



2ª Licenciatura em  
Educação Especial

# Educação Especial na Educação Infantil

Fabiana Cia  
Laura Borges



EDESP-UFSCar



EDUCAÇÃO ESPECIAL  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL



UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

**Reitora**

Profa. Dra. Ana Beatriz de Oliveira

**Vice-Reitora**

Maria de Jesus Dutra dos Reis



EDESP-UFSCar

EDESP - Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar

**Diretor**

Nassim Chamel Elias

**Editores executivos**

Adriana Garcia Gonçalves

Clarissa Bengtson

Douglas Pino

Rosimeire Maria Orlando

**Conselho editorial**

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Clarissa Bengtson (UFSCar)

Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)

Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Jacyene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)

Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)

Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)

Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Maria Josep Jarque (Universidad de Barcelona)

Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)

Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente

Otávio Santos Costa (UFMA)

Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Valéria Peres Asnis (UFU)

Vanessa Cristina Paulino (UFMS)

Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)



CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior



Universidade Aberta do Brasil



Coleção: Segunda Licenciatura em Educação Especial

Coordenação: Rosimeire Maria Orlando

# EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabiana Cia  
Laura Borges



**EDESP-UFSCar**

São Carlos, 2023

© 2023, dos autores

**Projeto gráfico e capa**

Clarissa Bengtson

Bruno Prado Santos

**Preparação e revisão de texto**

Paula Sayuri Yanagiwara

**Editoração eletrônica**

Bruno Prado Santos

C565e

Cia, Fabiana.

Educação especial na educação infantil / Fabiana Cia, Laura Borges. --Documento eletrônico. -- São Carlos : EDESP-UFSCar, 2023.

47 p.

ISBN – 978-65-89874-64-5

1. Educação infantil. 2. Educação especial. 3. Avaliação na educação infantil. 4. Práticas pedagógicas na educação infantil. I. Título.

CDD – 371.9 (20ª)

CDU – 376.54

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da

Biblioteca Comunitária da UFSCar

# SUMÁRIO

Introdução .....	7
1 Histórico da Educação Infantil e estratégias educacionais para o aluno do Público-Alvo da Educação Especial .....	9
2 Metodologia e Avaliação na Educação Infantil .....	19
3 Estimulação precoce, prevenção de deficiências e o brincar como estratégia educacional na Educação Infantil .....	31
Referências .....	43



# Introdução

Caro(a) aluno(a), seja bem-vindo à disciplina de Educação Especial e Educação Infantil. Esta disciplina tem como foco central estudar as especificidades da Educação Infantil, considerando o currículo, a avaliação e o apoio ao professor. Dessa forma, a organização da disciplina foi pensada em três unidades, as quais se inter-relacionam.

(a) Unidade 1 – *Histórico da Educação Infantil e estratégias educacionais para o aluno do Público-Alvo da Educação Especial* (objetivos: entender o processo histórico da Educação Infantil; conhecer a legislação que versa sobre a Educação Especial no contexto da Educação Infantil; e caracterizar as possíveis estratégias educacionais para o alunado do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação Infantil). A partir da compreensão do histórico da Educação Infantil, é possível analisar as implicações dessa etapa de ensino no contexto atual, bem como as mudanças que ocorreram ao longo dos anos. Fazendo um paralelo com a Educação Especial, nessa unidade também será apresentada, de forma objetiva e sem o intuito de esgotar as possibilidades, uma seleção de estratégias educacionais da Educação Infantil específicas para o Público-Alvo da Educação Especial.

(b) Unidade 2 – *Metodologia e Avaliação na Educação Infantil* (objetivos: nomear e compreender algumas metodologias para crianças de zero a três anos e de três a seis anos de idade; analisar as avaliações educacionais na Educação Infantil; e identificar os tipos de registros de avaliação na Educação Infantil). Dando continuidade à Unidade 1, essa unidade visa apresentar algumas metodologias e avaliações específicas da Educação Infantil, uma vez que, dentre suas possibilidades de atuação, o Educador Especial pode oferecer apoio para o professor da classe comum, lecionar para classes de instituições de ensino especial (dentre outras possibilidades de atuação). Além disso, espera-se que tais temas também auxiliem em possíveis

estratégias ao trabalhar com o alunado do PAEE no Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais.

(c) Unidade 3 – *Estimulação precoce, prevenção de deficiências e o brincar como estratégia educacional na Educação Infantil* (objetivos: caracterizar a estimulação precoce; definir o que é prevenção secundária e terciária de deficiências; analisar a importância da participação da família no processo educacional do alunado do PAEE; e caracterizar o brincar e sua importância no processo educacional). Na Unidade 3 será trabalhada a estimulação precoce, que compreende uma das etapas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil. No campo da estimulação precoce, há as concepções de prevenção secundária e terciária, as quais também serão discutidas nesta disciplina. Por fim, mas não menos importante, discutiremos o brincar e sua influência e relevância no processo de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil.

# Histórico da Educação Infantil e estratégias educacionais para o aluno do Público-Alvo da Educação Especial

Sabe-se que a educação é um direito de todos, o que deve incluir quaisquer alunos com quaisquer características socioeconômicas, físicas, étnicas e psicoeducacionais. Esse direito universal deve ser garantido desde a infância, nos primeiros anos de vida da criança.

A etapa de ensino que corresponde a esse público é a Educação infantil, a qual abrange crianças de zero a cinco anos nas creches e pré-escolas (dependendo das normas vigentes de cada município e da data de nascimento da criança, a faixa etária da Educação Infantil se estende de zero a seis anos). O ensino de qualidade nesse período é indiscutivelmente importante, pois auxilia no desenvolvimento global dos pequenos, oportunizando evolução física/motora, intelectual/cognitiva, social e de interação, as quais se constituem base para situações concretas, práticas pedagógicas e conceitos básicos.

Para compreender os aspectos relacionados à Educação Especial na Educação Infantil, faz-se necessário aprofundar o conhecimento sobre a constituição dessa etapa de ensino, bem como as mudanças de paradigma pelas quais passou.

Oliveira (2002) traz algumas concepções históricas de séculos atrás, relembrando que o cuidar das crianças e o educar eram responsabilidades inerentes à mãe ou outras figuras femininas. Posteriormente, foram organizados serviços de atendimento, comandados por mulheres da comunidade, os quais abrigavam crianças pequenas abandonadas ou cujos pais trabalhavam. Anos mais tarde, surgiram instituições filantrópicas que condicionavam seus objetivos e propostas conforme seu destino social. Essas instituições

priorizavam, dentre outros aspectos, o ensino da obediência, da moralidade, da devoção e do valor do trabalho, ocasionando, mais tarde, uma diminuição nos índices de mortalidade infantil.

A urbanização e a Revolução Industrial propiciaram uma reforma na visão de Educação Infantil na Europa, tendendo para o pragmatismo tecnicista e o desenvolvimento científico, possibilitando a formulação de um pensamento pedagógico. Nesse momento, a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental (OLIVEIRA, 2002).

Ainda nesse período, alguns setores das elites políticas europeias defendiam que não se deveriam educar crianças de baixa renda, enquanto reformadores protestantes propunham a educação como direito universal. O debate sobre a quem destinar a educação delineou aos precursores ideias de “como ensinar” e novas perspectivas sobre a educação, procurando elaborar propostas de atividades que compensassem os problemas de desenvolvimento e reconhecessem que as crianças tinham necessidades específicas e diferentes das dos adultos. Tempo depois, passou-se a defender o incentivo a brincadeiras, jogos, o uso de sentidos e da imaginação como instrumentos facilitadores do desenvolvimento e da aprendizagem (OLIVEIRA, 2002).

Em seguida, Rousseau (1712-1778) revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que a infância não era apenas uma via de acesso ou um período de preparação para a vida adulta, mas tinha valor em si mesma. Posteriormente, surgiram as concepções de Pestalozzi (1746-1827), que considerava a bondade, o amor e a família essenciais à educação. Froebel (1782-1852) deu continuidade ao trabalho de Pestalozzi, criando um ambiente onde crianças e adolescentes (sementes), depois de adubadas e expostas a boas condições, desabrochavam e eram libertas para aprender sobre o mundo e a si mesma – jardim de infância. Devido ao autoritarismo na Alemanha, que fechou os jardins de infância no país, vários alemães passaram a disseminar a educação para crianças pequenas em outros países. Do ponto de vista de Oliveira (2002), a apropriação das teorias desses autores pelas instituições de educação envolveu um longo processo e muito contribuiu para a modificação dos princípios defendidos para a Educação Infantil, que passaram a

admitir a importância da observação e da pesquisa científica sobre o desenvolvimento infantil.

Segundo Paschoal e Machado (2009), no âmbito da legislação brasileira na Educação Infantil, foi na Constituição Federal de 1988 que o dever do Estado para com a Educação foi efetivado, mediante a oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1988). Em 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente, e entre 1994 e 1996 foi criada, pelo Ministério da Educação, uma série de documentos que versavam sobre a Educação Infantil. Foi no ano de 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a Educação Infantil foi inserida como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996).

Em 2006, a Lei de Diretrizes e Bases orienta que a Educação Infantil passe a atender as crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2006). No ano de 2009, com a Emenda Constitucional número 59, o ensino obrigatório passa ser para as crianças de quatro a 17 anos de idade (BRASIL, 2009).

Quanto à estrutura curricular na Educação Infantil, em 2017, na Base Nacional Comum Curricular, ela está dividida em cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimento; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017). Ou seja, embora as pré-escolas tenham sido, por muito tempo, interpretadas como um local assistencialista para crianças carentes de cuidados domésticos, atualmente se têm visto mudanças nesse paradigma, a partir do reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento integral e aprendizagem da criança (OLIVEIRA, 2002).

Tais benefícios extrapolam a escola, pois são levados também para a família do aluno e para toda a sociedade, uma vez que esse estudante poderá ter um aproveitamento maior dos demais saberes e dos conteúdos das próximas etapas escolares. Entretanto, para que isso ocorra, é preciso garantir que o ambiente seja enriquecido com propostas que valorizem os estudantes em suas características sociais, culturais e linguísticas, permitindo às crianças manifestarem todo seu potencial criativo e habilidades, ampliando e aprimorando as experiências que formam conhecimentos (BRASIL, 2006).

A Educação Infantil, além dos cuidados essenciais, deve garantir: o reconhecimento de seu valor; segurança física, emocional e social; direito à saúde e bem-estar; experiências positivas, pacíficas e afirmativas; um ambiente estimulante, alegre e motivador que fomente sua criatividade e curiosidade;

respeito às características e ritmos de aprendizagem; e o reconhecimento da importância do brincar, criar e fantasiar (BRASIL, 2006).

Portanto, faz-se necessário que a cultura, a linguagem, a cognição e a afetividade sejam vistas como elementos constituintes do desenvolvimento humano pelas creches e pré-escolas. Por meio da vivência diária com parceiros significativos, é possível que a Educação Infantil aja como transmissor de conhecimentos em conjunto com relações sociais, propiciando, além de novas formas de interpretar o mundo e a si mesma, o desenvolvimento das funções psicológicas das crianças (OLIVEIRA, 2002).

Segundo a autora, a proposta pedagógica para a creche ou para a pré-escola deve ter na atividade educativa o intuito de ampliar o repertório sociocultural das crianças, de forma que lhes sejam dadas condições de compreender os fatos e os eventos da realidade, capacitando-as e preparando-as para uma ação transformadora.

Desse modo, é preciso que as propostas, projetos, avaliação, decisões e currículos sejam elaborados considerando as características daquela comunidade em que a unidade escolar se insere e que sejam compartilhados com a família. Assim, torna-se possível garantir uma aprendizagem integrada, significativa e para toda a vida dos sujeitos.

Considerando a heterogeneidade social, a qual se reflete na sala de aula, o movimento de inclusão escolar deve iniciar-se na Educação Infantil, de modo que todos ali experimentem e vivenciem, o quanto antes, o contato com as mais variadas diferenças, pois essas experiências propiciam a formação de um indivíduo que as reconhece, compreende e respeita (MENDES, 2010).

Considerando, portanto, que alunos com deficiências, Transtornos do Espectro do Autismo e superdotação/altas habilidades, definidos como PAEE, estejam incluídos nas salas comuns de Educação Infantil, é preciso que esses espaços estejam preparados para recebê-los (BRASIL, 2008). As propostas a esse alunado devem ser as mesmas dos demais, realizando apenas as adaptações e flexibilizações necessárias para o atendimento de suas especificidades.

Para isso, orienta-se a estimulação precoce, a qual pode ocorrer na própria escola ou em parceria com instituições especializadas, setores de assistência social e saúde, apoiando, além do aluno, os profissionais escolares e as famílias (a estimulação precoce será discutida na Unidade 3).

Além do currículo, a inclusão escolar nessa etapa pode demandar uma reorganização das técnicas, instrumentos, ferramentas e materiais utilizados, e do espaço e mobiliário da sala e/ou de toda a escola. O uso de materiais e ferramentas diversificados também é de grande valia, tais como a seleção de recursos e materiais específicos, adaptação de jogos, brinquedos e brincadeiras, e o arranjo do espaço, eliminando qualquer tipo de barreira.

Essa necessidade traz à tona outro requisito para a proposta de uma Educação Infantil inclusiva: a colaboração, parceria e integração entre sistemas e setores. Isso significa que é essencial haver o envolvimento e a cooperação de e entre todos os atores associados na escolarização do aluno PAEE, daqueles que participam da rotina tanto dentro da escola quanto fora, como família, terapeutas, médicos e demais profissionais de diversos setores, como assistência social, transporte, saúde e justiça. Tal parceria requer sensibilidade e compreensão quanto ao próximo, solidariedade, comprometimento, compromisso e dedicação, numa perspectiva de colaboração e partilha de responsabilidades e tarefas, em prol do desenvolvimento e aprendizagem do aluno (BRASIL, 2006).

Desse modo, o ensino ofertado aos alunos PAEE na Educação Infantil, numa prática inclusiva dentro da escola comum, possibilita o desenvolvimento de autonomia e de uma imagem boa de si, bem como a percepção de suas potencialidades e limites. Quando bem empregada, a inclusão ocorre com êxito, e esse cenário é benéfico a todos os envolvidos.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais.

Tal política tem por objetivo garantir

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e

Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 8).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado ao aluno PAEE visa “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 10).

Contudo, deve-se ressaltar que as propostas e atividades realizadas no AEE não são as mesmas feitas na sala de aula pelo professor regente – ou seja, não substituem a participação, o acesso e a permanência na sala comum. Seu caráter é, portanto, complementar e/ou suplementar à formação desse público, objetivando garantir-lhe autonomia e independência na escola e na sociedade, ao longo de toda a vida (BRASIL, 2008).

Assim, o AEE constitui-se na criação e organização de programas de enriquecimento e de flexibilização curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva, os quais devem estar articulados com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008).

Considerando a Educação Infantil, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), do nascimento aos três anos, o AEE

se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Além do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), existe uma diversidade de serviços que são oferecidos em escolas comuns para o aluno do PAEE na Educação Infantil, como o Ensino Colaborativo e o Ensino Itinerante (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015; PACCO; CIA, 2020).

Para todos esses serviços, é primordial ao professor conhecer as principais estratégias educacionais alinhadas às necessidades específicas do aluno PAEE em processo de escolarização na Educação Infantil. O intuito aqui não é o de esgotar todas as estratégias, mas de elencar algumas delas,

sem esquecer que muitas demandas necessitam de medidas para além da escola, como o caso de apoios especializados de outros profissionais (por exemplo, fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, médico etc.) e de serviços de apoio.

No que se refere às crianças com deficiência intelectual, Paniagua e Palacios (2007, p. 115) elencam a necessidade de promover uma estimulação ampla e global, ou seja, de todas as áreas. Para isso, o processo educativo deve priorizar a linguagem e a comunicação no nível mais elevado, de acordo com as possibilidades individuais do aluno; desenvolver e estimular os processos básicos de percepção, atenção, memória e aquisição de esquemas de conhecimento; desenvolver o pensamento simbólico e conceitual; promover integração, socialização e envolvimento com pares, autonomia e independência; estimular autoestima positiva; buscar a generalização de aprendizagens e conceitos.

Sendo assim, a estimulação pode englobar desde aspectos psicomotores até cognitivos, por meio de propostas concretas, funcionais e, de preferência, que ocorram no ambiente natural, favorecendo a compreensão e assimilação por parte do aluno. Para esse público também é sugerido que se priorize o uso de informações e comandos claros, diretos e objetivos, além da retomada dos conteúdos, como forma de auxiliar a criação de novas redes neurais, as quais conduzirão à memorização das informações e, conseqüentemente, à generalização e ao raciocínio lógico e abstrato (BRASIL, 2006).

Quanto às crianças com deficiência física, tem-se como principais necessidades as de: cuidado com o posicionamento, postura e localização no ambiente; deslocamento com o máximo de autonomia; acesso e uso, da forma mais independente possível, aos diversos objetos, instrumentos e brinquedos presentes no ambiente; linguagem e comunicação acessível; participação das situações lúdicas, de interação e socialização de forma integral (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 117). Além disso, deve-se considerar que esse público se beneficia grandemente dos recursos de tecnologia assistiva, tanto de baixo custo, como aqueles que permitem o acesso e uso de instrumentos do dia a dia, por exemplo, lápis, caderno, livros, canetinhas, talheres etc., quanto de recursos de alto custo, como acionadores, teclados e mouses adaptados, e softwares e programas específicos às suas necessidades (BRASIL, 2006).

Em relação às crianças surdas, é essencial o reconhecimento da Libras como sua primeira língua. Sendo assim, sua forma de comunicação inicial deve pautar-se na aprendizagem dos sinais, e, a partir de então, conduz-se a introdução da Língua Portuguesa escrita, como recurso de registro da língua, e não como língua oral – sendo, para isso, essencial a presença de um intérprete. Além disso, considerando a inclusão desse alunado, as necessidades também envolvem a utilização de estímulos e recursos visuais, a adaptação e tradução/interpretação de materiais com atributos auditivos/sonoros, o incentivo e a promoção de situações de interação e socialização a partir da disseminação da Libras em todos os espaços e o apoio ao desenvolvimento da imaginação, criatividade e do lúdico (BRASIL, 2006).

Quanto às crianças com deficiência visual, as necessidades irão depender da presença de cegueira ou baixa visão. No caso da baixa visão, é preciso saber como e de quanto é o resquício visual do aluno, a fim de delimitar os recursos e as estratégias que melhor se adequarão às suas necessidades. Textos ampliados, plano inclinado, uso de contrastantes e adequação da iluminação e da posição do aluno podem auxiliar. No caso do aluno cego, as necessidades envolvem: utilizar sistematicamente as vias táteis e auditivas; receber informações por meio da linguagem, sobretudo auditiva; desenvolver o jogo simbólico; explorar ativamente o espaço; e desenvolver autonomia nos deslocamentos (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 119).

Desse modo, no contexto educacional, esses alunos devem ter como um dos alvos de trabalho o estímulo das outras vias de acesso à informação e de experimentação e intervenção no espaço, como a audição, o tato e o olfato. Para isso, utilizar recursos que os permitam interpretar, por meio dos sons ou audiodescrição (auditivo), ou por meio da exploração manual e toque físico (tátil), o que, muitas vezes, está disponível visualmente. Além de permitir acesso à informação por outras vias, o uso de estímulos táteis (como texturas, gravuras, materiais com características físicas diversificadas, discriminação de formas e formatos) promove o desenvolvimento de habilidades manuais necessárias para a aprendizagem do Braille. O trabalho de reconhecimento do espaço e esquemas (temporal, corporal etc.) também pode ser necessário, além do uso de recursos de tecnologia assistiva, como lupas, impressoras e máquinas Braille, leitores de tela, softwares e demais recursos de acessibilidade (BRASIL, 2006).

Ainda segundo Paniagua e Palacios (2007, p. 126), considerando crianças com superdotação/altas habilidades, têm-se como necessidades as de:

permitir incentivar o desenvolvimento de suas capacidades; buscar manter equilíbrio entre todas as áreas do desenvolvimento; e expressar a sua criatividade. Para isso, além de terem suas habilidades e áreas de interesse identificadas, esses alunos precisam ter liberdade e oportunidade de manifestá-las, a partir da criatividade, imaginação, motivação e engajamento com a tarefa. O trabalho implica o enriquecimento de informação e atividades na área de interesse do sujeito, bem como um trabalho próximo e alinhado quanto às demais áreas acadêmicas e de desenvolvimento (social e psicomotor), de forma que não haja um desequilíbrio acentuado entre elas. Além disso, parcerias com a comunidade, profissionais, instituições acadêmicas e de pesquisa são muito proveitosas (BRASIL, 2006).

Quanto às crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, Paniagua e Palacios (2007, p. 120) indicam que as principais necessidades seriam: desenvolver a comunicação no nível mais elevado de sua possibilidade; desenvolver orientação espacial, temporal e organizacional; utilizar recursos visuais como forma de apoio para a aprendizagem; possibilitar acesso e participação nas diversas formas de interação e socialização com os pares; diversificar os seus interesses; desenvolver condutas simbólicas; realizar aprendizagens funcionais; e auxiliar na autorregulação e autocontrole.

O estabelecimento de rotina, estratégias de antecipação de atividades e fragmentação das tarefas e instruções são alternativas, muitas vezes, favoráveis, bem como o uso de tecnologias assistivas, como, principalmente, a Comunicação Alternativa Ampliada (CAA), a qual visa promover ou ampliar a comunicação expressiva e receptiva de alunos com ausência de linguagem funcional. Para isso, é necessário que o professor conheça, reconheça e atenda as características e particularidades de cada aluno, identificando suas preferências, repertório de linguagem e interação e padrões de comportamento (BRASIL, 2006). A partir de então, poderá optar pelo estímulo mais adequado e viável ao aluno – uma vez que o uso inadequado ou excessivo de estímulos ou informações pode prejudicar esse processo. A partir desse reconhecimento e interpretação, é possível conduzir experiências significativas e funcionais que permitam a consolidação de aprendizagens e conhecimentos, tanto acadêmicos quanto sociais.

Além dessas necessidades específicas citadas, para que se tenham práticas inclusivas em sala de aula, é importante que o professor adote estratégias de ensino diversificadas e que atendam de forma mais efetiva a heterogeneidade de todos os alunos. Para isso, as metodologias e as formas de avaliação

do alunado devem garantir o acesso de todos ao conhecimento, por meio da flexibilização curricular, a qual requer adequação dos objetivos, métodos de ensino e da avaliação de acordo com as particularidades do sujeito.

Na próxima unidade iremos trabalhar com metodologia na Educação Infantil, considerando quais são as possibilidades de trabalho em sala de aula, para cada grupo de faixa etária (zero a três anos e de três a seis anos de idade), no intuito de atender as diversidades na Educação Infantil. Além disso, focaremos na Avaliação educacional na Educação Infantil, a fim de elencar possíveis formas e objetivos de registros avaliativos.

# Metodologia e Avaliação na Educação Infantil

Considerando que a Educação Infantil tem um caráter lúdico, livre e criativo, não é necessário que seja utilizada apenas uma metodologia no contexto de atendimento e/ou da sala de aula, sendo possível e, inclusive, muito positivo mesclar as metodologias de acordo com as necessidades que as crianças da turma apresentam e com os objetivos educacionais a serem atingidos. A aplicação de mais de uma metodologia aumenta a probabilidade de atingir objetivos educacionais para um maior número de alunos, respondendo de forma mais efetiva a uma diversidade de preferências e de estilos das crianças (BARBOSA, 2008).

Entretanto, ao escolhê-las, o professor deve utilizá-las de forma aprofundada e interconectada com as demais atividades e propostas da sala e da escola, evitando um uso superficial e desconexo, uma vez que tais metodologias se referem a um modo diferente de trabalhar e conduzir situações junto aos alunos, e não somente a uma mudança no espaço (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Para isso, deve haver elaboração, planejamento, desenvolvimento e organização prévia dos objetivos, bem como dos procedimentos, distribuição, etapas e periodicidade (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Por exemplo, ao trabalhar com oficinas e projetos, não há como estabelecer um período de apenas uma semana, já que eles demandam um tempo maior de organização para atender a sequência de atividades a serem propostas.

A seguir, serão apresentadas propostas metodológicas divididas em duas faixas etárias presentes na Educação Infantil: a) zero a três anos; e b) quatro a cinco/seis anos. Os autores Paniagua e Palacios (2007) fazem essa divisão como sendo as metodologias mais aplicadas para esses grupos. Ainda, traçam os motivos pelos quais algumas metodologias são mais aplicáveis

a determinadas faixas etárias que a outras, considerando suas definições e características.

## Propostas metodológicas para a Educação Infantil: zero a três anos

Segundo Paniagua e Palacios (2007), um erro muito comum na escolha de metodologias para essa faixa etária é o uso de projetos baseados em temas e conceitos os quais a criança ainda não possui maturidade e/ou capacidade cognitiva para compreender (por exemplo: água, folclore, reciclagem etc.). Nesses casos, a proposta torna-se desconectada da realidade e necessidade das crianças, caracterizando-se mais como atividades cujo objetivo é exclusivamente cumprir os protocolos da instituição. É difícil pensar que crianças muito pequenas consigam planejar e propor atividades. Além disso, apenas escolher um tema de interesse das crianças pequenas e colocá-lo como projeto restringirá a metodologia em relação aos seus objetivos educacionais.

Ademais, não há como uma criança com cerca de um ano optar por uma temática para trabalhar com projetos, pois, embora se interesse e engaje nas propostas, dificilmente conseguirá compreendê-la no nível macro a ponto de elaborar uma atividade.

Por esse motivo, para essa faixa etária, o aconselhado é que se utilize uma combinação articulada entre as necessidades do dia a dia e momentos de brincadeira, promovendo situações mais naturais, funcionais e próximas da realidade das crianças (OLIVEIRA, 2002; BARBOSA, 2008). Ressalta-se que tal ideia não se refere a deixar as crianças totalmente livres e sem nenhum tipo de condução ou direcionamento nas atividades – é preciso que haja planejamento das etapas, objetivos a serem alcançados e possibilidades de avaliação da proposta junto aos alunos (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

A junção de microintervenções é bastante bem-vinda, sendo uma fonte constante e diversificada de estímulos, pois permite um trabalho mais longo e recorrente, mas sem que se torne desestimulante e repetitivo para a turma. As áreas do desenvolvimento, formas de linguagem, conhecimento do corpo, de si e do outro, interação/socialização e questões emocionais são exemplos de temas para serem trabalhados nesse formato, pois não têm como serem abordados isoladamente, uma única vez. Para Paniagua e Palacios (2007), deve-se aproveitar cada momento e iniciativa das crianças pequenas.

Às vezes, um assunto, um objeto ou mesmo um acontecimento que desperta o interesse das crianças pode ser alvo de exploração pelo professor e de estimulação nas diferentes áreas do desenvolvimento infantil, como um inseto ou ave que entra pela janela da sala de aula, a fruta diferente servida na hora do lanche, ou a flor que desabrochou no jardim do parquinho. Quando nos remetemos a crianças do PAEE, é importante identificarmos as suas preferências a fim de pensar nas estratégias educacionais mais motivadoras.

A seguir, têm-se algumas possibilidades de atividades para essa faixa etária, as quais devem ocorrer de forma contínua e inter-relacionada.

### *1 – Atividades da vida cotidiana*

As atividades cotidianas compreendem as de alimentação, higiene, descanso e outras atividades para manutenção da saúde e do bem-estar infantil. É importante que, ao executar tais atividades, o professor também reforce e exercite as atividades de estimulação das diferentes áreas do desenvolvimento infantil (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Uma opção seria explorar o desenvolvimento psicomotor das crianças de diversas formas e com ferramentas variadas do seu cotidiano, estimulando o movimento de pinça, contorno, equilíbrio e lateralidade (NEGRINE, 1995) em situações do dia a dia, como alimentação, troca de vestimentas ou mesmo no banho.

Para que o professor consiga explorar ao máximo tais atividades, tornando-as mais atrativas e estimuladoras, o ambiente precisa estar descontraído e confortável, de modo que as crianças se sintam confiantes e seguras. Entretanto, muitas vezes é difícil para o professor tornar tais momentos descontraídos, pois as crianças podem estar mais irritadiças ou o grupo estar necessitando de uma atenção mais próxima. Nessas condições, tudo deve ser calmamente analisado e ponderado, a fim de priorizar que as atividades cotidianas sejam realizadas com tranquilidade e descontração, pois são momentos proveitosos e favorecedores da estimulação infantil, além de se constituírem em oportunidades de contato com o adulto, favorecendo o estabelecimento de vínculo e diminuição de ansiedade e de problemas de comportamento (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

A atenção também precisa estar voltada ao tempo e ritmo de desenvolvimento de cada aluno, que pode diferir bastante, principalmente considerando o alunado do PAEE. Por exemplo: ter diferentes tipos de mobiliário para conduzir o desuso de fralda pelas crianças, pois algumas podem preferir o penico, outras o adaptador etc. Algumas crianças precisam de mais

ajuda para se alimentar, enquanto outras se alimentam sozinhas ou precisam de adaptação dos utensílios utilizados nas refeições.

É extremamente importante que essas variações sejam consideradas, pois cada criança tem um ritmo de desenvolvimento diferente, entretanto, deve-se sempre estimular sua autonomia e independência. Nesse sentido, oferecer atividades transitórias entre as tarefas cotidianas pode ser uma estratégia interessante, pois permite que algumas crianças explorem outros elementos do ambiente enquanto algumas precisam de mais tempo para finalizar suas atividades de rotina (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Outro fator importante nesse cenário e que deve ser considerado é a característica da personalidade e do comportamento individual das crianças, pois há aquelas mais tranquilas e outras mais agitadas. Assim, o professor necessita identificar tais particularidades dos pequenos e conduzir situações de modo que todos consigam usufruir das atividades e aprendizagens sem nenhum tipo de prejuízo ou defasagem (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

A mediação e intervenção pode ser empregada, por exemplo, no momento da soneca, quando uma criança acorda antes das demais. Nesse caso, pode-se ter um arsenal de opções de atividades atrativas e que não interfiram no descanso dos demais, mantendo o aluno entretido e evitando momentos ociosos. Mesmo quando uma criança não tem a rotina do sono, é importante considerar a possibilidade de desenvolvimento de outras atividades.

Outro exemplo é quando o professor percebe que determinada criança prefere atividades mais isoladas, se esquivando de situações coletivas que requerem interação com os pares, como jogos ou brincadeiras em grupo. Após identificar possíveis causas (vergonha, inseguranças, baixa autoestima, repertório social reduzido, preferências pessoais etc.), ele pode mediar a ocasião conduzindo e acompanhando a criança no grupo, incentivando sua participação e estimulando sua socialização com os demais – entretanto, sem forçar situações aversivas. Aos poucos, a partir da mediação do professor, a criança tende a se sentir mais segura, confiante e à vontade para se integrar ao grupo (OLIVEIRA, 2002; BRASIL, 2006). A sensibilidade do professor também permitirá identificar se há a necessidade de intervir junto à turma, nos quesitos de aceitação e receptividade (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Nessas situações e em todas as demais que podem ocorrer no contexto da Educação Infantil, a percepção do professor é essencial para a identificação de problemas como sono, cansaço, desinteresse, dificuldades ou atritos

entre pares, sendo preciso intervir com modificações e/ou readequações na proposta inicial – as quais devem, sobretudo, reconhecer, respeitar e atender às individualidades de todos, sem forçar padrões de comportamento, rotina, preferências ou personalidade (PANIAGUA; PALACIOS, 2007; BARBOSA, 2008).

## *2 – Atividades lúdicas*

As atividades lúdicas na Educação Infantil dizem respeito principalmente à exploração do meio e aos estímulos de objetos/materiais (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Para que as crianças consigam explorar ao máximo as atividades propostas, é importante que o professor planeje a sua organização.

As atividades em grupo nas faixas etárias menores são mais difíceis de serem conduzidas, pois requerem contato visual e atenção às instruções do adulto, além da espera por sua vez de participar, dependendo da proposta. Por se tratar de crianças pequenas, dificilmente todas permanecerão sentadas aguardando enquanto o adulto explica ou conduz a atividade. Portanto, é necessário que as atividades elencadas, além de estarem alinhadas ao objetivo da proposta pedagógica, estejam compatíveis às capacidades lúdicas da turma (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Em relação aos instrumentos utilizados nas atividades lúdicas, destaca-se a importância da repetição. Para que as crianças reconheçam/reproduzam/ explorem um material, é preciso que façam essa ação por diversas vezes, possibilitando a incorporação de seu significado e seu uso real e simbólico. Nessas situações, podem-se realizar pequenas surpresas, atribuindo interesse e motivação à tarefa (NUNES, 1995; PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Pode-se citar como exemplo quando o professor oferece uma alternativa diferente para a realização de desenhos (tintas e tecido ou giz e folhas texturizadas). Para que as crianças se apropriem dessas ferramentas, precisam ser expostas a estas por várias vezes, em situações diversificadas, de modo a promover a internalização e generalização do instrumento para suas diversas possibilidades.

## *3 – Atividades de interação com o adulto*

Principalmente para bebês, é importante que se promovam interações frequentes junto ao adulto, pois, além de ser essencial para seu desenvolvimento, o bebê precisa se sentir seguro e acolhido. Nos primeiros anos de vida, o contato traz segurança, aconchego e pertencimento, sendo bastante

frequente que crianças procurem o colo das professoras. Assim, tão importante quanto tranquilizar, conversar e brincar com o bebê, o colo do adulto também pode fazer parte da rotina, trazendo afeto, amparo e possibilitando o contato com diversas formas de linguagem (corporal, facial, gestual etc.). Além disso, o colo constitui-se um lugar privilegiado para conhecer e explorar o mundo, permitindo o estímulo da atenção compartilhada com o adulto, criando uma triangulação (quando a criança olha para algo que está sendo apontado pelo adulto ou quando a criança aponta algo para que o adulto olhe) (CARPENTER; NAGELL; TOMASELLO, 1998; PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

É importante que os professores de crianças pequenas estabeleçam momentos em que podem ter contato com as crianças, por exemplo, por meio de brincadeiras, ao cantar uma música, ao se comunicar com a criança etc. Entretanto, momentos coletivos/em grupo dificultam esse contato, pois não há adultos suficientes para o número de crianças na turma. Por isso, é preciso ter uma mescla de atividades mais individualizadas e em grupo.

Uma alternativa é promover e incentivar propostas, eventos e oficinas que envolvam os familiares dos pequenos na escola. Nessa ideia, em grupo, cada responsável realiza a interação junto à sua criança, e os professores podem se juntar àquelas cujos pais não conseguiram comparecer. As famílias, além de terem a possibilidade de participar desse momento, terão seu repertório de estímulos e interação com a criança ampliado, podendo replicá-lo em casa (AZEVEDO, 2014).

Ainda na proposta junto ao adulto, brincadeiras e jogos fáceis e interativos podem ser utilizados, pois permitem, por meio da linguagem simples, o contato com repetição, turnos, discriminação de sons, ritmo, entonação, marcação dos gestos e coreografias, além da cumplicidade, confiança e diversão. São exemplos: "bate palminhas"; "serra-serra-serrador"; "formiguinha"; e outras cantigas ritualizadas presentes em todas as culturas (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Tais cantigas, ao serem trabalhadas na escola, além de permitirem que as crianças as apresentem em casa, envolvendo todos da família nesse processo de interações entre adultos e crianças, estabelecem um vínculo entre esses ambientes.

Em linhas gerais, é imprescindível que haja uma programação que combine e alterne entre as atividades de cuidado, de estimulação e de interação com o adulto. Ao pensar nessa programação, é importante que se tenham estabelecidos as ações a serem desenvolvidas e os objetivos destas. Muitas

vezes, os projetos pedagógicos incluem propostas de atividades sem desmembrá-las, de modo que o professor as coloque em prática (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Além disso, muitas atividades de cuidado que são rotineiras para qualquer faixa etária podem ter uma mesma programação, alterando aspectos da execução ou do ambiente que são favorecedores da independência das crianças para executá-las. Conforme as crianças vão ganhando autonomia e independência nas ações, devem-se incluir outras sequências de atividade na programação, como se alimentar sozinho, escovar os dentes, guardar objetos no armário ou pertences na mochila (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Entretanto, é preciso se atentar às diferenças de ritmo e tempo de aprendizagem entre as crianças, buscando adequar a demanda às suas capacidades (BRASIL, 2006). Alguns alunos podem necessitar de um auxílio maior ou um trabalho mais direcionado, e nesse sentido a atenção às repostas dos alunos por parte do adulto é essencial para uma intervenção mais específica àqueles que necessitam (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

## Propostas metodológicas para a Educação Infantil: três a seis anos

Quando a gente pensa especificamente no alunado da Educação Infantil, existem diferentes metodologias que podem ser aplicadas. A seguir, reúnem-se explicações sobre cada uma das metodologias, que, segundo Paniagua e Palacios (2007), são as mais aplicadas em contextos de sala de aula para a faixa etária de três a seis anos: centros de interesse, projetos, cantinhos e oficinas (os três últimos são mais aplicados no contexto brasileiro).

### *1 – Centros de interesse*

Essa proposta baseia-se na ideia de trabalhar diferentes conteúdos e aspectos do desenvolvimento (linguagem, cognição, psicomotricidade, socialização) de forma abrangente e significativa, em torno de temas de interesse das crianças. Contudo, essa atividade não pode se transformar em série de lições/tarefas descontínuas e superficiais oferecidas aos alunos ao longo do ano. É preciso haver coerência, frequência e estabelecimento de objetivos concretos para com os alunos e para com as atividades (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

No trabalho com temáticas de festas (por exemplo, festa junina, dia dos pais e carnaval), as atividades costumam se tornar um eixo organizador da

escola como um todo, necessitando que a articulação e o planejamento das etapas envolvam toda a equipe pedagógica.

Nesse caso, é possível estruturar a proposta de modo que cada turma ou fase/ano fique responsável por determinadas tarefas, por exemplo: turmas com crianças menores são responsáveis pela elaboração da decoração, recortando, pintando e colando os adereços e escolhendo músicas (trabalhando diversas habilidades, como ludicidade, coletividade e coordenação motora fina); turmas com crianças com mais idade podem auxiliar na confecção de convites à comunidade, elaboração de coreografias ou apresentações e construção de textos/poemas/bilhetes/homenagens voltados ao tema. Além disso, é possível dividir os alunos realmente pela tarefa que desejam desenvolver, ou seja, pelo interesse que possuem, e não necessariamente pela faixa etária/turma. Propostas como essas permitem atribuir ainda mais significado às festividades escolares e conexão entre elas e o trabalho pedagógico da Educação Infantil (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Ainda sobre os centros de interesse, dependendo da forma como as atividades são propostas pelo professor, podem ter caráter mais ou menos estimulador, de acordo com seu objetivo inicial. Ou seja: podem ter como intuito um trabalho amplo/global, estimulando diversas áreas do desenvolvimento, ou podem estimular áreas específicas/individuais; assim como podem intervir de forma objetiva e direta em determinada habilidade das crianças, ou por meio de uma proposta mais generalista e indireta. Embora o adulto decida e elabore as propostas, ouvir a opinião das crianças sobre as possibilidades auxilia na criação de uma ideia mais fiel aos seus interesses (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

## 2 – Pequenos projetos

A partir dessa ideia, permite-se resgatar o que os centros de interesse têm de melhor: a abrangência de conteúdos e o desenvolvimento de atividades variadas em torno de um tema que motiva as crianças. O projeto prevê que o tema de interesse estudado parta da criança, o que traz motivação para o aprendizado. Também permite que o professor trabalhe outros temas, como ensino de numerais, letras, meio ambiente etc. (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Quando se pensa em projetos, as atividades passam a estar relacionadas à temática destes, assim como a coleta de dados e de informações. Soma-se o fato de que a família também pode e deve ter um papel na ajuda de

algumas atividades, assim como na coleta de materiais. Ressalta-se que não é preciso que a totalidade das atividades previstas seja em torno da temática, mas, sim, a maior parte delas, aumentando a motivação das crianças para executá-las (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Para trabalhar com projetos, o professor precisa ter muito cuidado para ouvir as crianças, atentar-se aos interesses delas, assim como para engajar as crianças no planejamento e na execução das atividades e no processo de avaliação das propostas executadas. Claro que o professor precisará mediar as escolhas, mas não deve menosprezar a curiosidade e a opinião das crianças no processo. Dessa forma, as atividades não devem ser antecipadamente decididas pelo professor, pois seu foco de atuação será na mediação, na ajuda em dar forma concreta para a atividade e na criação de oportunidades para que todos os alunos possam ser ouvidos e participem (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

### 3 – Cantinhos

Normalmente, são as crianças que escolhem os cantinhos que querem explorar e a forma como conduzirão as atividades naquele cantinho. No entanto, o professor pode fazer a distribuição de certas crianças, caso perceba que estas preferem somente determinados tipos de cantinhos e nunca participam dos demais (de construção ou de faz de conta, por exemplo), uma vez que cada cantinho pode trabalhar e estimular habilidades diferentes, ou mesmo no caso de o professor desejar que os grupos de crianças sejam mesclados e mais heterogêneos (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Outro ponto de destaque seria a mediação do professor. O professor pode mediar as atividades que achar necessário, por exemplo, oferecendo exemplos de como as crianças poderiam explorar os materiais daquele cantinho ou explicando algumas regras. Vale destacar também que, nessa metodologia, a ação do professor deve priorizar o protagonismo, cuidando para dar atenção igualitária a todos os cantinhos (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Os cantinhos, para serem efetivos, precisam ter planejamento quanto ao ambiente físico, com divisões entre eles e materiais que indiquem tais divisões (como cartazes, cortinas etc.). Os materiais dentro dos cantinhos também devem ter a mesma qualidade e atratividade. Se as crianças se deparam com um cantinho com brinquedos quebrados ou com materiais

escassos, por exemplo, irão preferir se direcionar para cantinhos com materiais e objetos mais atrativos, ou mesmo começarão a se dispersar.

Há professores que usam os cantinhos entre as atividades que as crianças realizam, outros utilizam como centros das atividades. O que precisa sempre ser considerado são os objetivos dos cantinhos (com troca de materiais para atingir tais objetivos), assim como formas de avaliar a efetividade das atividades desenvolvidas dentro deles (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

#### *4 – Oficinas*

As oficinas são estratégias que podem ser implementadas com foco em pequenos grupos, na sala toda ou mesmo como forma de garantir que crianças de diferentes faixas etárias consigam realizá-las, integrando os alunos da escola, de forma geral. Normalmente, as oficinas são focadas num objetivo, com sequenciamento de atividades para se alcançar um resultado (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Por exemplo, oficina de artes, oficina de teatro, oficina de robótica etc.

A depender da temática da oficina, a escola pode ter a contribuição de um profissional externo ao quadro docente. Precisa haver clareza dos objetivos propostos com a oficina, de preferência que foquem nas necessidades do alunado (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Alguns exemplos seriam: propor oficinas de massinhas de modelar a fim de estimular a motricidade das crianças e a criatividade; fazer uma oficina de contação de histórias a fim de estimular a linguagem e a socialização das crianças; elaboração de brinquedos de sucata para estimular a criatividade e motricidade, em condições de falta de material e sobras de itens descartáveis/recicláveis. Nessas propostas, não se deve valorizar apenas o produto final, e sim todos os processos e elementos envolvidos no trabalho feito com os alunos.

### **Avaliação na Educação Infantil**

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto as possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor (BRASIL, 2006).

Desse modo, os objetivos da avaliação são: (a) ajustar as ações educativas às necessidades de cada criança; (b) compartilhar a avaliação com outros agentes educativos (pais e professores dos anos posteriores); (c) auxiliar na busca de informações a respeito das necessidades específicas para a promoção do processo de aprendizagem junto aos profissionais da Educação Especial, pais ou equipe terapêutica que orienta a criança; (d) refletir sobre as condições do ambiente, as oportunidades das experiências oferecidas, a qualidade do planejamento educativo e a adequação dos objetivos, atividades e materiais às particularidades de cada criança; (e) acompanhar, orientar e regular o processo de aprendizagem ou reorganizá-lo como um todo (BRASIL, 2006; PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Quanto ao conteúdo das avaliações na Educação Infantil, deve-se considerar que uma avaliação deveria conter aspectos objetivos e subjetivos. Ou seja, uma análise do repertório da criança, mas com a contextualização de como tal repertório ocorreu, em que circunstâncias ambientais etc. É importante conhecer a sequência das aprendizagens – para situar o ponto onde a criança se encontra e trabalhar o próximo passo. Ou seja, a decomposição do repertório comportamental da criança traz a possibilidade de entender quais avanços teve e quais seriam os próximos objetivos a serem alcançados. Sempre lembrando que tais parâmetros, no contexto da Educação Infantil, devem ser individualizados (independentemente de a criança ser ou não do PAEE). Por exemplo, é importante a escola ter conteúdos e critérios de avaliação bem sequenciados (evolução da autonomia na alimentação, do desenho, do jogo). Dessa forma, o professor pode sistematizar as observações de acordo com os critérios estabelecidos (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Enquanto procedimento de avaliação, o professor pode usar, por exemplo: diário de classe, vídeos, fotos, pastas ou portfólios, registro de observação, dentre outros (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Em relação a quando realizar a avaliação, a decisão irá depender do foco do professor em relação ao aluno. Dependendo do comportamento a ser observado, é importante uma avaliação continuada (por exemplo, em casos de alunos com problemas de comportamento). Ou, se o professor quer avaliar uma habilidade específica, se pode optar por uma situação mais estruturada. O importante é ter um objetivo do que se pretende avaliar e clareza de quais comportamentos precisam ser registrados (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Seria interessante também que a avaliação fosse realizada pelo professor da sala e por mais adultos de referência da criança, tanto outros adultos da escola que tenham contato com a criança quanto os próprios familiares (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Muitas vezes, a criança emite determinados comportamentos em um contexto, mas não em outro, pela diferença de demanda e influência que os ambientes naturalmente possuem. Dessa forma, torna-se importante comparar as informações sobre a continuidade e descontinuidade do comportamento e atitudes das crianças em função do contexto e da atividade.

Independentemente da forma de registro avaliativo pela qual o professor opte, é importante oferecer as informações de forma clara, objetiva e direcionada também para outros professores, ou mesmo aos familiares. Devem-se apresentar as informações de forma positiva (sem conotações negativas), a fim de diminuir o risco de estigmas e rotulação. Além disso, é essencial que a avaliação contextualize o comportamento da criança consigo mesma, dentro de seu ritmo, repertório e habilidades, sem compará-la ao grupo. Nesses relatórios, a família pode ter um espaço para também trazer suas contribuições sobre os comportamentos da criança (PANIAGUA; PALACIOS, 2007), tornando o material ainda mais rico de informações, análises e reflexões.

Por fim, mas não menos importante, o professor precisa se autoavaliar. Sempre que puder, deve considerar seus comportamentos, repertórios, práticas, ações e atitudes diante do desempenho e comportamento da criança. Dessa forma, o professor tem a possibilidade de ajustar as atividades, a organização da sala e sua própria prática docente, enfrentando os próprios erros e valorizando os acertos (HOFFMAN, 2001; PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

## Estimulação precoce, prevenção de deficiências e o brincar como estratégia educacional na Educação Infantil

Segundo as diretrizes educacionais, tem-se como definição de estimulação precoce: “conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo” (BRASIL, 1995, p. 11).

Dentro dessa premissa, tem-se que a estimulação precoce é uma sequenciação de contatos humanos adequados, com a inclusão de diálogos, brincadeiras, a fim de explorar os materiais e o espaço físico. Nesses procedimentos, incluem-se o processo de avaliação e o de intervenção. A estimulação precoce está direcionada para crianças de zero a três anos de idade (nos primeiros anos de vida) que possuem alguma necessidade educacional especial. Quando se remete às experiências significativas, tem-se as vivências da criança com aquilo que o meio oferece, para proporcionar o desenvolvimento pleno de suas potencialidades (BRASIL, 1995).

Dentre as possíveis atividades para o planejamento da estimulação precoce, estão: designar um membro da equipe para acompanhar a criança e a família de forma mais próxima; realizar um plano individual de intervenção; definir objetivos; elencar quais as atividades e as estratégias a serem empregadas; e selecionar quais os materiais e os meios a serem utilizados. Além disso, deve-se considerar a capacitação para os profissionais, contatos das famílias com os profissionais e participação das famílias nas atividades (BRASIL, 1995, p. 20-21).

Quando se pensa em diferentes modelos de atendimento na estimulação precoce, o modelo de assistência transdisciplinar é o mais preconizado.

Nesse modelo, uma pessoa da equipe assume o papel de trabalhar diretamente com a criança e a família, seguindo as recomendações dos especialistas que são necessários para o caso. Tem-se também uma elaboração conjunta, com todos os profissionais envolvidos, de um plano de ação (considerando os objetivos a serem alcançados a curto, médio e longo prazo), das estratégias de ações, das atividades e das formas de avaliação (NUNES, 1995). Mas, segundo dados de uma pesquisa desenvolvida por Bolsanello (2003, 2009), os programas de intervenção precoce desenvolvidos no Brasil ainda têm um enfoque multidisciplinar, sendo poucas iniciativas com enfoque transdisciplinar.

Quando se considera a terminologia, tem-se que os termos Estimulação Precoce e Intervenção Precoce muitas vezes são usados como sinônimos no nosso contexto, mas são constructos diferentes. No que se refere à intervenção precoce, esta tem como foco as ações direcionadas às crianças, mas que também envolvem o objetivo de maximizar o curso de seu desenvolvimento, por meio de estratégias que envolvam as famílias, a comunidade e as políticas públicas (BARBA, 2018).

Ainda segundo Barba (2018, p. 6), nos países europeus e nos Estados Unidos, “a Intervenção Precoce envolve ações para identificação de riscos ao desenvolvimento, monitoramento do desenvolvimento, incluindo procedimentos de estimulação da criança, com forte ênfase no apoio e participação das famílias”. No Brasil não há uma padronização sobre as ações que envolvem os programas de intervenção precoce, os quais têm se mostrado heterogêneos em relação às formas de atendimento, à atuação profissional e ao envolvimento familiar.

A intervenção precoce parte do pressuposto de que o ambiente pode ser tanto favorecedor quanto trazer prejuízos para o desenvolvimento infantil, pois irá depender da qualidade dos estímulos oferecidos, da segurança ambiental e das necessidades que a criança tem atendidas pela família (PÉREZ-RAMOS, 1992; WILLIAMS; AIELLO, 2004).

Segundo Williams e Aiello (2004), a intervenção precoce tem como intenção garantir à criança o máximo do seu desenvolvimento, desde o seu nascimento, por meio de ações e de recursos humanos e ambientais que proporcionem os estímulos necessários. Dessa forma, tem-se como foco a prevenção de futuros problemas desenvolvimentais e propostas para auxiliar as famílias no processo de adaptação.

Parte-se do pressuposto de que a criança necessita de condições mínimas do ambiente para a garantia de um desenvolvimento satisfatório. A ausência dessas condições ou quando a criança vivencia um ambiente desfavorável pode gerar um prejuízo em seu desenvolvimento. Para Pérez-Ramos (1992), quando se tem um ambiente enriquecido, pode haver uma compensação, em grande parte, dos efeitos negativos ao desenvolvimento provindos de variáveis ambientais inadequadas.

Intervir desde o nascimento da criança é importante, porque os primeiros anos de vida são críticos em relação ao desenvolvimento infantil, assim como por conta da plasticidade cerebral. De fato, nos primeiros anos de vidas, têm-se mudanças rápidas e acentuadas nas diferentes áreas do desenvolvimento infantil, e, para que o desenvolvimento ocorra de forma satisfatória, os diferentes ambientes onde a criança vive precisam garantir estímulos adequados. Entretanto, quando esses ambientes não promovem estímulos adequados, eles podem causar sérios riscos ao desenvolvimento da criança, acentuando ou causando déficits ao desenvolvimento (SILVA; DESSEN, 2005; SCOCHI *et al.*, 2009).

Em relação à elegibilidade para participar dos programas de intervenção precoce, estabelece-se: a criança possuir atrasos no desenvolvimento, decorrentes ou não de uma deficiência ou transtorno mental (WILLIAMS, 1984; SILVA; DESSEN, 2005). Ou seja, foca-se na prevenção secundária e terciária de deficiências.

Em relação às definições, na prevenção primária o foco está em garantir as condições ambientais favoráveis para prevenção, nos casos de crianças que não possuem risco ou atraso no desenvolvimento. Ou seja, visa reduzir a incidência de determinadas condições de excepcionalidade na população por meio de identificação, remoção ou redução dos efeitos de fatores de risco que as produzem. Na prevenção secundária, o risco está instalado, e a criança já foi exposta a situações adversas. Nesses casos, as ações são direcionadas com vistas a diminuir ou eliminar a duração e os impactos negativos no desenvolvimento infantil. Por fim, a prevenção terciária aplica-se em situações em que a criança já possui um atraso no desenvolvimento, e as ações são voltadas a estimular ao máximo a sua independência e autonomia (FORMIGA; PEDRAZZANI, 2004).

Para que a estimulação precoce tenha efetividade, é importante a participação dos familiares e/ou responsáveis no processo. Segundo Serrano (2007), nas práticas de intervenção centradas na família, esta tem a função de

dirigir e usufruir dos serviços, possuindo autoridade no processo decisório. Nessas práticas, o foco está em proporcionar autonomia e independência para esse sistema.

No contexto brasileiro, nas últimas décadas, podem-se verificar avanço e ampliação na construção e oferta de programas que incluem o contexto familiar no processo, entretanto, ainda há muito o que progredir quanto à sua estruturação e ao alcance daqueles que necessitam. Segundo o estudo de revisão de literatura de Marini, Lourenço e Barba (2017), muitos dos programas de intervenção precoce no país são voltados à avaliação e atenção das necessidades da criança, de forma que o profissional tem o papel de direcionar as ações, enquanto a família possui pouca participação nos processos decisórios.

Considerando que as pré-escolas são locais propícios para intervenção precoce, torna-se importante discutir a participação da família nesse processo, considerando, principalmente, os pressupostos da relação família e escola. Na sequência, iremos discorrer um pouco sobre a relação Família e Escola e sobre o brincar, considerando a importância de tais temáticas no contexto da intervenção precoce e da Educação Infantil.

## Relação família e escola

A família é considerada um microsistema de extrema importância para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças PAEE (BHERING DE NEZ, 2002; REALI; TANCREDI, 2005; CERIBELLI, 2011; OLIVEIRA *et al.*, 2011; BORGES, 2012; GUALDA, 2012). Considerando os alunos PAEE, essa importância é ainda mais relevante, pois os professores necessitam de auxílio e informação para conhecer e compreender as especificidades de cada aluno (MARINS; CIA, 2019; MATURANA; CIA, 2015).

Nesse sentido, a família de criança PAEE pode auxiliar informando professores e demais profissionais sobre aspectos do comportamento, desenvolvimento, rotina, gostos, preferências, habilidades e repertório do aluno. Tais informações podem auxiliar o professor a compreender a criança como um todo, nortear seu plano de ação dentro da sala (BORGES, 2018).

Entretanto, esse diálogo não é uma prática simples e comumente realizada, visto que existem inúmeras barreiras que contribuem para o pouco ou nenhum contato entre esses agentes. Dentre elas, as mais frequentes costumam incluir: a falta de informação da família e/ou da escola sobre a

importância dessa parceria, o julgamento e o desrespeito ao próximo, a falta de oportunidade e a escassez de tempo para os encontros (BORGES, 2015).

Sendo assim, é preciso que tais barreiras sejam suprimidas, de modo que família e escola consigam estabelecer uma parceria próxima e efetiva, a qual beneficia não só a criança, mas todos os demais envolvidos nesse processo (LOPES, 2008).

Para isso, o primeiro passo é trabalhar a aproximação e a quebra de impressões pré-concebidas, sendo preciso que haja uma mudança na postura de ambos os lados. Ou seja, escola e família precisam estar dispostas a se unirem e trabalharem conjuntamente nesse processo, aceitando o desafio de reconhecer, compreender e conviver com as diferenças e especificidades de cada pessoa e os papéis e funções desempenhados em cada ambiente (BOTELHO, 2016; BORGES, 2018).

Assim, de forma a buscar uma relação sincera, sólida e funcional, algumas ações são essenciais, como aponta Borges (2018):

- respeitar a cultura e a organização dos dois ambientes. Família e escola precisam respeitar as características e as normas presentes em cada instituição. Cada família possui suas crenças e seus valores, assim como cada escola possui sua forma de se organizar e suas regras;
- conhecer as características e as especificidades da família. É importante os professores conhecerem as características das famílias, a fim de auxiliá-las de acordo com as necessidades delas e de propor ações e diretrizes que os familiares consigam fazer partindo da sua realidade. Quando se foca especificamente na família de uma criança do PAEE, é importante conhecer a sua história, a fim de compreender os comportamentos parentais e como conseguir auxiliá-los;
- a escola deve estar aberta para receber os familiares. As escolas devem ser ambientes acolhedores dos familiares, dessa forma, deve-se permitir que os familiares tenham acesso à direção escolar, aos professores e que possam ter flexibilidade de horários em casos de incompatibilidade para participar de reuniões escolares. Muitos familiares de crianças PAEE precisam conversar com frequência com os professores e demais agentes escolares, a fim de transmitir informações sobre os comportamentos e demandas da criança, ações que podem ser tomadas para favorecer seu desenvolvimento etc. Dessa forma, quanto maior a abertura de acesso que a escola oferece aos familiares, maior será a probabilidade de ambas estabelecerem uma boa relação e de trazer

benefícios para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, uma vez que os familiares e professores podem trocar informações sobre a criança em cada ambiente;

- criar oportunidades de as famílias trabalharem nas atividades realizadas na escola. Na medida do possível, é importante que a escola proponha atividades (como festas, feiras de conhecimento, exposição de teatro ou eventos culturais etc.) nas quais os familiares possam participar tanto da organização quanto da comemoração. Além disso, as escolas podem solicitar a participação dos familiares para a discussão de normas, diretrizes, ações que possam ser realizadas com o auxílio deles. Quanto mais os familiares se sentem acolhidos pela escola, maior será a confiança que depositarão e o sentimento de que a escola pode ser um local de suporte social;
- a comunicação em ambos os ambientes deve ser clara e fluida. Família e escola precisam ter uma comunicação clara uma com a outra, de forma que ambas consigam compartilhar informações. Se há falta de compreensão em um relacionamento, isso aumenta a probabilidade de haver conflitos e conseqüentemente distanciamento na relação. Esse distanciamento também impacta negativamente na forma como a criança se sente na escola e no seu processo de adaptação;
- flexibilizar os momentos de contato. A escola, a partir do momento que conhece a rotina dos familiares da criança, pode flexibilizar os horários de conversas ou de reuniões, a fim de aumentar a probabilidade de eles participarem. Em contrapartida, também é importante que os familiares entendam que nem sempre os professores ou a direção estarão disponíveis nos horários que precisam, e às vezes eles terão que aguardar ou agendar;
- variar as formas de comunicação, como agenda, telefone, recados, bilhetes, redes sociais, e-mails, aplicativos de mensagem, reuniões virtuais ou pessoalmente. Com a utilização dos aplicativos cada mais frequente, tais ferramentas podem ser uma fonte importante de acesso aos familiares. De fato, essas ferramentas mostraram-se efetivas como fonte de informação no isolamento social e podem ser utilizadas agora para facilitar o acesso aos familiares (BORGES; CIA; SILVA, 2021);
- desenvolver ações de interesse dos familiares. A escola pode questionar os familiares sobre as suas necessidades e demandas que possam ser trabalhadas no ambiente escolar. A partir disso, propor eventos,

como palestras e feiras, de que os familiares possam participar e que irão de alguma forma favorecer no desenvolvimento da criança e/ou no bem-estar das famílias;

- ouvir as expectativas que cada parte tem em relação à outra. Cada família tem expectativas diferentes em relação aos seus filhos, tanto no tocante às prioridades de aprendizagem quanto aos comportamentos da criança. Quando se foca em famílias de crianças do PAEE, algumas vezes, as expectativas que os familiares possuem podem divergir das que a escola e os professores possuem em relação ao aprendizado da criança. Algumas dessas expectativas podem ser unificadas, a fim de que ambas as demandas sejam atendidas. Outras expectativas precisam ser discutidas de forma mais clara, a fim de que os familiares entendam como podem ser as ações da escola e o aprendizado da criança;
- orientar sobre as necessidades, interesses, potencialidades e capacidades da criança. É importante que a escola transmita informações sobre o processo de aprendizagem da criança do PAEE de forma clara, mostrando para os familiares os avanços e ganhos comportamentais. Tais informações podem ser passadas por meio de conversas ou mesmo de relatórios e portfólios (como discutidos no tópico de Avaliação). Essas ações por parte da escola são importantes, porque muitas vezes os familiares não conseguem vislumbrar os avanços que a criança teve;
- orientar os familiares sobre ações e práticas que podem ser desenvolvidas em casa, na rotina da família, de modo a potencializar o trabalho desenvolvido na escola;
- criar redes de apoio (entre familiares com necessidades semelhantes e/ou familiares e profissionais). Na medida do possível, a criação de rede de apoio para familiares que possuem as mesmas demandas pode ser uma fonte de suporte social e emocional. Essa rede de apoio pode ser composta somente de familiares ou de familiares e profissionais que possam auxiliá-los. Estudos evidenciam uma diminuição no nível de estresse e um aumento na satisfação com o suporte social recebido entre familiares que fazem parte de grupos de apoio;
- permitir que haja uma rede de informações entre a escola, a família e os demais profissionais que atendem as crianças. Muitas crianças do PAEE são atendidas por mais profissionais, para além dos escolares. A comunicação de tais esferas é primordial para que todos trabalhem com os mesmos objetivos e com ações semelhantes em relação à criança. A

troca de informações pode ocorrer via familiar (sendo uma ponte entre profissionais e escola, mas isso pode sobrecarregá-los) ou diretamente dos profissionais com a escola – nesse caso, é preciso cuidar para não excluir os familiares nesse processo;

- buscar traçar metas e objetivos claros e que sejam estabelecidos em conjunto. A família deve estar presente na discussão de objetivos a serem trabalhados com a criança do PAEE. Assim como se deve ouvir a família ao longo do processo de execução das ações para saber a opinião dela sobre os ganhos comportamentais e de desenvolvimento dos filhos ou mesmo sobre alterações que poderiam ser requeridas. A relação entre família e profissionais escolares deve ser de parceria e escuta de ambos para conseguir entender as necessidades da criança;
- indicar e orientar quanto à busca por materiais, recursos, auxílios, atendimentos, tratamentos e acompanhamento por outros profissionais. A escola pode ser uma fonte de suporte social para os familiares de crianças PAEE, na medida em que oferece encaminhamentos, informações ou busca de profissionais de acordo com as necessidades das famílias e da criança em desenvolvimento;
- oferecer cursos de formação continuada para os professores e demais agentes escolares. Os professores e demais agentes escolares podem necessitar de orientação ou formação que auxilie na criação de estratégias para se relacionarem com os familiares;
- ou seja: receptividade, respeito, acolhimento e inserção nas propostas da escola.

Tais estratégias são aplicadas para que familiares e escola tenham uma relação de confiança, independentemente de a criança ser ou não do PAEE. No entanto, muitos dos exemplos elencados aqui focam na relação família e escola da criança do PAEE, em decorrência da especificidade da formação.

## Brincar na Educação Infantil

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil são as interações e as brincadeiras. Ainda segundo a BNCC, é por meio das brincadeiras e das interações que as crianças experienciam, se relacionam com outras crianças e com os adultos, assim como se desenvolvem e socializam (BRASIL, 2009, 2017).

Dentre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, têm-se os de: conviver, **brincar**, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 36).

Ou seja, o brincar tem um espaço importante no processo de ensino e aprendizagem da criança na Educação Infantil. De fato, o brincar estimula as diferentes áreas do desenvolvimento infantil. Por exemplo, na socialização, o brincar envolve interações com as crianças da mesma faixa etária, crianças de faixas etárias diferentes e com os adultos e também auxilia no aumento do repertório de habilidades sociais e cognitivas das crianças. Segundo Danniels e Pyle (2018), por meio do brincar livre, por exemplo, no faz de conta, a criança pode resolver problemas, expressar emoções, seguir regras, entre outras habilidades, ou seja, favorece a competência social e também a habilidade de autorregulação.

Nas brincadeiras dirigidas, pode-se ter o favorecimento de habilidades acadêmicas (conceitos matemáticos, relações espaciais/temporais podem ser uma habilidade trabalhada com um suporte de um adulto). As brincadeiras também auxiliam na imaginação e na interpretação de papéis, pois as crianças ficam livres para expressar suas opiniões e desempenhar papéis sociais e as regras existentes nestes (SMITH, 2006).

O brincar desenvolve a linguagem, a partir do momento que a criança se expressa, fantasia e negocia nas interações estabelecidas. Quanto ao desenvolvimento físico, o brincar permite que a criança explore o meio, os materiais e, dessa forma, desenvolva as habilidades motoras finas e amplas (SMITH, 2006).

Para além desses aspectos, é por meio do brincar que a criança aprende habilidades de esperar a vez, dividir objetos, fazer negociações, dividir suas histórias cotidianas e suas preocupações (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Os jogos e as brincadeiras também refletem e estimulam as crianças nas práticas que são valorizadas em cada sociedade (CUTIS, 2008).

Cória-Sabini e Lucena (2009) ainda completam que os jogos e brincadeiras na Educação Infantil têm como funções: permitir as repetições (quantas vezes a criança quiser); exercitar a atenção; focar a atenção da criança ao objetivo da brincadeira ou do jogo; estimular a criança a se atentar às regras da brincadeira e do jogo. Todas essas habilidades são centrais para posteriores aprendizagens, e, no brincar, a criança pode exercitá-las de forma lúdica e prazerosa.

Quando pensamos no brincar na Educação Infantil, sabemos que é a principal atividade na primeira infância. Dessa forma, é importante que o professor disponibilize brinquedos adequados para a faixa etária, com materiais adequados (sem estarem quebrados ou com peças que soltam, por exemplo), para que a criança consiga brincar livremente e com segurança, para além de assegurar um espaço interno ou externo que permita que as brincadeiras ocorram (SMITH, 2006).

Cabe ao professor criar espaço, disponibilizar objetos e materiais que possam tornar a sala um ambiente lúdico. Para isso, torna-se primordial que o professor de Educação Infantil planeje a aula, considerando os objetivos que quer atingir com as crianças, por meio do brincar e dos objetos/meios que serão utilizados para alcançá-los.

Em se tratando das intervenções que o professor pode fazer no brincar, pode haver uma mescla de atividades de brincadeiras livres ou espontâneas e brincadeiras em que o professor faça intervenções (SMITH, 2006). O brincar livre permite que o professor avalie determinados comportamentos da criança e que ela explore o ambiente de forma independente e autônoma. Em contrapartida, quando o professor faz microintervenções nas brincadeiras, ele pode estimular de forma mais direta alguma área do desenvolvimento infantil, assim como pode avaliar determinadas habilidades das crianças (PANIAGUA; PALACIOS, 2007; SMITH, 2006). Além disso, o professor pode estabelecer regras e diretrizes no brincar, estimular o brincar, ordenar os materiais e estimular o convívio entre as crianças, por exemplo, crianças mais tímidas, crianças com dificuldades de comunicação ou mesmo crianças com problemas de comportamento nas relações com seus pares (SMITH, 2006).

De acordo com Smith (2006), possíveis exemplos de comportamentos que o professor pode ter no processo de brincar são: na dramatização com pequenos grupos, ajudar a sustentar e desenvolver a atividade de faz de conta por um período de tempo; oferecer modelo de como brincar em determinadas situações; orientar verbalmente; treinar a fantasia temática e

aprendizagem do brincar imaginativo (centrado na fantasia e no desempenho de papéis), entre outros.



## Referências

AZEVEDO, T. L. *Avaliação multidimensional de um programa de intervenção com mães de crianças com deficiência*. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

BARBA, P. C. S. B. Intervenção precoce no Brasil e a prática dos Terapeutas Ocupacionais. *Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional*, v. 2, n. 4, p. 848-861, 2018.

BARBOSA, M. C. S. *Projetos Pedagógicos na Educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BHERING, E.; DE NEZ, T. B. Envolvimento de pais em creche: possibilidade e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 18, n. 1, p. 63-73, 2002.

BOLSANELLO, M. A. Concepções sobre os procedimentos de intervenção e avaliação de profissionais em estimulação precoce. *Educar*, n. 22, p. 343-355, 2003.

BOLSANELLO, M. A. Prevención desde la escuela infantil: desafíos en la realidad brasileña. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 65, n. 23, p. 57-72, 2009.

BORGES, L. *Família-escola: curso de formação para professores pré-escolares de alunos do público-alvo da educação especial*. 255 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BORGES, L. *Relação família e escola: programa para profissionais pré-escolares de alunos público-alvo da educação especial*. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

BORGES, L. *Relação família e escola na perspectiva da inclusão: avaliação de professores pré-escolares*. 2012. 73 f. Relatório (Iniciação Científica em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BORGES, L.; CIA, F.; SILVA, A. M. Atividades acadêmicas e relação família e escola durante o isolamento social da pandemia de Covid-19. *Revista Olhares e Trilhas*, v. 23, p. 773-794, 2021.

BOTELHO, F. R. S. A participação da família na escola. *Revista Eventos Pedagógicos*, Sinop, v. 7, n. 2, p. 426-440, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988.

BRASIL. *Diretrizes nacionais sobre estimulação precoce: O portador de necessidades educativas especiais*. Brasília: MEC/Seesp, 1995.

BRASIL. *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (Coleção Completa).

BRASIL. *Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Brasília, MEC/Coedi, 2012.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 8, 12 nov. 2009.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

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

CARPENTER, M.; NAGELL, K.; TOMASELLO, M. Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, v. 4, n. 63, 1998.

- CERIBELLI, R. F. *A relação família e escola na perspectiva de professores de educação infantil: um diálogo na formação continuada*. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.
- CÓRIA-SABINA, M. A.; LUCENA, R. F. *Jogos e brincadeiras na Educação Infantil*. São Paulo: Papyrus, 2009.
- CUTIS, A. O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In: MOYLES, J. R. (org.). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 39-49.
- DANNIELS, E.; PYLE, A. Definição de aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras. In: *Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância*. 2018.
- DESSEN, M. A.; CERQUEIRA-SILVA, S. Famílias e crianças com deficiência: Em busca de estratégias para promoção do desenvolvimento familiar. In: BOLSANELLO, M. A. (org.). *Atenção e estimulação precoce*. Curitiba: I Simpósio Nacional de Atenção e Estimulação Precoce, 2008. p. 39-58.
- FORMIGA, C. K. M. R.; PEDRAZZANI, E. S. A prevenção de deficiências no alvo da Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 10, n. 1, p. 107-122, 2004.
- GUALDA, D. S. *Relação família-escola e identificação das necessidades e dos recursos dos pais de pré-escolares incluídos*. 2012. 94 f. Relatório (Iniciação Científica em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- GURALNICK, M. J. Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal of Mental Retardation*, v. 102, n. 4, p. 319-345, 1998.
- HALLAHAN, D. P.; KAUFFAMAN, J. M. Exceptionality and Special Education. In: HALLAHAN, D. P.; KAUFFAMAN, J. M. (org.). *Exceptional learners: Introduction to Special Education*. Boston: Allyn and Bacon, 2005. p. 3-37.
- HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora, uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1994.
- HOFFMAN, J. Outra concepção de tempo em avaliação. In: HOFFMAN, J. (org.). *Avaliar para promover*. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 39-55.
- LOPES, C. C. G. P. *Trabalho com as famílias na educação infantil: concepções e práticas*. 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.
- MARINI, B. P. R.; LOURENÇO, M. C.; BARBA, P. C. S. Revisão sistemática integrativa da literatura sobre modelos e práticas de intervenção precoce no Brasil. *Revista Paulista de Pediatria*, n. 35, v. 4, p. 456-463, 2017.
- MARINS, D. G.; CIA, F. O envolvimento entre família-escola de pré-escolares com deficiência, dificuldades escolares e desenvolvimento típico. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 14, p. 883-899, 2019.
- MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação Especial e a Relação Família-Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v. 19, p. 349-358, 2015.
- MENDES, E. G. *Inclusão Marco Zero: Começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira e Marins, 2010.
- MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. *Inclusão escolar em foco: Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado*. 1. ed. Marília: M&M, 2015. v. 1. 520 p.
- MITTLER, P. *Educação Inclusiva: Contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- NEGRINE, A. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade: alternativas pedagógicas*. Porto Alegre: Prodil, 1995.
- NUNES, L. R. O. P. Educação precoce para bebês de risco. In: RANGE, B. (org.). *Psicoterapia comportamental e cognitiva*. Campinas: Psy, 1995. p. 121-132.
- OLIVEIRA, A. C. C. et al. Relação escola, família e comunidade: um estudo de caso. In: Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica, 15., 2011, São José dos Campos. *Anais...* São José dos Campos: Universidade do Vale do Paraíba, 2011. p. 1-5.

- OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PACCO, A. F. R.; CIA, F. Funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil: descrição da opinião de pais e professores. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 14, p. 1-16, 2020.
- PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. *Educação Infantil: Resposta Educativa à Diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 2, n. 33, p. 78-95, 2009.
- PÉREZ-RAMOS, A. M. K. *Estimulação precoce*. Brasília: Ministério da Ação Social, 1992.
- REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 239-247, 2005.
- SCOCHI, C. G. S. et al. Fatores de risco para o desenvolvimento infantil. In: OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. (org.). *Desenvolvimento infantil: Perspectivas de atuação em educação e saúde*. Marília: Fundepe, 2009. p. 17-26.
- SERRANO, A. A. *Redes sociais de apoio e sua relevância para a Intervenção Precoce*. Porto: Porto, 2007.
- SHONKOFF, J. P.; MEISELS, S. J. Early childhood intervention: The evolution of a concept. In: MEISELS, S. J.; SHONKOFF, J. P. (org.). *Handbook of early childhood intervention*. Nova York: Cambridge University Press, 1998. p. 3-31.
- SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Intervenção precoce e família: Contribuições do modelo bioecológico de Bronfenbrenner. In: DESSEN, M. A.; COSTA, A. L. (org.). *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectiva futura*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 152-167.
- SMITH, D. D. *Introdução à educação especial: Ensinar em tempos de inclusão*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SMITH, P. K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, J. R. (org.). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 25-38.
- WILLIAMS, L. C. A. Intervenção precoce na excepcionalidade. *Cadernos de análise do comportamento*, v. 6, p. 38-51, 1984.
- WILLIAMS, L. C. A.; AIELLO, A. L. R. O empoderamento de famílias: O que é e como medi-lo. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (org.). *Avanços recentes em Educação Especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p. 197-202.