



PEQUENOS
GIGANTES

Guia básico para educadores

Introdução à identificação de sinais de atenção
no desenvolvimento infantil

ETAPA 4

Instituto de
Ensino e Pesquisa





Guia básico para educadores

**Introdução à identificação de sinais de atenção
no desenvolvimento infantil**

ETAPA 4

PERÍODO: FEVEREIRO DE 2017 - ABRIL DE 2017

Copyright © 2017 Editora Manole Ltda.
Minha Editora é um selo editorial da Manole Conteúdo.

Coordenação editorial: Visão Editorial
Produção editorial: Dilia Editorial
Projeto gráfico e diagramação: Dilia Editorial
Capa: Sopros
Crédito das imagens: todas as imagens foram gentilmente cedidas pelos autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pequenos Gigantes : guia básico para educadores :
introdução à identificação de
sinais de atenção no desenvolvimento infantil /
Instituto APAE DE SÃO PAULO. - Barueri, SP :
Manole, 2017.

Bibliografia.
ISBN: 978-85-7868-314-6

1. Centros de Educação Infantil (CEIs)
2. Crianças - Desenvolvimento 3. Educação - Formação
4. Educação infantil 5. Inclusão escolar 6. Prática
pedagógica 7. Projeto Pequenos Gigantes I. Instituto
APAE DE SÃO PAULO.

17-03702

CDD-372.21

Índices para catálogo sistemático:

1. Projeto Pequenos Gigantes : Educadores :
Formação : Educação infantil 372.21

Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte deste livro poderá ser reproduzida, por qualquer processo,
sem a permissão expressa dos editores.

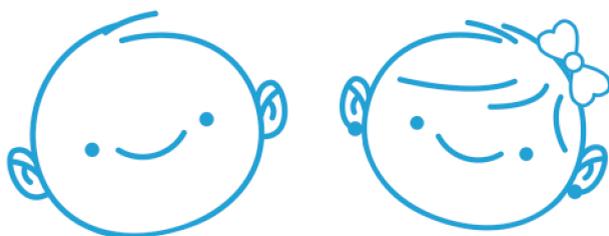
É proibida a reprodução por xerox.

A Editora Manole é filiada à ABDR – Associação Brasileira de Direitos
Reprográficos

1ª edição – 2017

Editora Manole Ltda.
Avenida Ceci, 672 – Tamboré
06460-120 – Barueri – SP – Brasil
Tel.: (11) 4196-6000
www.manole.com.br | info@manole.com.br
Impresso no Brasil | Printed in Brazil

PEQUENOS GIGANTES

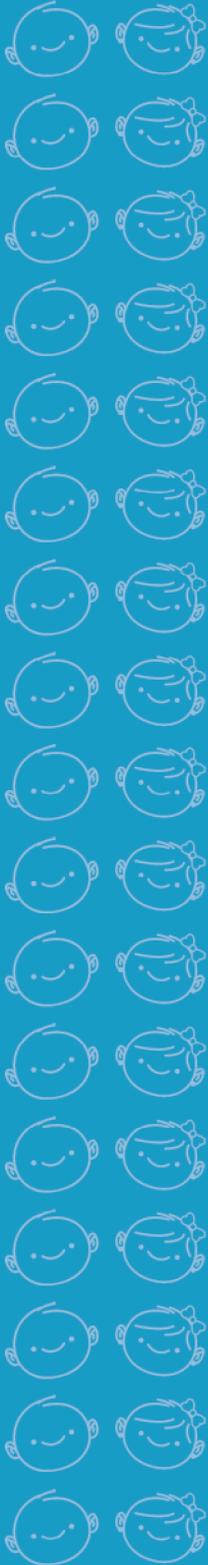


Guia básico para educadores

**Introdução à identificação de sinais de atenção
no desenvolvimento infantil**

Instituto de
Ensino e Pesquisa





Equipe Técnica

**Superintendente Executiva da
APAE DE SÃO PAULO**

Aracélia Lúcia Costa

**Gerente do Instituto de Ensino e Pesquisa
APAE DE SÃO PAULO**

Rita Alves

Psicopedagoga Responsável

Regiane F. Silva

Coordenação técnica dos processos de assessoria da etapa.

Assistente Administrativo

Marcela Correa

Apoio técnico e logístico para o Projeto.

Analista de Dados

Tulio Loyelo

Análise e seleção de dados para o Guia.

Redator

Rodrigo Gomes Lobo

Compilar ações e conceitos em forma de texto para o Guia.

Sumário

APRESENTAÇÃO DO PROJETO PEQUENOS GIGANTES	7
INTRODUÇÃO AO TEMA	10
QUALIFICAÇÃO DO OLHAR.....	12
SINAIS DE ATENÇÃO	16
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....	26
FLUXO DE ENCAMINHAMENTO	28
REFERÊNCIAS.....	30
AGRADECIMENTOS.....	32



GUIAR: NORTEAR CAMINHOS

A relevância do **Projeto Pequenos Gigantes** está na preciosa parceria entre secretarias (Secretaria Municipal da Saúde, Secretaria Municipal da Educação e Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida), o Ministério da Saúde e o Instituto de Ensino e Pesquisa APAE DE SÃO PAULO, o que possibilitou pensarmos estrategicamente e em conjunto sobre como nos antecipar às situações que indicam atenção em relação ao desenvolvimento da criança em sua fase inicial.

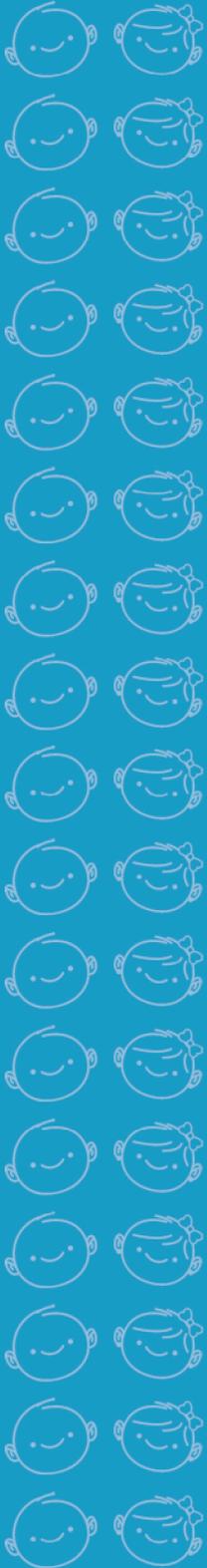
Oferecer perspectivas que possam otimizar processos, qualificar o olhar daqueles que tratam diretamente da educação da criança em ambiente escolar, fortalecer ou potencializar ações da rede para que a criança seja atendida em suas necessidades são os objetivos principais desse *Guia básico*.

A composição de uma equipe multidisciplinar permitiu oferecer formação transversal, levando em conta os saberes locais, pois situamo-nos geograficamente, contextualizamos socialmente cada formação, buscamos compreender o cenário antes de nele atuar, em uma relação de identificação do campo mais que de análise, de cooperação mútua para o mesmo fim, nos valendo de nossa *expertise* adquirida pela prática nos ambientes da APAE DE SÃO PAULO.

O Instituto de Ensino e Pesquisa APAE DE SÃO PAULO agradece a cada participante desse belíssimo projeto e deseja que cada ação se multiplique, dando qualidade ao olhar, vislumbrando futuros, colaborando para a capacitação dos profissionais que atuam nas escolas, resultando em inclusão e melhor qualidade de vida para as nossas crianças.

Aracélia Lúcia Costa
Superintendente executiva da APAE DE SÃO PAULO





APRESENTAÇÃO DO PROJETO PEQUENOS GIGANTES

O Instituto de Ensino e Pesquisa da APAE DE SÃO PAULO, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Saúde, desenvolveu o **Projeto Pequenos Gigantes**: uma estratégia de capacitação e fortalecimento do papel dos Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede conveniada das treze Diretorias Regionais de Educação (DREs) da cidade de São Paulo. O objetivo foi oferecer referências sobre os principais mecanismos que compõem o atendimento de bebês e crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses, para uma atuação preventiva no caso de sinais de atenção no desenvolvimento infantil. Trata-se de uma forma de instrumentalizar educadores que atuam diretamente na primeira infância, no que diz respeito aos encaminhamentos e às medidas preventivas que garantam à criança a inclusão no ambiente escolar e o acesso aos serviços de apoio, evitando, assim, situações de vulnerabilidade e risco.

As creches e escolas exercem um papel fundamental para auxiliar o desenvolvimento neuropsicomotor das crianças, propiciando vivências em diversas áreas: linguagem, motora, cognitiva, afetiva e social. Com profissionais capacitados na identificação de sinais de atenção no desenvolvimento global e com conhecimento sobre os encaminhamentos para atendimentos especializados, é possível minimizar ou prevenir problemas do desenvolvimento, além de facilitar o processo de inclusão.

O projeto atendeu os Centros de Educação Infantil (CEIs) ligados à Prefeitura do Município de São Paulo, os quais são distribuídos em treze Diretorias Regionais de Educação (DREs). Cada DRE designou um número específico de CEIs para participar do projeto, representando aproximadamente 20% do total de CEIs ligados a cada DRE. As treze diretorias e a quantidade de CEIs ligados a cada uma estão esquematizadas na Figura 1.

No início do projeto, realizou-se um levantamento da necessidade de capacitação nesses CEIs, por meio de um instrumento único aplicado aos dirigentes e aos professores atuantes nessas unidades. Após análise e tabulação dos dados, foram demarcados os temas de maior dificuldade presentes no dia a dia desse universo, os quais, portanto, demandariam maior cuidado na capacitação prevista. Após aplicado o questionário, determinou-se o conteúdo das capacitações que seriam ministradas de forma presencial em cada DRE. Após a capacitação, os participantes foram

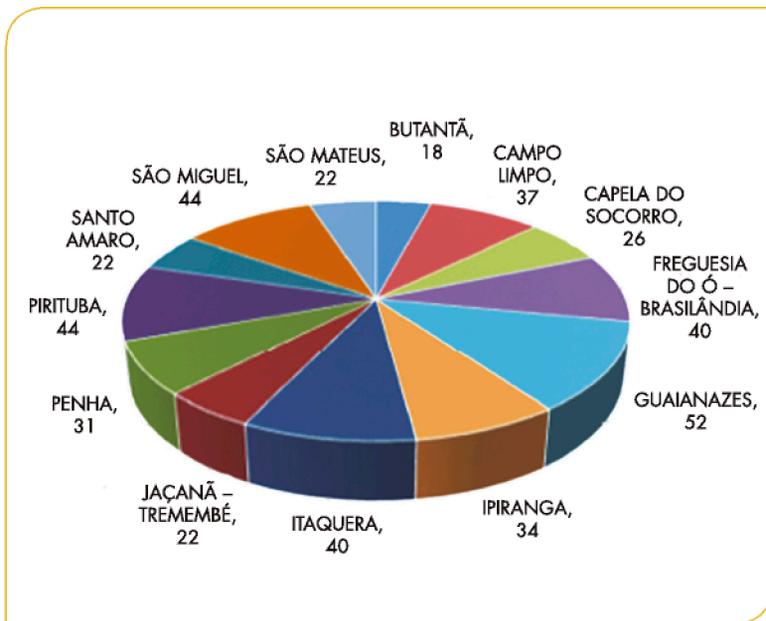


FIGURA 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS CEIs POR DRE.

Fonte: Projeto Pequenos Gigantes.

convidados a responder a pesquisa de satisfação em relação à formação oferecida; o resultado foi que mais de 90% dos docentes a avaliaram como satisfatória.

O **Projeto Pequenos Gigantes** priorizou o atendimento aos CEIs conveniados, uma vez que foi averiguada a necessidade de formação dos profissionais da educação em tais Centros. A fim de atender às demandas de vagas para equipamentos de educação infantil, a Secretaria Municipal de Educação (SME) realiza convênios com entidades filantrópicas e particulares que recebem credenciamento e financiamento para oferecer atendimento às crianças, conforme os termos da Portaria SME n. 3.477, de 08/07/2011. O convênio estabelece os parâmetros e requisitos necessários ao funcionamento do CEI conveniado, e as mesmas orientações são aplicáveis aos CEI diretos, cabendo à SME as funções de supervisão técnica e administrativa dos serviços fornecidos, assim como a fiscalização sobre a aplicação dos recursos.

O objetivo principal do projeto foi a formação em Desenvolvimento Infantil dos educadores de CEIs conveniados, visando a uma atuação preventiva no caso de sinais de atenção no desenvolvimento. Através da atuação em campo das articuladoras sociais que implementaram as atividades nos CEIs,

os objetivos específicos do projeto englobaram: auxiliar no encaminhamento de crianças com sinais de atenção à rede de atendimento, orientar sobre os apoios necessários no trabalho educacional e nos encaminhamentos, facilitar o avanço em relação às práticas inclusivas e disseminar informação atualizada sobre desenvolvimento infantil e sinais de atenção para os profissionais dos CEIs conveniados. A partir dessa experiência, foram levantados os principais tópicos do projeto, os quais estão presentes neste *Guia Básico*.

As articuladoras sociais consideraram como critérios de avaliação os potenciais desafios que a equipe de educadores dos CEIs encontraria a partir da experiência cotidiana com as crianças. Foram abordados aspectos estruturais (arquitetura e disposição espacial) e relacionais (interações entre adultos e entre adultos e crianças), enfocando as dificuldades de acesso ao conteúdo e ao conhecimento, o estabelecimento da relação entre a teoria e a prática e, por fim, a administração do tempo na atuação como educador. Durante a pesquisa, os casos que chamaram a atenção da equipe pedagógica foram acompanhados pela equipe de articuladoras com consequentes intervenções pertinentes.

Para ilustrar o projeto, foi elencado um caso de cada DRE; e os sinais de atenção que despertaram essa demanda foram múltiplos: possível sinal de déficit de linguagem, baixo nível ou ausência de interação social, indícios de risco e vulnerabilidade social (por possível negligência dos responsáveis), evidências de déficit motor ou limitações físicas que comprometiam os aspectos funcionais da criança, entre outros. Cada articuladora acompanhou o caso indicado da sua região seguindo um roteiro preestabelecido: observação da rotina da criança, observação e orientação das atividades de estimulação promovidas pela professora, reunião com a família para o levantamento de informações sobre o histórico da criança, reunião de avaliação do processo com a coordenação e direção (para verificar documentos emitidos pelo CEI, relatórios e encaminhamentos realizados) e reunião de validação do processo com o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), para alinhar as ações da rede com o caso contemplado.

O **Projeto Pequenos Gigantes** produziu os subsídios para compilar as informações deste *Guia Básico* por meio de amplo estudo de cenário. O projeto foi elaborado com base no artigo 10, denominado áreas prioritárias do Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência (PRONAS/PCD). Para a produção do conteúdo, foi formado um Comitê envolvendo as Secretarias Municipais da Educação (SME), da Saúde (SMS), da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida (SMPED) e o Instituto de Ensino e Pesquisa da APAE DE SÃO PAULO. Este *Guia Básico* será distribuído gratuitamente em todos os CEIs conveniados e diretos do Município de São Paulo. Também está disponível para *download* gratuito na página *on-line* da APAE DE SÃO PAULO e no Portal da SME, a fim de garantir a máxima disseminação do conhecimento gerado, de forma gratuita e em âmbitos estadual e nacional.

Rodrigo Gomes Lobo
Redator

INTRODUÇÃO AO TEMA

A neurociência vem se destacando no estudo da primeira infância e tem comprovado a importância da relação entre os componentes genéticos e a influência do meio. Crianças inseridas em ambientes que proporcionam estímulos positivos, como o afeto, o cuidado, a linguagem, estímulos sensoriais e uma boa relação com adultos de referência, têm mais possibilidade de ampliar a sua capacidade de reconhecer, interpretar e entender as informações do meio e, com isso, aprender.

Atualmente, é comum a utilização da expressão “janelas de oportunidades” por cientistas e profissionais envolvidos com a educação. Esse termo identifica as possibilidades de desenvolvimento das estruturas de pensamento, emoções e interações sociais. Por isso é tão importante o cuidado integral das crianças nos primeiros anos de vida. Cuidar e educar as crianças são estratégias comprovadamente mais eficazes para promover o desenvolvimento da pessoa, da sociedade e do país.

A Constituição Federal determina que as crianças sejam atendidas pela família, pela sociedade e pelo Estado com absoluta prioridade (art. 227). A Lei n. 8.069/1990, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelece a forma como os direitos devem ser atendidos. A Lei n. 13.257/2016, sancionada no dia 08/03/2016, chamada de Marco Legal da Primeira Infância, amplia e ajusta os direitos às crianças com até 6 anos de idade. O Marco Legal da Primeira Infância criou uma série de programas, serviços e iniciativas voltados à promoção do desenvolvimento integral das crianças desde o nascimento até os 6 anos de idade. Ele coloca a criança com essa faixa etária como prioridade no desenvolvimento de programas, na formação dos profissionais e na formulação de políticas públicas. Esse Marco estabelece, por exemplo, a criação de uma Política Nacional Integrada para a Primeira Infância, com abordagem e coordenação intersetorial (educação, saúde, assistência social, entre outros) e corresponsabilidade da União, Estado e Município. Por isso, frisamos a importância de uma rede de apoio, constituída pela família, pela sociedade e pelos Centros de Educação Infantil (CEIs).

Já faz algum tempo que a educação se tornou o principal espaço institucional, com um universo próprio de normas destinadas a organizar o desempenho social da criança, muitas vezes com relevante imposição de normas, ideias, crenças e valores que são predominantemente construídos sob o ponto de vista do adulto (SARMENTO, 2005). Na opinião de alguns especialistas, a institucionalização dos



cuidados com a criança, bem como a quantidade de tempo que passam envolvidas com a escola, e o controle excessivo do adulto tomaram-se impedimentos para ela influenciar em seus ambientes e vivenciá-los de maneira ativa.

Algumas linhas teóricas que discutem a infância têm refletido sobre a criança atuante em suas decisões e modificadora do meio. Buscam uma mudança no olhar do adulto, propondo a transição de uma visão em que ela é considerada um ser “inacabado”, “do futuro” e “não preparada para a vida” para um modelo com foco na sua competência, levando em conta sua experiência, suas oportunidades de vida e o meio onde está inserida.

Este *Guia Básico* oferece ao educador a oportunidade de refletir sobre quais critérios podem ser adotados e valorizados para promover maior aproximação entre as crianças e os adultos e suas formas de compartilhar ideias, projetos, responsabilidades e compromissos, aproximação essa na qual os adultos compreendam que a criança é ativa, tem desejos e pode tomar decisões sobre suas vivências.

A expressão “**sinais de atenção**” abarca qualquer situação em que determinada criança chame a atenção do professor, ou seja, que demande aportes específicos e singulares, comparativamente ao que é observado nas outras crianças da sala. É primordial ressaltar que essa expressão foi escolhida preferencialmente a outras formas de designação, aferindo muita ponderação. A locução “sinais de alerta” evoca um sentido de urgência, de pressa e de prontidão, que pode atropelar a temporalidade de cadência mais lenta de processos importantes, como o acolhimento da família ou dos responsáveis. Já a nomenclatura “sinais de atraso”, que tem seu uso bastante disseminado na área médica que trata do desenvolvimento neuropsicomotor (DNPM), é comumente relacionada a um tom pejorativo ao ser usado no cotidiano. Em razão de o escopo do projeto também incluir vulnerabilidades mais ligadas aos aspectos sociais (problemas familiares, etc.), optou-se por não recorrer ao termo “atraso”, mesmo em sua forma não conceitual, principalmente no diálogo com os pais ou responsáveis pela criança. Ampliando a visão para além do termo escolhido, o enfoque é que “algo não está indo bem com a criança”, como notado em recente e abrangente levantamento da bibliografia especializada que mapeou os diversos sentidos para a expressão “atraso no desenvolvimento” (DORNELAS et al., 2015).

A pesquisa que embasa este *Guia Básico* foi efetuada em diversos CEIs, caracterizados pela diversidade cultural das regiões atendidas, pelos diferentes perfis dos educadores e gestores envolvidos no processo e pela complexidade do funcionamento da rede de serviços com relação direta ou indireta com a proposta. A principal preocupação surgiu durante o processo foi como preparar uma equipe para que ela soubesse identificar os sinais de atenção das crianças e tivesse mais conhecimento sobre as possibilidades de encaminhamentos para os serviços da rede.

Além da questão do preparo da equipe para a formação nesse aspecto, foi também indicada a necessidade de aprimorar o uso dos documentos e formulários. Ao instruir o professor no sentido de valorizar o registro do histórico das crianças, é mais fácil compreender quais são os caminhos mais assertivos para a criança ter apoio e estímulo em seu desenvolvimento.

Dentre os objetivos deste *Guia Básico*, destaca-se o propósito principal de propiciar ao educador a ampliação de seu repertório de ação e incidir na busca de melhores práticas para garantir o melhor atendimento à criança, tanto no contexto educacional como no da saúde.

QUALIFICAÇÃO DO OLHAR

A percepção e a observação dos pais e professores têm valiosa contribuição na detecção de sinais de atenção no desenvolvimento. É preciso pensar sobre a reeducação de nossos sentidos – em especial a visão, quando se trata de olhar para o aluno. Essa nova forma de olhar nos permite afirmar que “o algo a mais” do olhar é a capacidade reflexiva diante daquilo que se vê. Igualmente ocorre com o ouvir, cujo ato reflexivo é o escutar. Portanto, olhar e escutar tornam-se saberes e competências essenciais na ação educativa.

Estamos falando do olhar investigativo do educador que se junta em cumplicidade com a escuta, a fim de se fazer presença e querer saber: “o que vejo?” e “que aluno é esse que meus olhos contemplam e que se coloca diante de mim com expectativas e esperanças?”. O objetivo do professor é estar aberto para conhecer cada aluno que encontrar nas salas. Isso é mais importante do que ter conhecimentos isolados sobre as deficiências e suas dificuldades. É fundamental ter consciência de que o trabalho educativo abrange, necessariamente, conhecer e perceber o aluno como sujeito e auxiliá-lo a desenvolver suas potencialidades.

PRIMEIRO PASSO PARA A QUALIFICAÇÃO DO OLHAR: INTERAGIR

Entende-se que o educador tem, em sua prática, a oportunidade de se permitir pensar sobre o poder transformador que existe na educação, não só no sentido literal do aprendizado de conteúdos, mas no de se modificar a cada descoberta, pesquisa e interação com a criança. É essencial que exista, nessa prática, o exercício de olhar para o cenário que sustenta a sua atuação e apoia o seu saber, analisando continuamente quais estruturas são imperiosas para que o trabalho seja consistente, objetivo e prazeroso.

Dito isso, nota-se que, para oferecer oportunidades de exploração e descobertas à criança, o educador necessita conhecer a história dessa criança, com quem e como ela vive, que relação ela estabelece com sua comunidade e quem são seus adultos de referência nesse contexto. Todas essas pessoas são atores que interagem continuamente com a criança e que podem impactar sua vida de maneira qualitativa ou favorecer situações que venham a impedir o seu direito de conhecer o mundo e se apropriar dele de maneira saudável.



Quando o educador exercita o olhar em direção ao panorama que compõe a história da criança, ele também identifica onde está o seu lugar no cenário e qual a sua função e papel nessa rede. Assim, o educador pode transitar nesse cenário de forma a ser um articulador que facilite a leitura do que está acontecendo com a criança e que identifique quais atores estão o apoiando no processo.

MAS QUEM SÃO ESSES ATORES?

- **Família** – A família ou adultos de referência são primordiais no sistema, pois imagina-se que eles estão apropriados de conhecimento sobre a história da criança.
- **Equipe** – O educador que atua diretamente com a criança em sala de aula sabe que é indispensável estabelecer uma interação com sua equipe de apoio. Nesse processo, geralmente o coordenador detém uma das funções mais importantes, visto que pode complementar as observações sobre a dinâmica da criança e do grupo, estimular o educador-professor a pensar em sua prática e trazer referências destinadas a reflexões acerca do desenvolvimento de estratégias e instrumentos para a aplicação do plano pedagógico. O intercâmbio entre os próprios colegas que atuam em outras turmas também torna o trabalho enriquecedor e completo.
- **Comunidade** – Estabelecer uma relação com o entorno e compreender as características da região, do bairro e dos serviços fortalece o olhar para a criança, já que ela integra esse contexto.
- **Serviços de apoio** – São compostos pelos profissionais que atuam com a criança de maneira específica, nos serviços de saúde, educação e assistência social. A interação com esses profissionais é tão necessária quanto a da família, uma vez que eles agem quando há necessidade de intervenções específicas para auxiliar a criança a ultrapassar desafios de desenvolvimento, principalmente no que se refere aos sinais de atenção.

SEGUNDO PASSO PARA A QUALIFICAÇÃO DO OLHAR: SABER OLHAR, SABER OUVIR, SABER FALAR, SABER REGISTRAR

Nesse segundo passo, o educador deve aguçar os seus sentidos. Deve utilizar o seu conhecimento e sua experiência e ficar atento ao que a criança quer expressar, seja por meio de gestos, brincadeiras, desenhos, conversas ou mesmo por meio do silêncio ou daquilo que ela não diz.

Essa atenção também deve estar desprovida de valores pessoais. Não que o educador não os tenha e nem os possa manifestar, mas, no momento da observação, é preciso buscar imparcialidade e tentar perceber o que a criança está, de fato, tentando mostrar.

Desde a observação simples até o momento em que o educador indica e desenvolve um instrumento de registro para o que está observando, é relevante a utilização dos dados coletados.

Todo registro realizado é um documento fundamental, pois ele permite recolher informações a respeito da forma de exploração da aprendizagem vivida pela criança. Ao perceber manifestações comuns de sinais de atenção, recomenda-se ao educador observar a frequência, a intensidade e a motivação das ações que despertaram sua sensibilidade. Birra, mordidas, choro, auto e heteroagressão, raiva e imitação precisam ser detalhados no registro para que a criança não seja rotulada injustamente (criança “chorona”, “briguenta”, etc.).

Esse documento ou registro pedagógico propõe-se a comunicar as vivências e as experimentações de bebês e crianças, suas descobertas, criações, ideias e aprendizados, permitindo aos professores refletirem sobre o que as crianças pensam, fazem, falam, teorizam e problematizam.

Segundo a orientação normativa n. 01/2013, os CEIs têm autonomia para definir em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) os instrumentos a serem utilizados para registro. Ele pode ser produzido de diversas formas: fotos, vídeos, áudios, relatórios, portfólios ou anotações.

É vital sempre positivar as descrições e caracterizações dos alunos. Por exemplo, em vez de registrar a frase *“O aluno não consegue andar direito”*, tente detalhar mais a situação registrando *“O aluno utiliza o suporte de adultos para caminhar (segurando uma mão ou é necessário segurar as duas mãos, ou ainda basta estar do lado)”*.

Evite termos gerais e vagos, buscando mais precisão no registro. Por exemplo: em vez de *“O aluno precisa de um objeto de referência para identificar a atividade seguinte”*, registre *“O aluno precisa de um recurso visual (uma pista), com desenhos que indiquem a atividade seguinte”*.

Expressões muito curtas ou assertivas e definitivas também devem ser evitadas, pois podem produzir a estigmatização da criança, camuflando o verdadeiro motivo do problema. Para exemplificar e refletir, listamos a seguir alguns registros.

- *“O aluno não tem comunicação”* ou *“O aluno é agressivo”*. Será que, na realidade, isso não significa que, quando não conseguimos compreender seus desejos, a criança reage de forma agressiva? Ou quando não consigo fazer a criança entender, ela reage com agressão? Ou quando ela não gosta/não quer, reage com agressão? A agressão é uma forma de comunicação; portanto, trata-se da urgência de ensinar novas formas de comunicação. É indispensável entender que o bebê está se comunicando: recorre a gritos e choros para comunicar rechaço ou insatisfação.
- *“O aluno não tem limites”*. Quem estabelece os limites na sala de aula é o professor. Essa descrição “desacredita” o adulto, colocando-o em uma situação passiva. Em vez de expor negativamente o impasse, o professor deve se comprometer a tomar para si a responsabilidade, registrando *“Os acordos*

e combinados são passados diariamente para o aluno, mas ainda não foram assimilados por ele”.

- *“O aluno saiu da sala, ficou correndo”.* Nos registros, é primordial elaborar uma descrição bem detalhada da relação educador(a)/aluno(a). Muitas vezes, os relatórios apresentam apenas a sequência de ações do(a) aluno(a) (*“saiu da sala, ficou correndo”*), ignorando a presença e as intervenções de um adulto. A recomendação é que se registre sempre a presença e as intervenções do adulto: *“O aluno saiu da sala. Fui até a porta e lhe pedi para voltar. Ele não olhou e continuou a ir em direção ao parque. Fui até ele, chamando pelo nome, encostei em seu braço, pedi para que olhasse para mim. Ele olhou. Falei para voltar para a sala. Ele recusou. Segurei em sua mão e falei que era hora da atividade na sala”.*

É perceptível a diferença no modo de registro em cada um desses exemplos de relatos. Esmiuçar as informações relacionais é imprescindível em qualquer acompanhamento. Dar ênfase nas dificuldades das crianças é comum, mas é necessário abordar suas potencialidades.

OBSERVAR E MEDIAR

A educação direcionada a crianças que apresentam sinais de atenção durante sua aprendizagem (dificuldades, transtornos, vulnerabilidades, riscos ou deficiências) não deve seguir uma pedagogia que se centra somente nos déficits dos alunos; deve, sim, abarcar uma **pedagogia criativamente positiva, que investe nas possibilidades do aluno**. Dessa maneira, há de se considerar basicamente dois fatores: observar e mediar.

Observar é se colocar no lugar do outro, exercendo a empatia.

O estigma pode representar uma forma de “cegueira” em relação às mudanças e às capacidades de uma criança. É muito importante procurar entender as necessidades da criança, bem como os incentivos que a colocam em ação para, então, entendermos a lógica de seu desenvolvimento. Precisamos entender como aprendemos e como percebemos o mundo, e saber que cada um vê o mundo de maneira diferente.

Mediar corresponde a possibilitar que os ambientes social e cultural promovam relações positivas e significativas.

Nesse cenário, em vez de considerar a atenção sob o ponto de vista de um déficit ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, a **atenção** deve ser focalizada em observação e mediação das relações, de modo a oportunizar o acesso ao conhecimento e à cultura.

É essencial começar a pensar que a deficiência, dificuldade ou problema não constituem, em si, um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo. O que pode constituir esse impedimento são as mediações estabelecidas e as formas de lidar com o problema, negando possibilidades de trocas e relações significativas que possibilitam o crescimento do indivíduo.

SINAIS DE ATENÇÃO

O **Projeto Pequenos Gigantes** contemplou a experiência voltada para bebês e crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade. Neste capítulo, os sinais de atenção durante o desenvolvimento da criança serão apresentados visando gerar reflexões e indagações que possam contribuir para a prática profissional de educadores da rede de ensino municipal, considerando as características específicas das creches conveniadas.

A importância da intervenção nesse momento do desenvolvimento se deve ao fato de que experiências ocorridas na primeira infância, sobretudo na primeira fase do período, terão repercussões ao longo da vida do sujeito, em todas as esferas (saúde, bem-estar social, emocional, cognitivo e econômico). Inúmeras pesquisas demonstram que frequentar uma creche e uma pré-escola de qualidade têm efeitos positivos no desenvolvimento. Entretanto, os impactos positivos duradouros da educação infantil estão condicionados à qualidade da intervenção oferecida.

Dentre os benefícios documentados, incluem-se ganhos no desenvolvimento cognitivo no curto prazo, melhora nos níveis de aprendizado no médio prazo e melhora na escolaridade e na renda no longo prazo. A identificação de sinais de atenção é crucial, visto que a primeira infância é um período em que a estrutura cerebral está se formando.

A função do educador na estimulação do desenvolvimento psicossocial é considerar o meio em que a criança está inserida, atentando para a proporção entre tempo na escola e tempo na família. O professor também pode contar com a avaliação de uma equipe multidisciplinar, a fim de que esteja seguro sobre os caminhos disponíveis na rede para tratamento ou auxílio.

O desenvolvimento pode ser considerado um processo de evolução biológica e psicológica que se inicia na concepção, passa pelo nascimento, infância, adolescência e idade adulta e se finda com a morte. Pode-se concebê-lo como um *continuum* entre a total dependência e a autonomia relativa, uma interação entre processos biológicos e ambientais, psicológicos e sociais, o que o torna bastante complexo.

Para uma criança vivenciar uma etapa do seu desenvolvimento e passar para outra, ela precisa conciliar seus desejos e impulsos com as possibilidades biológicas e mentais que dispõe no momento, atendendo às expectativas socioculturais do meio no qual está inserida.



O sistema nervoso, em especial os neurônios, apresenta capacidade de adaptação às mudanças ambientais que ocorrem no cotidiano da criança – é a chamada plasticidade neural; ela é maior durante a infância e declina gradativamente, sem se extinguir na vida adulta. Essa reorganização pode ser promovida incorporando práticas de tarefas específicas, treinamento sensorial e prática mental.

Apesar de o organismo possuir, em potencial, essa capacidade de superação, ela só se concretiza a partir da interação com fatores ambientais, pois o desenvolvimento decorre do entrelaçamento de fatores externos e internos.

Não cabe aqui uma discussão profunda sobre a opinião dos especialistas em educação em relação à avaliação do desempenho da criança e os marcos do desenvolvimento infantil. Contudo, é função deste *Guia Básico* esclarecer que existem posicionamentos distintos sobre essa questão.

Alguns especialistas em educação defendem a avaliação formal das crianças, por meio de instrumentos e procedimentos padronizados e quantitativos. Eles concebem uma visão organicista do desenvolvimento, ou seja, o estabelecimento de níveis de maturidade física, cognitiva e social distribuídas cronologicamente em etapas.

Outros especialistas entendem que a avaliação formal – que visa detectar o grau de preparação da criança em determinados momentos de sua aprendizagem – traz consequências negativas tanto na dimensão intelectual quanto na social e na emocional. Afirmam que uma avaliação mais contextualizada, com procedimentos que valorizam as experiências e as conquistas realizadas pelas crianças por meio do seu cotidiano, com relatos descritivos/narrativos e observações registradas – que são consideradas não formais, pode produzir um efeito mais positivo nos resultados de aprendizagem e permite que os educadores desenvolvam uma compreensão mais profunda dos processos de aprendizagem das crianças.

Independentemente da vertente, é mandatório o educador refletir sobre esses posicionamentos com sua equipe e considerar o universo conceitual envolvido em sua prática, de modo a buscar o sentido com o plano pedagógico a que se propõe. São considerações relevantes, que interferem diretamente na forma como irá atuar e intervir no processo de aprendizagem que a criança experimenta.

A seguir, são abordados, de maneira ampla, os principais aspectos do desenvolvimento. Trata-se de uma compilação mínima, baseada em distintos modelos (BRAGA; PAZ JÚNIOR, 2008; LIDDLE, 2007; VASCONCELLOS, 2011), que fornecerá subsídios para as reflexões e ações da equipe pedagógica. Seu uso não deve ser encarado como uma “baliza rígida”; sempre é bom lembrar que cada pessoa tem seu ritmo. Portanto, uma criança que não apresente todos os aspectos indicados nessa descrição não está, necessariamente, em alguma situação de risco. Por ser um referencial básico, são fornecidos, de maneira esquemática, simples e direta, os pontos mais utilizados por diversas áreas médicas para classificação de fases de desenvolvimento. É um ponto de partida para que professores, coordenadores, diretores e demais componentes da escola comecem a analisar de forma mais ampliada e contextualizada a situação singular que cada criança apresenta.

Enfatiza-se que antecipar etapas ou não estimular a criança pode gerar conflitos futuramente, cabendo à família e à escola conhecer e respeitar os passos do desenvolvimento infantil.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL GLOBAL ATÉ 4 ANOS

CARACTERÍSTICAS DA FAIXA ETÁRIA DE 0 A 6 MESES

DESENVOLVIMENTO FÍSICO

- Processo de fortalecimento gradual dos músculos e do sistema nervoso: os movimentos bruscos e descontrolados iniciais vão dando lugar a um controle progressivo da cabeça, dos membros e do tronco:
 - Por volta das 8 semanas de vida (2 meses), o bebê é capaz de levantar a cabeça sozinho durante poucos segundos, quando estiver deitado de barriga para baixo.
 - Adquire controle completo da cabeça por volta dos 4 meses de vida: deitado de costas, levanta a cabeça durante vários segundos; deitado de barriga para baixo, começa a se elevar com apoio das mãos e dos braços e virando a cabeça.
 - Por volta dos 4 meses, o controle das mãos torna-se mais fino, sendo capaz de segurar um brinquedo.
 - Entre 4 e 6 meses, utiliza os membros para se movimentar, rolando; apresenta também um pouco mais de eficácia em alcançar e agarrar o que quer ou a se posicionar no chão para brincar.
- Desenvolvimento do seu próprio ritmo de alimentação, sono e micção/evacuação.
- Desenvolvimento progressivo da visão:
 - Com 1 mês, é capaz de focar objetos a 90 cm de distância.
 - Progressivamente, utilizará os dois olhos para focar um objeto próximo ou afastado, bem como seguirá o deslocamento de objetos ou pessoas.
 - Entre 4 e 6 meses, a visão e a coordenação olho-mão encontram-se próximas às do adulto.
- Desenvolvimento da função auditiva:
 - Entre 2 e 4 meses, o bebê reage aos sons e às alterações do tom de voz das pessoas que o rodeiam.
 - Por volta dos 4 a 6 meses, possui uma grande sensibilidade às modulações nos tons de voz que ouve.

DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

- Até os 6 meses de vida, a aprendizagem ocorre sobretudo por meio dos sentidos:
 - Vocaliza espontaneamente, especialmente quando está em relação com outras pessoas.
 - A partir dos 4 meses, começa a imitar alguns sons que ouve à sua volta.

- Por volta do 6º mês, compreende algumas palavras familiares (o nome dele, “mamã”, “papá”, etc.), virando a cabeça quando o chamam.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL

- O bebê de 0 a 6 meses distingue a figura cuidadora do restante das pessoas com quem se relaciona, estabelecendo com ela uma relação privilegiada.
- Fixa os rostos e sorri (aparecimento do primeiro sorriso social por volta da 6ª semana de vida).
- Aprecia situações sociais com outras crianças ou adultos.
- Por volta dos 4 meses: adquire capacidade de reconhecimento das pessoas mais próximas, o que influencia a forma como se relaciona com elas, tendo reações diferenciadas consoante à pessoa com quem interage. É também capaz de distinguir pessoas conhecidas de estranhos, revelando preferência por rostos familiares.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

- Entre 0 e 6 meses, o bebê manifesta a sua excitação por meio dos movimentos do corpo, mostrando prazer ao antecipar a alimentação ou o colo.
- O choro é a sua principal forma de comunicação, podendo significar estados distintos (sono, fome, desconforto, etc.).
- Apresenta medo perante barulhos altos ou inesperados, objetos, situações ou pessoas estranhas, movimentos súbitos e sensação de dor.

CARACTERÍSTICAS DA FAIXA ETÁRIA DE 6 A 12 MESES

DESENVOLVIMENTO FÍSICO

- Desenvolvimento da motricidade: os músculos, o equilíbrio e o controle motor estão mais desenvolvidos; senta-se corretamente sem apoio e faz as primeiras tentativas de ficar em pé, agarrando-se a superfícies de apoio:
 - A partir dos 8 meses de vida, consegue arrastar-se ou gatinhar.
 - A partir dos 9 meses, poderá começar a dar os primeiros passos, apoiando-se nos móveis.
- Desenvolvimento da preensão:
 - Entre 6 e 8 meses de vida, o bebê é capaz de segurar os objetos de maneira mais firme e estável e de manipulá-los na mão.
 - Por volta dos 10 meses, é capaz de colocar pequenos pedaços de comida na boca sem ajuda, de bater dois objetos um no outro, utilizando as duas mãos, bem como adquire o controle do dedo indicador (aprende a apontar com o dedo).

DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

- Entre 6 e 12 meses, a aprendizagem ocorre sobretudo por meio dos sentidos, principalmente o paladar (boca).

- Ocorre o desenvolvimento da noção de permanência do objeto, ou seja, a noção de que uma coisa continua a existir mesmo que não a consiga ver.
- Vocalizações:
 - Os gestos acompanham as suas primeiras “conversas”; exprimindo com o corpo o que quer ou sente (p. ex., abre e fecha as mãos quando quer uma coisa).
 - Alguns sons se parecem progressivamente com palavras, tais como “mamã” ou “papá”; ao longo dos próximos meses, o bebê vai tentar imitar os sons familiares, embora inicialmente sem significado.
 - A partir dos 8 meses: o desenvolvimento do paladar acrescenta novos sons ao seu vocabulário. Os sons das suas vocalizações começam a acompanhar as modulações da conversa dos adultos; utiliza “mamã” e “papá” com significado.
 - Nessa fase, o bebê gosta que os objetos sejam nomeados e começa a reconhecer palavras familiares como “papa”, “mamã”, “tchau”, e paulatinamente associa ações a determinadas palavras (p. ex., “tchau-tchau” = acenar).
 - A primeira palavra poderá surgir por volta dos 10 meses de vida.
- A partir dos 10 meses de vida, a noção de causa-efeito encontra-se bem desenvolvida: o bebê sabe exatamente o que vai acontecer quando bate em um determinado objeto (produz som) ou quando deixa cair um brinquedo (o pai ou a mãe apanha-o). Começa também a relacionar os objetos com o seu fim (p. ex., coloca o telefone junto ao ouvido).
- Entre 6 e 12 meses, nota-se progressiva melhora da capacidade de atenção e concentração: consegue manter-se concentrado durante períodos de tempo cada vez mais longos.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL

- O bebê entre 6 e 12 meses torna-se mais sociável, procurando ativamente a interação com quem o rodeia por meio de vocalizações, gestos e expressões faciais.
- Manifesta comportamentos de imitação relativos a pequenas ações que vê os adultos fazerem (p. ex., lavar o rosto, escovar o cabelo, etc.).
- A partir dos 10 meses de vida, tem maior interesse pela interação com outros bebês.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

- Entre 6 e 12 meses, ocorre a formação de um forte laço afetivo com a figura materna (cuidadora); é a vinculação.
- Presença da “ansiedade da separação”, manifestada quando é separado da mãe, mesmo que por breves instantes. Trata-se de uma ansiedade normal no desenvolvimento emocional do bebê.
- Presença de ansiedade perante estranhos: é igualmente uma etapa normal do desenvolvimento emocional do bebê; manifesta-se quando pessoas desconhecidas o abordam diretamente.
- Maior consciência de si próprio a partir dos 8 meses de vida.

- Nessa faixa de 6 a 12 meses, é comum os bebês mostrarem preferência por um determinado objeto (um cobertor ou uma pelúcia), o qual terá um papel muito importante na vida do bebê – ajuda a adormecer, conforta quando está triste, etc.

CARACTERÍSTICAS DA FAIXA ETÁRIA DE 1 A 2 ANOS

DESENVOLVIMENTO FÍSICO

- Começa a andar, sobe e desce escadas, sobe em móveis, etc. Inicialmente, o equilíbrio é bastante instável, uma vez que os músculos das pernas ainda não estão bem fortalecidos. A partir dos 16 meses, o bebê já é capaz de caminhar e de se manter em pé em segurança, com movimentos mais bem controlados.
- Adquire melhoria na motricidade fina em razão da prática: segura um objeto, o manipula, passa de uma mão para a outra e o larga deliberadamente. Por volta dos 20 meses, será capaz de transportar objetos na mão enquanto caminha.

DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

- A criança de 1 a 2 anos de idade avança no desenvolvimento da memória por meio da repetição das atividades, que lhe permite antecipar os acontecimentos ou retomar uma atividade momentaneamente interrompida, à qual dedica um maior tempo de concentração. Da mesma forma, em razão da sua rotina diária, desenvolve um entendimento das sequências de acontecimentos que constituem os seus dias e dos seus pais.
- Exibe maior curiosidade e, por isso, gosta de explorar o que a rodeia.
- Compreende ordens simples, inicialmente acompanhadas de gestos e, a partir dos 15 meses, sem recorrer aos gestos.
- Embora possa estar ainda limitada a uma palavra de cada vez, a linguagem da criança começa a adquirir tons de voz diferentes para transmitir significados diferentes. Progressivamente, combinará palavras soltas em frases de 2 palavras.
- É capaz de acompanhar pedidos simples, como “me dê o copo”.
- As experiências físicas o ajudam a desenvolver as capacidades cognitivas. Por volta dos 20 meses de vida, sabe, p. ex., que um martelo de brincar serve para bater e já o deve utilizar.
- Consegue estabelecer a relação entre um carrinho de brincar e o carro da família.
- Entre 20 e 24 meses de vida, é capaz de brincar de faz-de-conta (p. ex., finge que coloca chá em uma xícara, mistura o açúcar e toma; recorda uma sequência de acontecimentos e finge que os realiza como parte de um jogo). A capacidade de realizar esses tipos de jogos indica que a criança está começando a compreender a diferença entre o real e a fantasia (faz-de-conta).

DESENVOLVIMENTO SOCIAL

- A criança entre 1 e 2 anos de idade aprecia a interação com adultos que lhe sejam familiares, imitando e copiando os comportamentos que observa.
- Possui maior autonomia: a criança sente satisfação por estar distante dos pais quando inserida em um grupo de crianças, necessitando apenas confirmar ocasionalmente a sua presença e disponibilidade. Essa necessidade de confirmar a presença dos pais aumenta em situações novas, surgindo maior dependência quando é preciso uma nova adaptação.
- As interações com outras crianças ainda são limitadas: a maioria das brincadeiras ocorre paralelamente ao grupo, não em interação direta com elas.
- A partir dos 20 a 24 meses e na medida em que começa a ter maior consciência de si própria, física e psicologicamente, a criança começa a expandir os seus sentimentos sobre si própria e sobre os outros. É o desenvolvimento da empatia (ou seja, começa a ser capaz de pensar sobre o que os outros sentem).

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

- A criança de 1 a 2 anos de idade já possui grande reatividade ao ambiente emocional em que vive: mesmo que não o compreenda, percebe os estados emocionais de quem está próximo dele, sobretudo os pais.
- Começa a aprender a confiar, uma vez que percebe que precisa de cuidados de alguém e de suas necessidades atendidas.
- Desenvolve o sentimento de posse em relação às suas coisas, tornando mais difícil emprestá-las.
- Embora esteja normalmente bem-disposta, exibe alterações de humor (“birras”).
- É bastante sensível à aprovação/desaprovação dos adultos.

CARACTERÍSTICAS DA FAIXA ETÁRIA DE 2 A 3 ANOS

DESENVOLVIMENTO FÍSICO

- Conforme aumentam o seu equilíbrio e a sua coordenação, a criança aprende a saltar ou saltar de um pé para o outro quando está correndo ou andando.
- Torna-se cada vez mais fácil manipular e utilizar objetos com as mãos, como um lápis de cor para desenhar ou uma colher para comer sozinha.
- Gradualmente, começa a controlar os esfíncteres (primeiro, os intestinos; depois, a bexiga).

DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

- Entre 2 e 3 anos de idade, há uma fase de grande curiosidade, sendo muito frequente a pergunta “Por quê?”.
- Com o desenvolvimento das suas competências linguísticas, a criança começa a se exprimir de outras formas, que não apenas a exploração

física, de modo a juntar as competências físicas e de linguagem (p. ex., quando faço isto, acontece aquilo), o que ajuda em seu desenvolvimento cognitivo.

- É capaz de produzir frases de 3 e 4 palavras. A partir dos 32 meses, já conversa com um adulto usando frases curtas e fala continuamente sobre algum assunto por um breve período.
- Desenvolvimento da consciência de si: a criança refere-se a si própria como “eu” e descreve-se por meio de frases simples, como “tenho fome”.
- A capacidade de memória e de concentração aumenta nessa faixa etária. A criança volta a realizar uma atividade que havia interrompido, mantendo-se concentrada nela por períodos mais longos.
- A criança começa a formar imagens mentais das coisas, o que a leva à compreensão dos conceitos. Progressivamente e com a ajuda dos pais, torna-se capaz de compreender conceitos, como dentro e fora, acima e abaixo, etc.
- Por volta dos 32 meses de vida, começa a apreender o conceito de sequências numéricas simples e de diferentes categorias (p. ex., é capaz de contar até 10 e de formar grupos de objetos – 10 animais de plástico podem ser 3 vacas, 5 porcos e 3 cavalos).

DESENVOLVIMENTO SOCIAL

- A mãe é ainda uma figura muito importante para a segurança da criança de 2 a 3 anos de idade, que ainda não gosta de pessoas “estranhas”, ou seja, que não fazem parte de sua rotina. A partir dos 32 meses de vida, a criança já reage melhor quando é separada da mãe para ser cuidada por outra pessoa. É comum algumas crianças progredirem com menos ansiedade do que outras.
- A criança imita e tenta participar nos comportamentos dos adultos: p. ex., lavar a louça, maquiarse, etc.
- É capaz de participar em atividades com outras crianças, como ouvir histórias e brincar em um parquinho.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

- O leque de emoções de um ser humano é vasto, desde o puro prazer até a raiva frustrada. Embora a capacidade de exprimir livremente as emoções seja considerada saudável, a criança de 2 a 3 anos de idade já precisa começar a aprender a lidar com as suas emoções e saber quais sentimentos são adequados para determinado momento, o que requer prática e ajuda dos pais.
- Entre 2 e 3 anos de idade, as birras são as maneiras mais comuns de uma criança chamar a atenção. Geralmente, a birra é desencadeada por mudanças ou por acontecimentos novos e desconhecidos ou ainda por uma resposta nova a ser absorvida. Ressalta-se que as birras costumam estar relacionadas com a frustração da criança e com a sua incapacidade de se comunicar de forma eficaz.

CARACTERÍSTICAS DA FAIXA ETÁRIA DE 3 A 4 ANOS

DESENVOLVIMENTO FÍSICO

- Aos 3 ou 4 anos de idade, a criança já sustenta grande atividade motora: corre, salta, começa a subir escadas e pode começar a andar de triciclo ou bicicleta; possui também grande desejo de experimentar tudo.
- Embora ainda não seja capaz de amarrar sapatos, veste-se sozinha razoavelmente bem.
- É capaz de comer sozinha com uma colher ou um garfo.
- Copia figuras geométricas simples.
- É cada vez mais independente em relação à sua higiene e já é capaz de controlar os esfíncteres (sobretudo durante o dia).

DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

- Entre 3 e 4 anos, a criança compreende a maior parte do que ouve, e o seu discurso é compreensível para os adultos.
- Utiliza bastante a imaginação: início dos jogos de faz-de-conta e dos jogos de tabuleiro.
- Compreende o conceito de “dois”.
- Sabe o próprio nome, o gênero e a idade.
- Repete sequências de 3 algarismos.
- Começa a ter noção das relações de causa e efeito.
- É bastante curiosa e investigadora.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL

- Aos 3 ou 4 anos, é bastante sensível aos sentimentos dos que a rodeiam, comparando-se a si própria.
- Tem dificuldade em cooperar e partilhar.
- Preocupa-se em agradar os adultos que lhe são significativos, mostrando depender da aprovação e do afeto deles.
- Começa a notar as diferenças no comportamento dos homens e das mulheres.
- Começa a se interessar mais pelos outros e a se integrar em atividades de grupo com outras crianças.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

- A criança de 3 a 4 anos de idade é capaz de se separar da mãe durante curtos períodos de tempo sem demonstrar ansiedade.
- Começa a desenvolver alguma independência e autoconfiança.
- Pode manifestar medo de estranhos, de animais ou do escuro.
- Começa a reconhecer os seus próprios limites, pedindo ajuda.
- Imita os adultos.

DESENVOLVIMENTO MORAL

- Aos 3 ou 4 anos, a criança começa a distinguir entre o certo e o errado.
- As opiniões dos outros em relação a si própria assumem grande importância para a criança.
- No que diz respeito à agressividade, consegue se controlar de forma mais eficaz, tornando-se menos agressiva.
- Utiliza ameaças verbais extremas, como, p. ex., “eu te mato!”, sem ter noção das suas implicações.

ACESSIBILIDADE

Quando falamos sobre acessibilidade, geralmente ela está associada a questões arquitetônicas – as quais existem. No entanto, a acessibilidade tem um sentido bem mais amplo e diz respeito a diversas condições que o ambiente educacional precisa ter para tornar eficiente a participação de todas as crianças e adultos. Dentre essas condições, podem-se citar:

- **Acessibilidade atitudinal** – refere-se à maneira como as pessoas se manifestam em relação às diferenças. Em razão da falta de conhecimento, é comum notar comportamentos preconceituosos, em que a tendência é criar rótulos, isolar a criança e a excluir da rotina das atividades. Criar espaços de conversa nas reuniões pedagógicas para falar de preconceito, da falta de informação e das maneiras de criar um ambiente respeitoso com as diferenças é uma das maneiras de adquirir acessibilidade atitudinal.
- **Acessibilidade comunicacional** – quando o ambiente facilita a comunicação, mesmo onde as crianças e pessoas que circulam por ele necessitam de ferramentas ou estratégias para que compreendam o que está acontecendo. Todos os recursos que facilitam a comunicação tanto da criança como dos adultos da creche são meios de garantir a acessibilidade comunicacional (exemplos de comunicação alternativa: utilização de pranchas, vocalizadores, computadores, acionadores e aventais com figuras como instrumentos para comunicação).
- **Acessibilidade instrumental** – são ações que promovem a adaptação de materiais pedagógicos, utensílios e ferramentas de estudo para a criança. Por exemplo, brinquedos de parque acessíveis e adaptados para crianças, livros e materiais gráficos adaptados e mobiliários adaptados.
- **Acessibilidade programática** – a creche deve considerar essencial o cumprimento de normas e regulamentos relativos às questões de acessibilidade no ambiente. O projeto político-pedagógico precisa prever a acessibilidade, criando um regulamento interno que pondera a acessibilidade no ambiente.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

PREMISSAS PARA UMA BOA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: DAR VOZ À CRIANÇA

Segundo o professor em Sociologia da Infância, Manuel Jacinto Sarmiento (2005), as crianças têm sido colocadas no lugar de quem escuta e não no lugar de quem fala. O autor ressalta que, mais do que ocorrer uma inversão de papéis (em que criança fala e o adulto escuta), é preciso tornar essa relação recíproca. Deve-se considerar que, na escola, a criança tanto fala quanto escuta, assim como o adulto deve tanto falar quanto escutar.

Por meio de conversas e observações, constatamos um número significativo de eventos e atividades em que os adultos mantinham baixa escuta da criança. Não por negligência, mas sim pelas condições estruturais em que estavam inseridos: turmas com muitas crianças, ambientes com ruídos excessivos e carga horária integral de trabalho, que geravam certo desgaste em determinados momentos do dia. Mesmo sabendo dessa condição, deve-se sempre considerar que a postura mais apropriada para desenvolver uma boa prática pedagógica é escutando a criança e dando voz a ela. É necessário que o professor possa criar dispositivos de escuta da voz das crianças, a fim de que elas possam se manifestar nas rodas de conversa. Dessa maneira, as crianças têm a oportunidade de escolher as melhores maneiras de cuidar do seu espaço e dos seus brinquedos, relatar o que mais gostam ou o que gostariam para comer na hora do almoço, sugerir brincadeiras e propor atividades que preferem desenvolver, propiciando a abertura de espaço de comunicação livre e de expressão de emoções. Esse é o primeiro passo para que a prática pedagógica seja bem-sucedida.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

A criança não nasce sabendo brincar. Ela aprende por meio das interações com outras crianças e com os adultos, e descobre, em



contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Ao observar outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. A brincadeira é a atividade principal da infância.

O brincar possibilita ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos, aprender a dar significados aos movimentos e compreender e usar regras. Em virtude de ser influenciado pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas, o brincar desenvolve os aspectos físicos, sensoriais, simbólicos de sociabilidade, de linguagem e de cognição.

Jogos nos quais a criança possa testar principalmente a relação causa-efeito exercitam a cognição e o desenvolvimento intelectual. As atividades lúdicas contribuem para a adequação do tônus postural, da autonomia e da capacidade de comunicação das crianças. Portanto, ensinar a uma criança cooperação e respeito por meio de brincadeiras e jogos lúdicos permite o desdobramento de tais habilidades para o mundo real. Igualmente, ensinar a dividir o brinquedo e estimular jogos cooperativos possibilitam esse respeito e cooperação entre as crianças tanto no brincar como no mundo real.

As brincadeiras variam conforme a idade. Em bebês, o foco está na exploração espacial dos objetos, na identificação de sons e nos exercícios motores. Na brincadeira com bebês, a manipulação de objetos oferece à criança o conhecimento e a exploração do seu ambiente por meio dos órgãos dos sentidos. Quando a criança desenvolve a capacidade de representação, os jogos de exercícios motores começam a diminuir e iniciam-se os jogos simbólicos.

Atualmente, o professor tem à sua disposição inúmeros materiais sobre brincadeiras, sejam eles livros que contemplam brincadeiras por faixa etária ou sites especializados, incluindo os sites de referência da Secretaria Municipal de Educação (SME). Nas Referências (ao final do livro), incluímos algumas indicações.

VÍNCULO E EMPATIA

A criação do vínculo entre criança e educador acontece com a presença afetiva do educador. O educador que se mostra uma pessoa verdadeira, genuína e presente afetivamente na vida da criança proporciona, conseqüentemente, um diálogo com sentimentos, emoções, histórias de vida, confiança e aceitação, sempre com a finalidade de fazer a criança se sentir aceita da forma como ela é.

Essa relação saudável favorece a evolução da criança no que diz respeito à constituição da sua subjetividade, ou seja, daquilo que ela começa a perceber como um elo de ligação entre ela e o adulto de referência. Esse é o primeiro princípio que envolve a criança na educação inclusiva.

FLUXO DE ENCAMINHAMENTO

Ao desenvolver redes e equipes de apoio tanto para os professores como para os alunos, a escola aposta na inclusão. O uso de procedimentos discutidos e planejados garante a responsabilidade de cada pessoa envolvida na dinâmica escolar, reforçada por instrumentos de acompanhamento e avaliação constantes.

Ao observar em alguma criança sinais que mereçam atenção do professor, o ideal é propor situações pertinentes e analisar com a coordenação, em reuniões pedagógicas, os encaminhamentos para avaliação.

Para a efetividade de um encaminhamento de um caso que apresentou sinais de atenção, é essencial existir uma boa sintonia entre a escola e as famílias. É preciso se aproximar com respeito, reconhecer na família um saber, reconhecer a dificuldade dos pais de encontrar um filho diferente do ideal, desejado, esperado. O acolhimento precisa ser total e irrestrito.

Para tomar uma decisão sobre o encaminhamento de uma criança, a creche precisa considerar as observações e experiências de todos os adultos de referência que fazem parte do seu cotidiano. É requerido também realizar a anamnese com a família (entrevista que identifica seu histórico desde o nascimento até a idade atual), relatar o caso da criança a fim de realizar uma análise conjunta com a equipe do CEI, buscar aproximação e comunicação com os serviços de saúde da rede e saber utilizar instrumentos que registrem todas essas informações (elaboração de registros e relatórios sobre a criança). Esses relatórios devem sempre levar em conta uma linguagem apropriada a fim de que os profissionais da saúde compreendam o que a equipe do CEI e a família estão apontando como necessidade para o encaminhamento. Também vale reforçar a responsabilidade da equipe em garantir proteção à criança que apresenta sinais de risco e vulnerabilidade.

Segundo o manual *"Todos pelos Direitos"*, de autoria da APAE DE SÃO PAULO (2014), o conceito de rede é aquele que articula intencionalmente pessoas, grupos e instituições com uma estratégia organizativa. O direcionamento dos atores das redes revela suas intenções e resistências que nem sempre são perceptíveis em seus discursos.



Ainda segundo o manual supracitado, os principais atores do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente são:

- Conselhos Tutelares;
- Poder Judiciário, Ministério Público e Defensoria Pública;
- Poder Executivo e Organizações Não Governamentais;
- Poder Legislativo e Conselhos de Direitos: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONDECA), Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA);
- Conselhos Setoriais: Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), Conselho Estadual para Assuntos da Pessoa com Deficiência (CEAPCD), Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência (CMPD), Conselhos Municipais, Estaduais e Nacionais da Assistência Social, Saúde, Educação e Sociedade em Geral.

Portanto, o professor não é o único responsável por indicar um encaminhamento de uma criança, ele pode e deve contar com a orientação da coordenação e direção do CEI.

Outro aspecto indispensável ao encaminhar uma criança para algum serviço da rede é a equipe ter conhecimento dos serviços disponíveis e da maneira como cada instituição atua ou atende. Saber encaminhar ao serviço adequado colabora para que o atendimento seja mais eficiente, como também evita que a família se desloque desnecessariamente de um serviço a outro. Nesse quesito, a creche pode contar com a orientação do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) da sua região e buscar as referências sobre qual seria o serviço mais apropriado para começar uma investigação com a criança.

REFERÊNCIAS

- APAE DE SÃO PAULO. Todos pelos Direitos: Deficiência Intelectual, cidadania e combate à violência. São Paulo: APAE DE SÃO PAULO, 2014.
- ARAÚJO, Iris Morais. Osikrip: os "especiais" Karitiana e a noção de pessoa ameríndia. Doutorado. São Paulo: FFLCH-USP, 2014.
- BRAGA, Lúcia Willadino; PAZ JÚNIOR, Aloysio Campos. Método SARAH: reabilitação baseada na família e no contexto da criança com lesão cerebral. São Paulo: Santos, 2008.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SOUZA, Vânia Pereira da Silva. Crianças Indígenas Kaiowa e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência. Revista de Educação Pública, 2014, v.23.
- COELHO, Luciana Lopes. A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. Dissertação de mestrado em educação. Dourados: UFGD, 2011.
- DINIZ, Debora. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- LIDDLE, Tara Losquadro. Coordenação motora: aprenda a estimular a atividade física para que a criança cresça emocionalmente equilibrada, mais coordenada e feliz. São Paulo: M. Books, 2007.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação & Sociedade, 2005, n.91.
- VASCONCELLOS, Maria de Fátima Barboza. As fases do desenvolvimento da criança de 0 a 06 anos. Revisão de Literatura, 2011.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- AMIRALIAN, Maria L. T.; PINTO, Elizabeth B.; GHIRARDI, Maria I. G.; et al. Conceituando deficiência. Revista de Saúde Pública, fev. 2000, v.34, n.1, p.97-103.
- BROUGÈRE, Gilles; WAJSKOP, Gisela. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2007.
- CAMAROTTI, Maria do Carmo (org.). Atendimento ao bebê: uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. Revista Brasileira de Educação Especial, 2000, v.6, n.1, p.99-116.
- CARAM, Luiza Helena Acerbi; FUNAYAMA, Carolina Araújo Rodrigues; SPINA, Cleide Íris; et al. Investigação das causas de atraso no neurodesenvolvimento: recursos e desafios. Arquivos de Neuro-Psiquiatria, jun. 2006, v.64, n.2b. Disponível em: <<http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/handle/123456789/1405>>. Acesso em: 11 de abril de 2017.
- COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. Estudo nº 1: o impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem, 2014. Disponível em: <<http://www.ncpi.org.br>>. Acesso em: 11 de abril de 2017.
- CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Estudos e pesquisas em Psicologia, 2007, v.7, n.1.
- COUTO, Berenice Rojas; YAZBEK, Maria Carmelita; SILVA E SILVA, Maria Ozanira da; et al. O Sistema Único de Assistência Social no Brasil: uma realidade em movimento. São Paulo: Cortez, 2011.
- CUNHA, Eugênio. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.



- COSTALLAT, Dalila Molina de. La entidad psicomotriz. Buenos Aires: Editora Losada S. A., 1984.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, jul. 2002, n.116, p.245- 262.
- DAVIDOFF, Linda L. Introdução à Psicologia. São Paulo: Makron Books, 1983.
- DIAS, Joelson; FERREIRA, Laíssa da Costa; GUGEL, Maria Aparecida; COSTA FILHO, Waldir Maceira (orgs.). Novos comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD)/Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), 2014.
- DORNELAS, Lillian de Fátima; DUARTE, Neuza Maria de Castro; MAGALHÃES, Livia de Castro. Atraso do desenvolvimento neuropsicomotor: mapa conceitual, definições, usos e limitações do termo. Revista Paulista de Pediatria, mar. 2015, v.33, n.1. Disponível em: <<http://www.rpped.com.br>>. Acesso em: 11 de abril de 2017.
- FIGUEIRA, Emílio. O que é educação inclusiva. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- FONSECA, Vitor da (org.). Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FRITZEN, Silvino José. Dinâmicas de recreação e jogos. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE COSTA, Dóris Anita. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. Revista Psicopedagogia, 2006, v.23, n.72.
- GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- MANTOAN, Maria T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Summus, 2015.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena do. Verbetes Declaração de Salamanca. Dicionário interativo da educação brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 11 de abril de 2017.
- MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MORIN, Edgar. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. Trad. Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.
- NETO, Francisco Rosa. Manual de avaliação motora. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NICOLA, Mônica. Psicomotricidade: manual básico. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.
- RANGEL, Ana Cristina Souza; MAGGI, Noeli Reck. O brincar na educação: princípio constituinte da cooperação e cidadania. Educação e Cidadania, 2011, n.13.
- RAPPAPORT, Clara Regina (org.). Psicologia do desenvolvimento: a idade pré-escolar. São Paulo: EPU, 1981.
- _____. Psicologia do desenvolvimento: conceitos fundamentais. Teorias do Desenvolvimento. São Paulo: EPU, 1981.
- _____. Psicologia do desenvolvimento: a infância inicial – o bebê e sua mãe. São Paulo: EPU, 1981.
- SÃO PAULO. Indicadores de qualidade. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/12617.pdf>>. Acesso em: 11 de abril de 2017.
- SESC – Serviço Social do Comércio Ceará. Instrumentos padronizados de avaliação na primeira infância: convergências e divergências. Programa Espaço e Escuta. Fortaleza: SESC, 2016.
- SOLOMON, Andrew. Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais 1994. Unesco, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. Lisboa: Antídoto, 1979.
- _____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZAPPAROLI, Kelem. Estratégias lúdicas para o ensino da criança com deficiência. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

AGRADECIMENTOS

Às Articuladoras sociais, pelo profissionalismo e delicadeza no trato com todos os personagens envolvidos no projeto.

Carolina de Lima Souza
Débora Cunha Veiga Wenceslau
Edneis Mendes de Oliveira
Eliana Piccinini de Azevedo
Flavia Michele Lopes Gomes e Oliveira
Leticia Jordão da Silva
Luciana Maria da Silva Ribeiro
Madelayne Carcioffi Buzachiello
Maria da Conceição Machado Silva Rosa
Maura Saturnino da Silva
Paula Gonçalves Silva
Samanta Mazaroto Volpe
Simone Santiago da Silva
Viviane Silva Vilaronga

Aos docentes que participaram da formação, colaborando na construção desse saber inclusivo.

À Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida (SMPED), às Diretorias Regionais de Educação (DREs) e aos Centros de Educação Infantil (CEIs), pelo modo como nos receberam em seus ambientes de gestão da educação e ensino.

À toda a equipe envolvida em tornar esse projeto uma preciosa experiência: Instituto de Ensino e Pesquisa APAE DE SÃO PAULO, Comunicação e Marketing da APAE DE SÃO PAULO.

À Secretaria Municipal da Saúde, à Secretaria Municipal da Educação e ao Ministério da Saúde.

Rita Alves

Gerente do Instituto de Ensino e Pesquisa APAE DE SÃO PAULO





Parceiros:



Ministério da
Saúde



Instituto de
Ensino e Pesquisa

