenção especial. Embora constitua uma tentativa válida de evitar ambigüidades, seu uso está menos estendido e, além disso, o termo "essencial" talvez não esclareça, com maior exatidão, o que se quer significar.

sociais, psicológicos e educativos. O termo "precoce" nos situa nos primeiros anos de vida (até, aproximadamente, os seis anos), e também assinala a necessidade de atuar logo, de não esperar para intervir.

A expressão "estimulação precoce" é derivada da tradução dos termos correlatos do espanhol ("estimulación temprana" e "estimulación precoz") e também do inglês ("early stimulation" ou "early intervention"). Como se percebe, a expressão já é consagrada pelo uso, tanto em nosso meio como internacionalmente.

A estimulação precoce abarca um conjunto variado de esforços, envidados no sentido de prevenir ou diminuir os possíveis efeitos negativos na criança de uma ampla gama de problemas do desenvolvimento ou do comportamento, que resultam de influências ambientais e/ou biológicas negativas. Incluem-se tanto intervenções do tipo educativo e terapêutico, como experimentais, experiências de apoio, etc.

É imprescindível o estabelecimento da filosofia de ação e dos objetivos a serem alcançados, porque estes alvos constituem os pilares que fundamentam todo o processo da organização dos serviços de estimulação precoce.

A filosofia de ação baseia-se no princípio de que toda criança atendida nestes serviços, considerada de alto risco ou com distúrbios no desenvolvimento, é antes de tudo uma criança, com os mesmos direitos fundamentais de qualquer outra, especialmente no que se refere à assistência, à educação e à convivência em um ambiente sociofamiliar que proporcione condições apropriadas para o seu desenvolvimento integral.

Com base nesta filosofia de ação, são

estabelecidos os objetivos a serem alcançados nos programas pertinentes, os quais, em última análise, se resumem ao atendimento integral às crianças assistidas por esses serviços. Caracterizam-se, estes, pela prevenção e tratamento dos distúrbios no desenvolvimento, pela melhoria das áreas carentes, pelo desenvolvimento das potencialidades e pela formação de hábitos básicos de independência pessoal, de forma a possibilitar à criança uma evolução tão normal, quanto possível, e sua integração às condições de seu meio sociofamiliar.

Esse atendimento tem finalidade de profilaxia, tanto de natureza primária quanto de natureza secundária e terciária, contribuindo, dessa forma, para diminuir a incidência de crianças afetadas pelos distúrbios no desenvolvimento e também seus efeitos. Esse objetivo constitui núcleo irradiador de todo o planejamento desses serviços e dele decorrem outros objetivos, como os de formação pessoal e de realização de trabalhos científicos, no campo da estimulação precoce.

Seu objetivo é sempre o de potencializar, ao máximo, as habilidades intelectuais ou cognitivas, sociais e pessoais de crianças que têm diagnosticada uma alteração médica, que leva a certas expectativas de desenvolvimento relativamente bem conhecidas (por exemplo, distúrbios cromossômicos, lesão cerebral, etc.), ou de crianças que têm um histórico de desenvolvimento que sugere a possibilidade de ter sofrido um dano biológico (crianças com risco clínico ou médico) ou suas possibilidades de experiência e oportunidades de interação com o ambiente estão seriamente limitadas (crianças de grupos de risco ambiental ou socioambiental).



Figura D.2: Atividade de estimulação precoce

A população suscetível de receber estimulação precoce é a que apresenta as seguintes características:

- Crianças entre 0 e 6 anos (alguns textos definem o alcance da estimulação precoce para a criança dos 0 aos 3 anos de vida - veja BRASIL, 1995).
- Crianças com necessidades especiais transitórias ou permanentes, originadas por alterações no desenvolvimento ou por deficiências.

Em função do princípio de normalização e integração, as crianças deverão ser atendidas no seu ambiente natural, sempre que seja

possível. Por isso, a população de risco será objeto de um seguimento exaustivo, por parte dos profissionais das áreas ou serviços gerais de atenção à infância. Manifestada uma necessidade de atenção especial, a criança deverá ser incluída em programas de estimulação precoce.

Estimular positivamente uma criança é educar com boas raízes. A educação precoce consiste em potencializar os períodos sensíveis, que são os momentos oportunos, nos quais a criança assimila, com mais facilidade, determinadas aprendizagens. Daí a importância da educação precoce, que se baseia em

Você Sabia?

No livro Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar, Fierro (1995) comenta o conceito de períodos críticos no desenvolvimento humano. Esta idéia defende o pressuposto de que alguns momentos evolutivos são mais propícios para determinadas aprendizagens, e que, findando esses momentos, diminuem significativamente as condições correspondentes de aprendizagem. Para ler mais a respeito, veja Coll e colegas, 1995, p. 247. (confira Bibliografia)

conhecer onde centrar os esforços educativos, segundo as idades das crianças e estimulá-las adequadamente.

A primeira infância é o período de desenvolvimento mais acelerado na vida humana. Apesar de as crianças se desenvolverem individualmente, segundo seu próprio ritmo, todas as crianças passam por seqüências identificáveis de mudança e desenvolvimento físico, cognitivo e emocional. O enfoque do desenvolvimento infantil precoce se baseia no fato comprovado de que as crianças pequenas respondem melhor, quando

as pessoas que delas cuidam, usam técnicas especificamente elaboradas, para fomentar e estimular a passagem para o nível seguinte do desenvolvimento.



Da fundamentação e esclarecimento dos conceitos e objetivos, passamos à consideração do programa de estimulação precoce, do ponto de vista da família e das técnicas de estimulação ...

2 Programa de estimulação precoce (papel da família e técnicas de estimulação)

Os programas de estimulação precoce eram dirigidos inicialmente a crianças que cresciam em condição de pobreza, com o objetivo de modificar a direção do desenvolvimento infantil nos primeiros anos e de preparar melhor para a escola os que se encontravam em situação de risco por viverem em ambientes sociais desfavorecidos.

Esta preocupação se estendeu para crianças com deficiência e com problemas no seu desenvolvimento. Atualmente, os programas de estimulação precoce são dirigidos às crianças que sofrem de algum déficit físico, cognitivo ou sensorial, e para as demais que, por diversas circunstâncias, podem apresentar problemas de maturação ou de adaptação.

Papel da família

O papel dos pais, da família e do entorno social é um dos aspectos mais relevantes e também de certa controvérsia, no que tange ao programa de estimulação precoce.

Nos últimos anos, os pais têm sido considerados não apenas mediadores na estimulação, mas também destinatários dela. As interações entre os pais e seus filhos pequenos proporcionam a base para o desenvolvimento social, lingüístico e cognitivo.

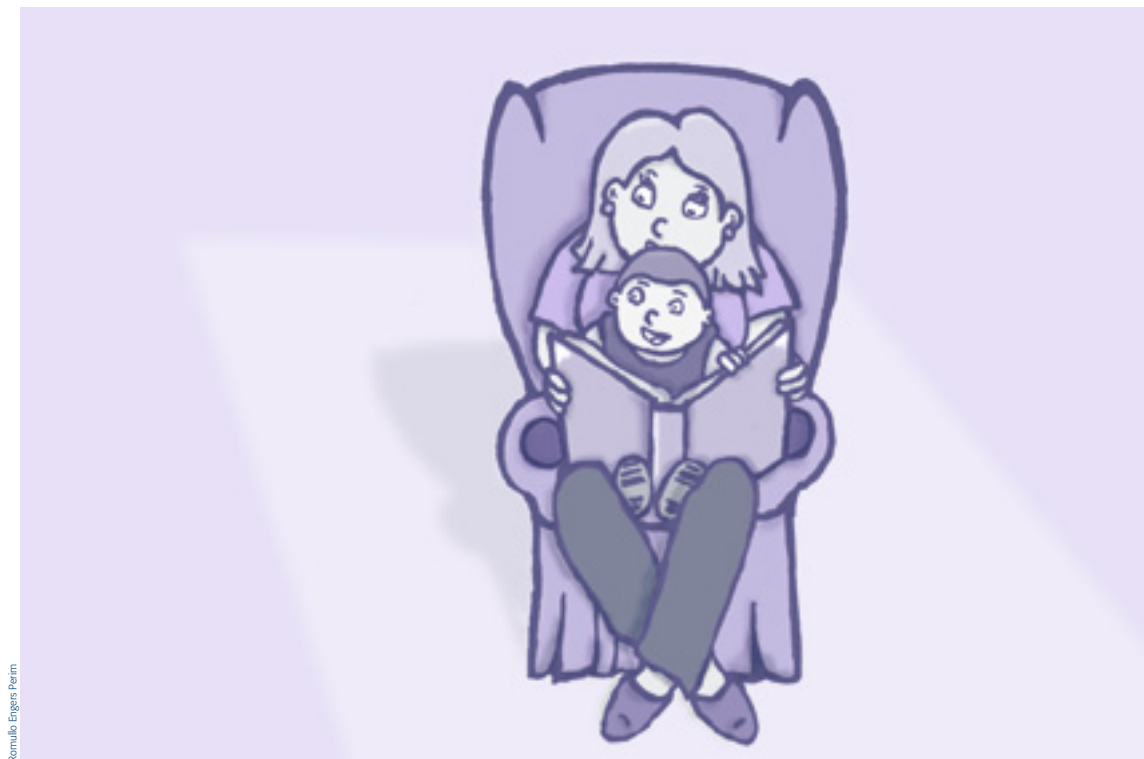
Existem suficientes evidências que sugerem que uma melhora no bem estar dos pais e da família, em geral, repercute diretamente no bem

estar e desenvolvimento da criança, de maneira que se modifica a perspectiva, baseando-a nas necessidades da criança e de sua família. Porém, o desenvolvimento de uma criança não vai ser afetado unicamente pelas interações que mantém com seus progenitores, mas também pelas interações que mantém com outros sistemas.

Em cada pessoa existem componentes, interações ou contextos mais significativos que outros, sobre os quais deve se intervir para melhorar o desenvolvimento e o bem estar da criança e da sua família. Por isso, é necessário ter em conta a rede de interações multidirecionais que se condicionam ou modificam mutuamente.

As vantagens da ação dos pais podem ser assim listadas:

- São intervenções individualizadas, adaptando-se o programa de estimulação precoce às necessidades, valores, motivações e contexto cultural de cada família.
- A individualização também se dá em relação à criança, ajustando-se o programa a seu ritmo de progresso.
- Favorecem-se a generalização e a manutenção das aprendizagens.
- As aprendizagens se produzem no contexto natural da criança.
- Há um acesso constante e permanente ao comportamento da criança.



Romulo Engels Perim

Figura D.3: Interação mãe e filho

- Estando os pais envolvidos, eles podem apoiar as condutas adequadas e aprender a se opor às inadequadas.

Um dos modelos mais representativos quanto à intervenção familiar é o Parent Empowerment (Fortalecimento dos Pais) de Dunst (apud PÉREZ-RAMOS & PÉREZ-RAMOS, 1996), o qual se sustenta nos seguintes princípios:

- Para promover o funcionamento positivo da criança, de seus pais e de sua família, os esforços da estimulação devem centrar-se nas necessidades, aspirações, projetos pessoais e prioridades identificadas pela família.

- Para aumentar o êxito dos esforços dirigidos a cobrir as necessidades, é necessário utilizar os valores e as capacidades do estilo de funcionamento familiar existente, como base

para promover a habilidade da família para mobilizar recursos.

- Para assegurar a disponibilidade e adequação dos recursos às necessidades, deve-se colocar ênfase maior em fortalecer a rede social, assim como promover a utilização de fontes potenciais de apoio e ajuda informal.

- Um objetivo prioritário é aumentar a habilidade das famílias para serem auto-suficientes na hora de atender suas necessidades. Para isso, deve-se utilizar comportamentos de ajuda que promovam na família a aquisição e o uso da competência e das habilidades necessárias para mobilizar recursos.

Nos anos oitenta, surgiu uma nova linha de investigações (e que se mantém na atualidade), a qual encontrou evidências claras quanto ao fato de que os programas de estimulação

precoce, baseados nos processos interativos, podem ter um efeito importante no desenvolvimento social da criança, mais que nos aspectos cognitivos, motores ou lingüísticos.

Bromwich (apud PÉREZ-RAMOS & PÉREZ-RAMOS, 1996) elaborou a escala Parent Behavior Progression (Progressão da Conduta dos Pais), a qual avalia o nível em que se encontram os pais. Os seis níveis que descrevem esta escala são os seguintes:

- Nível I - O pai ou a mãe desfrutam convivência com seu filho ou sua filha.

- Nível II - Os pais são observadores sensíveis do seu filho ou filha, interpretam adequadamente seus sinais e respondem a eles.

- Nível III - Os pais se envolvem em uma dinâmica de interação que é mutuamente satisfatória e que proporciona oportunidade para o desenvolvimento de apego.

- Nível IV - Os pais demonstram conhecimento dos materiais, atividades e experiências adequadas para o momento atual de desenvolvimento da criança.

- Nível V - Os pais iniciam novas atividades e experiências de jogo, segundo os princípios que internalizaram a partir de suas próprias experiências, ou a partir de atividades sugeridas ou modeladas.

- Nível VI - Os pais geram, de forma

independente, um amplo leque de atividades e experiências evolutivamente adequadas, interessantes para a criança, em situações rotineiras e novas, e em níveis mais elevados de desenvolvimento da criança.

Os três primeiros níveis se caracterizam por serem a base afetiva da relação. Enquanto esses níveis não forem superados, pode ser negativo envolver os pais em atividades exclusivamente centradas na aprendizagem. Os três últimos níveis se caracterizam por estar referidos aos aspectos de aprendizagem e desenvolvimento. Bromwich (1981, apud PÉREZ-RAMOS & PÉREZ-RAMOS, 3a. ed., 1996) indica que os primeiros níveis são relevantes para as seguintes situações:

- Famílias de classe socioeconômica baixa e com várias carências.

- Mães com limitações no trato com a criança.

- Filhos não desejados.

- Mães adolescentes.

- Bebês prematuros.

- Pai ou mãe com forte negação ao bebê não desejado.

O apoio social melhora o bem-estar da família, em especial dos pais. Fuerte & Palmero (apud PÉREZ-RAMOS & PÉREZ-RAMOS, 1996) agrupam o apoio social que as famílias podem receber em três níveis diferentes:

a) Apoio intrafamiliar

Dentro deste grupo, destacam-se o apoio do

cônjuge, o apoio dos demais filhos e dos avós e o apoio que os demais familiares podem prestar.



Romullo Eggers Peirín

Figura D.4: Interação com o irmão

b) Apoio informal



Romullo Eggers Peirín

Figura D.5: Interação com os vizinhos

Dentro deste grupo, encontram-se aquelas redes de não profissionais que prestam, também, apoio à família. Essas redes são constituídas das interações que a família mantém com seu entorno comunitário e social: amigos, companheiros de trabalho, outras famílias com problemas similares, etc. Este tipo de apoio provém muito particularmente das orientações que os pais que passaram por situação semelhante transmitem.

c) Apoio formal

O apoio formal é aquele apoio proporcionado pelas diferentes instituições: programas de estimulação, escolas especializadas, centros terapêuticos, etc. Esses serviços permitem diminuir o stress a que se vê submetida a família da pessoa com deficiência, permitem melhorar as relações entre os membros da família, permitem que a criança possa estar em casa sem ser

hospitalizada e, em geral, melhoram a qualidade de vida da família.

Devemos destacar a situação de especial vulnerabilidade em que se encontra o grupo familiar da criança com necessidades especiais. Os pais podem ter uma série de sentimentos, um começo de confusão, de impacto, que os impedem de compreender a situação e que, muitas vezes, os paralisa. Essa situação é altamente angustiante, e, com o propósito de controlá-la, desencadeiam-se mecanismos de defesa (tais como o pensamento mágico onipotente, a negação, etc.) que podem trazer graves conseqüências, enquanto impedem uma adaptação ativa à realidade, que lhes permitiria realizar o luto pela perda da criança sadia e elaborar os sentimentos de culpa subjacentes a essa situação.

Esta reorganização os levaria a buscar os meios operativos de elaboração da situação, que possibilitariam criar um vínculo sadio,



Figura D.6: Interação com a professora



Você pode encontrar textos que relacionam a família com a educação no sítio da internet, nos endereços abaixo:
<http://www.ines.org.br/paginas/revista/TEXTO2.htm>
<http://www.pedago.com.br/educacaoespecial/oenvolvimentodafamilia.htm>
<http://www.unimais.com.br/aol/default.asp?s=eventos2.asp&id=2032>.

proporcionando à criança a sustentação afetiva e as oportunidades para uma aprendizagem adequada. O trânsito por este processo é altamente custoso afetivamente, e não sucede de forma linear e espontânea.

Não basta oferecer informação racional aos pais se esta não está sustentada na possibilidade de se intervir psicoterapeuticamente em nível familiar. Os efeitos terapêuticos dependerão das condições psicológicas preexistentes e da configuração dos vínculos anteriores entre os membros da família.

Técnicas de estimulação

Começamos esta parte com a consideração de programas e técnicas de identificação precoce de possíveis problemas ou distúrbios de

desenvolvimento na criança pequena.

A identificação dos fatores e sintomas constitui um processo dinâmico que começa inclusive antes da concepção da criança, mediante o arrolamento das mães de alto risco, e continua durante a gestação, o nascimento e as idades do período pré-escolar. Além destas condições básicas, é também importante considerar os aspectos relacionados com a estimulação inadequada na primeira infância, os fatores de natureza sociocultural, especialmente aqueles referentes à desnutrição, maus tratos, rejeição e abandono, assim como as causas de natureza orgânica do período pré-natal, peri-natal e pós-natal.

Considera-se a importância do exame físico para verificar as condições de saúde da criança



André Schmitt da Silva Melo

Figura D.7: Avaliação na área da saúde

e a presença das anomalias dos quadros clínicos mais evidentes, que podem dar origem à deficiência mental e às deficiências motoras, visuais ou auditivas. Não obstante, este tipo de exame não é essencial para muitos casos de distúrbios funcionais. Por essa razão, é imprescindível incluir, nestes programas, a observação sistematizada do desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor, como também da acuidade visual e auditiva.

As técnicas que se utilizam para tal fim constituem indicadores básicos das etapas do desenvolvimento, que permitem identificar os desvios e distúrbios em grande parte dos casos.

Este processo compreende a compilação e a análise dos aspectos mais significativos no desenvolvimento da criança e de seu estado atual, bem como a identificação dos fatores de alto risco ou daqueles que dão origem aos distúrbios no desenvolvimento.

É necessário planejar a seqüência das diferentes etapas do processo de avaliação, o qual se inicia com a anamnese formulada através de dados obtidos de diversas fontes, como entrevistas com os familiares, informações de maternidades e hospitais infantis, observações de enfermeiras e de educadores, exames e tratamentos médicos e avaliações psicológicas anteriores.

Como passo subsequente, deve-se prever a realização da observação exploratória, destinada a obter a impressão geral da criança e de seus familiares, para, juntamente com os dados da anamnese, elaborar o plano para a realização dos exames interdisciplinares. Este procedimento de observação permitirá verificar, também, a urgência do caso para que sua intervenção seja considerada prioritária.

Após efetivar os exames planejados, proceder-se-á à realização da reunião clínica para o estabelecimento do diagnóstico e das diretrizes do programa de intervenção. O processo de intervenção deve iniciar à medida que se processa a avaliação diagnóstica.

A maior parte dos programas de intervenção tem seu fundamento nas principais teorias relativas ao desenvolvimento da criança, à aprendizagem e à influência do ambiente, como também nos progressos científicos alcançados nas áreas da estimulação precoce.

É evidente que a escolha de uma ou outra teoria, para substanciar a organização desses programas, depende principalmente das necessidades específicas de cada criança e das características do meio em que se desenvolve. A tendência atual é a de inter-relacionar os princípios que mais se adaptam à criança e a seu ambiente, independente dos fundamentos teóricos que os identificam.

A maioria dos princípios teóricos conduz à idéia básica de que a maturação não é o único fator responsável pelo desenvolvimento, mas sim sua interação com as influências ambientais, condição que põe em relevo o papel dos estímulos do meio, para atingir as etapas da evolução humana.

Estas e outras considerações permitem afirmar que um programa apropriado de estimulação deve incluir ampla variedade de situações que atendam os aspectos de maior relevância do desenvolvimento infantil, com o devido equilíbrio dos estímulos ambientais, para que possa conduzir a resultados satisfatórios.

Pelo exposto, um programa desta natureza pode ser unifocal, quando abrange especificamente a área da estimulação, e



Diagnóstico e intervenção são binômios inseparáveis no que tange ao atendimento precoce de crianças em situação de risco. Recomendamos os seguintes livros para a consideração deste binômio pelos profissionais da educação e da área clínica: Paín, 1986; Coll e colegas, 1995; Beyer, 2005. (Confira a Bibliografia)

multifocal, quando envolve outros campos, como a saúde, a nutrição e o aconselhamento familiar. Estudos recentes comprovam que a modalidade multifocal é mais benéfica para as crianças portadoras de deficiência e, sobretudo, para aquelas provenientes de segmentos sociais mais carentes (BRASIL, 1995).

No que concerne aos programas de estimulação para a criança vulnerável ou com distúrbios de desenvolvimento é indispensável incluir neles assistência médica, por ser a criança mais suscetível a doenças e infecções, e, também, porque determinados medicamentos podem facilitar o controle das reações comportamentais. Os exames e tratamentos médicos devem ser efetuados de forma vigilante e regular.

Multiplicam-se os aparelhos e instrumentos corretivos adaptados às condições individuais da criança, exigindo-se para seu uso a indispensável preparação e educação. Incluem-se lentes, aparelhos ortopédicos especiais para os membros superiores ou inferiores, entre outros. No emprego desses aparelhos, exige-se cuidadosa planificação, para assim corrigir ou atenuar os defeitos físicos existentes, proporcionar a necessária habilitação e evitar deformações secundárias.

Um programa completo de estimulação precoce inclui também a análise cromossômica, com o respectivo aconselhamento genético, ainda que recomendável para um número limitado de crianças. Sempre que houver necessidade deste tipo de recomendação, devem ser adotados todos os cuidados indispensáveis para se respeitar os princípios éticos relacionados, juntamente com os mecanismos psicológicos de culpabilidade que

os pais desenvolvem, como consequência dos resultados positivos nos exames genéticos. Além do mais, os familiares devem ser orientados quanto a outros distúrbios que a criança possa apresentar e que, erroneamente, atribuem como sendo de origem hereditária.

No contexto da assistência prestada à criança nas áreas da alimentação e da saúde, acentua-se a organização dos currículos educacionais, os quais, por sua vez, adquirem o colorido das necessidades individuais e locais.

Pelas considerações expostas, todo currículo, para ser considerado válido, adequado e exequível, deve atender aos seguintes princípios:

- O desenvolvimento da criança depende não só da maturação biológica, mas também da estimulação recebida, especialmente nos períodos iniciais de sua vida.

- Toda criança de alto risco ou com distúrbios no desenvolvimento, seja qual for o tipo ou grau de sua deficiência, está em condições de assimilar, de alguma forma, a influência do ambiente.

- Os efeitos da estimulação são mais positivos quando apresentados em forma regular e gradual, em complexidade crescente, partindo do conhecido para o desconhecido, do próximo ao distante e do concreto ao abstrato.

- Os resultados efetivos da estimulação dependem da diferenciação e seqüência de sua apresentação, de maneira a atingir as várias áreas e etapas do desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe equilíbrio e harmonia e, ao mesmo tempo, proporcionando-lhe bases para sua evolução futura.

- O nível de estimulação depende do

alcance da criança nas diferentes áreas e etapas de seu desenvolvimento, razão pela qual a determinação do potencial e do limiar que ela poderá obter nas capacidades física, motora, cognitiva, de comunicação e socioemocional servirão de alicerce ao planejamento curricular.

Constituem objetivos dos currículos, em última análise, os de proporcionar às crianças ditas normais, vulneráveis ou apresentando distúrbios no desenvolvimento, evolução tão harmônica quanto possível e diminuir ou eliminar os efeitos dos transtornos que apresentam, como também evitar o aparecimento de outros decorrentes das situações em que elas se encontrem. Tudo com o intento de possibilitar um processo evolutivo equilibrado, com desenvolvimento do potencial existente.

Tais currículos vêm recebendo a denominação de "currículos de intervenção precoce", ou de "primeira infância". É também importante esclarecer que um currículo para a educação infantil em sua primeira etapa (de 0 a 3 anos) apresenta características bem diferentes daquelas correspondentes aos outros níveis mais elevados do sistema de ensino. Em lugar do rol de disciplinas que integram estes últimos, os de intervenção precoce centralizam-se nas áreas do desenvolvimento global da criança: física, motora, cognitiva, sensório-perceptiva, socioafetiva, de linguagem (BRASIL, 1995).

Um modelo de estimulação precoce que pode ser apresentado e comentado, como referência de procedimentos e técnicas de estimulação, nos apresentam Mendieta & García (1998, apud PÉREZ, 2003), com seu Modelo Integral de Intervención Temprana (MIAT). Este

modelo apresenta três vetores de intervenção (global, neurocognitiva e ecológico-transaccional), e também oferece uma série de ferramentas de trabalho para a obtenção dos seus objetivos. Entre estas ferramentas destacamos:

- A estimulação sensório-motora, normalmente o eixo de todo o programa individualizado de intervenção na estimulação precoce.

- O jogo espontâneo e/ou dirigido, com utilidade diagnóstica além de motivador importante.

- A compreensão sistêmica da estrutura e da dinâmica familiar.

A estimulação sensório-motora constitui a verdadeira modalidade de intervenção global, abrangendo o trabalho simultâneo de áreas como as da motricidade, sociabilidade, estimulação multisensorial (vestibular, tátil, propioceptiva, olfativa, auditiva e visual), comunicação e relação com o entorno, hábitos de autonomia, habilidades manipulativas e cognição.

Com o objetivo de lhe dar um enfoque multidimensional, podemos ter como referência as quatro dimensões propostas pela Associação Americana de Deficiência Mental (1992, apud PÉREZ, 2003):

- a) Modo de aprendizagem da criança para a obtenção dos objetivos nas habilidades adaptativas que procedam segundo sua idade.

- b) Aspectos psicológicos e emocionais enfocados na família.

- c) Considerações do estado físico geral e da saúde da criança e o estudo da etiologia de sua possível deficiência.

- d) Descrição do entorno habitual da criança



Recomendamos um olhar criterioso sobre a Resolução CNE/CEB Nº 2/01 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, pois nela se encontram aspectos importantes conectados à educação precoce das crianças com necessidades especiais. Você encontra o documento completo no sítio da internet, no endereço http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf.



Lucas Fraino Colusso

Figura D.8: Apresentando o estímulo de forma clara

e do melhor ambiente que poderia facilitar seu contínuo desenvolvimento, com a identificação do tipo e da intensidade dos apoios necessários para cada uma dessas dimensões.

Quanto à forma de estimulação a seguir, a intervenção deverá:

- Selecionar entre todos os estímulos

aqueles que estejam mais de acordo com a idade e o nível psiconeuroevolutivo geral da criança, e que possam ser mais motivadores.

- Organizar a forma de apresentá-los de maneira que a criança seja capaz de percebê-los e, portanto, emitir respostas.

Quanto à forma de apresentar os estímulos,

o fundamental é que a criança seja capaz de percebê-los, pelo que:

- Será utilizada uma linguagem verbal clara e concisa, sem divagações.

- Serão aproveitados diferentes canais de chegada da informação (visual, auditiva e tátil).

- Serão respeitados a capacidade e o ritmo de resposta imediata de cada criança.

As estratégias concretas de intervenção que, freqüentemente, são utilizadas na prática geral da estimulação precoce, e, especialmente, na estimulação sensório-motora, são as seguintes:

a) A motivação. É importante manter um bom nível de motivação na criança durante a intervenção para favorecer a aprendizagem e a obtenção dos objetivos colocados. Para isso, o jogo se converte numa metodologia e ferramenta de trabalho, e também em uma estratégia de estimulação que melhora a motivação da criança.

b) A imitação. É importante para que a criança consiga uma aprendizagem concreta, para reforçar uma resposta correta, ou para potencializar a imitação por si mesma com a finalidade de poder utilizá-la, depois, como sistema de aprendizagem.

c) A seqüência de objetivos. Os objetivos finais a serem conseguidos com o programa de estimulação devem ser repartidos em vários objetivos parciais, que, seqüencialmente, nos conduzam ao objetivo final. Cada atividade poderá ser decomposta em seus mínimos elementos, com o fim de facilitar sua aquisição por parte da criança. A parcialização dos objetivos será maior ou menor em função da situação de cada criança.

d) O encadeamento para trás. Aplica-se, basicamente, às atividades da vida diária, começando por fomentar na criança o interesse pela consequência da tarefa, por exemplo, estar com as mãos limpas. A partir daí, avança-se para trás na tarefa, envolvendo pouco a pouco a criança em outros passos da tarefa. Por exemplo, uma vez que lhe secamos as mãos, pediremos a ela que coloque a toalha no seu lugar; logo, que se seque sozinha e coloque a toalha; em seguida, que pegue a toalha, se seque e a deixe em seu lugar, e assim por diante.

e) Sistemas alternativos de comunicação. Serão utilizados com crianças com graves problemas de comunicação. O canal de comunicação deverá ser buscado, identificado e potencializado (ou modificado), com a finalidade de encontrar outras vias mais funcionais de comunicação.

f) A aprendizagem vivenciada. A criança vivencia com seu próprio corpo o conceito que desejamos que aprenda. Por exemplo, para ensiná-la "dentro e fora", colocaremos o próprio aluno dentro e fora de um recipiente ou recinto.

Por último, destaca-se a importância de utilizar sessões de aprendizagem altamente sistematizadas (sistematização), em que, a repetição de situações e rotinas estejam contempladas sistematicamente com objetivos terapêuticos ou de intervenção (PÉREZ, 2003).

Apresentamos a seguir exemplos de atividades práticas que podem ser desenvolvidas com a criança pequena, desde o 1º ano de vida (QUEIROZ PÉREZ, 1978).

Como estimular a criança no 1º ano de vida

Estimulação visual

- Inclinar-se em direção à criança enquanto a banha, veste-a ou a alimenta, falando-lhe, sorrindo-lhe ou estimulando-a de alguma forma.

- Proporcionar-lhe brinquedinhos simples, coloridos e pendurados, como os que se movem

com a brisa, ou mesmo luminosos, todos que incidam sobre seu campo visual.

- Colocá-la em uma cadeirinha enfeitada com uma série de estímulos. Seu mundo pode parecer-lhe agora diferente, dando-lhe oportunidade para ver as coisas em uma posição nova, especialmente porque essa situação lhe permite ser levada de um lugar a outro.



Paulo César Copatti de Oliveira

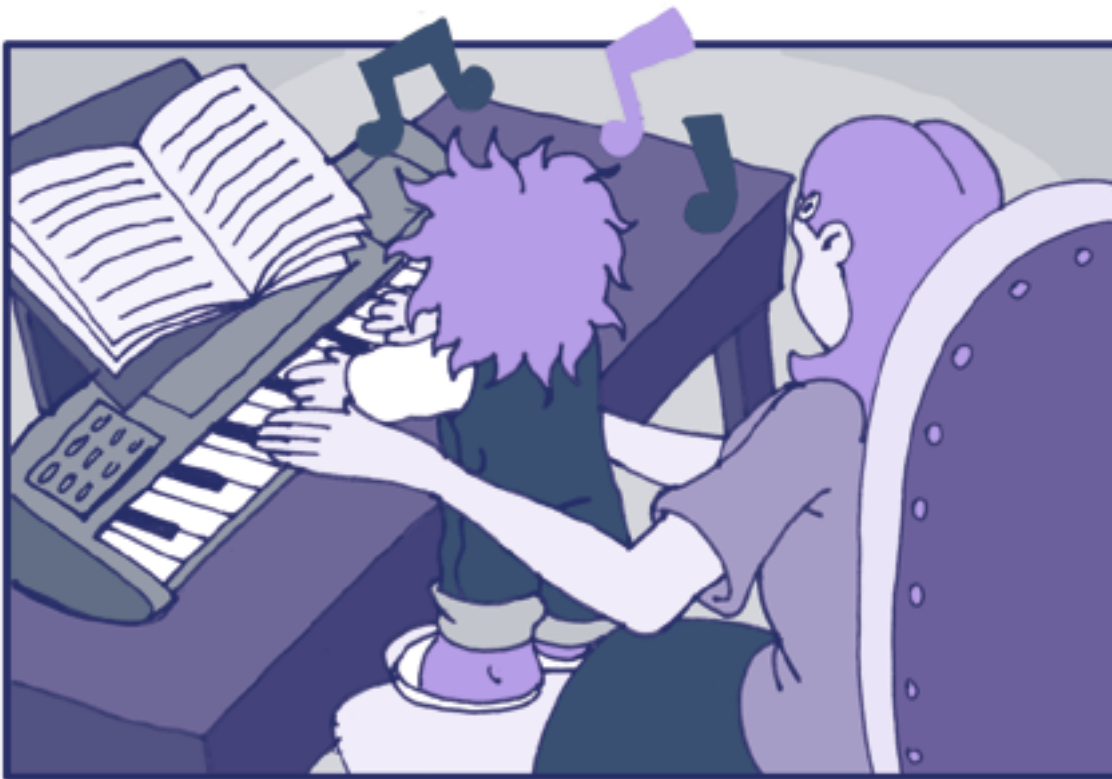
Figura D.9: A estimulação proporcionada no momento do banho

Estimulação auditiva

- Possibilitar-lhe a experiência de novos sons e vozes que a tranquilizem, falando-lhe em diferentes lugares do berçário ou da casa.
- Cantar, cantarolar, balbuciar ou falar-lhe enquanto está sendo cuidada (no banho, na

alimentação). São importantes para ela quaisquer tipos de sons emitidos pela voz das pessoas.

- Dar brinquedos que emitam sons, apertando-os primeiramente, para que depois possa repetir a ação.



Paulo César Coppiatti de Oliveira

Figura D.10: Utilizando estímulos musicais para realizar a estimulação auditiva

Estimulação olfativa e gustativa

- Procurar que cheire o talco, o sabonete, a loção após o banho, quando lhe está trocando as fraldas.
- Levar o berço ou a cadeira da criança para

a cozinha, de modo que possa sentir o cheiro de comida.

- Utilizar alimentos de diferentes sabores (doce, salgado), para que possa desenvolver o sentido do paladar.



Paulo César Copolante Oliveira

Figura D.11: No momento da alimentação pode-se favorecer a estimulação olfativa e gustativa

Estimulação do tato

- Possibilitar à criança estímulos para que possa sentir texturas, temperaturas e pressões no corpo do adulto.
- Mudá-la de posição com certa frequência, para que possa aperceber-se de seu corpo e do espaço que a cerca.
- Ajudá-la a fazer mover as coisas, especial-

mente quando "descobre" suas mãos, e que pode usá-las.

- Acrescentar novos brinquedos ou trocá-los, ocasionalmente, por outros, para introduzir novos sons ou texturas à criança. Isso poderá ajudá-la a discriminar entre duro e brando, suave e áspero, grande e pequeno, pesado e leve.



Figura D.12: Estimulando o tato através da brincadeira na areia

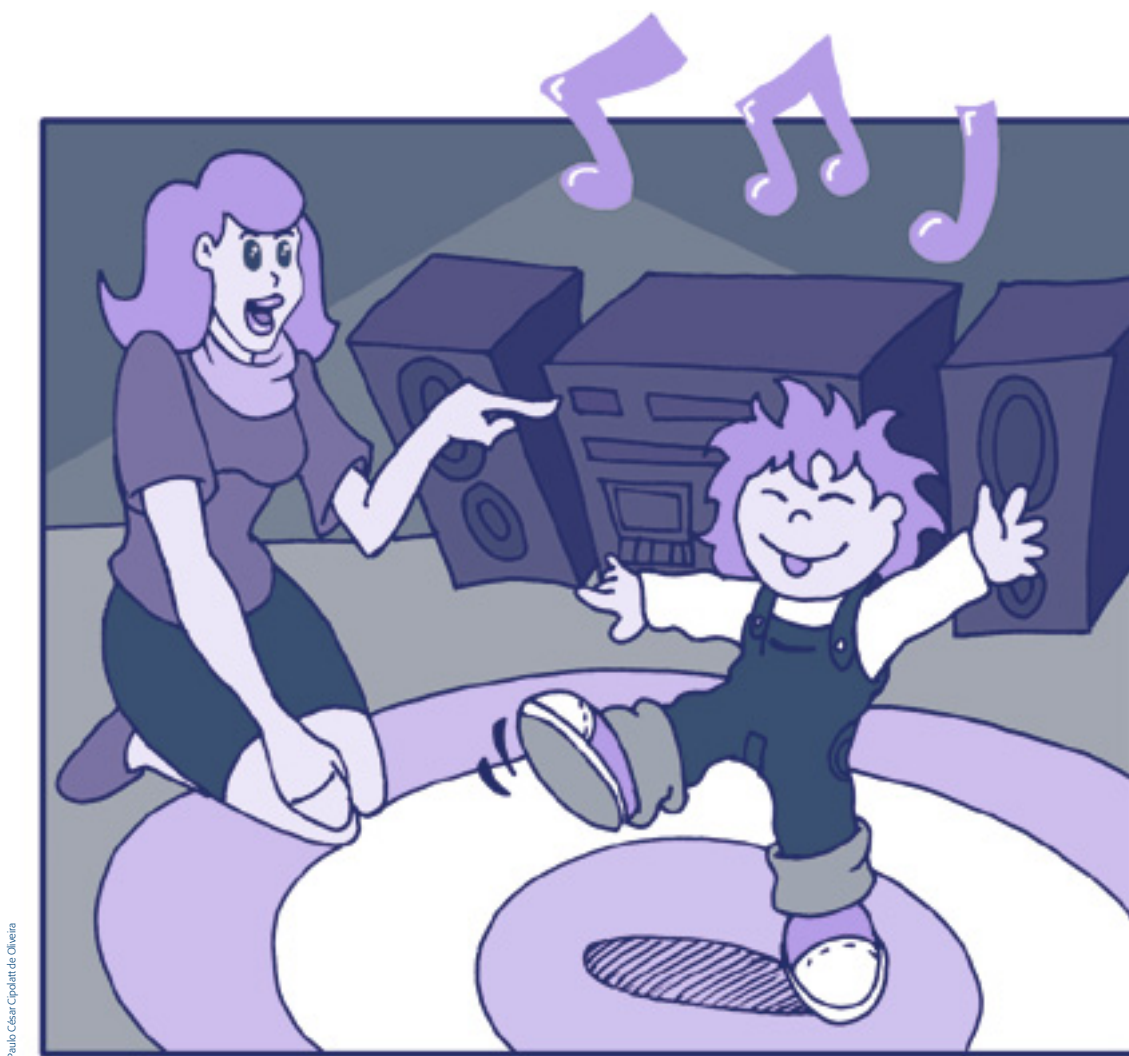
Estimulação motora

- Encorajar a criança a movimentar os braços e as pernas, amarrando guizos ou bombolins nos pulsos ou nos sapatinhos, de modo que possa ouvir os sons ao mover os pés ou as mãos.

- Incentivar a criança a tocar ou pegar os objetos pequenos e atraentes, de modo que possa golpeá-los e ver o efeito de sua ação.

- Encorajá-la a fazer movimentos corporais, através de brincadeiras de movimento de vaivém, para desenvolver a posição sentar-se.

- Colocar a criança sentada, por alguns minutos, a princípio com o apoio e depois sem ele, com alguns brinquedos para manipular, a fim de adquirir melhor equilíbrio no ato de sentar-se.



Paulo César Cipollini de Oliveira

Figura D.13: Dançando e estimulando a motricidade

Estimulação cognitiva

- Levá-la a perceber a relação entre causa e efeito, batendo objetos um contra o outro, e observar o som causado.

- Levá-la a participar de brincadeiras de encontrar pessoas ou objetos, escondendo-os, total ou parcialmente, dentro ou fora da sua visão, para desenvolver-lhe a noção da permanência do objeto.

- Levá-la a buscar objetos escondidos (cobertos com tecidos opacos), para que os

descubra, desenvolvendo assim o sentido de antecipação.

- Inverter a posição habitual dos objetos que são familiares à criança (xícara de cabeça para baixo, bonequinhos de pernas para o ar), para desenvolver-lhe o sentido da posição dos objetos no espaço.

- Encorajar-lhe a observar seus movimentos no espelho. Os jogos e atividades diversas, no espelho, ajudam a criança a adquirir conceitos de si mesma.



Figura D.14: Percebendo a si mesma através do espelho

Estimulação da linguagem

- Usar sempre a linguagem quando está perto da criança. A estimulação da linguagem deve ter lugar em situações naturais, não deve ser forçada; não apresse a criança e nem antecipe o que ela quer dizer.

- Iniciar o desenvolvimento da linguagem, tão cedo quanto possível, falando com a criança mesmo que não entenda, sorrindo-lhe, acenando com a cabeça, chamando-a pelo

nome, cantando-lhe, sussurrando-lhe, entre outros tipos de estimulação verbal.

- Levá-la a imitar gestos com sentido (dar adeus, jogar beijos, sacudir a cabeça para expressar "sim" ou "não", bater palmas), especialmente apresentados nos momentos em que eles são utilizados. Essa atividade conduz a criança a empregar os gestos para comunicar-se e auxiliar a vocalização ainda incipiente.



Paulo César Cipolatti de Oliveira

Figura D.15: Interação familiar: primeira estimulação da linguagem

Conforme podemos perceber, as várias atividades de estimulação promovem diferentes áreas de desenvolvimento da criança, o que é de fundamental importância quando pensamos nos diferentes tipos de distúrbios infantis.

Como o foco deste caderno didático é a criança com déficit cognitivo, torna-se mais saliente ainda a importância da identificação ou diagnóstico precoce da deficiência ou distúrbio evolutivo. Com isso, pode-se promover uma intensificação nos aspectos da estimulação que venham justamente a melhorar a capacidade da criança nas áreas evolutivas mais ameaçadas. Para a criança com déficit cognitivo já identificado, todas as áreas de estimulação citadas são importantes, pois a capacidade cognitiva da criança pequena é beneficiada com os estímulos tanto cognitivos, como motores, sensoriais e lingüísticos.

Como estimular a criança nos segundo e terceiro anos de vida

Depois de todos esses descobrimentos e jogos simples, o importante é prosseguir nas atividades cada vez mais complexas, sempre encorajando a criança a repetir as brincadeiras, com elogios e expressões afetuosas. É preciso proporcionar-lhe um mundo feliz, divertido e engraçado, cheio de estimulação apropriada às diferentes áreas do desenvolvimento infantil.

De posse de uma variedade de jogos e brinquedos e do tempo e espaço para explorá-los, a criança já experimentou muitas situações. Agora, pode planejar seus atos e compreender como as coisas acontecem. Pode antecipar uma solução a um problema sem ter que utilizar o ensaio e o erro. Começa a entender que os objetos têm nome e que as fotos e gravuras

representam coisas reais. Começa também a refletir sobre suas experiências e sobre suas ações futuras.

A criança começa a modificar sua forma de atuar, a fim de produzir resultados novos e interessantes. Está interessada no que é novo. Dentro desse conjunto de novos comportamentos, são também sugeridas novas formas de estimulação.

Área sensório-perceptiva

- Facilitar-lhe lápis grosso e papel, para rabiscar, repassar linhas, ligar um ponto ao outro, com o fim de facilitar o desenvolvimento da orientação espacial e da coordenação visomotora.

- Proporcionar-lhe brincadeiras com bolas, petecas, balões, água, massa plástica, para desenvolver a percepção tridimensional, a percepção da distância e a orientação espacial.

- Facilitar-lhe materiais diversos (fios plásticos, contas de enfiar, tesouras, cartolinas, caixinhas), para o desenvolvimento da percepção da seqüência simples, do grande e pequeno, do leve e do pesado, acima e abaixo e dentro e fora.

Área motora

- Proporcionar-lhe brincadeiras de andar, em diferentes ritmos, com encorajamentos de incentivos atraentes, colocados a certa distância e também por imitações de movimentos (avião, pássaro, cavalos), para desenvolver a habilidade de caminhar.

- Iniciar a criança em marchas rítmicas, com emprego de palmas, instrumentos musicais ou de jogos motores ("pega-pega", "lenço-atrás", "gato-e-rato"), para desenvolver a velocidade

e o controle da direção ao correr.

- Facilitar-lhe jogos de encaixe, de poucas peças, objetos pequenos e vidros maiores, anéis em pino, arco com argolas, para desenvolver a coordenação motora.

Área cognitiva

- Proporcionar à criança objetos simples (caixinhas, carretéis, pauzinhos), para que aprenda a colocar coisas "dentro", pegar coisas "de dentro", pô-las "ao lado", "em cima", "embaixo", etc.

- Facilitar-lhe encontrar intermediários para alcançar objetos fora do seu alcance (fita, varinha, cordinha), para estabelecer relações entre os meios significativos e o fim desejado.

- Fazer brincadeiras de "esconde-esconde", para que encontre o objeto ou pessoa escondida.

- Encorajar a criança a repetir movimentos com significado (estalar a língua, piscar um olho, bater palmas), para desenvolver a capacidade de imitação intencional.

- Incentivar-lhe a realizações de vinculações entre objetos (colher na xícara, bico na mamadeira, barbante no carrinho), para que os agrupe e desenvolva a capacidade de estabelecer relações significativas.

Área da linguagem

- Encorajá-la a usar telefoninho de brinquedo nos jogos de "falar no telefone", para iniciá-la na comunicação sem a presença da pessoa que fala.

- Levá-la a mobilizar os músculos faciais e da boca, através do movimento de inspiração (chupar canudinhos de diferentes tamanhos),

de respiração (assoprar brinquedos musicais, papezinhos, penas), dos lábios (dar beijos, assobiar) e da língua (lamber pirulitos, passar a língua sobre os lábios).

- Fazê-la agrupar palavras pelo uso (peças de vestir, tipos de alimentos, utensílios usados no ato da alimentação, objetos de brincar), principalmente nas ocasiões em que o uso destes objetos se fizer necessário. Dessa forma, a criança é estimulada a iniciar-se na conceituação verbal.

- Orientar a criança a dar significado às sílabas causais que emitir, incentivando-a na repetição daquelas que se aproximam de algum sentido, de forma a transformá-la em estrutura significativa ("pa-pa", para papai, "dá" para dar).

O que utilizar na estimulação

É importante assegurar que os brinquedos e outros tipos de material selecionados para a estimulação sejam suficientemente atrativos, coloridos e de fácil manuseio, e, por outro lado, que não ofereçam perigo e sejam laváveis e resistentes. Devem ser de tamanho suficiente, para que a criança possa pegá-los e examiná-los facilmente.

O material sugerido é apresentado em função das áreas de desenvolvimento mais estimuladas, para facilitar a sua seleção e seu uso. Servem de exemplos e de padrão de referência apenas, pois, a partir deles, podem ser multiplicadas as sugestões.

Área dos sentidos



Bruno da Veiga Thumer

Figura D.16: Urso de pelúcia para o estímulo do tato e sininho para estímulo da audição

- Móviles de plástico, de papelão brilhante ou que vibram; sininhos e campainhas; apitos; lanternas; livrinhos estampados; capinhas coloridas para mamadeiras; brinquedinhos não tóxicos, com saliências, para dentição; chaves para tinir; animais de pelúcia; bonecas laváveis

e de material não tóxico; aros pendurados por elásticos; dadinhos com campainha dentro; dados para empilhar; pirâmides de argolas; tapete de cores vivas; baralhos de figuras; espelhos; brinquedos que flutuem na água; cadeirinha de balanço.

Área motora



Bruno da Veiga Thumer

Figura D.17: Chocalhos e cubos de diferentes tamanhos

- Chocalhos; elásticos com brinquedinhos pendurados; bolas de diferentes tamanhos, de texturas diversas ou com reentrâncias; caixinhas de diferentes tamanhos; bonequinhas ou animais com "apito" para apertar; dados de tamanhos, formas, peso e cores diferentes; contas de enfiar; pinos grossos e tabuleiro;

caixinha com objetos pequenos (carretéis, chaves, tampinhas); tabuleiro com diversos tipos de portinhas; mesinha de carpinteiro; carrinhos para puxar; tesoura de ponta lisa; lápis grossos; triciclo; prendedor de roupas, carretéis, latinhas, rolhas e outros tipos de material semelhante.

Área cognitiva e da comunicação



Bruno da Veiga Thurner

Figura D.18: Instrumentos musicais

- Brinquedos musicais de corda; lenços para tapar a cabeça; objetos pequenos para esconder na mão; livrinho de tecido ou de páginas grossas, com figuras de animais e pessoas; boneca e bichinhos de diferentes tamanhos;

tambores; caixas de labirintos; quebra-cabeças simples; tabuleiros com figuras familiares; caixas-surpresa; cubos transparentes com tampas de objetos.

Ações de rotina

- Roupinhas de boneca; brinquedos de casinha; livrinhos com zippers, botões, colchetes

e fivelas; histórias em quadrinhos sobre hábitos de rotina.



Bruno da Veiga Thumer

Figura D.19: Brinquedos de casinha

Assim, concluímos esta unidade sobre a estimulação precoce, tendo claro diante de nós a importância de que os serviços públicos de educação e saúde ofereçam à população a possibilidade do acompanhamento dos seus filhos pequenos, a fim de se identificar possíveis necessidades especiais e se disponibilizar a estimulação precoce correspondente.

**Atividade Final**

Ao final desta unidade, propomos que você visite algum local em sua cidade que ofereça serviços de estimulação precoce. Em seguida, produza um texto com as principais observações (impressões, comentários, críticas, etc.) que resultaram desta visita e faça ao que foi visto nesta unidade. Esta atividade deve ser disponibilizada no ambiente virtual, conforme orientações do professor da disciplina.

Referências

Referências bibliográficas

BEYER, H. **O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

BEYER, H. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce. Enfoque:** o portador de necessidades educacionais especiais. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1995. 45p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

COLE, M., COLE, S. **O desenvolvimento da criança e do adolescente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLL, C. PALACIOS, J. MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DENO, E. **Special education as developmental capital. In: Exceptional Children, 37, 229-237, 1970.**

FIERRO, A. **As crianças com atraso mental.** In: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A.

Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MAZZOTTA, M. **Fundamentos de Educação Especial.** São Paulo: Livraria Pioneira Editor, 1982.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** 2. ed, Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

PÉREZ, I. **Educación especial: técnicas de intervención.** Madrid: McGraw Hill, 2003.

PÉREZ-RAMOS, A. **Estimulação precoce: informações básicas aos pais e aos profissionais.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Documentação e Divulgação, 1978. 50 p.

PÉREZ-RAMOS, A., PÉREZ-RAMOS, J. **Estimulação precoce: serviços, programas e currículos.** Brasília: CORDE, 3. ed., 1996.

SÁNCHEZ, P., MARTINEZ, M., PENALVER, I. **A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

