

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO - OESTE, UNICENTRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

KAROLINA SIEBERT SAPELLI SCHADECK

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE UMA PROPOSTA
DE ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA

GUARAPUAVA

2014

KAROLINA SIEBERT SAPELLI SCHADECK

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE UMA PROPOSTA
DE ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade

Orientador: Prof^a. Dr^a. Jáima Pinheiro de Oliveira

GUARAPUAVA

2014

KAROLINA SIEBERT SAPELLI SCHADECK

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE UMA PROPOSTA
DE ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela banca examinadora em __/__/__.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Jáima Pinheiro de Oliveira – (orientador)
UNICENTRO

Prof.^a Dr.^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira
UNESP

Prof.^a Dr.^a Aliandra Cristina Mesomo Lira
UNICENTRO

Dedico este trabalho a todos os profissionais de educação especial, que diariamente lutam pela humanização das pessoas com necessidades educacionais especiais.

AGRADECIMENTOS

Seria impossível citar aqui todas as pessoas que, de alguma forma, se fizeram presentes durante a construção deste trabalho. Gostaria de agradecer, entretanto, àquelas que foram fundamentais para que eu pudesse concluí-lo.

Primeiramente e principalmente, agradeço à minha família pelo apoio ao longo destes quase dois anos. Claudio, meu marido, pelo companheirismo e ajuda sempre que necessário; não posso expressar em palavras a sorte que tenho por nossos caminhos haverem se cruzado em algum momento desta vida. Pedro, meu filho, minha razão para viver e lutar todos os dias; perdoe a mamãe pelos momentos de ausência e cansaço durante este processo. José e Marlene, meus pais, meus pilares e minha essência; agradeço muitíssimo pelo apoio, incentivo e ajuda de todas as horas. Karla, minha irmã, minha alma gêmea nesta vida; obrigada pela companhia nas tardes de ‘intervalo’, e pela alegria que sempre me traz. Sem vocês todos, eu jamais teria chegado até aqui.

Agradeço também à minha orientadora, Jáima Pinheiro de Oliveira. Jaiminha, você é um presente para mim. Nem acredito na sorte que tive de encontrar uma pessoa tão humilde, bom senso e companheira. Além disso, uma mulher batalhadora, estudiosa e inteligente. Você tornou o Mestrado um processo muito mais leve e prazeroso, muitíssimo obrigada por isso.

Aos meus colegas de Mestrado: Patrícia Regina Ciaramello, Katiane Santos, Érica Gomes, Luana Weissbock, Everton Ribeiro e todos os outros. Vocês também fizeram com que este processo, especialmente as viagens à Irati, fossem muito mais leves e até mesmo divertidas. Muito obrigada pela companhia, foi um prazer conhecê-los.

As meus queridos amigos, para os quais estive ausente em muitos momentos neste período: Monica Adriane Barbosa, Matheus Brandão, Eduardo Nogueira, Priscila Fortini, Raphael Valmorbidia, Rafaela Maester, muito obrigada pelo apoio e compreensão. Vocês são especiais para mim!

Aos professores que fizeram parte de minha Banca de Qualificação, Aliandra Cristina Mesomo Lira e Gilmar de Carvalho Cruz, que muito carinhosamente fizeram contribuições essenciais para a conclusão de minha pesquisa.

À todos os professores e professoras das disciplinas cursadas ao longo do Mestrado: Adair Angelo Dalarosa, Alessandro de Melo, Aliandra Cristina Mesomo Lira, Carla Luciane Blum Vestena, Cibele Krause Lemke, Emerson Luís Velozo, Gilmar de Carvalho Cruz, Jáima Pinheiro de Oliveira, Rafael Siqueira de Guimarães. Muito obrigada pelo crescimento pessoal e profissional que me proporcionaram.

À equipe da APAE onde a pesquisa foi realizada, muitíssimo obrigada pela receptividade e liberdade que me ofereceram para a realização deste trabalho. Sem isto, ele jamais seria concluído.

“O comportamento que vemos é uma parte insignificante dos comportamentos possíveis. Cada minuto do homem está cheio de possibilidades não realizadas”.

(Liev Semiónovich Vygotsky)

RESUMO

SCHADECK, K.S.S. *Concepções e práticas de professoras de uma proposta de estimulação essencial e suas implicações para o desenvolvimento da linguagem de crianças com deficiência*. 2014. 185p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2014.

Atualmente é predominante em nossa sociedade, inclusive em contextos educacionais, o que Aranha (2001) denomina de Paradigma de Suporte. Isto significa que é preciso não apenas integrar a pessoa com deficiência aos aparatos sociais, mas também oferecer condições de suporte para que a mesma seja atendida em suas necessidades, tendo possibilidade de desenvolver plenamente suas capacidades físicas, cognitivas e emocionais. Sendo assim, é necessário que as intervenções junto a tais pessoas sejam iniciadas cada vez mais cedo, e a estimulação essencial, atendimento educacional especializado voltado a crianças entre zero e três anos e onze meses de idade, apresenta-se como uma das possibilidades de que isto aconteça. O objetivo geral da presente pesquisa foi identificar e descrever ações da estimulação essencial que podem favorecer o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem de crianças com deficiência, e os específicos foram caracterizar a proposta de estimulação essencial da APAE de uma cidade do interior do Paraná, incluindo seus objetivos, métodos e técnicas; e identificar concepções das professoras sobre a relação estimulação essencial – linguagem. Para a realização de tais objetivos, além da pesquisa bibliográfica e da revisão de literatura, foi realizada uma pesquisa de campo de caráter descritivo e exploratório em uma APAE de uma cidade do interior do Paraná. A pesquisa foi realizada por meio da análise do Projeto Político Pedagógico da escola, entrevista com as professoras e auxiliares que atuam na estimulação essencial e observação das aulas. Os resultados da pesquisa indicam que as intervenções voltadas ao desenvolvimento da linguagem das crianças atendidas ainda são escassas, e quando ocorrem são pontuais e pouco planejadas. Além disso, percebeu-se que os atendimentos ainda apresentam uma configuração mais clínica do que educacional. Também verifica-se uma expressiva separação entre ações voltadas ao cuidar e ao educar. Por fim, percebe-se que a estimulação essencial prioriza a função comunicativa da linguagem, e relativiza-se, nas práticas cotidianas, a importância desta habilidade para o desenvolvimento das demais funções psicológicas superiores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Estimulação Essencial. Linguagem.

ABSTRACT

SCHADECK, K.S.S. *Concepts and practices of teachers of a proposed essential stimulation and its implications for the development of children with language disabilities. 2014. 185p. Dissertation (Master of Education) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2014.*

Nowadays it is possible to notice that what prevails in educational contexts is, as called by Aranha (2001), a Paradigm Support. This means that we must not only provide the social apparatuses to people with disabilities, but we must also offer support conditions that attend their needs, so that they can fully develop their physical, cognitive and emotional capabilities. Therefore, it is necessary that interventions with these people are initiated earlier, and that the essential stimulation, which is a specialized educational service aimed to children between zero and three years and eleven months old, presents itself as one of the possibilities for this to happen. The overall objective of this research was to identify and describe the key actions with which stimulation may favor the acquisition and development of language in children with disabilities. The specific objectives were to characterize a proposal for essential stimulation of the APAE from an inland city of Paraná, including objectives, methods and techniques, besides to identify the teachers' conceptions about the relationship between essential stimulation - language. To attain these objectives, in addition to the literature review, a descriptive and exploratory field research was applied at an APAE from an inland city of Paraná. The research was conducted by analyzing the Political Pedagogical Project school, interviewing the teachers and assistants who work in essential stimulation and observing the classes. The results from this research indicate that interventions designed to develop children's language are still scarce, and when they occur they are isolated and poorly planned. Moreover, it was noticed that the proposal is still a more clinical setting than educational. In addition, there is a significant separation between actions aimed to care for and educating. Finally, we notice that the essential stimulation prioritizes the communicative function of language, and are relativized in daily practice, the importance of this skill for the development of other higher mental functions.

KEYWORDS : Special Education . Essential Stimulation. Language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das participantes da pesquisa.	80
Quadro 2 – Falas das participantes sobre a importância da estimulação essencial.	81
Quadro 3 – Falas das participantes sobre o planejamento das atividades na estimulação essencial.	84
Quadro 4 – Falas das participantes sobre os aspectos do desenvolvimento trabalhados na estimulação essencial.	85
Quadro 5 – Falas das participantes sobre o lugar da linguagem na estimulação essencial.	88
Quadro 6 – Falas das participantes sobre a importância da ludicidade na estimulação essencial.	94
Quadro 7 – Falas das participantes sobre o papel da professora x o papel da auxiliar.	95
Quadro 8 – Falas das participantes sobre a relação educação x saúde.	98
Quadro 9 – Falas das participantes sobre as dificuldades encontradas na estimulação essencial.	101
Quadro 10 – Caracterização das crianças da turma da manhã.	104
Quadro 11 – Caracterização das crianças da turma da tarde.	104
Quadro 12 – Situações que exemplificam a categoria “Atividades espontâneas x atividades planejadas”.	107
Quadro 13 – Situações que exemplificam a categoria “Área de desenvolvimento real x zona de.....	110
Quadro 14 – Situações que exemplificam a categoria “A criança como mediadora”.	113
Quadro 15 - Situações que exemplificam a categoria “O brinquedo e o brincar como instrumentos de mediação”.	116
Quadro 16 – Situações que exemplificam a categoria “ A afetividade como facilitadora do processo de mediação”.	119

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A concepção histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano.....	16
1.1 <i>A gênese social do desenvolvimento humano</i>	16
1.2 <i>A linguagem e outros sistemas de signos</i>	22
1.3 <i>A importância do brincar para o desenvolvimento infantil</i>	29
1.4 <i>O desenvolvimento da criança com deficiência</i>	33
2 ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL: HISTÓRIA E TENDÊNCIAS ATUAIS.....	39
2.1 <i>Caracterização da estimulação essencial</i>	39
2.2 <i>Histórico da estimulação essencial</i>	44
2.3 <i>Perspectivas atuais em estimulação essencial</i>	48
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	65
3.1 <i>Aspectos éticos da pesquisa</i>	65
3.2 <i>Caracterização da instituição</i>	66
3.3 <i>Materiais e instrumentos</i>	66
3.4 <i>Procedimentos de coleta de dados</i>	68
3.5 <i>Procedimentos de análise de dados</i>	69
3.5.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP).....	69
3.5.2 As entrevistas.....	69
3.5.3 As observações.....	70
4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL: O PERFIL DA PROPOSTA ANALISADA.....	72
4.1 A proposta de estimulação essencial no contexto do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola.....	72
4.1.1 A proposta de estimulação essencial.....	72
4.1.2 O lugar da linguagem na estimulação essencial.....	76
4.1.3 Os demais aspectos do desenvolvimento.....	78
4.2 Sobre as entrevistas com as professoras e auxiliares.....	79
4.2.1 A importância atribuída pelas professoras à estimulação essencial.....	80
4.2.2 O planejamento das atividades na estimulação essencial.....	83
4.2.3 Aspectos do desenvolvimento trabalhados na estimulação essencial.....	84
4.2.4 O lugar da linguagem na estimulação essencial.....	86
4.2.4.1 A linguagem verbal.....	88
4.2.4.2 A linguagem não verbal.....	90
4.2.5 A importância da ludicidade na estimulação essencial.....	93

4.2.6	O papel da professora x o papel da auxiliar	95
4.2.7	A articulação entre profissionais da educação e da saúde no ambiente de trabalho.....	97
4.2.8	Dificuldades encontradas pelas professoras na estimulação essencial relacionadas aos aspectos de linguagem	99
4.3	Sobre as observações	103
4.3.1	Dados das turmas participantes	103
4.3.2	Impressões gerais da pesquisadora em relação às sessões de observação	104
4.3.2.1	Atividades espontâneas x planejadas	106
4.3.2.2	Área de desenvolvimento real x zona de desenvolvimento potencial	108
4.3.2.3	A criança como mediadora	112
4.3.2.4	O brinquedo e o brincar como instrumentos de mediação.....	115
4.3.2.5	A afetividade como facilitadora do processo de mediação.....	118
4.4	Articulações entre o PPP, as entrevistas e as observações e implicações para as intervenções realizadas na estimulação essencial	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS		125
REFERÊNCIAS		131
PARECER CEP.....		140
APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM P1		144
APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM P2		150
APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM P3		163
APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM P4		169
APÊNDICE E - PROTOCOLO DE REGISTRO DE DADOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP).....		173
APÊNDICE F - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA.....		180
APÊNDICE G - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS FILMAGENS		181

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de inúmeros anos de interesse não apenas profissional, mas também pessoal pelo campo da Educação Especial e Inclusiva. Posso relatar em minha trajetória de vida algumas experiências que me despertaram, mantiveram e reforçaram tal interesse. Parte de minha Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental (à época, denominados Primeira a Quarta série) aconteceram na Escola Municipal Ita Sampaio em Cascavel – PR. A escola contava com uma Classe Especial, que atendia a crianças com diferentes tipos de deficiência. Hoje percebo que este se configurava como um modelo educacional de caráter segregatório. Entretanto, recordo-me que a professora desta turma tinha uma postura interessante, pois levava seus alunos para passar o recreio com as demais crianças, participar das atividades festivas da escola, além de frequentemente convidar crianças das classes comuns para visitarem a Classe Especial. Eu fui uma destas crianças em várias oportunidades. Passei algumas tardes interagindo com os alunos da turma, e penso que esta foi a experiência que primeiramente despertou em mim o interesse e a sensibilidade pela educação de crianças com deficiência.

Outra influência importante neste processo foi minha mãe. Ela lecionou em turmas de Magistério durante muitos anos, e frequentemente levava seus alunos para conhecer escolas de Educação Especial em diversas cidades. Eu geralmente acompanhava tais passeios, o que certamente ajudou a manter meu interesse pela área.

Penso que a terceira pessoa que fez com que este interesse se mantivesse em minha atuação profissional foi a professora Helena Leandro, que, entre outras disciplinas, lecionou Psicologia do Excepcional durante minha graduação em Psicologia. Helena, com seus vários anos de experiência como psicóloga em instituições de Educação Especial e sua sensibilidade pelo tema, também me serviu de fonte de inspiração. Após tais experiências, praticamente todas as pesquisas com as quais me envolvi e todo o meu processo de pós-graduação direcionaram-se para discussões voltadas à educação de pessoas com deficiência, e mais especificamente a de crianças. Minha última e mais recente experiência neste aspecto foi atuar como psicóloga no ano de 2009 na APAE de Foz do Jordão – PR, onde também tive oportunidade de entrar em contato com pessoas de diferentes realidades e necessidades.

Sempre me intrigaram, também, neste processo, as intervenções realizadas junto aos bebês com deficiência. A escassez de materiais e pesquisas na área de estimulação essencial, bem como a pouca importância comumente atribuída à educação infantil, seja na modalidade comum ou especial, são fatores que despertaram minha curiosidade acerca do

tema. Moura e Amorim (2013) utilizam o termo “invisibilidade dos bebês” para referir-se à pouca relevância que é atribuída à educação de crianças pequenas; a preocupação é muito maior em preparar a criança para o futuro, para o que virá a ser, do que realizar intervenções voltadas ao que ela é, às suas necessidades presentes. Se o descaso histórico com a educação de crianças com deficiência já é alvo de discussão e preocupação dos estudiosos da área, os bebês pertencentes a este grupo, caracterizados pela “invisibilidade” citada pelas autoras, possivelmente sofrem com uma escassez ainda maior de práticas e intervenções educativas voltadas para seu desenvolvimento social, cognitivo, físico e emocional.

Em termos históricos, também é possível encontrar relevância para o tema escolhido nesta pesquisa. A partir da década de 1960, percebe-se que passa a ocorrer na educação um movimento cada vez mais intenso de discussão das possibilidades de educação da pessoa com deficiência. Tais discussões referem-se tanto às intervenções realizadas em escolas de educação especial quanto àquelas de caráter inclusivo, a partir das quais as escolas comuns procuram não apenas receber a criança com deficiência, mas também transformar seu ambiente físico, métodos e técnicas de ensino para atender suas necessidades específicas.

Atualmente é predominante em nossa sociedade, inclusive em contextos educacionais, o que Aranha (2001) denomina de Paradigma de Suporte. Isto significa que é preciso não apenas integrar a pessoa com deficiência aos aparatos sociais, mas também oferecer condições de suporte para que a mesma seja atendida em suas necessidades, tendo possibilidade de desenvolver plenamente suas capacidades físicas, cognitivas e emocionais. Entretanto, mesmo que as discussões sobre a educação da pessoa com deficiência hoje apresentem um caráter predominantemente voltado à inclusão, o que se verifica em grande parte dos casos são intervenções segregatórias e/ou integradoras, mantendo as práticas educacionais ainda distantes do ideal de inclusão presente na legislação e nas pesquisas da área.

Seja em contexto especial ou em contexto inclusivo, é fundamental pensar não apenas em atendimentos e intervenções educacionais que visem amenizar as dificuldades da pessoa com deficiência, mas também fortalecer as práticas voltadas para a prevenção de deficiências, ou até mesmo do agravamento das mesmas. Um exemplo da importância disto é o fato de que muitas crianças adquirem as chamadas deficiências secundárias, que são aquelas que aparecem em decorrência do atendimento educacional empobrecido que é oferecido à primeira (VYGOTSKY, 1997a). Sendo assim, é necessário que as intervenções junto à pessoa com deficiência sejam iniciadas cada vez mais cedo, justamente com o objetivo de

prevenir tais situações. A estimulação essencial¹, atendimento educacional especializado voltado a crianças entre zero e três anos e onze meses de idade, é uma das possibilidades de realizar o trabalho preventivo junto à pessoa com deficiência, no sentido de prevenir o agravamento do problema ou mesmo o aparecimento das deficiências secundárias acima citadas.

O foco da presente pesquisa é justamente a investigação das intervenções realizadas nos programas de estimulação essencial, especialmente aquelas voltadas ao desenvolvimento da linguagem das crianças atendidas. Como discutido anteriormente, a preocupação com a aprendizagem da pessoa com deficiência é recente na história da educação especial, isto porque a literatura indica que até pouco tempo os profissionais desta área e a sociedade em geral não acreditavam no potencial de desenvolvimento de tal público. A intervenção precoce, embora não seja recente, tem auxiliado na ampliação e no aperfeiçoamento dos métodos de diagnóstico de deficiência intelectual e outras necessidades educacionais especiais, assim como, aprimorado as técnicas de intervenção, permitindo que tais condições sejam identificadas cada vez mais cedo e que a qualidade de vida dessa população seja ampliada, especialmente no que se refere ao processo educacional (SANTOS, 2012). No entanto, dentro deste contexto, muitos programas de estimulação essencial encontram-se em fase de estruturação, apresentando em alguns casos planejamentos restritos ao cuidar. Deste modo, tem-se a hipótese de que tal planejamento pode não pontuar questões específicas relacionadas ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, com vistas à educação com foco inclusivo. Sabe-se que este processo (a linguagem) é uma das principais áreas que devem ser focadas no caso dessa população (DAINÊZ *et al*, 2011). Isto porque, para Vygotsky (1997a), se o aparato biológico encontra-se prejudicado de alguma forma, a aprendizagem social e cultural deve ser ainda mais intensificada. Neste processo, a linguagem configura-se como uma das principais ferramentas de aquisição e construção da cultura na qual o sujeito está inserido.

Sendo assim, apresenta-se como objetivo geral: identificar e descrever ações da estimulação essencial que podem favorecer o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem de crianças com deficiência, e como objetivos específicos: caracterizar a proposta de estimulação essencial da APAE de uma cidade do interior do Paraná, incluindo seus

¹ O Ministério da Educação brasileiro define estimulação essencial como “[...]conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo” (MEC, 1995,p. 11).

objetivos, métodos e técnicas; e identificar concepções das professoras sobre a relação estimulação essencial – linguagem. Para a realização de tais objetivos, além da pesquisa bibliográfica e da revisão de literatura, foi realizada uma pesquisa de campo de caráter descritivo e exploratório em uma APAE de uma cidade do interior do Paraná.

O presente trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro irá apresentar as premissas da teoria histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano, incluindo conceitos como mediação, linguagem, e reflexões sobre o desenvolvimento da criança com deficiência. Tal discussão será realizada a partir das obras de Vygotsky e de outros autores que utilizam a teoria, e servirá de base para a análise dos dados que serão apresentados posteriormente. O segundo capítulo apresenta discussões sobre a estimulação essencial e a educação especial, incluindo o histórico da área, suas perspectivas atuais, bem como uma revisão de literatura apresentando algumas pesquisas realizadas nos últimos cinco anos a respeito deste tipo de atendimento. No terceiro capítulo serão descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa, incluindo a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados, a caracterização da instituição, os procedimentos de coleta e análise de dados. O último capítulo contempla a discussão da análise dos dados coletados na instituição, com base nos aspectos teóricos apresentados no primeiro e segundo capítulos.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir não apenas para descrever a realidade da estimulação essencial, mas também para repensar algumas práticas e intervenções realizadas neste contexto. Isto porque intervenções educacionais realizadas junto a bebês com deficiência, se forem planejadas e sistematizadas com o objetivo de atender às necessidades dos mesmos, podem contribuir para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. E isto certamente levará a um aumento do bem estar e da qualidade de vida da criança.

1 A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO

O presente capítulo objetiva apresentar as principais discussões realizadas por Vygotsky em sua obra a respeito do desenvolvimento humano, mais especificamente o desenvolvimento infantil. Tais discussões serão realizadas a partir da exposição de obras deste autor, e de outros que adotam a teoria histórico-cultural como base para a compreensão do desenvolvimento humano. Alguns conceitos como mediação, linguagem e signos servirão de base para compreendermos as concepções de tais autores. Também serão realizadas discussões a respeito da concepção histórico-cultural sobre o desenvolvimento da criança com deficiência. O presente trabalho inicia-se pela exposição desta teoria porque a utiliza como base para realizar reflexões pertinentes acerca dos dados que serão apresentados.

1.1 A gênese social do desenvolvimento humano

Ao pensar sobre o processo de desenvolvimento humano, Vygotsky destaca em suas discussões dois aspectos fundamentais: a) o homem não é dominado, ao longo de sua história, por aspectos biológicos, mas sim por leis provenientes do contexto histórico, social e cultural no qual está inserido. Sendo assim, o desenvolvimento humano não é universal e determinado, mas é variável de acordo com o tempo e espaço no qual se encontra o sujeito. b) o homem não é capaz de apreender o mundo por si só; todo o seu desenvolvimento é mediado por instrumentos, ou por outras pessoas. Desta forma, a mediação é premissa essencial para a aprendizagem humana.

Nas obras do autor encontram-se constantes referências à ideia central de sua teoria, que consiste em considerar que diferentemente do animal, o desenvolvimento humano é regido por condições históricas e sociais, e não apenas por leis naturais. Sendo assim, Vygotsky (1997b) realiza críticas importantes à ciência por ele denominada de Reflexologia², que considera o comportamento humano como uma soma de reflexos inatos e condicionados. O autor afirma que, ao adotar este método de análise, comete-se o erro de submeter o comportamento humano e o comportamento animal às mesmas leis. Para os animais, o comportamento é constituído pela soma de fatores hereditários com fatores

² Vygotsky cita Pavlov e outros psicólogos Behavioristas como representantes desta abordagem (VYGOTSKY, 1997a).

provenientes da experiência particular. Sendo assim, os comportamentos aprendidos pelo animal sempre surgem sobre a base da experiência hereditária da espécie; mesmo o desenvolvimento individual do organismo encontra-se submetido a esta herança: “Mediante esta fórmula se pone punto final, en general, al comportamiento animal” (p.45).

O mesmo, entretanto, não ocorre com o comportamento humano. Para Vygotsky (1997b), é inegável que o homem também recebe uma herança genética de sua espécie, e aprende novos comportamentos a partir de sua experiência individual. Sendo assim, o autor não relativiza ou desconsidera os aspectos biológicos do desenvolvimento humano, apenas não designa lugar central para os mesmos em suas discussões. Entretanto, diferentemente do animal, é necessário compreender que outros fatores exercem maior influência sobre o desenvolvimento humano. Em primeiro lugar, nem toda a experiência que o homem herda das gerações anteriores está geneticamente gravada na espécie. Nossas ações baseiam-se na utilização da experiência destas gerações, que não se transmite a partir do nascimento, nem pela genética, mas sim pelas interações humanas. A isto, Vygotsky dá o nome de *experiência histórica* (grifo meu). Esta é exclusividade humana, sendo que o animal não é capaz de transmitir seu conhecimento acumulado às próximas gerações, a não ser a partir da herança genética.

A este tipo de experiência, deve-se somar o que o autor chama de *experiência social* (grifo meu). Em seu desenvolvimento, o homem também tira proveito da experiência de outras pessoas; em grande parte do tempo, não é necessário que o homem conheça diretamente o mundo, pois ele pode utilizar-se do conhecimento produzido por outras pessoas. Para ilustrar a ideia:

Si conozco el Sáhara y Marte, a pesar de no haber salido ni una sola vez de mi país y de no haber mirado jamás a través del telescopio, se debe evidentemente a que esta experiencia tiene su origen en la de otras personas que an ido al Sáhara y an mirado por el telescopio. Es igual de evidente que los animales no poseen esta experiencia. La designaremos como componente social de nuestro comportamiento (VYGOTSKY, 1997b, p. 45)

Ou seja, diferentemente do animal, o homem é capaz de utilizar-se da experiência de outras pessoas, e este é um importante componente de seu comportamento. Se não fosse esta habilidade, a humanidade não possuiria tanto conhecimento acumulado, nem estaria no patamar de evolução biológica e social no qual se encontra atualmente. Isto porque, sem a experiência social, todo processo de aprendizagem humana seria iniciado ‘do zero’, sem conhecimentos anteriores que embasassem tal processo.

Além da experiência histórica e social, Vygotsky (1997b) enumera mais um importante fator que possibilita o desenvolvimento humano: a *experiência duplicada* (grifo meu). Isto significa que o homem possui a habilidade de construir suas ações em sua mente antes de concretizá-las, o que garante a ele uma posição ativa frente ao ambiente. Para exemplificar esta ideia Vygotsky, baseando-se nos escritos de Marx, afirma que a diferença entre a melhor abelha e o pior arquiteto, é que o segundo é capaz de idealizar sua obra antes de executá-la. Enquanto o animal adapta-se passivamente ao meio, sendo guiado pela atividade instintiva e inata, o homem é capaz de exercer esta adaptação de forma ativa, planejando sua ação antes de executá-la. Leontiev (2004) também afirma que o desenvolvimento animal e o desenvolvimento humano apresentam entre si uma diferença fundamental: enquanto o primeiro configura-se como um processo de adaptação ao meio, o segundo é muito mais complexo pois resulta da apropriação do mundo pelo homem. De acordo com o autor,

[...] a adaptação biológica é um processo de modificação das faculdades e caracteres específicos do sujeito e do seu comportamento inato, modificação provocada pelas exigências do meio. A apropriação é um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente. Por outros termos, é graças ao qual se produz na criança o que, no animal, é devido à hereditariedade: a transmissão ao indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie (p.340).

Sendo assim, fica evidente que enquanto a adaptação é um processo essencialmente passivo e dependente das condições biológicas hereditárias para que ocorra, a apropriação é um processo sempre ativo, pois para apropriar-se de um objeto ou instrumento o homem precisa executar uma atividade concretizada com tal elemento. No caso da linguagem, o processo de apropriação humana também ocorre de forma ativa, na medida em que o homem, ao mesmo tempo em que se apropria da linguagem e da cultura na qual vive, também vai sendo constituído pela mesma linguagem. De acordo com Smolka (1995), “[...] a linguagem não é só meio e modo de (inter/oper)ação, mas é também produto histórico, objetivado; é constitutiva/constituidora do homem enquanto sujeito (da e na linguagem)” (p.14). Desta forma, o homem não é simplesmente produto do ambiente, mas é também produtor do ambiente e de si próprio.

Para Vygotsky (2001) o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não está, então, submetido a leis naturais, mas sim a leis culturais. Por conta disto, o desenvolvimento de diferentes crianças não pode ser compreendido a partir de fases

estanques e imutáveis. O autor critica então, as abordagens psicológicas que insistem em limitar o desenvolvimento infantil ao desenvolvimento de suas funções orgânicas. As funções psicológicas superiores são aquelas que aparecem mais tardiamente no desenvolvimento da espécie, e apresentam maior grau de autonomia em relação aos fatores biológicos, sendo então resultado da relação do homem com um ambiente sócio-histórico (OLIVEIRA, 1992a).

As críticas de Vygotsky à ideia de que o desenvolvimento das funções orgânicas configura-se como um pré-requisito para a aprendizagem, ficam evidentes quando o autor afirma que é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento, e não o contrário.

No texto “*Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na Idade Escolar*”, Vygotsky (1988) afirma que é possível identificar três grupos de teorias que explicam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. O primeiro grupo seria composto por aquelas teorias que preconizam que a aprendizagem aproveita-se dos resultados do desenvolvimento para acontecer. Ou seja, para elas, o desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa de maturação, antes que a escola possa realizar determinadas intervenções. A criança deveria, por exemplo, ser exposta apenas a estímulos concretos enquanto não apresentasse características de domínio do pensamento abstrato.

O segundo grupo remete-se às teorias que acreditam que aprendizagem e desenvolvimento são processos simultâneos e sobrepostos; não há como diferenciá-los e/ou delimitar uma fronteira entre os mesmos. Vygotsky posiciona-se contrário a esta ideia, pois conceitua o processo de desenvolvimento como a maturação orgânica e psíquica do organismo, enquanto aprendizagem refere-se à apreensão dos artefatos culturais do meio no qual estamos inseridos. Ou seja, o desenvolvimento consistiria em um processo mais global e lento, enquanto a aprendizagem refere-se a habilidades e apropriação de elementos pontuais e específicos. Um exemplo disto é a criança que aprende a manusear a colher para alimentar-se (aprendizagem), e por meio deste tipo de aprendizagem vai aperfeiçoando sua coordenação motora (desenvolvimento). Sendo assim, a partir da teoria de Vygotsky não é possível considerar aprendizagem e desenvolvimento como sinônimos.

Já o terceiro grupo de teorias, representante da concepção adotada por Vygotsky, afirma que o desenvolvimento depende de dois fatores: da aprendizagem e da maturação biológica, mas especialmente da aprendizagem. Sendo assim, aprendizagem e desenvolvimento estão ligados desde os primeiros dias de vida da criança, mas na concepção vygotskyana é a aprendizagem que engendra o desenvolvimento; o segundo seria consequência da primeira. Sendo assim, à medida que a criança (ou mesmo o adulto) é

exposta (o) a diferentes estímulos e aos artefatos culturais da sociedade onde vive, a compreensão e apropriação de tais elementos é que impulsionará o processo de maturação psíquica e orgânica de tal organismo. Mais uma vez, o aspecto biológico aparece subordinado ao social na teoria histórico-cultural de Vygotsky. Desta forma, utilizando-se dos exemplos citados anteriormente, a criança desenvolve a capacidade de pensamento abstrato porque é exposta a elementos que lhe exijam algum nível de abstração; ela não será capaz de desenvolver esta habilidade se for exposta apenas a elementos concretos. A criança aperfeiçoa sua coordenação motora porque é exposta a situações (como manusear os talheres para alimentar-se) que exijam que ela utilize tal habilidade. O caminho não é esperar que a criança amadureça suas funções motoras para apenas então oferecer-lhe determinados instrumentos; isto deve ocorrer pela via oposta, ou seja, expor a criança à situações que impulsionem este amadurecimento.

Para o autor, isto não significa que se deve ignorar em qual etapa do desenvolvimento a criança está, mas é necessário considerar que existem dois níveis de desenvolvimento. Vygotsky define-os como o nível de *desenvolvimento real*, e a área de *desenvolvimento potencial*. O primeiro nível corresponde às tarefas que a criança já sabe realizar sozinha, sem a intervenção de adultos ou até mesmo de crianças mais experientes. Seriam os conhecimentos sobre os quais a criança já apresenta domínio e autonomia total. O segundo nível (área de desenvolvimento potencial), refere-se às tarefas que a criança realiza apenas com a ajuda de um adulto ou criança mais experiente. É importante ressaltar que o que faz parte da *área de desenvolvimento potencial* pode converter-se em real diante de um processo mediador voltado ao desenvolvimento de tais potencialidades. Além disso, novas aprendizagens farão com que novas possibilidades passem a constituir a *área de desenvolvimento potencial*. Sendo assim, é a aprendizagem que cria a *área de desenvolvimento potencial*, e conseqüentemente, engatilha o desenvolvimento global da criança. É sobre a *área de desenvolvimento potencial* que o educador deve intervir, criando constantemente novas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Isto quer dizer que o professor não deve ter sua atuação restrita àquilo que a criança já sabe, mas deve expor o alunado continuamente a novos desafios, modificando sempre os elementos constituintes da área de desenvolvimento potencial.

A expressão máxima do caráter social do desenvolvimento humano é o fato de que, para Vygotsky, ele é sempre um processo mediado. Na teoria histórico-cultural, considera-se que o homem não é capaz de relacionar-se diretamente com o mundo à sua volta, mas que esta relação precisa ser mediada de alguma forma, desde o momento de seu nascimento. Para

Vygotsky (1997b, 2003), esta mediação pode ocorrer de duas formas: por meio de instrumentos, ou seja, por meio de artefatos e utensílios que a humanidade desenvolveu ao longo de sua história (exemplo: ao utilizar uma faca para cortar o pão, a faca é mediadora da relação entre o homem e o alimento), e também por meio dos signos. Os signos, como já dito anteriormente, são culturalmente construídos para que o homem possa representar e dar significado ao mundo à sua volta. Sendo assim, a mediação não necessariamente será realizada diretamente por outra pessoa, mas pode ocorrer por meio dos artefatos construídos pela sociedade na qual estamos inseridos. Entretanto, a linguagem sempre tem papel preponderante neste processo, já que a comunicação é o principalmente elemento de mediação entre as pessoas.

A mediação do adulto, entretanto, é considerada fator fundamental para que a criança consiga realizar a apropriação dos instrumentos da cultura, sendo esta apropriação o fator que permitirá seu desenvolvimento enquanto humano. Este processo é essencial para qualquer criança, apresentando ela algum tipo de deficiência ou não. É por meio da mediação, por exemplo, que somos capazes de aprender os diferentes usos que existem para a linguagem, e por meio destes usos, descobrimos as diferentes funções desta habilidade. É pela linguagem que as pessoas, especialmente as crianças, têm acesso aos conhecimentos com os quais eles não têm contato direto, o que não apenas facilita mas torna possível todo o processo de apropriação humana.

Segundo Leontiev (2004), é por meio da mediação de um adulto ou de uma criança mais experiente que a criança entra em contato com a prática verbal humana. Para ilustrar o processo de mediação, o autor cita o exemplo de uma criança que tenta se apropriar de um instrumento simples de nossa cultura, uma colher.

Começemos por uma situação imaginária.

A criança nunca viu uma colher, e põe-se-lhe uma nas mãos. Que vai fazer com ela? Começará por manipular, deslocá-la, martelar com ela, tentar metê-la na boca etc. Por outras palavras, não a verá do ponto de vista dos modos de utilização elaborados pela sociedade, caracterizados nas suas características exteriores, mas do ponto de vista de suas propriedades físicas, “naturais”, não específicas.

Passemos agora a uma situação real. A mãe ou a ama alimenta a criança à colher; depois põe-lhe a colher na mão e ela tenta comer sozinha. A princípio, observamos que os seus gestos seguem o processo natural pelo qual “se leva à boca o que se tem na mão”. A colher não se mantém horizontal na mão e o alimento cai. Mas a mãe ajuda a criança, intervém nas suas ações; na ação *comum* que daqui resulta, forma-se na criança o hábito de utilizar a colher. Ela sabe doravante manejar a colher como um objeto *humano* (p.342).

No exemplo citado, Leontiev descreve o processo de apropriação da colher por uma criança que aprende a manuseá-la, saindo de um relacionamento instintivo com o instrumento e chegando até a apropriação do objeto como instrumento humano. Fica evidente a mediação como base para que tal processo ocorra (no exemplo, a mediação da mãe ou da ama). Além deste tipo de instrumento, outras habilidades humanas como a linguagem, por exemplo, também são gradativamente apropriadas pela criança por meio do processo de mediação. Na medida em que a criança realiza suas primeiras tentativas de comunicação com o mundo, tais tentativas são mediadas pelo adulto ou por crianças mais experientes, fazendo com que a compreensão do significado cultural de cada som e/ou gesto sejam gradativamente internalizados e ressignificados pela criança posteriormente. Não é possível que ocorra aquisição de linguagem sem o processo de mediação humana.

De acordo com o autor, devemos também pensar em situações nas quais a mediação do adulto é pouco ou nada acessível à criança. Nestes casos, a criança será forçada a elaborar sozinha tais práticas e aptidões; entretanto, mesmo que ela obtenha resultado com tal tentativa (o que em alguns casos não ocorrerá, como por exemplo na linguagem), o atraso em seu desenvolvimento será inevitável. Isto porque se deve considerar que esta criança precisará de inúmeras tentativas a mais daquela criança a quem “[...] inteligentemente se guiou a mão” (p. 342), ou seja, daquela que passou por um processo de mediação que possibilitou o acesso a diferentes elementos da cultura na qual a criança vive (LEONTIEV, 2004).

1.2 A linguagem e outros sistemas de signos

Na teoria histórico-cultural os signos constituem-se como uma das formas de mediação entre o homem e o meio no qual está inserido. Para Vygotsky, os signos são a principal forma pela qual o homem relaciona-se com o mundo à sua volta. Para ele, signo pode ser entendido como qualquer elemento, como um objeto ou um fenômeno, que represente algo diferente de si mesmo. A palavra *casa*, por exemplo, não é compreendida em si mesma, mas ela representa um artefato cultural desenvolvido pelo homem para moradia e proteção. Sendo assim, a palavra *casa* pode ser considerada um tipo de signo, pois cria uma representação mental que substitui um objeto real. Este é um traço evolutivo muito importante para o homem, pois é o que permite que possamos trabalhar mentalmente com elementos que estejam fisicamente ausentes. Os signos entretanto não são fixos e imutáveis.

Por serem social e historicamente construídos, eles sofrerão variações tanto no tempo quanto no espaço. Utilizando novamente o exemplo da palavra *casa*, percebe-se que a compreensão da mesma não será igual em todos os contextos. Para alguns, a palavra produzirá a imagem de uma estrutura de tijolos; para outros uma estrutura de madeira; para outros ainda, *casa* pode representar estacas de madeira cobertas por uma lona. Esta variação dependerá das experiências sociais às quais a pessoa é exposta ao longo de sua história, e portanto, da forma como se apropriou deste signo.

Vygotsky afirma que o mais complexo sistema de signos criado pelo ser humano é a linguagem (OLIVEIRA, 1992b). Para ele, a linguagem é um sistema simbólico que permite a comunicação e a formação de conceitos, ou seja, é o veículo pelo qual as pessoas tornam-se capazes de organizar as informações em categorias. Verifica-se então que a linguagem assume para o homem duas funções: a socializadora, ou seja, possibilita a comunicação com outros homens, e a função de pensamento generalizante, que permite ao homem conhecer, nomear e interpretar o mundo à sua volta.

Por conta disto, para Vygotsky (2001), a linguagem humana envolve sempre o uso funcional de signos, sendo então, uma característica tipicamente humana. Isto porque o animal não possui a capacidade de ideação, ou seja, de operar mentalmente com estímulos ausentes. Esta é a diferença mais importante entre as inteligências humana e animal. A diferença entre o chimpanzé mais desenvolvido e o homem mais primitivo é que o primeiro não apresenta linguagem, pois não tem capacidade de representação, o que impede o desenvolvimento cultural da espécie, ficando o animal submetido às leis do desenvolvimento biológico. Alguns pesquisadores até encontraram elementos linguísticos em chimpanzés³, mas Vygotsky considera tais achados como reações puramente emocionais. Os chimpanzés até utilizam a função de comunicação da linguagem, mas são incapazes de utilizá-la como instrumento de representação do mundo ao seu redor, como faz o ser humano.

Além disto, deve-se considerar que a história do pensamento da criança não pode ser desvinculada do desenvolvimento da linguagem infantil, ou seja, a constituição do sujeito perpassa pela aquisição e pelo desenvolvimento da linguagem. O desenvolvimento do pensamento e da linguagem são processos constantemente relacionados; esta relação, entretanto, não é paralela nem uniforme, mas modifica-se durante todo o desenvolvimento.

³ Vygotsky cita os estudos realizados por Robert Yerkes (1876-1956), psicólogo norte americano especialista em psicologia animal. Ele identificou 32 elementos linguísticos que lembram bastante a linguagem humana no aspecto fonético, mas também possuem significado e sentido próprios de determinadas situações, como satisfação, fome, descontentamento, raiva.

Evidencia-se assim a estreita relação que a linguagem estabelece com as demais funções psicológicas superiores. Dificuldades no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem tendem a desencadear também dificuldades de atenção, raciocínio, memória, abstração, generalização, entre outros. Muito embora não se possa estabelecer uma relação determinante neste sentido, a linguagem aparece como um elemento fundamental para o desenvolvimento de tais habilidades. É importante ressaltar que ao falar sobre linguagem, Vygotsky (2001) não se refere apenas à linguagem falada. Para ele, a linguagem não é apenas sonora, já que os surdos, por exemplo, desenvolveram um sistema de linguagem totalmente visual. A linguagem é compreendida por ele, como já dito anteriormente, como um comportamento humano que permite a comunicação e a organização das informações em conceitos e categorias (pensamento generalizante), não sendo obrigatório que este processo passe pela fala. A fala seria, então, apenas um dos inúmeros modos de expressão da linguagem.

Segundo Vygotsky(2001) para alguns investigadores a evolução da linguagem infantil finaliza quando se estabelecem as habilidades fonoarticulatórias, quando ocorre o domínio do aspecto externo e natural da linguagem. O autor, entretanto, acredita que este é apenas o início do desenvolvimento da linguagem em sua forma superior. Isto porque para Vygotsky, a linguagem assim como as demais habilidades humanas, não encontra sua essência nas questões anatômicas e/ou biológicas, mas sim no social; o primeiro lugar de aparição da linguagem é no social. Este processo fica claro quando Vygotsky (1998) afirma que as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no desenvolvimento: primeiro nas atividades coletivas, ‘fora’ da criança, e depois nas atividades individuais, como funções internas. Como exemplo, ele cita a linguagem, que primeiro é externa, surge na relação da criança com outras pessoas, e depois é internalizada tornando-se pensamento:

O desenvolvimento da linguagem serve como paradigma de todo o problema examinado. A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. As pesquisas de Bolduina, Rignano e Piaget demonstraram que a necessidade de verificar o pensamento nasce pela primeira vez quando há uma discussão entre crianças, e só depois disso o pensamento apresenta-se na criança como atividade interna, cuja característica é o fato de a criança começar a conhecer e verificar os fundamentos de seu próprio pensamento. Cremos facilmente na palavra - diz Piaget – mas só no processo de comunicação surge a possibilidade de verificar e confirmar o pensamento. (p.114)

A linguagem desenvolve-se na criança por meio de três etapas com características específicas (VYGOTSKY, 2001). Na primeira etapa, a criança apresenta o que o autor denomina de *linguagem externa* (grifo meu) ou fala socializada. Esta etapa pode ser dividida em duas fases. Primeiramente, a criança apresenta características pré linguísticas, ou seja, manifestações emocionais desvinculadas das estruturas de pensamento, como o choro, o balbucio, o riso. Neste momento, a criança apresenta o que o autor denomina de *linguagem pré intelectuale pensamento pré verbal* (grifo meu). É necessário ressaltar que tais manifestações, apesar de rudimentares e de caráter quase primitivo, são essenciais para o desenvolvimento mental da criança. É o contato social da criança com outras pessoas e com artefatos de sua cultura que possibilitará o desenvolvimento dos recursos comunicativos. Nas palavras de Vygotsky (2001),

El relativamente complejo y rico contacto social del niño da lugar a um desarrollo extraordinariamente temprano de los recursos comunicativos. Se han logrado constatar sin la menor Duda la aparición de reacciones simples pero bien definidas del niño a la voz humana ya em su tercera semana de vida (reacciones presociales) y la primera reacción social a la voz humana em el segundo mês. De igual modo, la risa, eu balbucio, las indicaciones y los gestos desempeñan el papel de medios de contacto social en los primeros meses de vida del niño (p.104).

Desta forma, percebe-se que durante a fase do pensamento pré verbal é o interlocutor, ou seja, a pessoa que media a relação da criança com o meio, quem irá estabelecer significados para estas tentativas de comunicação (choro, balbucio, riso). Estes significados, ao serem apreendidos pela criança, servirão de suporte para as próximas etapas do desenvolvimento da linguagem, já relacionadas à verbalização. Percebe-se então a importância de que as iniciativas de comunicação pré verbal sejam valorizadas e mediadas pelo adulto ou por crianças mais experientes, para que possam configurar-se futuramente em estruturas de linguagem mais complexas e elaboradas.

Após isto, por volta dos dois anos de idade (ainda durante a etapa da linguagem externa), as linhas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se unem, dando origem a um novo comportamento, tipicamente humano. Neste momento, a linguagem se torna intelectual e o pensamento se torna verbal. A criança realiza suas primeiras operações utilizando a inteligência prática, e passa a utilizar a linguagem para interpretar o mundo à sua volta. A partir daí, ocorre gradativamente uma ampliação ativa do vocabulário da criança, pois ela passa a perguntar qual é o nome de cada objeto, de cada elemento do ambiente no qual está inserida. A criança passa a sentir necessidade da palavra, quer apropriar-se do signo pertencente a cada objeto. “[...] el niño descubre la función simbólica

del language”(VYGOTSKY, 2001, p.104). Novamente é necessário que este processo seja devidamente mediado pelo adulto ou por outra criança mais experiente, pois isto garantirá que a criança possa apropriar-se dos elementos da cultura na qual ela vive. A função simbólica da linguagem trata-se de um marco fundamental e representacional do surgimento da linguagem. É o momento em que a criança torna-se capaz de representar os objetos ausentes.

A segunda etapa de desenvolvimento da linguagem é chamada por Vygotsky de *linguagem egocêntrica* (grifo meu). O autor baseia-se na teoria de Piaget⁴ ao discorrer sobre esta etapa. Nela, a criança torna-se capaz de resolver tarefas com a ajuda dos signos da linguagem, mas a fala deixa de ser exclusivamente socializada e passa a ser também dirigida à própria criança, um exercício contínuo de falar consigo mesmo. Este comportamento auxilia a criança na organização e direcionamento de suas próprias ações, e também do mundo ao seu redor. Sendo assim, o comportamento de falar consigo mesmo que muitas vezes é visto com estranheza pelo adulto, para a criança nada mais é do que a expressão do processo de internalização gradativa pelo qual passa a linguagem humana, e também uma forma de controlar seu pensamento.

A terceira e mais elaborada etapa de desenvolvimento da linguagem é denominada pelo autor de *linguagem interna*. Nela, o externo é internalizado na forma de signos interiores. Isto não significa que a criança deixa de utilizar a linguagem externa neste momento, mas sim que o pensamento externo passa a transformar-se facilmente em interno e vice-versa. A criança adquire a habilidade de elaborar ideias, resolver problemas e desenvolver raciocínio lógico sem necessariamente externalizar tais processos. Sendo assim, nos períodos iniciais de desenvolvimento da linguagem a criança é guiada pela palavra do outro, e depois, com a linguagem interna, ela torna-se capaz de utilizar as palavras para orientar seu próprio pensamento. Percebe-se que a linguagem não se inicia como um fenômeno interno, que aparece primeiramente na criança para depois ser externalizado. O processo é exatamente contrário, já que a linguagem está fora da criança e vai sendo internalizada aos poucos. Mais uma vez, ressalta-se a importância da interação social e da mediação do outro para que isto ocorra.

⁴ É importante ressaltar que Piaget e Vygotsky apresentam diferentes concepções com relação à linguagem egocêntrica (VYGOTSKY, 1997a). Enquanto Piaget considera que este tipo de linguagem tem função secundária e que vai desaparecendo gradativamente ao longo do desenvolvimento humano, para Vygotsky ela é fundamental no curso de desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança, sendo um dos mais importantes passos de transformação da linguagem exterior em interior. Sendo assim, ela não desaparece, mas se transforma em pensamento verbal.

A partir do exposto, percebe-se que para Vygotsky o pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, mas sim um comportamento histórico-social. Por conta disto, possui propriedades e regularidades específicas e depende das leis do desenvolvimento histórico da humanidade, bem como das leis da sociedade na qual a criança vive. O pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, ou seja, em função da linguagem. Sendo assim, destacam-se dois aspectos na obra de Vygotsky a respeito do desenvolvimento da linguagem: 1- a linguagem, assim como outros aspectos do desenvolvimento humano, é socialmente construída e depende do processo de mediação para que exista; 2- ela é um fator importante para o desenvolvimento das demais funções psicológicas superiores. Mais uma vez, ressalta-se a importância da mediação neste processo, uma vez que é apenas por meio dela que a criança internaliza a linguagem da cultura na qual vive, com seus signos e significados próprios. É por meio também da mediação que ocorre o desenvolvimento da memória, do raciocínio lógico e outras funções, pois com ela descobrimos diferentes usos e funções da linguagem, permitindo que o homem adquira habilidades cognitivas cada vez mais complexas.

A linguagem se configura como base para o desenvolvimento das demais funções psicológicas superiores, mas não é um processo puramente cognitivo; ela está intimamente relacionada com a afetividade humana. Vygotsky aponta em vários momentos de sua obra para o fato de que as funções mentais, especificamente as superiores, não podem ser compreendidas isoladamente, e nem separadas de outros processos, como por exemplo o afeto. Para o autor, cognição e afeto estão inter-relacionados e influenciam-se mutuamente. De acordo com Oliveira (1992a), Vygotsky apresenta uma perspectiva monista, ou seja, acredita que não há separação entre mente e corpo, e também uma abordagem holística, na medida em que opõe-se ao estudo dos elementos que compõem o psiquismo de forma isolada, separados uns dos outros. O autor tece críticas contundentes às abordagens psicológicas que separam os aspectos intelectuais dos volitivos e afetivos.

É importante conhecer e trabalhar com as questões afetivas do homem porque a origem do pensamento, da inteligência, está justamente na esfera da motivação. Ou seja, é preciso compreender os interesses que movem o desenvolvimento cognitivo:

Vygotsky menciona, explicitamente, que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos, de outro, propondo a consideração da unidade entre esses processos. Coloca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do

pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva (OLIVEIRA, 1992a, p.76).

Nos escritos de Vygotsky (2001) sobre a linguagem, a própria distinção que o autor estabelece entre o significado e o sentido da palavra revela a importância das questões afetivas na teoria histórico-cultural. O significado seria a forma de compreensão da palavra que desenvolveu-se ao longo da história da humanidade. Já o sentido seria a forma como cada indivíduo interpreta a palavra em sua singularidade. Oliveira (1992a) cita como exemplo a diferença entre significado e sentido da palavra *carro*. O significado seria um “[...] veículo de quatro rodas, movido a combustível, utilizado para o transporte de pessoas” (p.81). Já o sentido varia conforme o contexto e o sujeito que utiliza a palavra: “Para o motorista de táxi significa uma instrumento de trabalho; para o adolescente que gosta de dirigir pode significar uma forma de lazer; para um pedestre que já foi atropelado o carro tem um sentido ameaçador [...], e assim por diante” (p.81). Ou seja, percebe-se que o sentido atribuído à palavra não é um processo puramente cognitivo, mas permeado de emoções e afetos emergentes da experiência pessoal. Sendo assim, a aquisição e o desenvolvimento de linguagem não dependem apenas da estimulação de funções cognitivas, mas também dos aspectos afetivos do sujeito.

Outro autor que oferece lugar central à afetividade no desenvolvimento humano é Wallon. Dantas (1992) afirma que na teoria de Wallon as emoções são responsáveis inclusive pela sobrevivência da espécie humana; para ele, a construção do conhecimento inicia-se em um período que ele chama de impulsivo-emocional, com manifestações puramente fisiológicas das emoções. É o caso, por exemplo, do bebê que chora para chamar atenção sobre suas necessidades. Para Wallon, este é um comportamento social, pois permite o estabelecimento do primeiro elo entre o sujeito e as pessoas à sua volta. As emoções teriam então, uma origem biológica e passariam a ser um fenômeno social por meio da mediação cultural, ou seja, deixam de ser naturais e passam a ser comportamentos socialmente e culturalmente construídos. Este choro, como visto anteriormente, é um comportamento pré-verbal que, quando imbuído de significado pelas pessoas que convivem com a criança, transforma-se gradativamente em comportamento verbal até tornar-se linguagem propriamente dita, com a função de representar e interpretar o mundo.

O autor afirma ainda que no desenvolvimento humano, afetividade e inteligência alimentam-se e influenciam-se mutuamente. No início da vida, há um predomínio da primeira, especialmente pela necessidade do bebê de comunicar suas necessidades básicas e

criar laços com as pessoas à sua volta. Ao longo do desenvolvimento humano, inteligência e afetividade se diferenciam cada vez mais, mas continuam aparecendo interligadas, ora com momentos predominantemente afetivos, ora com momentos predominantemente cognitivos, mas sempre submetidos a um sistema de influências mútuas. Pode-se dizer que a afetividade impulsiona o desenvolvimento cognitivo e vice-versa, criando um ciclo permanente de influência conjunta das duas instâncias sobre o desenvolvimento do psiquismo humano.

Diante de tais considerações, evidencia-se o fato de que, para a teoria histórico-cultural, o aspecto cognitivo não é exclusivo e nem mesmo o mais importante no desenvolvimento humano. É necessário sempre considerá-lo em uma interação constante com os aspectos afetivos, sendo que é esta relação de troca que permite o desenvolvimento da inteligência humana. No caso da linguagem, considerada como pré-requisito para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a afetividade é fundamental para que as tentativas mais rudimentares de comunicação da criança adquiram significado diante da sociedade na qual ela vive.

1.3 A importância do brincar para o desenvolvimento infantil

Outro importante elemento de mediação entre a criança e o mundo em que vive é o brincar. Em “A Brincadeira e o seu papel no Desenvolvimento Psíquico da Criança”, Vygotsky (2008) afirma que se deve diferenciar o brincar de outras atividades infantis. Para ele, a criança cria uma situação imaginária durante a brincadeira. Ou seja, quando a criança manipula objetos sem a utilização da fantasia e da representação, pode-se dizer que esta situação consiste em um ensaio para o brincar, uma preparação para a próxima etapa. Além de constituir-se como um rico elemento de mediação, o brincar também exerce papel ativo no desenvolvimento da linguagem infantil. Isto porque, conforme discutido por Vygotsky anteriormente, tal atividade facilita a aquisição da capacidade de abstração e representação pela criança, habilidade esta fundamental para que a mesma seja capaz de representar o mundo à sua volta por meio de signos específicos de nossa cultura, dentre eles, a linguagem.

Autores contemporâneos também apontam para a importância do brincar frente ao desenvolvimento infantil. Brougère (2002) afirma que o brincar se constitui não apenas como um espaço de expressão da subjetividade e da cultura humana, mas principalmente apresenta-se como uma possibilidade de que a criança seja construtora ativa da cultura na qual está inserida. O brincar não é uma atividade individual, mas está social e historicamente

situada. Sendo assim, ao brincar a criança exerce seu papel de sujeito social, que é construído mas ao mesmo tempo construtor do mundo onde vive.

Kishimoto e Ono (2008) discutem a importância do brincar para a constituição da identidade do sujeito, inclusive da identidade de gênero. Segundo as autoras, “Nos processos de socialização e formação da identidade das crianças constroem-se práticas de escolha de brinquedos e de brincadeiras por gênero e por sexo e criam-se os estereótipos” (p.210). Ou seja, conforme determinados brinquedos e brincadeiras são oferecidos às crianças, sua identidade de gênero sofre influência de tais escolhas, normalmente direcionadas pelos adultos. A brincadeira, mais uma vez, aparece como possibilidade de que a criança tenha acesso e internalize os elementos de sua cultura, e este processo exerce significativa influência na formação de sua subjetividade e de sua forma de relacionar-se com o mundo à sua volta. Tal processo demonstra a importância e preocupação que devem ser atribuídos à brincadeira, especialmente na infância.

Carneiro (2010) afirma que, além do consenso generalizado de que o brincar é benéfico para o desenvolvimento físico, social, cognitivo e emocional da criança, é preciso considerar tal ação como forma de expressão simbólica da criança. Ou seja, a criança que ainda não domina todos os elementos da fala humana, muitas vezes encontra no brinquedo e na brincadeira um recurso para expressar-se e comunicar-se. Sendo assim, pode-se considerar que o brincar não apenas facilita o desenvolvimento da linguagem, mas pode configurar-se também como um tipo de linguagem, um instrumento de relação entre a criança e o mundo onde vive.

É necessário desconstruir alguns mitos que permeiam os debates e pesquisas sobre a brincadeira. Ao contrário do que se costuma acreditar, nem sempre a brincadeira é fonte de satisfação para a criança. Nos jogos competitivos, por exemplo, a criança experimenta uma intensa insatisfação quando o resultado é desfavorável a ela. Além disso, a brincadeira não é a única fonte de satisfação na vida da criança, outras atividades, como ser alimentado e protegido pelo cuidador podem proporcionar um nível de satisfação ainda maior do que o brincar (VYGOTSKY, 2008).

As discussões realizadas por Vygotsky neste sentido podem ser acrescidas às de Lira (2009), ao atentar-nos para o fato de que a certeza absoluta sobre os benefícios do brincar para a criança pode configurar-se como um olhar ingênuo, na medida em que se ignora as intencionalidades que o brincar carrega, muitas vezes intencionalidades do próprio adulto. A ideia de que o brinquedo e o brincar são benéficos e educativos foi socialmente construída desde os primórdios da história da educação e da educação infantil. Entretanto, é

preciso levar em conta que o brincar também pode ser instrumento de alienação e controle sobre a criança.

Um segundo mito discutido por Vygotsky com relação à brincadeira é a ideia de que o brincar é uma atividade predominante na vida da criança, ou seja, realizada por ela na maior parte do tempo. O autor questiona esta ideia, pois, ao considerarmos o conceito de que o brincar é uma atividade fantasiosa, fica claro que a criança passa boa parte de seu tempo 'fora' da brincadeira, realizando ações concretas e concernentes com o real, inclusive atendendo às demandas e regras impostas pelo adulto.

É inegável o fato de que, por meio da brincadeira, a criança consegue satisfazer algumas de suas necessidades. Por conta disto, para compreender integralmente o brincar, é necessário conhecer as necessidades infantis, que são diferentes a cada etapa do desenvolvimento. Na primeira infância, por exemplo, a criança costuma exigir a satisfação imediata de seus desejos e necessidades. Vygotsky (2008) afirma que:

O adiamento da realização de seus desejos é difícil para a criança pequena, pode ser possível somente em limites bem estreitos; não se conhece uma criança de até três anos que tenha um desejo de fazer algo depois de alguns dias. Normalmente, o caminho do impulso para a sua realização mostra-se extremamente curto (p.3)

É importante compreender este processo porque, para Vygotsky (2008), esta necessidade de satisfação imediata não é abandonada após a primeira infância. A criança apenas encontra outros recursos para tal satisfação, e um deles é a brincadeira. Para o autor, a brincadeira torna-se uma forma de realizar desejos não realizáveis. Um exemplo disto é a criança que deseja estar no lugar da mãe, ou tornar-se um cavaleiro. Diante da impossibilidade de realizá-lo, a criança satisfaz sua necessidade por meio da imaginação e da fantasia. É essencial compreender também que ao criar uma situação imaginária durante o brincar, a criança o faz com base em sua realidade concreta, ou seja, quando vive o papel de mãe, representa a ideia de mãe que possui a partir de sua experiência. Sendo assim, a brincadeira é uma forma de a criança apropriar-se do mundo adulto.

A imaginação, segundo Vygotsky (2008), é uma habilidade exclusiva do homem. Ela aparece primeiro externamente à criança, na ação, especialmente no brincar, e depois é gradativamente internalizada tornando-se uma função psíquica superior. A habilidade imaginativa é fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança pois possibilita o desenvolvimento do pensamento abstrato, essencial para a capacidade de generalização e interpretação do mundo. Este processo está intimamente relacionado ao brincar pois, na

brincadeira, a criança desenvolve a habilidade de agir em função do que pensa, e não apenas em função do que vê. O autor afirma que isto é uma libertação do que ele chama de “amarras situacionais” (p.9), ou seja, a criança aprende a desvincular-se dos elementos que estão concretamente presentes e adquire a “liberdade de ação” (p.9), tornando-se capaz de elaborar regras, metas e objetivos baseando-se no que tem em mente. Vygotsky denomina este processo de “separação ideia-objeto” (p.10), uma vez que na brincadeira a ação passa a ser determinada pelo pensamento e não mais pelo objeto em si. O brincar é então o gatilho que faz com que a criança aprenda a separar ideia e objeto:

Devido ao fato de, por exemplo, um pedaço de madeira começar a ter o papel de boneca, um cabo de vassoura tornar-se um cavalo, a ideia separa-se do objeto. [...] A criança não faz isso imediatamente. Separar a ideia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso. Nesse momento, em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado ‘cavalo’ do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade (VYGOTSKY, 2008, p.10).

Este processo permite o desenvolvimento crescente do pensamento abstrato, fazendo com que a criança torne-se cada vez mais capaz de dar sentido e significado ao mundo à sua volta, e não apenas interpretá-lo a partir do que é concreto. Para Vygotsky (2008), “[...] essencialmente, isso quer dizer que eu vejo o mundo não apenas de cores e formas, mas vejo-o como um mundo que possui significado e sentido. Vejo não algo redondo, negro, como dois ponteiros, mas vejo o relógio e posso separar uma coisa da outra” (p.10).

Além da separação entre objeto e sentido, a brincadeira também auxilia a criança no processo de separação ação/sentido. Isto porque o brincar faz com que o sentido adquira um caráter prioritário diante da ação. Sendo assim, a criança passa a operar com o sentido e não apenas com a ação concreta, e como já dito anteriormente, operar com o sentido é o caminho que proporciona o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Quando pensamos no caso da criança com deficiência, por exemplo, Vygotsky (1997b) discute o fato de que as mesmas normalmente apresentam alguma dificuldade no desenvolvimento do pensamento abstrato, não por conta da deficiência em si, mas porque muitas vezes tais crianças são privadas de estímulos e experiências que promovam este tipo de habilidade. Sendo assim, é fundamental que os programas educativos voltados a tais crianças não fiquem restritos a elementos concretos, mas exponham a criança a situações de

fantasia e imaginação, sendo a brincadeira um instrumento fundamental neste processo. Para Vygotsky é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento, e não o contrário. É necessário então proporcionar à criança com deficiência, bem como às demais crianças, experiências nas quais elas devam utilizar suas capacidades imaginativas. Isto provavelmente impulsionará o desenvolvimento da capacidade de abstração.

Além disso, a capacidade de abstração está intimamente relacionada com o desenvolvimento da linguagem, já que esta se constitui em um conjunto de signos utilizados para representar o mundo. Sendo assim, a capacidade de abstração impulsiona o desenvolvimento da linguagem, pois a criança passa a sentir necessidade de nomear o mundo à sua volta, mas a linguagem também estimula o desenvolvimento do pensamento abstrato, na medida em que amplia a capacidade de compreensão de interpretação da criança, possibilitando a ela o manejo mental de elementos que se encontram fisicamente ausentes. Percebe-se então que a brincadeira contribui direta e indiretamente para o desenvolvimento da linguagem, inclusive pela interação social que ela proporciona à criança.

1.4 O desenvolvimento da criança com deficiência

A experiência de Vygotsky com o trabalho junto às crianças com deficiência física e intelectual (VEER e VALSINER, 2001) influenciou grandemente sua obra, sendo tema de boa parte de seus escritos. Além dele, outros autores têm se baseado na teoria histórico-cultural para realizar discussões sobre a pessoa com deficiência e sua relação com o social.

Assim como quando fala do desenvolvimento de qualquer criança, Vygotsky (2008) atribui aos fatores históricos e sociais uma grande importância diante do desenvolvimento da criança com deficiência. O autor supera as visões naturalistas e biologizantes que predominam, até a contemporaneidade, nas discussões sobre as possibilidades de aprendizagem de tais crianças. Além disso, ele considera que o processo de mediação é ainda mais importante para o desenvolvimento da criança com deficiência, uma vez que uma criança que não é exposta a este processo precisará de mais tempo e mais tentativas para apropriar-se dos artefatos culturais da sociedade onde vive.

O autor (1997a) realiza discussões importantes acerca dos fatores que limitam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança com deficiência. No entanto, comumente as pessoas atribuem as dificuldades experimentadas por tais crianças à própria deficiência com falas como: “não aprende porque tem deficiência intelectual”; “tem dificuldades de interação

com as outras crianças porque é cego”; “tem dificuldades de comunicação porque é surdo”. Vygotsky (1997a) discorda de tal posição ao afirmar que o que limita tais crianças não é a deficiência em si, mas a forma como a sociedade se relaciona com tal deficiência. Os limites e dificuldades não são impostos pela deficiência intelectual, pela cegueira, pela surdez, etc., mas sim pelas exigências que a sociedade impõe à criança. Nas palavras de Vygotsky (1997a):

Em primer lugar, la própria acción del defecto siempre resulta ser secundaria, indirecta y refleja. Como ya se expresó, el niño no siente directamente su defecto. Él percibe las dificultades que resultan del defecto. La consecuencia directa del defecto es el descenso de la posición social del niño; el defecto se realiza como “una luxación social” (p.8). [...] Em resumidas cuentas, el defecto por si solo no decide el destino de la personalidad, sino las consecuencias sociales y su realización sociopsicologica (p. 30).

Em seus estudos sobre defectologia⁵ (1997a), o autor entende a deficiência⁶ da seguinte forma: “[...] una variedad singular, como um tipo especial de desarrollo y no como una variante cuantitativa del tipo normal” (p. 3). Ou seja, não se deve considerar que a criança com dificuldade intelectual apresenta um desenvolvimento inferior ao das demais crianças. Ao falar da pessoa com deficiência, Vygotsky trabalha então com o princípio de *peculiaridade qualitativa*. Ou seja, a criança com deficiência não precisa necessariamente seguir as mesmas etapas e apresentar as mesmas características de desenvolvimento das demais crianças, já que cada criança está inserida em um contexto histórico-cultural único e com características particulares. Utilizando-se como exemplo o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, percebe-se que a criança com deficiência não necessariamente irá dominar a comunicação verbal utilizada por nossa cultura, necessitando muitas vezes de meios alternativos de comunicação. Isto não significa, entretanto, que o desenvolvimento da linguagem de tais crianças encontra-se em um nível inferior ou atrasado, mas que as mesmas acabam desenvolvendo mecanismos diferentes para comunicar-se com o mundo à sua volta. Tais crianças irão compreender o código de linguagem utilizado em sua cultura, apenas o farão por meio de instrumentos diferentes.

Baseando-se no conceito de *peculiaridade qualitativa*, a teoria histórico-cultural tece críticas contundentes aos métodos de avaliação puramente quantitativos voltados à pessoa com deficiência intelectual. Tais métodos tratam estas crianças como menos

⁵ Termo utilizado por Vygotsky em sua obra para designar o campo de estudos sobre a pessoa com deficiência. O termo defectologia é proveniente da palavra “defeito”, que era utilizada pelo autor para referir-se à deficiência em si.

⁶ Vygotsky utiliza o termo ‘defecto’ (defeito) para referir-se a tal condição.

desenvolvidas do que as demais, quando na verdade possuem suas próprias peculiaridades no processo de desenvolvimento. Sendo assim, o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual (como por exemplo, aprender a andar ou a falar), é qualitativamente diferente do desenvolvimento das outras crianças, e não atrasado; o método adotado ao se trabalhar com tais crianças deve ser o da avaliação qualitativa. A criança com deficiência intelectual seria, então, aquela que apresenta particularidades *qualitativas* em seu desenvolvimento cognitivo e psicológico (grifo meu).

Leontiev (2004) corrobora as críticas às avaliações quantitativas realizadas com pessoas com deficiência intelectual, especialmente aos testes baseados no quociente de inteligência (QI). Ele afirma que tais testes nada revelam ou explicam sobre a condição do avaliado, apenas dão uma noção superficial de seu nível de desenvolvimento, “[...]criam apenas uma ilusão de uma explicação” (p. 339). Além disso, basear-se no QI pode fazer com que o destino de uma criança seja decidido por um número, um escore que já teve sua variabilidade provada não apenas pela prática, mas também por investigações científicas. Sendo assim, Leontiev concorda com a afirmação de Vygotsky de que não se deve avaliar o desenvolvimento de uma criança com deficiência intelectual apenas de forma quantitativa. O grande problema destes métodos é que normalmente aplicam um critério pré-definido a todas as crianças, procurando identificar o atraso da criança em relação ao nível médio atingido pelas demais crianças da mesma idade. Sendo assim, quando o avaliador não consegue identificar os fatores do meio que contribuem para a dificuldade do avaliado, acaba por atribuir tal dificuldade apenas a fatores internos, culpabilizando sempre a criança pelo seu ‘fracasso’ ou ‘sucesso’. E isto é um erro pois, como discutido anteriormente, não se deve considerar a deficiência intelectual como um fenômeno meramente biológico, mas sim como sendo fortemente marcada pelas condições de desenvolvimento que o meio proporciona à criança.

Apesar de autores como Vygotsky e Luria já realizarem tais discussões desde o início do século passado verifica-se, ainda na atualidade, a utilização frequente de testes psicométricos (baseados em escores quantitativos) em avaliações escolares e clínicas de crianças com e sem deficiência. Percebe-se a necessidade de repensar tais métodos de avaliação para ambos os casos, pois de acordo com as discussões dos autores os testes quantitativos acabam sendo pouco fidedignos e altamente excludentes e estigmatizantes.

Vygotsky (1997a) também realiza discussões importantes sobre um mecanismo psíquico que, segundo ele, pode ser aprendidopelas crianças que apresentam algum tipo de dificuldade, seja ela intelectual, visual, auditiva ou comportamental. O autor denomina tal

mecanismo de *compensação* (grifo meu), que segundo ele, seria um movimento intenso pela busca do desenvolvimento. Sendo assim, não basta compreender a gravidade da dificuldade apresentada pela criança; é preciso identificar os mecanismos compensatórios que a mesma conseguiu ou tem possibilidades de desenvolver. O eixo central de análise deve ser a reação da criança diante da dificuldade, e não a dificuldade em si. Por isso, quando falamos da criança com deficiência (ou de qualquer outra criança) é necessário avaliar o desenvolvimento individual, e não o comparativo. Isto porque cada criança, a partir das características do meio social e cultural no qual está inserida, irá desenvolver mecanismos próprios de compensação. A compensação não é um processo universal, mas é cultural e socialmente construído, e será uma importante base no processo de mediação.

O autor cita alguns exemplos de compensação observados em crianças com deficiência intelectual: a dificuldade de memória pode ser substituída pela facilidade de observação; a falta de iniciativa pode ser substituída pela sugestibilidade e facilidade de imitação. As compensações ocorrem porque a personalidade é como uma unidade orgânica, na qual uma capacidade pode assumir o lugar da outra. Sendo assim, a dificuldade pode ser a força motriz para o desenvolvimento do indivíduo. Isto assume um importante papel no desenvolvimento da criança com deficiência. Não se deve jamais protegê-la destas dificuldades, pois elas podem significar o impulso principal para o seu desenvolvimento.

De Carlo (2001, *apud* DAINÉZ *et al*, 2011) ratifica tal ideia, afirmando que o contexto cultural, dependendo da forma como é estruturado, faz com que o curso do desenvolvimento e a conduta da criança sofram um redirecionamento, procurando adaptar-se às condições do meio. Fica claro novamente que a compensação depende das condições que o meio social e cultural oferecem à criança com deficiência intelectual. Ela só acontecerá se o ambiente impulsionar tal processo por meio das mediações; a compensação não é um fenômeno natural ou automático para a pessoa com deficiência.

Vygotsky (1997a) afirma também que os processos de compensação nem sempre têm relação com o defeito em si, mas sim com a forma como o contexto social relaciona-se com tal defeito. A criança com deficiência/dificuldade costuma ser exposta a uma série de exigências sociais que são pré-determinadas e muitas vezes iguais àquelas direcionadas às crianças que não apresentam deficiência intelectual. Isto faz com que os mecanismos de compensação não possam seguir um caminho livre, mas estejam condicionados pela sociedade e nem sempre sejam os mais adequados para o desenvolvimento da criança.

Sendo assim, muitas vezes os mecanismos de compensação presentes no repertório comportamental do sujeito não são tidos como suficientes pela sociedade, pois acabam por

reduzir ou fazer desaparecer na criança com deficiência intelectual aspectos que são considerados inerentes ao desenvolvimento da criança sem deficiência intelectual. O que é considerado ‘atraso’ ou ‘defeito’ não é um fenômeno biológico, mas um fenômeno de ordem social e psicológica; voltando à questão da análise qualitativa, muitas vezes a criança com deficiência intelectual é considerada menos desenvolvida do que as demais crianças simplesmente por não atender plenamente aos desejos e expectativas sociais. Sendo assim, a compensação não precisa configurar-se como um processo pelo qual a criança com deficiência intelectual busca tornar-se semelhante às demais crianças; é sim um mecanismo de reorganização do aparato psíquico e intelectual, um movimento no sentido de atender, na medida do possível, os desafios oferecidos à criança pelo meio.

As autoras Rossato e Leonardo (2011) confirmam tal ideia, ao afirmar que o conceito de normalidade não é dado naturalmente, mas é construído pelo contexto histórico-cultural no qual a pessoa está inserida. Sendo assim, a diferença pode ser depreciada ou valorizada. Dependendo do contexto no qual a pessoa com deficiência intelectual se encontra, suas peculiaridades podem ser consideradas positivas e benéficas ou, pelo contrário, podem ser alvo de discriminação e preconceito por não se adequarem às necessidades do grupo social. Mais uma vez percebe-se que a deficiência intelectual, do ponto de vista histórico-cultural, não é apenas um fenômeno biológico; é social e culturalmente construída.

Vygotsky (1997a) discute esta ideia na seguinte exposição:

[...] se ha perdido de vista que, a diferencia del animal, el defecto orgánico de la persona nunca puede influir directamente em la personalidad, porque el ojo y el oído del hombre no solo son sus órganos físicos, sino también el medio social que refleja y dirige todo lo que parte del hombre acia el mundo y del mundo hacia el hombre. (p.54)

Ou seja, não são as questões biológicas que determinam a forma como a sociedade se relaciona com a pessoa com deficiência intelectual (ou qualquer outro tipo de deficiência), mas sim a forma como tais questões são socialmente e culturalmente interpretadas e construídas. A pessoa com deficiência não é deficiente por si só, mas torna-se deficiente diante de uma audiência que assim a considera, segundo seus critérios. “Deficiente” configura-se como um status social que é atribuído à determinada pessoa, é o papel que ela desempenha na sociedade e, portanto, não se refere apenas a características intrínsecas ao sujeito. O perigo de definir a deficiência como algo intrínseco e inerente ao próprio sujeito

é que, ao fazer isto, partimos do pressuposto de que existem dois tipos de pessoas: as pessoas com deficiência e as sem deficiência. Com isto, concebe-se a ideia ilusória de que as pessoas do primeiro grupo apresentam uma homogeneidade entre si, mas são completamente diferentes das pessoas do segundo grupo. Tais concepções irão influenciar toda a forma de relacionamento e atendimento educacional que será direcionada à pessoa com deficiência, atendimentos estes que muitas vezes são carregados de estigmas, preconceitos, e ideias de subestimação sobre o potencial de tais pessoas (OMOTE, 1995, 1996).

Percebe-se que, ao adotar a perspectiva histórico-cultural para pensar sobre o desenvolvimento da criança com deficiência, é necessário superar concepções que sejam exclusivamente maturacionistas, biológicas e centradas no sujeito. Sendo assim, compreendemos a deficiência, a partir de uma perspectiva social, como sendo um fenômeno que só existe porque a sociedade estabelece padrões de normalidade e expectativas de desempenho que não são atingidas por algumas pessoas. Quando elaboramos programas educacionais para a pessoa com deficiência é importante que os mesmos não tenham como objetivo apenas a normalização e adaptação de tais pessoas à sociedade, mas que também esta sociedade avalie e modifique-se para atender às necessidades e especificidades destes sujeitos.

Neste sentido, a literatura atual tem indicado cada vez mais que o *paradigma de suporte* (ARANHA, 2001) em educação especial é o que mais atende a esta perspectiva social sobre a pessoa com deficiência, já prevista nas obras de Vygotsky desde o século passado. Faz-se necessária a superação crescente da ideia de que a pessoa com deficiência deve adaptar-se às condições oferecidas pelo meio, como se o sucesso ou fracasso de tais pessoas fosse um mérito essencialmente individual. Deve-se sim, investir em um processo mediador que possibilite o desenvolvimento das potencialidades e capacidades de compensação da pessoa com deficiência, mas é preciso também despertar não apenas nas instituições escolares mas na sociedade em geral a consciência de que o processo de inclusão depende muito mais das condições de suporte que são oferecidas às pessoas com deficiência, do que de suas habilidades biológicas e individuais.

2 ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL: HISTÓRIA E TENDÊNCIAS ATUAIS

O presente capítulo tem por objetivo problematizar questões sobre a estimulação essencial. Será apresentado o conceito de estimulação essencial, sua importância para o desenvolvimento infantil, bem como o histórico e as tendências atuais da área. Também será realizada uma revisão bibliográfica, explorando estudos realizados nos últimos cinco anos a respeito deste tipo de intervenção.

2.1 Caracterização da estimulação essencial

É possível encontrar na literatura da área diversos conceitos e definições sobre a estimulação essencial. No Brasil, o Ministério da Educação (MEC, 1995) conceitua estimulação essencial⁷ como sendo um “[...]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” (p. 11). Ou seja, um dos principais documentos que embasam os programas de estimulação essencial brasileiros considera que os mesmos devem oferecer às crianças atendidas a oportunidade de conviver com pessoas, objetos e espaços, incentivando uma interação ativa com o ambiente, intencionando o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. É preciso lembrar que desde a publicação deste documento já ocorreram inúmeras mudanças na legislação em Educação Especial e Educação Inclusiva⁸, entretanto, o mesmo continua servindo como referência principal para as intervenções em estimulação essencial.

De acordo com Sarzi e Carmargo (2011), o que temos de mais recente em termos de legislação da Educação Especial está na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008. Mesmo não abordando diretamente os programas de estimulação essencial, o documento estabelece algumas diretrizes para a Educação Infantil na Educação Especial e Inclusiva:

⁷ É importante ressaltar que no documento em referência, o MEC opta por utilizar o termo Estimulação Precoce por ser mais difundido na época, mas esclarece ao longo do texto que é apenas uma diferença de nomenclatura. ⁸Glat e Fernandes (2005) afirmam que a diferença entre Educação Inclusiva e Educação Especial reside no fato de que a primeira configura em “[...] uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos” (p.38), enquanto que Educação Especial atualmente é considerada um conjunto de recursos e saberes que deve estar à disposição da escola comum para que a inclusão possa existir com efetividade.

O acesso à educação tem seu início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008, p.10).

Sendo assim, é possível verificar que o documento considera que a Educação Infantil é a etapa que servirá de base para toda a educação escolar posterior da criança, o que novamente demonstra a importância das intervenções em estimulação essencial, já que a mesma é parte integrante desta etapa de escolarização. Além disso, a partir de 2013, essa etapa passou a ser obrigatória a partir dos quatro anos de idade, com prazo até 2016 para que as escolas de adequem. Pode-se pensar, a partir das definições acima, que a estimulação essencial não necessariamente deve estar restrita às instituições de Educação Especial, mas é um conjunto de intervenções que pode ser direcionado a qualquer criança, apresentando algum tipo de deficiência ou não, e inclusive nas escolas comuns. Se as intervenções de estimulação essencial contribuem para o desenvolvimento global da criança com necessidades especiais, e nisso inclui-se o desenvolvimento motor, da linguagem, da socialização, do pensamento abstrato, entre outros, certamente elas também irão contribuir para o desenvolvimento destas habilidades em qualquer outra criança.

É comum que nas pesquisas que investigam as intervenções dirigidas a bebês com necessidades especiais sejam encontrados os termos *Estimulação Precoce* e *estimulação essencial*. Sendo assim, é importante estabelecer as diferenças entre os dois, e esclarecer a opção, no presente trabalho, pela utilização do termo *estimulação essencial*.

Segundo Silva (1996, *apud* ORNELAS e SOUZA, 2001), a palavra estimulação pode ser definida como toda e qualquer atividade ou grupo de atividades que fortaleçam e enriqueçam o desenvolvimento intelectual, social e físico de uma criança. É por meio da estimulação que a aprendizagem da criança será ampliada. A principal tarefa do profissional neste processo é exigir da criança o máximo dentro de suas possibilidades, utilizando recursos facilitadores para proporcionar segurança à criança. O termo “essencial” foi agregado à expressão porque as intervenções realizadas junto às crianças com necessidades especiais devem garantir condições essenciais para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades físicas, cognitivas, afetivas, relacionais, e outros. Até a década de 1990 o termo utilizado pelos programas de atendimento era *Estimulação Precoce*, como uma referência à ideia de que a intervenção junto à criança com deficiência deve ser iniciada o

mais cedo possível, preferencialmente antes do aparecimento de algum tipo de atraso no desenvolvimento, atuando assim de forma preventiva. Como nem sempre esta conduta é possível, já que muitas vezes a criança não é inserida em um programa de atendimento logo nos primeiros meses de vida, atualmente o termo mais utilizado é *estimulação essencial*, o mesmo a ser adotado no presente trabalho. Além disto, grande parte das crianças atendidas nestes programas apresentam alterações em seu desenvolvimento, o que às vezes torna incoerente o uso do termo *precoce*, que remete à ideia de prevenção.

Baseando-se nos pressupostos de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, apresentados no capítulo anterior, é possível tecer algumas reflexões sobre o conceito de estimulação essencial apresentado por Silva (1996, *apud* ORNELAS e SOUZA, 2001). Como visto anteriormente, a autora afirma que em um programa de estimulação essencial o profissional deve exigir “o máximo da criança, dentro de suas possibilidades”. De acordo com a teoria histórico-cultural, as possibilidades de uma criança não devem basear-se apenas naqueles comportamentos que ela já consegue realizar sozinha, sem a ajuda de outras pessoas (*desenvolvimento real*), mas principalmente naqueles que ela realiza com o auxílio de outra pessoa, geralmente um adulto (*desenvolvimento proximal*). Vygotsky (1997a) afirma que um dos grandes equívocos dos programas de Educação Especial é que os professores acabam ficando restritos àquilo que a criança já sabe, aos comportamentos que ela realiza sem a ajuda de outros. Como visto anteriormente, Vygotsky acredita que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, ou seja, é a exposição da criança às novas situações e a novos desafios que leva ao amadurecimento das funções cognitivas e inclusive biológicas da criança. Sendo assim, deve-se tomar cuidado, ao adotar a concepção de trabalhar “dentro das possibilidades da criança”, para que a atuação dos profissionais de estimulação essencial não fique restrita aos conhecimentos que a criança já possui, pois isto poderia levar a um estacionamento de seu processo de desenvolvimento.

É importante ressaltar, também, que a estimulação essencial precisa ser pensada e planejada em uma perspectiva interdisciplinar, com o envolvimento de profissionais de diversas áreas para o pleno desenvolvimento das crianças atendidas por estes programas. O Ministério da Educação (BRASIL, 2008) sugere que a equipe para tais intervenções seja constituída pelos seguintes profissionais: professor com formação em Psicologia, Pedagogia, ou Educação Física; Psicólogo; Fonoaudiólogo; Assistente Social; Fisioterapeuta; Terapeuta Ocupacional; Médico (Pediatra, Otorrinolaringologista, Oftalmologista, Neurologista, Fisiatra) e Técnico em Eletrônica (para manutenção de aparelhos de ampliação sonora). No caso de crianças com deficiência no crescimento, devem atuar conjuntamente pediatras,

enfermeiros, nutricionistas, fonoaudiólogos, patologistas e psicólogos, além do envolvimento da família, para que os resultados sejam bem-sucedidos (DESSEN e COSTA JUNIOR, 2005; NUNES e AIELLO, 2008). Entretanto, é preciso considerar que receber atendimento de um grande número de profissionais diferentes nem sempre será benéfico para a criança com ou sem necessidades especiais. Isto porque passar por vários atendimentos pode sobrecarregá-la, fazendo com que os resultados obtidos das intervenções nem sempre sejam os esperados. Talvez seja preciso pensar não apenas em um caráter interdisciplinar para a estimulação essencial, mas sim em transdisciplinaridade, de forma que o atendimento realizado por um profissional possa contemplar diversos aspectos do desenvolvimento, a partir de um planejamento conjunto, com base nas principais necessidades dessa criança.

Os fatores que justificam a importância de que as intervenções em estimulação essencial iniciem-se o mais cedo possível, sejam elas voltadas para crianças com ou sem deficiência, passam tanto por fatores biológicos quanto sociais. Para compreender os aspectos biológicos relacionados à estimulação essencial, é necessário primeiramente compreender um processo denominado *mielinização* (grifo meu). A mielinização (OTTO, 1998) é um fenômeno por meio do qual ocorre toda a sistematização neurológica do conhecimento humano. Consiste no aparecimento de uma substância chamada mielina ao redor dos neurônios, o que permite que eles se comuniquem entre si, pois a mielina é um condutor elétrico da informação. Para que tal fenômeno ocorra, a combinação de dois fatores é fundamental: um aparato orgânico saudável e eficiente (fator interno), e os estímulos que a criança recebe por meio do tato, audição, visão, olfato e paladar (fator externo). No caso de crianças com qualquer tipo de deficiência, que muitas vezes possuem falhas em seu aparato orgânico, a estimulação torna-se ainda mais importante. Tal processo demonstra a importância de que as intervenções junto à criança com deficiência sejam iniciadas o mais cedo possível, já que o momento em que a mielinização ocorre em ritmo mais intenso é justamente nos primeiros meses de vida.

Entretanto, este não é um processo puramente biológico. Para elencar os aspectos sociais que justificam a importância de que a estimulação essencial seja iniciada o mais precocemente possível, é possível buscar apoio na teoria de Vygotsky. Como já mencionado anteriormente, para Vygotsky (1988) é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento. Ou seja, o autor rejeita a perspectiva maturacionista que se baseia na ideia de que é necessário esperar que o desenvolvimento da criança atinja determinada etapa de maturação antes que a família ou a escola possa realizar determinadas intervenções diante dela. Para

Vygotsky, são justamente estas intervenções, ou seja, os estímulos aos quais a criança será exposta desde seu nascimento, que impulsionarão o seu desenvolvimento. Assim, quanto mais cedo a criança for exposta a estímulos diversificados, mais benéfico isto será para seu desenvolvimento não só físico, mas também emocional e cognitivo. Baseando-se na teoria Histórico-cultural, pode-se concluir que o bebê recém-nascido poderia (e deveria) já ser introduzido em programas de estimulação essencial, já que estes servirão de impulso para o seu desenvolvimento. No caso do bebê que apresenta algum tipo de deficiência, este processo torna-se mais necessário ainda, pois neste caso a estimulação deve ocorrer de forma mais sistematizada e intensificada do que ocorreria com as demais crianças (BOLSANELLO, 2003; FORNELLS, 2011; GURALNICK, 2001; SARZI e CAMARGO, 2011; FRANCO *et al.*, 2012). Tal estimulação não precisa, entretanto, ocorrer apenas em contextos clínicos e/ou escolares, mas pode ser realizada em outros ambientes nos quais a criança estiver exposta, inclusive e principalmente o familiar. Por conta disto, a família vem sendo cada vez mais incluída nas intervenções dos programas de estimulação essencial, que tem repensado seus modelos.

Quando pensamos na importância de que as intervenções em estimulação essencial sejam iniciadas o mais cedo possível, há uma questão que não pode ser ignorada. De acordo com Dessen e Costa Junior (2005), são justamente os primeiros meses de vida do bebê que coincidem com um momento normalmente de tristeza e luto para os pais: a confirmação do diagnóstico. Isto costuma dar origem a duas situações: pais cabisbaixos e sem motivação para buscar recursos, ou pais com uma expectativa exagerada em relação à estimulação precoce, como se fossem realizar exercícios milagrosos que farão seus filhos sentar, andar e engatinhar em tempo recorde. É importante refletirmos sobre dois aspectos aqui: primeiramente a respeito da habilidade dos profissionais de saúde ao transmitirem à família o diagnóstico de deficiência intelectual e outras necessidades educacionais especiais. A postura do profissional neste momento é decisiva para configurar a forma como a família irá encarar o fato de ter uma criança com deficiência, e os recursos que irão buscar a partir disto. Cabe aqui uma reflexão sobre a formação dos profissionais de saúde, que muitas vezes prioriza os aspectos biológicos e relativiza a importância dos aspectos psicológicos e sociais das pessoas com as quais irão atuar. Este cenário acaba resultando em uma falta de preparo para lidar com situações como esta. Em segundo lugar, evidencia-se novamente a importância de que a família também seja envolvida no processo de estimulação essencial, tanto para receber suporte informacional quanto para o suporte emocional tão necessário

neste momento. Poderíamos ir mais longe, pensando que este suporte pode ser iniciado no período pré-natal, independentemente de haver ou não ou diagnóstico de deficiência.

2.2 Histórico da estimulação essencial

Para compreender o percurso histórico dos programas de estimulação essencial, é necessário que se conheça brevemente a história da Educação Especial. O histórico apresentando a seguir está baseado essencialmente no texto “*Paradigmas da relação da sociedade com a pessoa com deficiência*” de Aranha (2001).

Pode-se dizer que a transição do feudalismo para o capitalismo teve papel primordial na compreensão da pessoa com deficiência e da deficiência em si (ARANHA, 2001). Até o século XVI, o conhecimento da humanidade era essencialmente teocêntrico, ou seja, as explicações sobre os fenômenos eram centradas na ideia de vontade divina, possessão, castigo, pecado. A partir da revolução Burguesa, a Igreja enquanto instituição dominadora do conhecimento passa a perder força, e as explicações passam a apresentar um caráter antropocêntrico. Sendo assim, a visão sobre a deficiência começa a se desvincular da ideia de castigo e possessão, e passa a ser vista como uma disfunção do corpo. A partir deste momento, as explicações biológicas a respeito da deficiência ganham força, tornando-se, inclusive, objeto de estudo da medicina. Com a industrialização, o corpo passa a ser visto como uma máquina, e portanto, a deficiência é interpretada como uma disfunção, um defeito desta máquina.

No início do século XIX registra-se um marco na história da Educação Especial (LAJONQUIÈRE, 1992). Jean Itard, educador francês, documenta a tentativa de integração social de Vitor, o selvagem de Aveyron. Vitor foi encontrado no ano de 1800 em uma floresta de Aveyron, na França, completamente abandonado e comportando-se como “selvagem”. Itard adota o menino, e durante dez anos dedica-se à sua recuperação. Tal episódio é considerado uma referência para a Educação Especial por duas razões: primeiramente, porque pela primeira vez alguém documentava formalmente a tentativa de “treinar” uma pessoa com algum tipo de deficiência, e até este momento não se acreditava nesta possibilidade. Em segundo lugar, Itard demonstra uma superação da visão biológica-médica-determinista que até o momento era predominante diante das pessoas com deficiência, e trabalha com a premissa de que a interação social de Vitor tanto com o próprio Itard quando com outras pessoas é capaz de impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem do menino.

Entretanto, mesmo com os trabalhos de Itard, até meados do século XX percebe-se um predomínio da visão inatista diante da pessoa com deficiência. Ou seja, acreditava-se que se a pessoa tem algum tipo de deficiência ela nasceu com esta condição que é portanto, imutável. Impera a sensação de impotência e a crença de que a segregação é o melhor caminho para a pessoa com deficiência. Aranha (2001) denomina este período de *Paradigma de Institucionalização*, que segundo a autora seria “[...] o primeiro paradigma formal adotado na caracterização da relação sociedade – deficiência” (p. 167). Este paradigma é caracterizado pela crença de que só é possível tratar e/ou ensinar a pessoa com deficiência de maneira segregada, ou seja, em instituições direcionadas exclusivamente para tais pessoas, sendo inviável a possibilidade de que as mesmas tenham uma vida socialmente ativa ou possam frequentar instituições de ensino comuns.

De acordo com a mesma autora, a partir da década de 1960, o paradigma de institucionalização passa a sofrer severas críticas, na medida em que este modelo não prepara a pessoa com deficiência para o convívio social, e cria ambientes totalmente irreais e incompatíveis com as exigências da sociedade além dos muros das instituições. Tais críticas, somadas aos custos que o Estado tinha para a manutenção de tais instituições, fazem com que este paradigma seja reformulado e substituído pelo *Paradigma de Serviços*. De acordo com Aranha (2001), “Este (paradigma) teve, desde seu início, o objetivo de ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próxima às normas e padrões da sociedade” (p. 171). Ou seja, a partir da década de 1970, inicia-se um movimento para a desinstitucionalização da pessoa com deficiência na tentativa de integrá-las à sociedade. É importante reassaltar que a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datada do ano de 1961 (BRASIL, 1961), já mencionava a importância da escolarização das pessoas com deficiência, ainda que com uma perspectiva integradora. A ideia de integração consiste em adaptar a pessoa com deficiência às exigências e padrões sociais, educando-a e treinando-a para que possa aproximar-se ao máximo da condição de “normalidade” atribuída às demais pessoas. Sendo assim, a pessoa com deficiência é vista como alguém que possui um “atraso” ou um “defeito”, e precisa equiparar-se aos demais, como se os outros fossem um ideal a ser atingido por ela. Neste contexto, foram criadas as chamadas instituições de transição, que não mantinham a pessoa com deficiência totalmente isolada em um local segregado, mas que eram ambientes mais protegidos e que poderiam preparar a pessoa aos poucos para sua integração social. Na área da educação, temos como exemplo de tais instituições as escolas especiais e as classes especiais.

Entretanto, o paradigma de institucionalização logo começou a enfrentar críticas. Isto porque o foco da mudança centrava-se na pessoa com deficiência, e não na estrutura social. As duas principais críticas neste sentido eram: 1- o fato de a pessoa com deficiência ser vista como inferior às demais pessoas, devendo buscar nelas um ideal a ser atingido; 2- a impossibilidade de que algumas pessoas com deficiência apresentassem desempenho e aparência semelhantes ou iguais aos demais, devido às suas características próprias de desenvolvimento cognitivo, físico e emocional. Por conta de tais críticas, a ideia de normalização começou a ser intensamente questionada e enfraqueceu.

As discussões e movimentos sociais começaram a deixar evidente que é inviável centrar apenas na pessoa com deficiência a total responsabilidade por sua integração social, mas é necessário que a sociedade também se reorganize para atender às necessidades de tais pessoas. Sendo assim, a partir da década de 1970, inicia-se o que Aranha (2001) chama de *Paradigma de Suporte*. Este paradigma estabelece que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que todas as demais pessoas, além do direito ao suporte de acesso quando necessário. Sendo assim, o paradigma de suporte exige que ocorram ajustes mútuos: investimento para o desenvolvimento de habilidades específicas nos sujeitos, além de mudanças sociais para atender a pessoa com deficiência em suas necessidades. E tal paradigma é válido para todos os setores sociais: trabalho, educação, esporte, lazer. Expressão de tal paradigma são documentos como a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e a LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelecem que a educação é direito de todos e dever do Estado, sendo que o primeiro documento elenca metas claras para que todas as crianças com necessidades especiais sejam incluídas em escolas comuns.

Dentro deste processo, desenvolvem-se também os programas de estimulação essencial. Estes não se configuraram sempre da mesma forma, mas foram modificando seus métodos e objetivos junto às crianças atendidas. Até as décadas de 1960 e 1970, verifica-se que os programas de estimulação essencial não eram baseados em premissas educativas, mas baseavam-se em modelos médicos com o objetivo central de normalizar a criança com deficiência, sendo que o centro neste processo era o profissional de saúde (OLIVEIRA *et al*, 2013). A partir da década de 1980, entretanto, com as mudanças de visão sobre o desenvolvimento infantil, passa-se a compreender que a criança deve ser considerada em seu contexto; por conta disto, os programas de estimulação essencial passam a incluir de forma crescente a família e outros membros do contexto da criança em suas intervenções, com a preocupação de melhorar o bem estar da família em geral. Autores como Bronfenbrenner

(1974) apontavam para esta tendência já na década de 1970, ao afirmar que os programas de estimulação essencial só podem ser eficazes quando suas intervenções não se encontram voltadas única e exclusivamente à criança, mas também a outros contextos onde ela vive, especialmente o núcleo familiar. Esta perspectiva ecológica acerca do desenvolvimento infantil aumenta as probabilidades de um desenvolvimento mais efetivo a nível cognitivo, social e psicológico, não apenas durante o período no qual a criança é atendida na estimulação essencial, mas também ao longo de toda a sua vida. O autor discute que intervenções individualizadas e centralizadas na criança tendem a perder sua efetividade em um curtíssimo período de tempo após o seu término.

Mesmo que tais discussões datem do século passado, muitos estudos demonstram que as mesmas nem sempre se efetivam na prática e no dia a dia dos programas de estimulação essencial. De acordo com Bolsanello (2003), ainda hoje percebe-se que muitos programas centralizam suas intervenções na criança, não apresentando a preocupação em envolver a família e outros contextos neste processo.

Para realizar um trabalho que envolva não apenas a criança, mas todos os contextos nos quais ela vive, é preciso que necessariamente este seja um trabalho interdisciplinar. Assim uma tendência atual dos programas de estimulação essencial é a de que os mesmos não sejam mais centrados no profissional de saúde, mas envolvam profissionais de diversas áreas, principalmente os da educação. É necessário, entretanto, que isto seja realizado a partir de duas condições: que os profissionais tenham formação e treinamento específicos para a atuação em estimulação essencial, e que o trabalho dos diversos profissionais não seja realizado de forma desarticulada. Caso isto ocorra, o trabalho torna-se multidisciplinar e a criança pode ficar sobrecarregada por tantas intervenções diferentes, prejudicando os resultados esperados pelo programa (OLIVEIRA *et al*, 2013).

Atualmente, a legislação brasileira prevê que os programas de estimulação essencial são aqueles direcionados a crianças entre 0 e 3 anos e 11 meses de idade (BRASIL, 2001). Ao pensarmos em uma perspectiva inclusiva, podemos considerar que tais intervenções não devem estar restritas apenas a escolas de Educação Especial, mas também estender-se a escolas de ensino comum. Isto porque, em primeiro lugar, temos cada vez mais crianças com necessidades especiais sendo incluídas nestas escolas e, portanto, necessitarão de intervenções a elas planejadas e direcionadas. Em segundo lugar, porque a estimulação iniciada logo nos primeiros meses de vida é importante não apenas para o desenvolvimento das crianças com deficiência, mas para o desenvolvimento de qualquer criança. De acordo com Guralnick (2001), a integração dos profissionais é um dos princípios fundamentais para

o efetivo funcionamento de um programa de estimulação essencial, e isto inclui não apenas profissionais de Educação Especial, mas profissionais da Educação Infantil como um todo.

2.3 Perspectivas atuais em estimulação essencial

Além de compreender o processo histórico pelo qual passaram os programas de estimulação essencial, é importante conhecer suas tendências atuais, bem como a realidade encontrada nas intervenções direcionadas às crianças com necessidades especiais. A revisão das pesquisas nacionais e estrangeiras realizadas nos últimos cinco anos apresenta um cenário interessante sobre o tema. É possível encontrar estudos relacionados à avaliação em programas de estimulação essencial, sobre a participação da família, bem como sobre necessidades especiais específicas como a surdez e a Síndrome de Down. As pesquisas serão apresentadas e discutidas em ordem cronológica de publicação. Serão apresentadas pesquisas não apenas sobre os programas de estimulação essencial especificamente, mas também sobre a linguagem e o desenvolvimento da criança com necessidades especiais, em razão do papel fundamental dessa habilidade neste processo.

Com relação ao desenvolvimento de linguagem em crianças com dificuldades de aprendizagem, principalmente a linguagem não verbal, Agaliotis e Kalyva (2008) realizaram uma pesquisa com o objetivo de comparar as manifestações não verbais de crianças com dificuldades de aprendizagem, com crianças sem dificuldades de aprendizagem. Como sujeitos, foram selecionadas 36 crianças do primeiro grupo, e 36 crianças do segundo grupo, selecionadas de 10 escolas inclusivas da região de Thessaloniki, Grécia. Para o levantamento dos dados, cada criança foi observada durante o recreio escolar, com 4 sessões de observação de 10 minutos cada. A principal conclusão da pesquisa a partir dos dados coletados aponta para o fato de que as interações não verbais são mais precárias em crianças com dificuldades de aprendizagem do que para as demais, mas apenas em crianças mais jovens.

Este é um dado importante, uma vez que para Vygotsky (2001) o desenvolvimento da linguagem não se restringe apenas à linguagem falada, mas aplica-se a todo comportamento humano que permite a comunicação e a generalização. Sendo assim, as iniciativas não verbais de comunicação apresentam fundamental importância para o desenvolvimento humano, pois a partir de um processo de mediação adequado, a criança vai desenvolvendo, a partir da linguagem não verbal, outros artefatos mais complexos de comunicação.

Isto demonstra a importância de que, especialmente para crianças com dificuldades de aprendizagem, as tentativas de comunicação não verbal sejam valorizadas e ampliadas pela figura do mediador, que pode ser o professor, os pais, ou até outra criança. Mesmo que esta pesquisa não tenha investigado especificamente os programas de estimulação essencial, é importante citá-la porque os objetivos da mesma coincidem, em partes, com os objetivos do presente trabalho, que é justamente avaliar as intervenções voltadas ao desenvolvimento de linguagem de crianças com deficiência intelectual. Sendo assim, é importante compreender também as diferenças existentes entre o desenvolvimento de linguagem destas crianças, e de crianças que não apresentam deficiência.

Gomes e Duarte (2009) realizaram uma pesquisa com o objetivo de verificar a influência de atividades lúdicas realizadas em ambiente hospitalar sobre o desenvolvimento de crianças com paralisia cerebral. Como sujeitos, foram selecionadas 4 mães de crianças com este diagnóstico que frequentem a Fisioterapia Neurológica Infantil do HC/ UNICAMP. Como instrumentos, os pesquisadores utilizaram-se de observação participante e entrevistas semiestruturadas com as mães das crianças. A coleta de dados ocorreu durante sessões de brincadeiras realizadas na sala de espera da fisioterapia, nas quais os pesquisadores estimulavam as mães a interagirem com seus filhos com paralisia cerebral por meio de brinquedos e brincadeiras propostos tanto pelas mães quanto pelos próprios pesquisadores. Foram realizadas sessões semanais, ao longo de dez meses. O principal resultado da pesquisa revela que as mães consideram que o brincar e o brinquedo são essenciais para a interação social da criança com paralisia cerebral, não apenas com a mãe, mas também com outras crianças. Os autores apontam para a importância da participação da família nos programas de estimulação essencial, bem como para a necessidade de estímulos ambientais adequados para o desenvolvimento pleno da criança com necessidades especiais.

Mais uma vez, é possível relacionar a pesquisa aos estudos de Vygotsky (1997a, 1997b), quando discute a importância da interação social para o desenvolvimento infantil, já que o mesmo não é determinado apenas por aspectos biológicos. Sendo assim, se o brincar e o brinquedo são elementos que facilitam a interação social de crianças com necessidades especiais, tais instrumentos devem necessariamente ser utilizados nos programas de estimulação essencial. E isto não deve ocorrer apenas com o objetivo de divertir e distrair as crianças, mas principalmente devem ser pensados para promover o desenvolvimento global das mesmas.

Também foram encontradas pesquisas que investigam a importância da estimulação essencial para crianças com deficiência visual. Kreutz e Bosa (2009) realizaram uma

pesquisa de revisão de literatura sobre o tema, com o objetivo de compreender a importância dos programas de estimulação essencial voltados aos bebês e aos pais de bebês com deficiência visual. Para isto, procuraram identificar as controvérsias teóricas sobre o desenvolvimento destes bebês, intervenções que favoreçam a interação pais-bebê e dificuldades metodológicas dos estudos da área. As principais conclusões apontadas pela pesquisa mostram que os estudos que investigam a efetividade da estimulação essencial para tal público ainda são escassos, pois a maioria enfoca crianças entre dois e seis anos ou mais. Este é um problema que deve gerar reflexão, pois pesquisas com bebês são fundamentais para que exista maior respaldo científico para a elaboração e planejamento das intervenções de estimulação essencial.

Quintas *et al* (2009) realizaram um estudo com o objetivo de compreender como se dá o jogo simbólico em crianças com deficiência auditiva. Estima-se que a criança surda apresente maior dificuldade na aquisição da linguagem oral, já que este é um evento essencialmente auditivo. Como a função simbólica e a aquisição de linguagem são eventos intimamente relacionados, os autores avaliaram 16 crianças surdas (grupo de pesquisa) e 16 crianças ouvintes (grupo de controle), com o objetivo de identificar o nível de maturidade simbólica das mesmas. Como instrumento, foi utilizada a Avaliação da Maturidade Simbólica⁹. Os resultados da pesquisa apontam para o fato de as crianças surdas não alcançarem o mesmo nível de capacidade representacional que as crianças ouvintes. Os autores da pesquisa discutem que isto não está necessariamente relacionado às capacidades da criança surda, mas provavelmente deve-se à falta de um ambiente de aprendizagem propício, que realmente atenda às necessidades destas crianças.

Ao retomar as ideias de Vygotsky (1997a), verifica-se um ponto de encontro entre as concepções do mesmo, e a análise realizada pelos autores da pesquisa. Em seus estudos sobre defectologia, Vygotsky também defende a ideia de que o que limita a pessoa com qualquer tipo de deficiência, seja ela intelectual, auditiva, física, visual, etc., não é a deficiência em si, mas sim a forma como a sociedade se relaciona com esta característica. Ou seja, na teoria Histórico-cultural as limitações e dificuldades vivenciadas pela pessoa com deficiência não são intrínsecas, mas têm origem social e histórica. No caso das crianças surdas que participaram do estudo, possivelmente as dificuldades apresentadas pelas mesmas não decorrem da deficiência em si, mas sim das condições precárias que o meio

⁹ Instrumento utilizado para medir a maturidade simbólica de crianças com alterações no desenvolvimento da linguagem. A avaliação é realizada por meio de dois momentos de interação com a criança: a brincadeira livre, e a imitação de esquemas gestuais. (QUINTAS *et al.*, 2009).

oferece para seu desenvolvimento. É possível pensar inclusive na falta de suporte que sofrem as crianças surdas com relação ao desenvolvimento de linguagem, uma vez que a linguagem natural do surdo é visual (LIBRAS), enquanto vivemos em uma sociedade predominantemente ouvinte, e que não compreende as necessidades e particularidades de comunicação da pessoa surda.

Giannoni e Kass (2010) realizaram uma pesquisa sobre crianças que saem de programas de estimulação essencial sem diagnóstico de deficiência intelectual, mas depois retornam à educação especial com este diagnóstico. Foram analisadas 8987 crianças que foram atendidas pelo “California Department of Developmental Services (DDS) Early Start (ES) Program” (p.849). Das crianças analisadas, um total de 159 crianças foram identificadas com diagnóstico de deficiência intelectual depois de deixarem o programa de estimulação essencial. Destas, 60% receberam avaliação de que não precisariam mais dos serviços de educação especial, o que não ocorreu. Os autores levantam como hipótese para explicação de tal resultado o fato de que, em idade pré-escolar (período no qual as crianças são atendidas em programas de estimulação essencial), o diagnóstico de deficiência intelectual é muito difícil de ser estabelecido.

A partir dos resultados de tal pesquisa, é necessário pensar sobre a importância dos procedimentos de avaliação adotados junto às crianças atendidas em programas de estimulação essencial. Para que não sejam cometidos equívocos neste processo, como os que aparecem na pesquisa apresentada, é fundamental que a avaliação seja não apenas um processo contínuo, mas também um processo que envolva profissionais de educação e de saúde de forma mais integrada. Guralnick (2001) discute em vários momentos a importância da integração entre profissionais de saúde e de educação para a efetividade das intervenções em estimulação essencial. Quando falamos sobre a avaliação e/ou diagnóstico de tais crianças, a necessidade de tal integração também se faz presente, pois se isto não ocorrer pode-se obter, ao final do processo, uma visão fragmentada e conseqüentemente equivocada sobre o desenvolvimento da criança.

Também com relação à importância da avaliação em programas de estimulação essencial, Alvim *et al* (2010) realizaram um estudo no Centro de Saúde São Bernardo (CSSB) de Belo Horizonte – MG, com o objetivo de avaliar crianças de 2 meses a 2 anos de idade atendidas pelo centro. Como instrumentos, os pesquisadores utilizaram dois questionários: o AIDPI (Atenção Integrada às Doenças Prevalentes na Infância), e o CSC (Caderneta de Saúde da Criança). Foram avaliadas 122 crianças, e verificou-se que 11,6% delas apresentaram algum atraso no desenvolvimento, sendo necessário que as famílias

recebessem orientações sobre a importância da estimulação essencial. Apesar de a pesquisa ter como principal objetivo a validação dos instrumentos acima citados, ela contribui para indicar o expressivo número de famílias que precisam ser incluídas em programas de estimulação essencial, o que muitas vezes não ocorre por falta de avaliação adequada.

Sobre estudos relacionados à concepção de professores, Silva *et al* (2010) realizaram uma pesquisa com 45 professores da Educação Infantil da rede pública de Belo Horizonte, com o objetivo de identificar as concepções e as práticas de tais professores sobre a educação de crianças com alterações auditivas. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas estruturadas. Os resultados demonstraram que a maior parte dos professores participantes da pesquisa apresentam conhecimento vago sobre a surdez, e utilizam-se muito do senso comum em sua prática diária. Os pesquisadores discutem a gravidade destes resultados, uma vez que o professor, além de intervir diretamente junto à criança, deve também estar capacitado para servir de ponto de apoio à família, fornecendo orientações e informações necessárias. Estudos referentes às concepções de professores demonstram sua relevância na medida em que os mesmos são os principais atores dos programas de estimulação essencial. Tais concepções refletem principalmente o tipo de formação profissional e acadêmica que estes professores tiveram, formação esta muitas vezes permeada de preconceitos e estigmas com relação à pessoa com deficiência.

Outro estudo que também realiza discussões a respeito da interface entre a educação infantil e a inclusão de crianças com necessidades especiais é o de Vitta (2010). A autora realizou uma pesquisa com o objetivo de identificar as percepções de profissionais que atuam em berçários da Secretaria Municipal de Educação de Bauru – SP sobre a inclusão de crianças com deficiência neste contexto. Participaram do estudo sete funcionários, de dois berçários diferentes, e foi utilizada como instrumento a entrevista semi estruturada. A pesquisadora relata que os principais resultados do estudo apontam para a falta de informação das funcionárias sobre inclusão ou mesmo sobre as deficiências, o que fez com que as entrevistadas demonstrassem insegurança diante da possibilidade de trabalhar com esta demanda. Outras concepções das funcionárias com relação às pessoas com a deficiência é a de que são agressivas para algumas, mas também afetuosas para outras. Além disso, segundo as participantes, o maior benefício da inclusão para a criança com necessidades especiais seria a possibilidade de conviver com outras crianças.

É possível discutir este último ponto dos resultados da pesquisa a partir da teoria Histórico-cultural de Vygotsky (1997b). Segundo o autor, o desenvolvimento humano não é determinado pelas características inatas ou biologicamente herdadas pela espécie, mas é

principalmente construído a partir da interação do organismo humano com o ambiente no qual está inserido. Sendo assim, a visão de que a convivência com crianças que apresentem habilidades e aprendizagens diferentes beneficiará a criança com deficiência reflete a importância que Vygotsky atribui ao aspecto social para o desenvolvimento humano. Também é possível retomar aqui o conceito de mediação apresentado pelo autor, já que o mediador entre a criança e o ambiente não precisa necessariamente estar presente na figura do adulto, mas os próprios pares podem tornar-se mediadores entre si. Sendo assim, pode-se pensar que as crianças que não apresentam deficiência podem tornar-se mediadores importantes para a aprendizagem da criança com deficiência, e vice-versa.

Especificamente com relação ao desenvolvimento da linguagem em crianças com deficiência intelectual, Schuit *et al* (2011a) realizaram uma pesquisa com 28 crianças pré-escolares com idade entre 2 e 6 anos. Todas as crianças apresentavam um quociente de inteligência entre 49 e 61 pontos (o que se encaixa na classificação da OMS sobre deficiência intelectual), além de dificuldades de linguagem. Das 28 crianças, 10 foram submetidas a um programa com intervenções voltadas para a aquisição e desenvolvimento de habilidades de linguagem, e as outras 18 formaram o grupo controle. O programa teve duração de dois anos, e ao final do mesmo verificou-se que as crianças que passaram pela intervenção tiveram maiores ganhos em termos de vocabulário, inteligência verbal e não verbal do que as crianças do grupo de controle. Os autores da pesquisa chamam atenção para o fato de que, nem sempre nos programas de estimulação essencial, a linguagem é considerada uma prioridade, mas sim o desenvolvimento motor das crianças.

É necessário que fiquemos atentos a esta postura, pois de acordo com Vygotsky (2001) a linguagem permite não apenas a comunicação entre os homens, mas também a formação de conceitos e o pensamento generalizante. Ou seja, todo o processo de desenvolvimento da inteligência humana está intimamente relacionado ao desenvolvimento da linguagem. Sendo assim, programas de estimulação essencial não deveriam preocupar-se somente com o desenvolvimento de aspectos motores da criança. Alerta-se ainda para o fato de que ao se pensar na linguagem, o desenvolvimento do aparato fonoarticulatório não é suficiente para a aquisição da mesma. A linguagem trata-se de um aspecto mais amplo e de caráter social, e os aspectos interacionais podem e devem ser promovidos pelos profissionais que atuam em tais programas. O aparato fonoarticulatório constitui-se apenas como um dos aspectos que compõem a linguagem oral. E, em muitos casos, como nas crianças surdas, a fala não deverá ser prioridade para o desenvolvimento satisfatório da linguagem, dentro de uma perspectiva educacional.

Schuit *et al.* (2011b) realizaram outra pesquisa com o objetivo de investigar o desenvolvimento de linguagem de 50 crianças com deficiência intelectual, e 42 crianças com desenvolvimento típico, entre 4 e 5 anos de idade. Todas as crianças foram avaliadas por meio de testes específicos para investigar os diferentes aspectos da linguagem, como o vocabulário, a inteligência verbal e não verbal. Verificou-se que as crianças com deficiência intelectual, quando comparadas com crianças de desenvolvimento típico, apresentam dificuldades e atrasos em quase todos os aspectos da linguagem; o único aspecto que não apresentou atraso significativo foi o vocabulário. Sendo assim, esta pesquisa também evidencia a importância de que programas de estimulação essencial, normalmente voltados a crianças com deficiência intelectual, tenham como importante preocupação o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem de tais crianças. Como a educação infantil (da qual a estimulação essencial é parte) deve servir de base para as etapas posteriores de escolarização, é preciso, desde os momentos mais iniciais da educação escolar, pensar em intervenções voltadas ao desenvolvimento da linguagem já que esta se encontra intimamente relacionada ao processo de aprendizagem infantil.

Com relação a este estudo, também é importante lembrar as críticas realizadas por Vygotsky (1997a) com relação à testagem de crianças com deficiência. Segundo o autor, a criança com deficiência apresenta uma *peculiaridade qualitativa* em seu desenvolvimento. Ou seja, seu desenvolvimento não é necessariamente mais lento do que o das demais crianças, mas é qualitativamente diferente. Sendo assim, testes psicológicos, especialmente os psicométricos, devem ser utilizados com cautela junto a tais crianças. Isto porque tais instrumentos são elaborados a partir de um padrão específico, que normalmente não corresponde às características de desenvolvimento da pessoa com deficiência. Sendo assim, ao utilizar este tipo de instrumento o pesquisador deve estar atento ao fato de que os resultados da testagem destas crianças muito provavelmente serão diferentes dos resultados que comumente se espera obter nesta situação, o que não representa necessariamente um atraso no desenvolvimento, mas pode indicar, de acordo com as discussões de Vygotsky, diferenças qualitativas neste processo.

Fornells (2011) realizou uma pesquisa com o objetivo de descrever os atendimentos realizados pelo “Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana” de Barcelona, Espanha. De acordo com o autor, os atendimentos oferecidos também não são restritos à intervenção direta com a criança, mas estendem-se necessariamente a toda a família. Há inclusive uma preocupação em oferecer apoio psicológico tanto à família quanto à criança; isto porque se considera que os aspectos afetivos interferem muito no processo de

desenvolvimento infantil. Os pais precisam inclusive ser preparados para que reconheçam as necessidades afetivas da criança, tenham empatia com suas emoções, facilitem as intervenções subjetivas e promovam o desenvolvimento da representação simbólica. Ou seja, a preocupação dos programas de estimulação essencial não deve restringir-se ao desenvolvimento cognitivo, mas também ao emocional pois estes dois aspectos estão interligados. Segundo Oliveira (1992), para Vygotsky emoção e cognição estão interligados e exercem influência mútua no desenvolvimento humano. Os interesses afetivos inclusive movem o desenvolvimento cognitivo, já que motivação e inteligência são processos que estão intimamente relacionados. Sendo assim, evidencia-se que os programas de estimulação essencial não devem apenas centrar-se em atividades que promovam o desenvolvimento cognitivo, mas também os aspectos emocionais e relacionais, dada a grande influência do segundo sobre o primeiro e vice-versa.

Sánchez-Caravaca e Gil (2012) analisaram um programa público de estimulação essencial¹⁰ da região de Murcia, Espanha, com o objetivo de identificar e descrever as ações adotadas pelo mesmo. As principais características do programa, de acordo com os pesquisadores são as seguintes: as crianças atendidas possuem entre zero e três anos de idade. O trabalho realizado pelo programa apresenta características muito mais educativas do que relacionadas à saúde, ou seja, o foco é trabalhar com informação e orientação junto à família e/ou outros cuidadores da criança. Sendo assim, a intervenção direta com a criança é apenas uma parte do trabalho realizado no programa, pois entende-se que é muito mais importante preparar o ambiente familiar e social para receber a criança com deficiência, e não tentar moldá-las às exigências e expectativas sociais. Os autores descrevem ainda quatro programas diferentes que são executados pelo programa de estimulação essencial investigado na pesquisa. O primeiro deles é denominado *Programa de Apoio Psicopedagógico às Escolas Infantis*. O principal objetivo dele é o de que os profissionais que atuam no programa de estimulação essencial prestem consultorias às escolas infantis da rede pública da região de Murcia, que possuam crianças com deficiência. Tais consultorias são voltadas tanto para professores e funcionários quanto para as famílias.

O segundo programa identificado pelos pesquisadores chama-se *Programa de Serviço Aberto*. Este é direcionado para crianças com deficiência da rede privada de educação infantil, ou para crianças/ famílias com necessidades especiais que não estejam em processo de escolarização, mas necessitem de alguma intervenção em estimulação essencial.

¹⁰ Na Espanha, o termo adotado para referir-se a tal intervenção é ‘Atención Temprana’.

O terceiro é o *Programa de Prevenção para Crianças de Alto Risco*, no qual crianças e famílias que apresentam alto risco biológico e/ou social, encaminhadas por Centros de Saúde ou Serviços de Pediatria, são acompanhadas pelos profissionais de estimulação essencial em suas residências, desde o nascimento até os três anos de idade. Aqueles que apresentarem algum problema no desenvolvimento dentro deste período, serão encaminhados ao Centro de Estimulação Essencial.

O quarto e último programa é denominado *Programa de Atenção Hospitalar a crianças de alto risco neurológico e crianças com internações prolongadas*. Neste, os profissionais de estimulação essencial atuam diretamente nos hospitais de Murcia, prestando assistência às crianças e famílias de crianças com nascimento de baixo peso, prematuros, ou crianças internações muito prolongadas.

Dentre todos os programas de estimulação essencial que aparecem nas pesquisas apresentadas neste capítulo, este apresentado por Sánchez-Caravaca e Gil (2012) parece ser o que mais amplamente abrange os diferentes contextos nos quais estão inseridas as crianças com deficiência. Apesar de a pesquisa apontar para a existência de atendimentos individualizados para as crianças, quando necessário, muitas outras iniciativas compõem o programa, como assessoria a escolas especiais, escolas da rede comum de ensino e hospitais, bem como assistência às famílias e professores. Além disso, também são relatados atendimentos de caráter preventivo, ou seja, que ocorrem no sentido de prevenir o aparecimento de um atraso significativo no desenvolvimento. Sendo assim, tal estrutura se aproxima muito do que Bronfenbrenner (1974) chama de *perspectiva ecológica* sobre o desenvolvimento infantil, ou seja, a preocupação não está centrada apenas em desenvolver habilidades psicomotoras nas crianças atendidas pelo programa, mas também em prestar assistência a toda e qualquer pessoa envolvida neste processo, inclusive em ambientes diferentes do escolar. O modelo de atendimento apresentado nesta pesquisa pode configurar-se como uma referência para os programas de estimulação essencial brasileiros, que de acordo com autores como Bolsanello (2013) e Oliveira *et al.* (2013), ainda apresentam intervenções de caráter clínico e individualizado.

Franco *et al.*(2012) também realizaram um estudo investigando um programa de estimulação essencial europeu, desta vez em Portugal, na região de Alentejo. O objetivo do estudo foi caracterizar as crianças atendidas pelas Equipes de Intervenção Precoce do local, utilizando como instrumento a ODIP – Organização Diagnóstica em Intervenção Precoce, que é um “[...]instrumento de organização dos diagnósticos e categorização das crianças em acompanhamento pela intervenção precoce e suas famílias e contextos” (p.55). De acordo

com os autores, ela não é um instrumento para diagnóstico, mas uma forma de organizar as avaliações e percepções de diversos profissionais sobre o desenvolvimento das crianças atendidas por tais programas. Foi utilizada a aplicação informatizada da ODIP, na qual os profissionais deveriam preencher *on line* os dados requeridos pelos pesquisadores, gerando uma base de dados das crianças e famílias atendidas pelas equipes.

Participaram da pesquisa 34 equipes, com um total de 1169 crianças atendidas. Os resultados sobre o perfil das crianças indica que 61,6% delas apresentam alguma perturbação no desenvolvimento; já as perturbações do funcionamento familiar e as perturbações no contexto de vida da criança aparecem como questões secundárias, com 5,1% e 7% dos casos respectivamente. Com relação aos tipos de perturbações no desenvolvimento, as mais frequentes são as de comunicação e linguagem (21,8%), seguidas pelos atrasos no desenvolvimento (13,5%). Quanto às perturbações do funcionamento familiar, as principais são a apatia e o descuido (13,86%) e a sobreproteção (12,49%). Já com relação às perturbações no contexto, destaca-se a negligência (14,03%). Por mais que a pesquisa tenha sido realizada em um contexto específico, os resultados dela podem fornecer um panorama dos aspectos que mais necessitam de intervenção em programa de estimulação essencial. Destaca-se o fato de que os problemas mais frequentes são justamente os de fala e de comunicação, objetos de estudo na presente pesquisa. Destaca-se também que boa parte das necessidades apresentadas pela pesquisa não são intrínsecas à deficiência, mas referem-se principalmente às questões afetivas e socioeconômicas dos contextos nos quais as famílias estão inseridas.

Pérez-López *et al* (2012) também realizaram uma pesquisa sobre estimulação essencial na região de Murcia, Espanha. Os pesquisadores estudaram a experiência do GIAT – Grupo de Investigación en Atención Temprana da Universidade de Murcia, analisando os resultados obtidos pelo grupo entre os anos de 2010 e 2011 em uma escola infantil da região. Os sujeitos constituíram-se de um grupo de 64 crianças atendidas, e suas respectivas famílias. As crianças participantes da pesquisa foram avaliadas por meio das Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil em dois momentos: primeiramente de novembro de 2010 a janeiro de 2011, e depois entre maio e junho de 2011. Os resultados da pesquisa apontaram para as principais atividades realizadas pelo Grupo junto a tais sujeitos: avaliação inicial da criança e da família; orientação junto às famílias sobre características do desenvolvimento infantil, bem como sobre a importância da interação com o adulto; formação dos professores de Educação Infantil para que compreendam a importância da estimulação essencial;

detecção precoce de problemas de desenvolvimento nas crianças; encaminhamento da criança a serviços especializados, quando necessário.

Ao analisar os resultados obtidos com a avaliação das crianças, verifica-se uma melhora evidente dos níveis de desenvolvimento psicomotor geral das mesmas entre a primeira e a segunda avaliação, o que permite supor a eficácia de programas de estimulação essencial neste aspecto. Assim como na pesquisa anterior, os resultados desta apontam para a importância de que as intervenções em estimulação essencial não sejam direcionadas apenas à criança, mas é fundamental que a família, os professores, e outras pessoas que convivem com a mesma sejam orientadas e apoiadas dentro do que for necessário. Ou seja, mais uma vez, assim como em outras pesquisas, a intervenção em contexto é destacada.

Outra pesquisa relacionada à avaliação de crianças em programas de estimulação essencial foi realizada por Rodrigues (2012), com o objetivo de descrever as escalas comumente utilizadas em avaliações de bebês, seus objetivos, população a quem se destina, fatores avaliados, critérios de avaliação e material utilizado. Os instrumentos analisados foram as Escalas Bayley, a Escala de Desenvolvimento do Bebê no primeiro ano de vida, o Teste Denver, a Escala de Avaliação do Desenvolvimento Psicomotor Infantil (EADP), a Alberta Infant Motor Scale (AIMS), a Movement Assessment Infant (MAI), e o Inventário Portage Operacionalizado. Os resultados do estudo indicaram que a avaliação é uma importante fonte de informações para subsidiar o planejamento de programas de estimulação essencial. Entretanto, a pesquisadora observa uma escassez de instrumentos validados e padronizados para a população brasileira. É importante lembrar aqui as críticas realizadas por Vygotsky (1997b) com relação às formas de avaliação adotadas diante de crianças com deficiência. Para o autor, o desenvolvimento da criança com deficiência não é quantitativamente inferior ao das outras crianças, mas sim qualitativamente diferente. Sendo assim, a avaliação do desenvolvimento da criança com deficiência não pode ser reduzida a escores e pontuações, mas deve levar em consideração as particularidades de cada sujeito. Isto significa que o cuidado a ser tomado em um processo de avaliação deve ser ainda maior com a criança com deficiência do que com qualquer outra criança. Além disso, é preciso pensar em instrumentos específicos para avaliar esta população, ao invés de comparar os resultados com os de crianças com desenvolvimento típico.

Utilizando-se do mesmo instrumento (Escala Bayley II), Soejima e Bolsanello (2012) realizaram uma pesquisa em um Centro de Educação Infantil Público em uma cidade de Santa Catarina. Para o estudo, foram selecionadas três turmas de crianças de zero a três anos, que permaneciam no Centro em tempo integral, totalizando 63 crianças. A avaliação

das crianças foi realizada em duas etapas; primeiramente todas participaram da testagem. Trinta e sete das 63 crianças avaliadas apresentaram déficits de desenvolvimento. Destas, foram sorteadas vinte crianças para participar de um programa de estimulação essencial¹¹ com duração de um mês. Todas as crianças participaram do programa durante um mês, de segunda a sexta feira, com atendimento diário de 20 minutos para cada criança. O programa foi elaborado individualmente, de acordo com as necessidades e características de cada bebê. Para seleção dos aspectos a serem trabalhados no programa, foram utilizados os itens avaliados nas Escalas Bayley, sendo eles divididos em aspectos motores (controle do corpo, coordenação dos grandes músculos, coordenação motora fina) e aspectos mentais (acuidade sensorio-perceptual, discriminações, memória, aprendizagem, solução de problemas, início da comunicação verbal, generalizações e classificações). Após a aplicação do programa, foi realizada a segunda etapa de avaliação, também com as Escalas Bayley II. Foram avaliadas 15 crianças sem defasagem, 15 crianças com defasagem não participantes do programa, e 15 crianças com defasagem e participantes do programa de estimulação essencial.

Os resultados indicam que tanto na escala mental quanto na escala motora, as crianças com defasagem que participaram do programa apresentaram uma significativa progressão entre a primeira e a segunda avaliação. Com relação às crianças que apresentaram defasagem mas não participaram do programa, também houve progressão entre a primeira e a segunda avaliação. Entretanto, a mesma foi significativamente menor quando comparada às crianças participantes do programa. Já as crianças sem defasagem não apresentaram progressão entre a primeira e a segunda avaliação. Tais resultados evidenciam a eficácia que o programa de estimulação essencial apresentou para o desenvolvimento das crianças avaliadas; apesar da pesquisa demonstrar a realidade de um contexto específico, assim como as demais, ela pode refletir um panorama mais amplo, aplicável a outras populações e instituições de ensino. Apesar de a pesquisa haver demonstrado a eficácia do programa, cabe aqui ressaltar que as intervenções realizadas pelo mesmo foram voltadas exclusivamente à criança, sem incluir outros contextos como família, escola, e professores. Já comentamos anteriormente sobre essa perspectiva. Estudos da área como os de Guralnick (2001) apontam para a importância de que os programas de estimulação essencial superem os modelos médicos predominantes até a década de 1990, e passem a integrar de forma crescente as pessoas e instituições do contexto no qual a criança vive.

¹¹ O termo utilizado pelas autoras é ‘intervenção precoce’.

Kayama e Haight (2012) realizaram uma pesquisa de caráter etnográfico com o objetivo de compreender as crenças relacionadas à deficiência presentes em uma escola primária japonesa de caráter inclusivo, e sua relação com as práticas educativas. O estudo foi realizado entre os anos de 2009 e 2010, durante o período de implementação de serviços de atendimento à criança com deficiência na escola. Como instrumentos de pesquisa foram adotadas entrevistas individuais com pais e educadores, além da observação participante. Os resultados revelam alguns dados interessantes. Muitos pais relataram dificuldades em assumir que o filho apresentava algum tipo de deficiência, e mais ainda em buscar atendimento educacional especializado. Muitos professores mostraram-se relutantes à ideia de trabalhar com crianças com deficiência, utilizando-se de argumentos também comuns em nossa cultura como falta de formação específica, excesso de alunos em sala de aula, falta de funcionários, etc. Apesar disto, a maioria dos professores ressaltou a importância da interação social, acreditando que a criança com deficiência aprende mais a partir da interação com outras crianças, assim como as crianças de desenvolvimento típico podem aprender a partir da interação com a pessoa com deficiência.

Esta ideia remete-se aos escritos de Vygotsky (1997b), quando fala sobre a importância da interação social para o desenvolvimento infantil, especialmente para a criança com deficiência. Para o autor, é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento. Sendo assim, quanto mais estímulos forem oferecidos para a criança, mais eficiente e complexo será o seu desenvolvimento. Assim, a convivência da criança com deficiência com outras crianças proporcionará uma exposição da mesma a ambientes e desafios muito diferenciados, enriquecendo seu processo de desenvolvimento intelectual, físico e emocional. Da mesma forma, a convivência de crianças com desenvolvimento típico com crianças com algum tipo de deficiência, proporcionará também a oportunidade de diferentes aprendizagens à primeira, inclusive a desconstrução de preconceitos.

Foram encontradas também pesquisas voltadas especificamente à estimulação de crianças com Síndrome de Down. Travassos-Rodriguez e Féres-Carneiro (2012) entrevistaram seis mães e um pai de crianças com o diagnóstico, bem como oito profissionais de centros obstétricos do Rio de Janeiro (dois obstetras, dois geneticistas, dois psicólogos, um fisioterapeuta e um fonoaudiólogo) com o objetivo de identificar as concepções dos participantes sobre a comunicação do diagnóstico da síndrome e sobre a estimulação essencial. Como instrumentos foram utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas, e entrevistaram separadamente cada participante. As pesquisadoras identificaram que as concepções dos profissionais sobre a estimulação essencial ainda são fragmentadas e

centradas na deficiência, como se esta pudesse ser “dividida em partes” (p.838), e os profissionais pudessem intervir separadamente sobre cada uma delas. Já para os pais, a principal função dos programas de estimulação essencial seria promover a integração familiar, intervindo não apenas com a crianças, mas dando suporte e acolhimento também aos pais do bebê com Síndrome de Down.

Também com relação a bebês com Síndrome de Down e à importância da família no processo de estimulação essencial, Silva e Aiello (2012) realizaram uma pesquisa com o objetivo de avaliar a interação dos pais com o bebê com a Síndrome. Participaram do estudo cinco famílias do interior do estado de São Paulo. A pesquisa foi realizada em quatro etapas: primeiramente, as pesquisadoras observaram os pais brincando com seus bebês, sendo que tais observações foram filmadas. Em um segundo momento, os pais passaram por um treinamento, recebendo orientações das pesquisadoras sobre as formas mais eficazes de estimular o bebê durante a brincadeira.

A terceira etapa consistiu em nova observação logo após o treinamento, e outra sete meses depois, sendo estes momentos também filmados. Os resultados indicam que houve um aumento de frequência de comportamentos positivos dos pais logo após o treinamento, mas tais comportamentos não se mantiveram no *follow-up*. A pesquisa pode demonstrar que um treinamento ou orientação isolada não é suficiente em programa de estimulação essencial, mas é necessário que o trabalho com a família ocorra de forma contínua e frequente. Este estudo, assim como outros apresentados, novamente reafirma a importância da participação da família em programas de estimulação essencial, não devendo as intervenções deste tipo de programa estarem restritas apenas à criança. Além disso, indicam a importância de alguns comportamentos estarem mais presentes de maneira natural, ou seja, na rotina de desenvolvimento desta criança.

Com relação à atuação de profissionais de psicologia em programas de estimulação essencial¹², Cunha e Benevides (2012) realizaram um estudo entrevistando dez psicólogos de seis maternidades para gestação de alto risco, além de haverem realizado observações nas mesmas maternidades. O objetivo era investigar as práticas de estimulação essencial no Rio de Janeiro, e o papel dos profissionais de psicologia em tais intervenções. Como resultado da pesquisa, os profissionais entrevistados apontam para a ideia de que a estimulação essencial tem como papel promover o vínculo entre a mãe e o bebê, prevenindo problemas de saúde física e mental para ambos. Eles afirmaram também que este deve ser um trabalho

¹² O termo utilizado no artigo é ‘Intervenção Precoce’.

interdisciplinar, e citaram os profissionais de enfermagem e serviço social como importantes parceiros neste tipo de intervenção. Além disso, todos afirmaram que a graduação em Psicologia ofereceu pouco ou nenhum suporte para o trabalho em programas de estimulação essencial. Novamente, é possível levantar reflexões sobre a formação dos profissionais da área de saúde. A Psicologia, mesmo sendo considerada uma ciência humana, muitas vezes assume em suas intervenções um caráter muito mais clínico do que educativo. Tal situação pode fazer com que os profissionais desta área tenham pouco preparo para atuar em contextos educacionais, o que dificulta a realização de intervenções eficazes da Psicologia na área de educação especial. Este cenário infelizmente não se restringe apenas ao profissional de psicologia, mas a muitos outros profissionais de saúde.

Paula *et al.* (2013) realizaram uma pesquisa com 15 mães de crianças de zero a três anos, atendidas na Unidade de Saúde Antônio Carlos Reis, em São Luís, Maranhão, com o objetivo de avaliar a percepção das mesmas sobre a relação entre a estimulação ambiental e o desenvolvimento de seus filhos. Como instrumentos, as pesquisadoras utilizaram prontuários médicos, entrevistas semiestruturadas e observação participante na residência dos sujeitos. Os resultados evidenciaram que a maioria das mães queixou-se da pouca participação dos pais na criação dos filhos; as participantes sentem-se sobrecarregadas, e alegam não terem tempo para realizar estimulação sensorial e cognitiva junto às crianças, conforme as orientações médicas; muitas delas têm medo de realizar estimulação em casa, pois temem fazê-lo de forma incorreta, mesmo tendo consciência da importância. As principais conclusões do estudo mostram que as mães estabelecem uma forte relação entre as condições do ambiente e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de seus filhos, bem como a percepção de que a falta de estimulação interfere negativamente neste processo. O estudo indicou também a importância de se delinear ações mais pontuais para a família, com o intuito de fornecer a elas mais segurança a rotina com a criança, inclusive desmistificando alguns dos aspectos do desenvolvimento das crianças com deficiência.

Também com relação à importância da participação da família nos cuidados da criança, Aboud *et al* (2013) realizaram um pesquisa avaliando um programa de saúde preventiva com duração de 10 meses, realizado com famílias da zona rural de Bangladesh. Foram recrutadas 463 pessoas para o programa, mas o comparecimento das mesmas variou entre 62% a 85% ao longo dos dez meses. Foram realizadas 14 sessões no total, sendo as mesmas quinzenais nos quatro primeiros meses, e mensais nos seis últimos meses. No programa foram trabalhados temas como amor, métodos para disciplinar os filhos, cuidados no preparo dos alimentos e higiene pessoal; o mesmo baseou-se nas Diretrizes para

Alimentação Complementar da OMS, e nas Teorias de Aprendizagem Social de Bandura. Os pesquisadores verificaram que três práticas parentais melhoraram nas famílias que participaram do programa: estimulação do bebê em casa, dieta diversificada, e conhecimento sobre as características do desenvolvimento. Para as crianças, isto resultou em uma promoção efetiva do desenvolvimento cognitivo e de linguagem das crianças. Estes resultados demonstram a importância da participação dos pais em programas de intervenção junto a bebês, sendo que a intervenção direta apenas com a criança não é suficiente quando desarticulada do trabalho com a família.

Ainda com o objetivo de avaliar a eficácia de programas de educação especial para crianças em idade pré-escolar, Sullivan e Field (2013) realizaram uma pesquisa com o objetivo de examinar o efeito de serviços de educação especial pré-escolar em habilidades acadêmicas de matemática e leitura. Os autores realizaram comparações entre crianças que passaram por tais serviços e entre as que não passaram. As crianças participantes do estudo foram acompanhadas desde o nascimento até o jardim de infância, sendo que a coleta de dados ocorreu aproximadamente a cada 9 meses. Como instrumentos, foram utilizados a observação, questionários e entrevistas com pais, educadores e professores.

Surpreendentemente, os resultados indicam que o primeiro grupo, das crianças que foram atendidas por programas de educação especial em idade pré-escolar, apresentaram posteriormente um desempenho mais baixo em leitura e matemática do que as crianças que não receberam tal atendimento. Os autores levantam algumas hipóteses de explicação para tal resultado, como as grandes variações de dificuldade de aprendizagem nas crianças avaliadas ou os métodos adotados pelos professores de cada programa. Entretanto, salientam que alguns estudos anteriores já haviam demonstrado a ineficácia de programas de educação especial em alguns aspectos; isto não significa que tais programas não têm importância, mas que talvez precisem ser repensados em suas técnicas e métodos. Os resultados deste estudo possibilitam reforçar que não se pode determinar pré-requisitos para o processo de aprendizagem escolar, muito embora grande parte do desenvolvimento anterior a este processo o influencie.

Carlo *et al* (2013) também realizaram uma pesquisa para avaliar a eficácia de programas de intervenção precoce em crianças que passaram por ressuscitação ao nascer. Foram selecionadas para o estudo dois grupos de crianças: o primeiro (grupo de intervenção) constituído por crianças que tiveram falta de oxigenação ao nascer e precisaram ser reanimadas, e o segundo grupo (grupo de controle), por crianças que não necessitaram de reanimação. O primeiro grupo foi exposto a um programa de intervenção precoce durante

três anos. Os dois grupos pertenciam às mesmas comunidades, zonas rurais da Índia, Paquistão e Zâmbia. Como resultado, os pesquisadores verificaram que o desenvolvimento cognitivo e psicológico das crianças do grupo de intervenção foi significativamente maior do que o das crianças do grupo de controle, mesmo que as crianças do primeiro grupo tenham sofrido anoxia de parto.

Analisando os dados obtidos por meio das pesquisas apresentadas, é possível identificar alguns aspectos importantes. Primeiramente, boa parte delas aponta para a importância da participação da família nos programas de estimulação essencial. Sendo assim, mostra-se cada vez mais inviável a ideia de pensar que estes programas podem ser centrados unicamente na criança.

Outro dado de destaque nas pesquisas apresentadas é sobre a importância da avaliação para os programas de estimulação essencial; é preciso levar em consideração que a avaliação tanto diagnóstica quanto educacional deve configurar-se em um processo contínuo, não com o objetivo de estigmatizar a criança como ocorre comumente, mas também para servir de apoio às intervenções que serão a ela direcionadas. Além disso, a avaliação também deve servir de base para a análise das próprias intervenções realizadas junto às crianças, no sentido de estarem ou não sendo eficazes.

Por fim, merecem destaque as pesquisas que não restringem os programas de estimulação essencial ao contexto da escola especial, mas consideram que suas intervenções devem abranger também escolas de ensino comum, centros de saúde, hospitais, e até mesmo residências de famílias em situação de risco. Isto demonstra que as intervenções de tais programas devem ser pensadas cada vez mais a partir de um caráter inclusivo, e não apenas segregatório. Tais intervenções não devem, ainda, se restringir às crianças com deficiência, mas sim às suas necessidades, sendo elas individuais ou ambientais. Estudos como o de Franco *et al* (2012), por exemplo, demonstram que boa parte das necessidades de crianças com deficiência não são condições intrínsecas da deficiência, mas de condições familiares, econômicas, culturais e sociais provenientes dos contextos nos quais tais crianças estão inseridas. Neste sentido, repensar os modelos de programas atuais é urgente. Assim como todo o processo de escolarização, esta fase que a antecede pode contribuir muito para um desenvolvimento infantil pleno que valorize os contextos de interação da criança para que ela se aproprie dos signos de sua cultura, tendo ou não dificuldades neste processo.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é explicitar os aspectos metodológicos da presente pesquisa. Será apresentada a caracterização da instituição pesquisada, bem como os cuidados éticos adotados durante o processo de pesquisa. Serão descritos também os instrumentos e os critérios para a seleção dos participantes e os procedimentos de coleta a análise de dados.

Autoras como Marconi e Lakatos (2010) afirmam que não é possível realizar ciência sem o emprego de métodos científicos. Isto porque o método, quando bem definido, garante segurança e economia para que os objetivos estabelecidos sejam alcançados. Elas citam Jolivet (1979), que considera que sem uma ordem estabelecida, não é possível chegar à verdade nas ciências. Também citam Bunge (1974), que afirma que “[...] o método facilita a apresentação de problemas científicos e a comprovação de hipóteses” (p.45). Tais discussões demonstram a importância de que o trabalho científico tenha métodos e instrumentos bem definidos, para uma execução eficiente da pesquisa. Estes métodos não devem, entretanto, ser rígidos e inflexíveis, mas podem adaptar-se ao andamento da pesquisa.

Ao considerar os objetivos da pesquisa, verifica-se que a mesma caracteriza-se como uma pesquisa descritiva e exploratória, já que busca caracterizar um fenômeno específico, estabelecendo relações entre as variáveis de uma realidade. Já ao considerar os procedimentos técnicos adotados para sua realização, a mesma consiste em uma pesquisa de campo, já que a pesquisadora terá contato direto com a realidade estudada, utilizando-se de técnicas de interrogação e investigação.

3.1 Aspectos éticos da pesquisa

Antes de seu início, a presente pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), sendo aprovada em 07 de maio de 2013, por meio do parecer de número 266.787 (ANEXO A).

Além desta submissão à avaliação de um Comitê de Ética, também foram adotados alguns cuidados éticos ao longo dos procedimentos de coleta de dados. Para a realização das entrevistas, foi cedida pela instituição uma sala que garantiu as condições para manutenção do sigilo das informações. As entrevistas foram gravadas e transcritas (APÊNDICES A, B, C e D) na íntegra. Os arquivos de áudio e de texto serão mantidos sob o poder da

pesquisadora durante um período de cinco anos conforme é recomendado na Resolução 466/2012, e após este período serão destruídos. Todas as participantes receberam os esclarecimentos necessários e realizaram a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Além disso, para a realização das observações, todos os pais e/ou responsáveis pelas crianças das turmas que participaram da pesquisa também realizaram a leitura e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando com esta participação de modo voluntário.

3.2 Caracterização da instituição

A pesquisa foi realizada na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de um município de médio porte do interior do Paraná. A instituição iniciou suas atividades em 27 de agosto de 1971. De acordo com os dados do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, atualmente são atendidos 420 alunos com deficiência intelectual e múltipla.

Além das intervenções pedagógicas, a instituição é credenciada ao SUS e oferece aos alunos atendimentos na área de Psicologia, Medicina, Serviço Social, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional.

É importante ressaltar que o PPP que forneceu estes dados foi elaborado em 2011. Após isto as APAEs do Estado do Paraná passaram por um processo de mudança, tornando-se Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. Sendo assim, de acordo com a equipe pedagógica, o PPP encontra-se em processo de reformulação.

3.3 Materiais e instrumentos

Como instrumentos foram utilizados:

a) um protocolo para análise e registro dos dados do Projeto Político Pedagógico da instituição (APÊNDICE E), dando atenção especial às prerrogativas que direcionam as ações da proposta de estimulação essencial. Sendo assim, uma parte desta pesquisa foi documental, uma vez que dedicou-se a investigar materiais ainda sem tratamento analítico (GIL, 2011). O roteiro continha pontos a serem investigados no PPP, tais como: concepção de desenvolvimento humano presente no projeto; objetivos da proposta de estimulação essencial; áreas do desenvolvimento trabalhadas na estimulação essencial; lugar ocupado

pela inclusão na proposta; formas de elaboração dos planos de aula; métodos de avaliação das crianças atendidas; atenção dada à linguagem na estimulação essencial.

b) um roteiro semiestruturado (com perguntas abertas) para entrevista semiaberta (APÊNDICE F), composto por oito questões base, que serviram como ponto de partida para outros questionamentos que se mostraram necessários. Para Gil (2011) e Manzini (2003), a entrevista semiaberta ou semiestruturada é indicada em situações nas quais é importante que o entrevistado possa expressar-se livremente, garantindo que os dados sejam coletados de forma mais fidedigna. Além disso, se necessário, permite também que os dados sejam complementados.

De acordo com Flick (2009), a probabilidade de que os sujeitos expressem seu ponto de vista mais abertamente aumenta quando a entrevista apresenta um planejamento mais aberto e flexível, e esta é justamente a principal característica da entrevista semiestruturada. Por estas razões, este foi o instrumento escolhido para a presente pesquisa, já que a mesma apresenta como um de seus objetivos conhecer as concepções das professoras atuantes na estimulação essencial. As questões base foram: De que maneira você acha que a estimulação essencial contribui para o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual? Quais as áreas do desenvolvimento infantil você acha que a estimulação ajuda? Como as suas ações contribuem para a escolarização (Ensino Infantil) dessas crianças? Você pode citar algumas atividades que são feitas com elas que depois vão auxiliar nesse Ensino Infantil? Pela sua experiência, como você acha que ocorre o desenvolvimento da linguagem das crianças com deficiência intelectual no dia a dia? Em sua opinião, como a estimulação essencial contribui para a aquisição e desenvolvimento da linguagem de crianças com deficiência intelectual? Como você costuma planejar suas aulas de estimulação essencial? Me dê um exemplo de um objetivo dessa aula. Você realiza atividades específicas para a linguagem de seus alunos? Pode me fornecer dois exemplos?

c) um roteiro para observação das filmagens das aulas de estimulação essencial (APÊNDICE G). De acordo com Marconi e Lakatos (2010), a observação é um instrumento no qual as informações são obtidas por meio dos sentidos, especialmente a visão e a audição. Obviamente o processo não deve ficar restrito à coleta de informações, mas também ao exame e interpretação das mesmas. De acordo com a classificação estabelecida pelas autoras, a observação utilizada no presente estudo foi assistemática, pois não possuía planejamento e/ou controle elaborados previamente, visto que o roteiro de observação foi elaborado após as visitas à escola, servindo de base para a revisão e interpretação das filmagens realizadas. Além disso, os dados foram coletados sem a interferência direta da pesquisadora com

perguntas ou questionamentos específicos. Mesmo sendo assistemática, não se deve desconsiderar a influência que o observador exerce sobre o ambiente, pois qualquer interação, por menor que seja, diminui a espontaneidade dos observados.

Como materiais foram utilizados: a) um gravador digital para gravação em áudio das entrevistas. b) uma filmadora digital para filmagem das aulas de estimulação essencial. c) um computador para armazenamento dos arquivos de áudio e das transcrições das entrevistas, além dos arquivos de vídeo das filmagens das aulas.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Antes de iniciar a coleta de dados, a pesquisadora realizou um contato prévio com a diretora e a coordenadora pedagógica da APAE, com o objetivo de apresentar a pesquisa, seus objetivos, e os métodos a serem utilizados. As responsáveis pela instituição autorizaram a realização da pesquisa. A coordenadora pedagógica foi fundamental durante a coleta de dados, pois foi ela quem viabilizou o contato entre a pesquisadora e as participantes, agendando datas para as entrevistas e observações. Além disto, também foi ela quem possibilitou o acesso da pesquisadora ao Projeto Político Pedagógico da instituição.

A coleta de dados foi realizada em três etapas. Primeiramente, foi realizado o estudo do Projeto Político Pedagógico da escola. O objetivo principal desta primeira etapa foi o de conhecer as diretrizes pedagógicas que direcionam as ações e intervenções executadas nas turmas de estimulação essencial e identificar o lugar da linguagem nestas intervenções.

A segunda etapa consistiu na realização de entrevistas com as professoras e as auxiliares que atuam nas turmas de estimulação essencial da instituição. As entrevistas foram realizadas em duas datas diferentes, um dia com as professoras, e em outro dia com as auxiliares. Como dito anteriormente, as entrevistas foram baseadas em um roteiro de entrevista semiestruturada, além de gravadas em áudio e transcritas integralmente.

A terceira etapa da coleta de dados constituiu-se de observações das aulas de estimulação essencial. Estas foram realizadas tanto na turma da manhã quanto na turma da tarde, sendo 5 sessões de observação na turma da tarde, e 4 sessões na turma da manhã. Cada sessão teve duração aproximada de uma hora, e todas foram gravadas por meio de uma filmadora digital. Não foi estabelecido previamente um número específico de sessões de observação; as mesmas foram encerradas quando a pesquisadora percebeu uma repetição constante nos acontecimentos observados.

3.5 Procedimentos de análise de dados

Primeiramente, os dados das três fontes (PPP da instituição, entrevistas e observações) foram descritos e discutidos separadamente. Para isto, a pesquisadora realizou a revisão dos dados coletados no PPP, das transcrições das entrevistas e das filmagens realizadas durante as observações. Esta revisão foi realizada tantas vezes, quantas foram necessárias para estabelecer categorias de análise, em relação a cada uma das fontes. De acordo com Bardin (2011),

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo e elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento este efetuado em razão das características comuns destes elementos (p.147).

Ou seja, de acordo com a definição apresentada pela autora, as categorias precisam emergir dos dados, o que justifica que elas sejam estabelecidas apenas após a releitura exaustiva de todos os dados coletados. Mesmo assim, é preciso estar atento ao fato de que tais categorias devem estar bem relacionadas aos objetivos da pesquisa.

3.5.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP)

Foram elencadas três categorias para discutir os dados obtidos por meio do PPP. A primeira é denominada “A proposta de estimulação essencial”. Nesta, foram discutidas todas as informações contidas no documento sobre a proposta como público atendido, organização das turmas, objetivos, formas de avaliação, etc. A segunda categoria foi intitulada “O lugar da linguagem na estimulação essencial”, que discutiu como o desenvolvimento da linguagem é contemplado no PPP, especialmente no que diz respeito à estimulação essencial. A terceira categoria foi denominada “Os demais aspectos do desenvolvimento”, e teve por objetivo discutir como foram contemplados os outros aspectos do desenvolvimento infantil, além da linguagem, no PPP da instituição.

3.5.2 As entrevistas

Para a discussão dos dados obtidos por meio das entrevistas foram elencadas oito categorias com temas que apareceram de forma recorrente nas falas das participantes. A

primeira categoria foi denominada “A importância atribuída pelas professoras à estimulação essencial”, e teve por objetivo discutir como as participantes pensam que a estimulação essencial contribui para o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual. A segunda categoria intitulada de “O planejamento das atividades na estimulação essencial”, objetivou expor os procedimentos adotados pelas participantes para o planejamento de suas intervenções. A terceira categoria chamada de “Aspectos do desenvolvimento trabalhados na estimulação essencial”, elencou quais aspectos do desenvolvimento infantil são priorizados pelas participantes em suas intervenções junto às crianças. A quarta categoria, denominada de “O lugar da linguagem na estimulação essencial”, discutiu, por meio dos relatos das participantes, como o desenvolvimento da linguagem é contemplado em suas intervenções diárias em sala de aula. Esta categoria encontra-se dividida em duas subcategorias: “A linguagem verbal”, contemplando as intervenções voltadas à linguagem falada, e “A linguagem não verbal”, contemplando as intervenções voltadas ao desenvolvimento de outras formas de linguagem. A quinta categoria chamada de “A importância da ludicidade na estimulação essencial” analisou a importância atribuída pelas participantes ao brincar e ao brincar para o desenvolvimento das crianças atendidas. A sexta categoria, intitulada de “O papel da professora x o papel da auxiliar”, apresentou as diferenças e semelhanças existentes entre as intervenções realizadas pelas professoras, e as realizadas pelas auxiliares junto às crianças da estimulação essencial. A sétima categoria denominada de “A articulação entre profissionais da educação e da saúde no ambiente de trabalho”, objetivou discutir, por meio do discurso das participantes, como as ações educativas articulam-se com as intervenções dos técnicos de saúde da instituição. Por fim, a oitava e última categoria, “Dificuldades encontradas pelas professoras na estimulação essencial relacionadas aos aspectos de linguagem”, apresentou as principais queixas das participantes com relação às suas condições de trabalho na estimulação essencial.

3.5.3 As observações

Para discutir os dados coletados por meio das observações, foram estabelecidas cinco categorias, que emergiram dos próprios dados. A primeira categoria, denominada “Atividades espontâneas x atividades planejadas”, visou discutir em que momentos as educadoras realizam atividades sistematizadas e planejadas junto às crianças, e em que momentos são aproveitados acontecimentos espontâneos da sala de aula para as intervenções em estimulação essencial. A segunda categoria chamada de “Área de desenvolvimento real

x zona de desenvolvimento potencial”, teve por objetivo identificar as intervenções das educadoras que permanecem na área de desenvolvimento real, e aquelas que agem sobre a zona de desenvolvimento potencial das crianças, a partir dos níveis de desenvolvimento discutidos por Vygotsky. A terceira categoria intitulada “A criança como mediadora”, teve por objetivo demonstrar que não é apenas o professor quem ocupa a posição de mediador em sala de aula, mas em muitos momentos as crianças mais experientes atuam também como mediadoras para as crianças com maiores dificuldades de desenvolvimento. A quarta categoria denominada de “O brinquedo e o brincar como instrumentos de mediação”, discutiu a importância do brinquedo e do brincar nas intervenções realizadas pelas educadoras. A quinta categoria chamada “A afetividade como facilitadora do processo de mediação”, demonstrou o uso que as educadoras fazem da afetividade para realizar suas intervenções junto às crianças, e a importância de tal instrumento para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, inclusive da linguagem.

Ao realizar as discussões dos dados das três fontes, foram estabelecidas relações entre os mesmos e a teoria histórico-cultural de Vygotsky, já apresentada anteriormente, assim como com a literatura da área e de outros autores que adotam a perspectiva histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano.

4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL: O PERFIL DA PROPOSTA ANALISADA

O objetivo do presente capítulo é apresentar a análise dos dados coletados na instituição de educação especial na qual a pesquisa foi realizada. Tal discussão será realizada em dois momentos: primeiramente a partir das três fontes de coleta de dados (o Projeto Político Pedagógico da instituição, as entrevistas e as observações) separadamente. Após isto, serão evidenciadas e discutidas as articulações encontradas entre as três fontes.

Reforça-se que os dados foram organizados em categorias para essa discussão. Tais categorias foram estabelecidas a partir dos próprios dados, tendo como referência os objetivos da pesquisa e as ideias mais recorrentes nos documentos, observações, e nos discursos dos sujeitos.

4.1 A proposta de estimulação essencial no contexto do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento no qual as instituições de ensino baseiam-se para planejar e articular suas ações. O PPP da APAE na qual foi realizada a pesquisa foi elaborado em 2011 e segundo a pedagoga da escola encontra-se em fase de reformulação.

O objetivo de estudar o PPP da instituição em questão foi conhecer, a partir deste suporte documental, a estruturação da estimulação essencial bem como compreender qual é o espaço que a linguagem, foco do presente estudo, ocupa em tal documento.

4.1.1 A proposta de estimulação essencial

A estimulação essencial é definida no PPP como sendo:

[...] o atendimento prestado, a partir do nascimento, à criança que apresenta problemas evolutivos decorrentes de fatores orgânicos ou ambientais, por equipe multidisciplinar, com a participação efetiva da família, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento integral da criança buscando sua autonomia (p.44).

Para serem inseridas na estimulação essencial, as crianças devem apresentar as seguintes características: antecedentes pré-natais, neonatais e no primeiro ano de vida que

acarretem problemas para seu desenvolvimento intelectual; presença de problemas do desenvolvimento intelectual, motor, sensorial, emocional e de linguagem.

As crianças atendidas têm entre 0 e 3 anos e 11 meses de idade e a proposta de estimulação essencial é considerada uma etapa da educação infantil. Cabe ressaltar aqui que no Estado do Paraná, as APAEs assumiram caráter de Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, em 2011. Por isso a estimulação essencial configura-se como uma etapa do ensino infantil, respaldada pela Resolução 3600 de agosto de 2011, da Secretaria Estadual de Educação (PARANÁ, 2011). Essa Resolução gerou e ainda gera muita polêmica, pois para muitos este pode ser um motivos de reforço da redução no número de matrículas de alunos especiais em classes comuns. Além disso, o estado parece andar na contramão das demais unidades da Federação. Depois de tanta luta para se conquistar o direito de oferta do ensino regular às crianças com necessidades especiais, parece de fato, ser um retrocesso. Mesmo se for ofertada como uma modalidade de ensino, a Educação Especial hoje, deve ser oferecida preferencialmente na rede regular. Em raras exceções, como no caso de a escola não possuir recursos, os alunos com maior comprometimento podem ser educados em instituições de caráter especial, configuradas como classes ou escolas. (MELETTI; BUENO; 2010).

De acordo com o PPP da instituição, o objetivo geral da estimulação essencial é fazer com que as crianças atendidas apresentem um desenvolvimento tão harmônico quanto possível, diminuindo ou até mesmo eliminando os efeitos dos transtornos que apresentam, e evitando o aparecimento de outros. Isto garantirá melhores resultados em etapas posteriores. O PPP também cita a importância de conciliar as ações ‘educar’ e ‘cuidar’, especialmente na estimulação essencial. O ato de cuidar deve sempre apresentar um caráter educativo. Além disso, o documento menciona a importância da articulação dos profissionais de educação com os técnicos de saúde.

O PPP contempla ainda a avaliação na estimulação essencial. De acordo com as informações do documento, a mesma deve ser realizada de forma contínua, servindo de suporte para a ação educativa. Ou seja, a avaliação deve ter função diagnóstica, e não seletiva. Deverá ser descritiva, com periodicidade semestral, contendo pareceres sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento.

Há alguns pontos importantes a serem discutidos no que diz respeito às definições e objetivos da proposta de estimulação essencial pesquisada. Em primeiro lugar, a definição apresentada pelo PPP sinaliza a importância de uma participação efetiva da família nos atendimentos. Ou seja, compreende-se que, para que as intervenções realizadas junto às

crianças atendidas sejam efetivas, é necessário que a família também seja envolvida neste processo e que os atendimentos não sejam voltados exclusivamente à criança, sob um olhar clínico-médico-biologizante. A perspectiva apresentada no PPP corrobora as pesquisas mais atuais na área de estimulação essencial, que apontam para a importância de que a criança seja atendida em seu contexto, seja ele familiar, escolar ou outros (DESSEN; COSTA JUNIOR, 2005; NUNES; AIELLO, 2008; BRONFRENBRENNER, 1995; GURALNICK, 2000; SANCHÉZ-CARAVACA; GIL, 2012). A participação da família mostra-se importante neste processo não apenas como suporte informacional para a relação com a criança, mas também como suporte emocional para os pais que vivenciam a experiência de ter um filho com deficiência. Adiante, essa discussão será retomada, a fim de indicarmos se este aspecto enfatizado de maneira tão importante aparece de algum modo nas concepções e/ou nas práticas desta proposta.

A importância de articular as ações de cuidar e educar também é evidenciada pelo PPP, sendo que o documento discute a importância de que as mesmas ocorram em conjunto, especialmente na estimulação essencial. Cerisara (1999) também apresenta esta perspectiva em suas discussões, quando afirma que as ações voltadas ao cuidar, como a alimentação e a higiene, devem sempre ser pensadas pela escola como ações de caráter educativo. Sendo assim, elas não devem ser realizadas da mesma forma que a família o faz, pois a função da escola não é a mesma. Quem realiza tais práticas em contextos de educação infantil, deve ser preparado para aproveitar a situação de modo que a criança seja exposta constantemente a novas oportunidades de aprendizagem, especialmente no caso da criança com deficiência, que precisa de um favorecimento ainda mais intensificado em relação ao seu desenvolvimento.

A articulação entre os profissionais de educação e os técnicos de saúde da instituição também aparece no PPP como requisito para as intervenções realizadas na estimulação essencial. Ou seja, os profissionais da área de saúde precisam superar a perspectiva clínica e individualizante comumente presente em sua atuação, e integrar-se de forma crescente ao contexto escolar, servindo como suporte técnico e informacional para as crianças e principalmente para os professores. Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 1992a) já apontava para esta tendência em sua obra, quando afirmou que o ser humano deve ser compreendido a partir de uma perspectiva monista, ou seja, como um organismo único que não pode ser dividido em partes. No caso do desenvolvimento da linguagem, por exemplo, isto fica evidente já que Vygotsky (2001) postulava que este processo não depende apenas de um aparato orgânico íntegro, mas também de interações sociais e educacionais

suficientemente intensas e frequentes, para que a criança possa assimilar os signos pertencentes à linguagem utilizada na cultura em que ela se insere. Sendo assim, não é possível intervir sobre os aspectos educacionais e biológicos de forma separada e fragmentada, mas é necessário que os profissionais de diferentes áreas sejam capazes de integrar suas ações para proporcionar um atendimento mais completo e efetivo às crianças da estimulação essencial.

Neste sentido, lembramos que infelizmente, nem sempre este caráter sociocultural da linguagem, seja ela oral ou escrita, é abordado pelos profissionais especialistas ou responsáveis pela área. No caso de uma instituição educacional, estes profissionais deveriam atuar com tal perspectiva (ZABOROSKI e OLIVEIRA, 2013). No entanto, a formação na área de saúde, às vezes afasta tais pressupostos, ou então, como ocorre na maioria dos casos, muito embora estejamos numa escola, a sua rotina ainda é de instituição especializada, ou seja: este é um dos profissionais que atua no setor de saúde desta instituição, com atendimentos vinculados ao Sistema Único de Saúde (SUS) e, portanto, ao invés de um trabalho de assessoria educacional, desempenha uma função clínica, com atendimentos semanais em ambiente terapêutico.

Outro ponto importante a ser discutido refere-se aos métodos de avaliação propostos no PPP. O documento aponta que a avaliação na estimulação essencial deve ocorrer de forma contínua, com função diagnóstica e não seletiva. Ou seja, a avaliação não deve servir de instrumento para a classificação das crianças, mas para identificar problemas e potencialidades, tanto no desenvolvimento das mesmas quanto nas intervenções realizadas na estimulação essencial. Esta perspectiva também corrobora as discussões apresentadas por Vygotsky (1997a), quando o autor afirma que a avaliação de crianças com deficiência deve ser pensada levando em conta a *peculiaridade qualitativa* do desenvolvimento de cada criança. Isto porque o desenvolvimento das mesmas não pode ser considerado como sendo atrasado em comparação ao das demais, mas ele ocorre de forma qualitativamente diferente. Sendo assim, avaliar uma criança com deficiência não significa classificá-la ou compará-la com outras crianças, mas sim conhecer suas características e necessidades específicas, para o planejamento de intervenções mais eficazes e personalizadas. Desta forma, um processo avaliativo de caráter diagnóstico parece ser o mais adequado neste contexto.

É possível perceber, pelas discussões citadas, que as premissas encontradas no PPP sobre a estimulação essencial encontram-se em consonância com as pesquisas e discussões da área, mas é preciso pensar que esta proposta faz parte de um currículo escolar, e não de um centro de atendimento especializado. Isto porque foi possível perceber que as premissas

do PPP apresentam um caráter muito mais voltado a questões clínicas, enfatizando áreas separadas do desenvolvimento, do que a questões educacionais. É importante lembrar, inclusive, que a resolução que transforma as APAEs do Paraná em Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial é de 2011, e portanto, intervenções com caráter mais educacional já poderiam ser contempladas no documento.

Além disso, é importante que se faça uma análise sobre como as práticas cotidianas da estimulação essencial estão ocorrendo na instituição, já que, de acordo com muitos estudos, dentre eles os de Aranha (2001) e Cerisara (1999), nem sempre o que é previsto nos documentos das escolas ocorre efetivamente no trabalho dos profissionais que nela atuam.

4.1.2 O lugar da linguagem na estimulação essencial

A linguagem é contemplada no PPP apenas como um aspecto do desenvolvimento a ser trabalhado na estimulação essencial, ou seja, as intervenções voltadas ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem não ocupam lugar de destaque no mesmo. De acordo com as informações do documento, o objetivo nesta área é desenvolver na criança habilidades de comunicação, utilizando-se da expressão oral e gestual, estabelecendo a interação necessária com outras pessoas. Este é mais um exemplo de que a estrutura do currículo é clínica, já que a linguagem aparece como uma área de estimulação do desenvolvimento e não como conteúdo estruturante da escolarização infantil (BRASIL, 2010). Como conteúdos estruturantes da linguagem estão listados no PPP a comunicação (gestual e alternativa), a respiração (expressão fonoarticulatória e adequação da respiração), e a linguagem (oral e escrita). As atividades para trabalhar estes conteúdos devem, de acordo com o documento, ser estimulantes e partir da realidade vivenciada pela criança. Isto significa então que os acontecimentos espontâneos, ou seja, aqueles que ocorrem em sala de aula sem programação ou sistematização prévia, devem ser valorizados e utilizados para promoção do desenvolvimento das crianças atendidas.

É importante notar também que um dos conteúdos estruturantes da linguagem previstos no documento é a respiração. Isto pode indicar que os aspectos biológicos são priorizados, em detrimento aos aspectos sociais. De acordo com Vygotsky (2001), esta é uma visão equivocada sobre o desenvolvimento da linguagem, uma vez que o desenvolvimento do aparato fonoarticulatório não indica que a criança apropriou-se da linguagem. Este é apenas o início de um processo que é prioritariamente social e cultural.

Percebe-se que a forma como o PPP contempla a linguagem não prioriza a função comunicativa da mesma, e nem os seus usos sociais, não mencionando a importância do desenvolvimento da linguagem para os demais aspectos do desenvolvimento, incluindo as funções psicológicas superiores. Para Vygotsky (OLIVEIRA, 1992b), a linguagem permite não apenas a comunicação, mas também a formação de conceitos. Sendo assim, pela linguagem o homem desenvolve o pensamento generalizante, tornando-se capaz de nomear e identificar o mundo à sua volta.

Além disso, a linguagem contribui para o desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores, como a atenção, a memória, o raciocínio lógico, entre outras. Desta forma, é importante que estes programas de estimulação essencial não fiquem focados apenas na função comunicativa da linguagem, mas que também compreendam que é possível promover, por meio dela, o desenvolvimento do pensamento abstrato, com atividades que coloquem estas crianças em contato com objetos e brinquedos que contenham códigos escritos.

É possível então, perceber que o documento apresenta uma desarticulação dos aspectos do desenvolvimento, na medida em que se preocupa com a linguagem por ela mesma, ou seja, discute a importância da linguagem para a comunicação entre as pessoas, mas não aponta para a influência que tal habilidade exerce sobre outros aspectos envolvidos no processo de escolarização, de modo geral, como o raciocínio, a memória, a abstração, dentre outros. É importante lembrar novamente que Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 1992a) considera que o ser humano é um organismo único, e que os diferentes aspectos do desenvolvimento não podem ser compreendidos separadamente já que se impulsionam e se influenciam mutuamente. No caso da linguagem, os profissionais que atuam em programas de estimulação essencial devem conhecer a influência da mesma sobre outros aspectos do desenvolvimento, e elaborar suas intervenções de forma que tal habilidade seja promovida constantemente. Isto proporcionará não apenas a possibilidade de comunicação da criança com o ambiente, mas a evolução das demais funções psicológicas superiores.

Além disso, em documentos oficiais, a linguagem aparece como conteúdo estruturante do processo de escolarização na educação infantil (BRASIL, 2010). Isto significa que este aspecto do desenvolvimento não deve ser visto apenas como uma habilidade que permite a comunicação da criança com o mundo à sua volta. Esta é apenas uma das funções da linguagem, uma vez que ela é a chave para o desenvolvimento global da criança. Se a estimulação essencial é considerada como parte da educação infantil (conforme

conta no PPP da escola), o mesmo também deve considerar a linguagem como um conteúdo estruturante, e não apenas como mais uma área do desenvolvimento infantil.

4.1.3 Os demais aspectos do desenvolvimento

Além da linguagem, outras quatro áreas aparecem no PPP como sendo importantes para o planejamento das intervenções na estimulação essencial. A primeira delas é a sensorio-perceptiva. O objetivo com relação a esta área é estimular todas as áreas sensoriais da criança por meio de diferentes materiais, integrando tais sensações ao ambiente onde a criança vive. Os conteúdos estruturantes contemplados nesta área são a percepção visual, auditiva, gustativa, olfativa, tátil e sinestésica.

A segunda área contemplada pelo documento é a área de autocuidado. O objetivo é desenvolver na criança a habilidade de cuidados consigo mesma, por meio de seus próprios recursos ou aqueles que sejam colocados à sua disposição. Como conteúdos estruturantes para esta área, o PPP elenca alimentação, vestuário, higiene pessoal e autonomia.

A terceira área é a motora. O objetivo com relação a ela é levar a criança a realizar movimentos corporais que levem ao seu desenvolvimento motor global e demais capacidades físicas. Os conteúdos estruturantes apontados pelo PPP para esta área são a coordenação motora, a psicomotricidade, as capacidades físicas, o alongamento e o relaxamento.

A última área do desenvolvimento apontada pelo PPP para ser trabalhada na estimulação essencial é a sócio-emocional. O objetivo da proposta de estimulação essencial nesta área é proporcionar à criança a aprendizagem das habilidades necessárias para o estabelecimento de vínculos afetivos com as pessoas à sua volta. Para tanto, a criança deve aprender a expressar seus desejos, desagrados e necessidades.

Novamente, deparamo-nos com o caráter clínico e especializado do currículo, o que não é coerente com conteúdos para uma etapa de ensino infantil (BRASIL, 2010).

Nenhuma das áreas, pensando inclusive na área da linguagem, parece ser contemplada no PPP de forma prioritária com relação às demais. Além disso, novamente os aspectos do desenvolvimento (denominados no documento como *áreas do desenvolvimento*) aparecem de forma desarticulada, já que em nenhum momento aponta-se para a influência de um aspecto sobre o outro, e nem para a necessidade de planejar intervenções voltadas ao desenvolvimento global das crianças.

Outro ponto importante é o fato de que o PPP menciona apenas de forma pontual questões relacionadas à interação social da criança com deficiência. A preocupação central do documento parece ser o progresso de habilidades individuais da criança, e não a promoção do desenvolvimento da criança dentro do grupo social no qual vive. Os prejuízos de tal postura são discutidos exaustivamente na obra de Vygotsky (1997a, 1997b, 2001, 2003), já que para ele o homem é, sobretudo, um ser social, e só pode tornar-se homem na medida em que apropria-se dos elementos da cultura onde vive. Tal apropriação ocorre por meio de mediações, ou seja, o homem não é capaz de conhecer o mundo sozinho, mas precisa da intervenção de outras pessoas neste processo. No caso da linguagem, isto é mais evidente ainda, já que ela é composta por signos culturalmente criados e mantidos, e só é possível apropriar-se de tais signos na interação com o outro. Sendo assim, a promoção da interação social deve ser prerrogativa central de qualquer programa educacional, inclusive dos programas de estimulação essencial. Especificamente no PPP da instituição estudada, isto não parece acontecer. Estes aspectos apontados por Vygotsky (1997a, 1997b, 2001, 2003) também reforçam a inexistência de um caráter escolar da instituição analisada.

4.2 Sobre as entrevistas com as professoras e auxiliares

Antes de iniciar a análise dos dados das entrevistas, é necessário caracterizar os sujeitos participantes da pesquisa, para que as discussões ao longo do capítulo possam ocorrer de forma contextualizada.

Foram selecionadas como participantes da pesquisa todas as professoras e auxiliares das turmas de estimulação essencial da APAE, totalizando quatro participantes. Não foi preciso estabelecer critérios de inclusão e exclusão, pelo número reduzido de participantes e pelo fato de que nenhuma delas apresentou recusa em participar da pesquisa. O quadro a seguir demonstra o perfil das participantes.

Participante	Função	Idade	Formação	Tempo de experiência em educação especial	Tempo de experiência em estimulação essencial
P1	Professora	50 anos	Magistério com adicionais em deficiência mental; graduação em	16 anos	11 anos

			História; especialização em Deficiência Mental		
P2	Professora	48 anos	Magistério com adicionais em deficiências mental, visual, física e auditiva; graduação em Letras/ Espanhol; especialização em Educação Especial	31 anos	11 anos
P3	Auxiliar	37 anos	Ensino Médio	1 ano e 2 meses	1 ano e 2 meses
P4	Auxiliar	27 anos	Ensino Médio	1 ano	1 ano

Quadro 1 – Caracterização das participantes da pesquisa.

Percebe-se, a partir do Quadro1, que apenas as professoras (P1 e P2) possuem formação específica em Educação Especial e tempo de experiência na área. A idade média das participantes é de 40,5 anos de idade. O tempo médio de experiência das professoras em educação especial é de 23,5 anos, e em estimulação essencial é de 11 anos. O tempo médio de experiência das auxiliares é de 1 ano e 1 mês, tanto em Educação Especial quanto na estimulação essencial.

A formação das professoras está em consonância com as prerrogativas previstas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), já que o documento prevê que professores de educação especial devem possuir formação em cursos de licenciatura na área, complementação de estudos ou pós-graduação em educação especial. Já no caso das auxiliares, o documento não menciona o nível de formação acadêmica que as mesmas devem apresentar.No entanto, levando-se em consideração o papel que desempenham, pressupõe-se que se deva exigir também uma formação específica.

Serão discutidos a seguir os dados obtidos por meio das entrevistas, utilizando-se para isto as categorias de análise previamente apresentadas.

4.2.1 A importância atribuída pelas professoras à estimulação essencial

Todas as entrevistadas consideram que o trabalho realizado pela estimulação essencial apresenta impacto positivo sobre o desenvolvimento das crianças atendidas, ou seja, pensam que a estimulação essencial é uma etapa importante da educação das crianças

com deficiência. O quadro a seguir apresenta algumas falas das participantes em relação a este tema, além de especificar as ideias subjacentes presentes nas mesmas¹³.

Participantes	Relatos	Ideias subjacentes
P1	“[...] ela (a estimulação essencial) auxilia bastante para a socialização da criança, porque muitas vezes a gente vê que elas chegam aqui e são bastante isolados, brincam sozinhos, ou não brincam. No grupinho, a gente trabalhando junto, elas vão desenvolvendo a socialização. [...] Na estimulação essencial a gente vê bastante mudança neles. Por isso é bom trabalhar com eles, é bem visível”.	Importância da estimulação essencial para a socialização
P1	“[...]ali ele já vai tendo a vivência da escola, de como é, como seguir, desde a hora do lanche, do convívio com os outros”	Importância para a aprendizagem de regras e limites para as etapas seguintes da escolarização
P2	“Falando no todo: na parte da fala, na parte motora, na parte visual [...]Eu acho que mais o motor e o visual. A fala é muito demorada”.	Importância para o desenvolvimento motor e sensorial; dificuldade no desenvolvimento da fala.
P2	“[...] na parte dele ter limite, porque a gente trabalha esta parte de limite também, ele vai sair da sala quando é o horário, ele tem o horário do lanche, a rotina, porque eles têm que ter rotina”.	Importância para a aprendizagem de regras e limites para as etapas seguintes da escolarização
P3	“Ah, de um ano pro outro você vê, você chega no outro ano já vê que a criança desenvolveu bastante né. [...] de um ano pra outro a gente vê que eles mudam. Já reagiram um pouco mais. É legal ver eles se desenvolvendo melhor”.	Importância para o desenvolvimento global da criança.
P4	“Olha, é bem importante. No ano passado, a gente vê crianças que entraram que só sorriam, agora você vai conversando, interagindo, brincando, nossa, muito interessante, é só você vivendo no dia a dia, é muito bom. Eles vão crescendo e vão mudando”.	Importância para o desenvolvimento global da criança.

Quadro 2 – Falas das participantes sobre a importância da estimulação essencial.

P1 e P2 (professoras) afirmam que a estimulação essencial é importante principalmente para a socialização, desenvolvimento motor e sensorial das crianças, como é possível verificar no quadro. P1 e P2 também consideram que a estimulação essencial é

¹³Análise baseada no artigo de Cruz *et al* (2011).

importante para as etapas posteriores da escolarização das crianças, principalmente pelo fato de que possibilita a aprendizagem de regras, limites e rotinas, o que de acordo com as entrevistadas facilitará a adaptação das crianças às próximas séries.

Já P3 e P4 (auxiliares) também consideram que a estimulação essencial é importante, mas têm mais dificuldade de apontar exemplos específicos de tal importância. Apenas afirmam que observam o desenvolvimento das crianças de um ano para o outro, mas não especificam em quais aspectos. É possível perceber, por meio das falas apresentadas, que as professoras apresentam mais clareza sobre a importância da estimulação essencial do que as auxiliares, muito embora as suas falas indiquem apenas aspectos ou áreas específicos do desenvolvimento. Isto pode ocorrer pelo fato de as auxiliares apresentarem um tempo de experiência muito menor na área do que as professoras, levando-as a terem menos possibilidade de visualizar os resultados das intervenções realizadas junto às crianças. Acerca das falas das professoras, observamos que elas ainda estão marcadas por um modelo clínico e não escolar. Embora as mudanças da natureza da instituição tenham ocorrido no ano de 2011, é possível que este currículo demore um pouco para ser incorporado à rotina da escola.

Novamente, o desenvolvimento da linguagem foi um aspecto pouco mencionado pelas participantes no que diz respeito à importância da estimulação essencial. Por outro lado, é interessante notar, que elas mencionam esse processo como uma espécie de ajuda ou preparação para etapas de escolarização posteriores. Ou seja, trata-se de uma concepção de escolarização que não considera a linguagem enquanto conteúdo estruturante, conforme é previsto em documentos de referência (BRASIL, 2010). Ao longo das entrevistas as mesmas o fizeram apenas diante de questionamentos específicos da pesquisadora.

É importante lembrar que ao destacar a importância da linguagem no desenvolvimento infantil, Vygotsky (1997b) enfatiza a noção de signo como instrumento mediador e constituidor das funções superiores: “[...] um signo é sempre, originalmente, um meio/modo de interação social, um meio para influenciar os outros e só depois se torna um meio para influenciar a si próprio” (VYGOTSKY, 1997b, p. 83) Sendo assim, é importante que as profissionais que atuam em programas de estimulação essencial conheçam esse valor da linguagem para as crianças com as quais trabalham, bem como compreendam a importância de que tal habilidade seja favorecida, desde os primeiros anos de vida.

Além disso, é fundamental que estas profissionais recebam orientações específicas em relação às mudanças que devem ser realizadas na instituição para que a estimulação essencial se configure, de fato, como uma fase do ensino infantil. A experiência que elas

possuem na área e o tipo de trabalho realizado até o momento, implicam uma preocupação muito grande com os aspectos específicos e individuais do desenvolvimento dessas crianças e também com aspectos de cuidado.

4.2.2 O planejamento das atividades na estimulação essencial

De acordo com as professoras, há três tipos de planejamento na estimulação essencial: o anual, o bimestral e o semanal. Os dois primeiros são elaborados em conjunto, com a participação de todas as professoras da estimulação essencial. Ou seja, o planejamento anual e bimestral é igual para todas as turmas de estimulação essencial. O planejamento semanal, chamado de ‘semanário’ pelas participantes, é realizado individualmente por cada professora, normalmente em sua hora atividade ou em casa, quando não há tempo suficiente para fazê-lo na instituição. Os planejamentos contemplam os conteúdos a serem trabalhados, e as atividades que contemplarão tais conteúdos.

Participantes	Relatos	Ideias subjacentes
P1	“Eu faço planejamento semanal, porque é muita repetição né. A gente trabalha muita repetição. Através desse meu programa aqui (professora mostra um planejamento), eu preparo o meu semanário. [...] eu tenho ele aqui no caderno. Eu faço uma semana. Eu só escrevo o que vou fazer. Esse aqui na verdade é de 2012, mas ele não teve muita mudança, porque mudaram as crianças”.	Planejamento semanal; atividades repetitivas; reaproveitamento do planejamento de anos anteriores.
P2	“Então assim, os conteúdos é o diário, então de 4 a 8 (referindo-se aos dias do mês): linguística, oralidade, matemática, socialização, valores, percepção visual, tátil e auditiva, gustativa, olfativa e sensorial, motricidade global (a professora lê o que está anotado em um caderno). Então, as atividades: participar da rodinha da conversa, escutar e cantar músicas de roda, imitar os gestos, fazer mímica, nomear os colegas, [...] repetir sílabas e palavras, brincadeira individuais e em grupo”.	Planejamento semanal dividido por áreas.

P4	“Não (não tenho um planejamento), vou seguindo o dela (da professora), que é proposto pela escola”.	Falta de participação das auxiliares no processo de planejamento.
----	---	---

Quadro 3 – Falas das participantes sobre o planejamento das atividades na estimulação essencial

As falas de P1 e P2 exemplificam a forma como o planejamento é realizado. A fala de P1 revela um dado interessante: o reaproveitamento do planejamento de anos anteriores. É possível pensar em prejuízos e benefícios de tal prática. Por um lado, quando a professora reaproveita um planejamento já existente é possível aperfeiçoá-lo cada vez mais, aperfeiçoando gradativamente as atividades realizadas. Entretanto, corre-se o risco de utilizar intervenções generalizadas, que não foram pensadas especificamente para atender às necessidades das crianças da turma.

No caso específico da linguagem, é importante que as intervenções sejam personalizadas, já que cada criança possuirá condições comunicativas diferentes em uma turma de estimulação essencial, por conta da diversidade e particularidades de desenvolvimento. Além disso, as crianças também se encontrarão em patamares diferentes do desenvolvimento desta habilidade, seja pela variação de idade, já que as turmas de estimulação essencial são compostas por crianças entre 0 e 3 anos de idade, mas principalmente pelas diferentes condições sociais e culturais às quais as mesmas são expostas. Sendo assim, o aproveitamento do planejamento de anos anteriores pode ser prejudicial na medida em que as crianças que estão sendo atendidas no ano atual, podem não tirar proveito das intervenções que foram realizadas junto a crianças de anos anteriores, já que não foram pensadas a partir de suas necessidades e potencialidades específicas.

Mesmo considerando estes aspectos particulares, ainda precisamos mencionar a necessidade de se ter um planejamento voltado para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, e não para aspectos clínicos ou aspectos específicos do desenvolvimento individual destas crianças.

Em nenhum momento foi mencionada a possibilidade de participação das auxiliares no planejamento das atividades. P3 afirma inclusive que apenas segue as instruções e as atividades planejadas pelas professoras. Este dado será mais explorado na categoria “O papel da professora x o papel da auxiliar”.

4.2.3 Aspectos do desenvolvimento trabalhados na estimulação essencial

Percebe-se que todas as participantes apontaram aspectos contemplados no trecho do PPP que estabelece as áreas a serem trabalhadas na estimulação essencial, como é possível visualizar no quadro a seguir.

Participantes	Relatos	Ideias subjacentes
P1	<p>“Na parte motora né, porque a gente trabalha bastante a parte da coordenação, de percepções, família né, é o que a gente trabalha”.</p> <p>“Que desenvolve mais mesmo é na parte da coordenação e da oralidade”.</p>	Intervenções voltadas ao desenvolvimento motor, sensorio-perceptivo e da fala.
P2	“A gente trabalha todas as áreas em sala de aula. [...] a parte motora, a de percepção [...]”	Intervenções voltadas ao desenvolvimento motor e sensorio-perceptivo.
P2	“E se mudava alguma coisa, se chegava alguém no ambiente, era horrível. Eles têm muito esta ansiedade quando chega alguém estranho, eles não aceitam. Só que depois, com o tempo, acho que um ano depois que eu estava com aquela turma (referindo-se a uma turma com a qual trabalhava anteriormente), tranquilo. Eu até conseguia sair com eles, eles conseguiram participar das festas, das festividades do calendário escolar”.	Intervenções voltadas à socialização.
P3	“Que nem tinha o R. ali da outra sala, ele é ‘downzinho’ também, mas acho que não enxergava direito. Esse ano ele já caminha bem né, ano passado se eu não segurasse bem na mãozinha dele quando vinha lá do ônibus ele caía [...]”	Intervenções voltadas ao desenvolvimento motor e sensorio-perceptivo.
P3	“Ensinar eles também a ir no banheiro, porque tem alguns que não sentem o xixi nem o cocô né, então tem alguns que a gente vê que pode ir no banheiro e fazer xixi né”.	Intervenções voltadas ao autocuidado.
P4	“Acho que a afetiva, carinho, beijo, toque”.	Intervenções voltadas ao desenvolvimento afetivo.

Quadro 4 – Falas das participantes sobre os aspectos do desenvolvimento trabalhados na estimulação essencial.

As professoras (P1 e P2) apontam como áreas trabalhadas na estimulação essencial a área sensorio perceptiva, a motora, a linguagem falada e a socialização. Já as auxiliares (P3 e P4) apontam a área afetiva, a motora e a sensorio perceptiva.

Apesar de todas as participantes apontarem aspectos significativos do desenvolvimento, novamente as professoras o fizeram com maior clareza do que as auxiliares. A única área que não foi citada com clareza durante as entrevistas foi a de autocuidado. Apenas P3 citou brevemente que procura fazer o treino ao toalete com as crianças que ela observa que já apresentam as habilidades necessárias para tanto.

Esta falta de clareza das auxiliares com relação às áreas a serem trabalhadas na educação especial, pode sinalizar a importância de que as mesmas também conheçam e se apropriem das propostas contidas no PPP da escola, para que suas intervenções possam contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento das crianças. Talvez não exista esta preocupação porque se percebeu ao longo da pesquisa que na estimulação essencial há uma forte tendência a restringir o papel da auxiliar apenas ao cuidar, não atrelando suas intervenções também ao educar. Esta discussão será aprofundada na categoria “O papel da professora x o papel da auxiliar” das entrevistas.

Assim como foi possível perceber por meio dos dados coletados no PPP, nas entrevistas os aspectos do desenvolvimento (ou *áreas do desenvolvimento*, termo utilizado pelas participantes) são destacados pelas professoras como sendo isolados, separados uns dos outros. Em nenhum momento aparece nas falas a perspectiva de que o desenvolvimento de uma habilidade pode exercer influência sobre a outra, e que o progresso de um aspecto pode melhorar e facilitar o desenvolvimento como um todo. Novamente, destaca-se a perspectiva monista de Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 1992a) que considera que cada capacidade humana influencia as demais. Sendo assim, trabalhar com a criança capacidades como a linguagem, por exemplo, pode facilitar o desenvolvimento de outras como o raciocínio, a abstração, a imaginação, a memória, dentre outras habilidades. Desta forma, as ações em estimulação essencial precisam ser planejadas para favorecer o desenvolvimento global da criança, e que a preocupação não esteja centrada apenas em capacidades individuais destas crianças.

4.2.4 O lugar da linguagem na estimulação essencial

É possível perceber que a linguagem verbal aparece com muito mais frequência na fala das entrevistadas do que a linguagem não verbal. Apesar disto, o relato das mesmas

revela que a maioria das crianças apresentam acentuadas dificuldades relacionadas à linguagem verbal: isto será evidenciado por meio das falas das participantes no quadro abaixo. Este é um ponto interessante a ser discutido, pois talvez o caminho para superar ou amenizar tais dificuldades seja justamente iniciar as intervenções pela linguagem não verbal, para que gradualmente, dentro das possibilidades de cada criança, ela vá se transpondo para a oralidade, nos casos em que seja vislumbrada tal possibilidade.

Participantes	Relatos	Ideias subjacentes
P1	“Eu tenho um agora, que ele já transmite uma ideia mesmo sabe, de casa mesmo ele já conta alguma coisa que você entende, tipo assim: ‘a mãe foi baiá na mulher’ [...] Ele é um exceção. A maioria não consegue”.	Dificuldades com o desenvolvimento da fala.
P1	“As atividades que a gente faz é conversar bastante, sempre estar conversando com eles né. E também a música, bastante música [...]”.	Música e interação verbal como instrumentos para o desenvolvimento da linguagem.
P1	“É mais com choro, gestos, e tem criança que sai da estimulação essencial e ainda não se comunica com a linguagem oral”.	Tentativas de comunicação não verbal das crianças.
P2	“Então um ‘ai’, um ‘oi’, pra nós professores isso daí já é um presente. Qualquer coisa, até um grito”.	Dificuldades com o desenvolvimento da fala; possibilidades de linguagem não verbal.
P2	“Mesmo que os alunos não falem, eles têm que se acostumar a ouvir para depois falarem, não adianta tu ficar muda na sala de aula. [...] Então tu tem que falar, tem que incentivar”.	Interação verbal como instrumento para o desenvolvimento da linguagem.
P2	“Esta parte de tu trabalhar os fonemas com eles, de forçar eles a pedir alguma coisa, não só ‘a-a-a-a-a’, eles têm que pedir água, não só apontar mas pedir. E o que a gente fala pros pais é também em casa fazer o mesmo, não dar tudo na mão”.	Importância de expor a criança a desafios para o desenvolvimento da fala.
P2	“[...] tu trabalha com pedaços de lixa, daí eu tenho madeiras, pedacinhos de grama sintética, esponja, várias texturas de esponja.	Intervenções voltadas para o desenvolvimento do aparato fonoarticulatório.

	Então tu trabalha não só na mão como no rosto, o que auxilia na fala. [...] massagem, exercícios fonoarticulatórios de língua, bochecha, (professora faz alguns exercícios para demonstrar, estalando a língua e movimentando as bochechas). Essa parte do maxilar a gente faz massagem. Tu coloca a mãozinha dele na garganta e na da gente (professora emite alguns sons). Com apito, língua de sogra para o sopro. Bolinha de sabão que ajuda para trabalhar a respiração”.	
P2	“Tu vai na minha sala, eu tenho três que gritam, mas gritam, é ótimo, eles estão gritando, eles estão se defendendo”.	Importância da linguagem não verbal.
P3	“Os downzinho eles demoram pra falar, sabe? Alguns eles já falam, mas falam assim atrapalhadinho né, às vezes a gente entende, às vezes não. Tem dificuldades bastante pra falar. Tem uns que quase não falam nada”.	Dificuldades com o desenvolvimento da fala.
P3	“Ah, eu brinco com eles, contamo historinha, cantamo junto”.	Contação de histórias e música como instrumentos para o desenvolvimento da linguagem.
P3	“Às vezes se alguém quer comer eles fazem assim (entrevistada aponta para a boca), com o dedo na boca, é assim que eles fazem. Através do olhar também né”.	Tentativas de comunicação não verbal das crianças.
P4	“Poucos falam. Tem uns que não falam, bem poucos”.	Dificuldades com o desenvolvimento da fala.
P4	“Ah, eu acho que as musiquinhas né. Eles assistem o DVD, o Patati Patatá, eles ficam ali ligados, gostam do colorido, dos desenhos”.	Música como instrumento para o desenvolvimento da linguagem.
P4	“Com gestos. Mostram quando querem alguma coisa”.	Tentativas de comunicação não verbal das crianças.

Quadro 5 – Falas das participantes sobre o lugar da linguagem na estimulação essencial

4.2.4.1 A linguagem verbal

Quando as entrevistadas foram questionadas com relação ao desenvolvimento da linguagem das crianças com deficiência, a primeira referência que todas fizeram foi à

linguagem oral. Elas afirmam que poucas crianças da estimulação essencial conseguem comunicar-se verbalmente, e a grande maioria delas apresentam dificuldades significativas nesta área. As entrevistadas também citaram algumas atividades realizadas na estimulação essencial que auxiliam o desenvolvimento da linguagem verbal. A interação verbal constante, a contação de histórias e o uso da música foram as mais citadas tanto pelas professoras quanto pelas auxiliares.

P2 também falou sobre a importância de expor a criança a desafios para o desenvolvimento da linguagem oral. Esta fala da participante demonstra os conceitos de área de desenvolvimento real x zona de desenvolvimento potencial, discutidos por Vygotsky (1988). O autor afirma que a área de desenvolvimento real são aquelas habilidades ou tarefas que a criança já domina, realiza sem precisar da ajuda de outras pessoas. Já a zona de desenvolvimento potencial refere-se àquilo que a criança realiza com a ajuda de outras pessoas. Para Vygotsky, o papel do professor é intervir justamente sobre a segunda, fazendo com que as habilidades potenciais tornem-se reais, e criando constantemente novas possibilidades para a zona de desenvolvimento potencial. Ou seja, o professor não deve ficar restrito àquilo que a criança já sabe, mas deve intervir sobre as habilidades que ela não domina sozinha, mas apresenta possibilidade de vir a dominar.

Uma das professoras (P2) também citou atividades que servem para fortalecer o aparato fonoarticulatório e que, na opinião dela, irão auxiliar no desenvolvimento da linguagem oral. Segundo ela, é muito eficaz neste processo massagear o rosto das crianças com várias texturas e materiais diferentes. Todas as atividades citadas pela participante irão contribuir para o desenvolvimento de aspectos físicos da criança, ou seja, o fortalecimento do aparato fonoarticulatório. Esta é uma intervenção importante, já que o desenvolvimento da linguagem verbal também depende de que tal aparato seja saudável e íntegro. Entretanto, de acordo com a teoria de Vygotsky (2001), o desenvolvimento do aparato fonoarticulatório é apenas o início do processo de desenvolvimento da linguagem em sua forma superior. Para ele, a linguagem assim como outras habilidades humanas não encontra sua essência nos aspectos biológicos do sujeito, mas sim no social. É no social que a linguagem tem seu início. Sendo assim, é importante que as educadoras tenham clareza de que tais intervenções são importantes para o desenvolvimento da fala, mas não são suficientes sem os estímulos sociais e culturais adequados. Além disso, observamos que a fala, novamente aparece como sinônimo de linguagem, e é importante ressaltar que ela é apenas um dos meios de expressão da linguagem. Sendo assim, a criança que não se comunica por meio da fala pode ser equivocadamente considerada como alguém que não desenvolveu linguagem. Tal ideia

precisa ser revista, já que o próprio Vygotsky (2001) ressalta em sua obra que este sistema de signos também pode assumir outras configurações como o gestual e o visual.

Dentro desse mesmo contexto, também é importante enfatizar para estas profissionais, em orientações específicas, que há casos nos quais é mais difícil vislumbrar um desenvolvimento da oralidade. Nestes casos, é de extrema importância que sejam inseridos na rotina destas crianças, o quanto antes, sistemas alternativos, complementares e/ou suplementares de comunicação. Isso deve ser feito por um profissional especializado que auxilie e assessore o professor em sua rotina de sala de aula, pois essa forma de comunicação pode ser necessária em todos os contextos da criança (DELIBERATO, 2013; 2008).

4.2.4.2 A linguagem não verbal

A linguagem não verbal foi mencionada pelas participantes apenas diante de questionamentos diretos da pesquisadora a respeito do tema. Isto pode indicar que as participantes consideram que a linguagem verbal é o objetivo final a ser atingido, desconsiderando a importância que a linguagem não verbal tem neste processo. Além disso, ao apresentar esta concepção as participantes também parecem desconsiderar que em alguns casos essa pode não ser a modalidade da qual a criança se beneficiará. É importante salientar que, pela teoria Histórico-cultural, o desenvolvimento da linguagem inicia-se justamente pela linguagem não verbal. De acordo com Vygotsky (2001), as primeiras manifestações de linguagem da criança são as pré-linguísticas, como o choro, o balbúcio e o riso. Mesmo que estas tentativas de comunicação sejam ainda muito rudimentares, elas são fundamentais para o desenvolvimento psíquico da criança. Isto porque, conforme o adulto ou a criança mais experiente vai atribuindo significados a estas manifestações, a criança vai desenvolvendo e aprimorando cada vez mais seus recursos comunicativos. Sendo assim, tais manifestações não devem ser ignoradas, mas valorizadas e mediadas pelo professor para que, dentro das possibilidades de cada criança, vá se estabelecendo no repertório da mesma como linguagem oral. Além disso, nos casos em que a linguagem oral é comprometida e ainda não se estabeleceu outra forma de se comunicar, estes são os meios fundamentais de comunicação que a criança dispõe.

As formas mais citadas de linguagem não verbal foram os gestos, o choro e os gritos das crianças. Apesar de as participantes voltarem-se à linguagem não verbal apenas depois de um direcionamento específico da pesquisadora, todas reconheceram que é uma habilidade

importante, pois permite a comunicação das crianças que apresentam dificuldades na oralidade. Entretanto, mesmo que as participantes atribuam importância para este tipo de linguagem, ela parece ser considerada uma habilidade secundária, de menor importância do que a linguagem verbal. Não podemos ignorar que estamos diante de casos muito distintos de desenvolvimento dessa habilidade e, portanto, não se pode admitir essa comparação de desenvolvimento típico com casos em que ele ocorre de maneira diferente e/ou atípica. A fala sempre parece ser o objetivo final a ser atingido. Observa-se também que novamente as participantes referem-se à linguagem apenas em sua função comunicativa, relativizando a importância que a mesma tem para a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento abstrato das crianças.

Quando as participantes relatam o uso frequente da linguagem não verbal das crianças, também é possível remeter-se ao conceito de *compensação* (grifo meu), utilizado por Vygotsky em seus estudos sobre defectologia (1997a). Para ele, toda deficiência gera no comportamento da criança mecanismos de compensação, que seria a busca intensa do organismo pelo desenvolvimento. Assim, como a maior parte das crianças (de acordo com o relato das participantes) apresentam dificuldades de oralidade, as mesmas podem estar intensificando o uso da linguagem não verbal como um mecanismo de compensação, especialmente em casos nos quais a linguagem verbal não chega a se desenvolver. Novamente, ressalta-se a importância de que este mecanismo seja reforçado e valorizado pelas educadoras, e não ignorado.

As professoras (P1 e P2) também foram questionadas ao longo das entrevistas sobre o uso de comunicação alternativa¹⁴ com as crianças atendidas na estimulação essencial. P1 afirmou que não realiza atividades voltadas ao desenvolvimento desta habilidade com as crianças desta idade: “Eu não to trabalhando ainda nesta etapa. Eu converso bastante com eles, para perceber o que eles... e eles passam pra gente”. A fala da participante transmite a ideia de que ensinar a comunicação alternativa é um trabalho que deve ser feito em etapas posteriores da escolarização, e não ainda na estimulação essencial, com os bebês, como se as crianças precisassem estar “prontas”, possuir alguma habilidade específica para só então começar a aprender a comunicação alternativa. Se nos apoiarmos na teoria Histórico-cultural, é possível perceber que esta conduta está equivocada, uma vez que para Vygotsky (1988), não é o desenvolvimento que impulsiona a aprendizagem, mas sim o contrário. Ou

¹⁴ Basil (2004) conceitua comunicação alternativa como sendo “todos aqueles recursos, naturais ou desenvolvidos com fins educacionais e terapêuticos, que envolvem mecanismos de expressão distintos da palavra articulada” (p.226). Estes recursos incluem voz sintetizada, gestos, sinais manuais e gráficos.

seja, não é necessário esperar que a criança atinja um determinado nível maturacional para apenas então realizar determinadas intervenções; são justamente estas intervenções que criarão a oportunidade de novas aprendizagens, e tais aprendizagens é que impulsionarão o desenvolvimento e a aprendizagem desta criança. Quando se considera o caso das crianças com Paralisia Cerebral, por exemplo, há chance de que as mesmas apresentem dificuldades na linguagem verbal¹⁵, e por conta disto o ideal é que o trabalho com recursos alternativos seja iniciado o mais precocemente possível (DELIBERATO, 2013; 2008). Além disso, esse recurso pode ser um importante instrumento de apoio para o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, verbal ou não verbal.

Já P2 afirma fazer uso desta ferramenta (a comunicação alternativa) para comunicar-se com as crianças que apresentam dificuldades na fala: “E outra, tu trabalha muito com figuras, eu trabalho. Porque daí eles começam ‘papá’, comida, porque em casa alguém fala. Aí tem gente que é contra, mas ao menos está saindo um som, tá se comunicando. [...] Então através das gravuras eu gosto de trabalhar”. Podemos considerar que a professora, neste caso, utiliza as gravuras como um instrumento de mediação para o desenvolvimento da linguagem das crianças. Embora em seu relato não seja possível identificar o uso de um sistema de comunicação alternativa, o trabalho com figuras também é um importante recurso de desenvolvimento de atividades metalinguísticas e, portanto, um recurso importante no processo de escolarização, já que estas atividades estão relacionadas àquelas práticas ditas mais sistematizadas, envolvendo a atenção consciente aos aspectos formais da linguagem (MALUF e CARDOSO-MARTINS, 2013; MORAIS, 2013). Aqui poderíamos nos arriscar a dizer que se trata de uma atividade mais voltada para o processo de ensino. Isso está garantindo a estas crianças, minimamente, oportunidades de experiências com a linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância (BRASIL, 2010).

Além da comunicação alternativa, as participantes também citaram exemplos de atividades que parecem contribuir para o desenvolvimento da linguagem não verbal. As mais citadas foram atividades que envolvem gestos e desenhos. É interessante observar que o número e a variedade de atividades voltadas para a linguagem não verbal, citadas pelas participantes, foi muito menor do que ocorreu com relação à linguagem verbal. “A gente dá giz de cera pra rabiscar, a gente incentiva bastante o aluno a expressar suas vontades. [...] gestos, conversando sempre olhando pra criança, mostrando alguma coisa né” (P1). “[...] imitar os gestos, fazer mímica, [...] nomear objetos e figuras, ou apontar quando não falar.

¹⁵ Ver Basil (2004).

Então o professor pede e eles apontam, mostram” (P2). Ou seja, as atividades lúdicas aparecem como um importante instrumento para trabalhar a linguagem verbal e a linguagem não verbal junto às crianças. Além dos benefícios destas intervenções para a linguagem em si, é possível somar-se a isto os ganhos que o brincar apresenta em contextos de Educação Infantil, inclusive a estimulação essencial. Tais aspectos serão discutidos com maior profundidade na categoria a seguir.

4.2.5 A importância da ludicidade na estimulação essencial

O brinquedo e a brincadeira foram citados em vários momentos como sendo importantes para o desenvolvimento das crianças atendidas na estimulação essencial, inclusive para o desenvolvimento da linguagem. As participantes citam o uso do brinquedo como um método eficaz para que a criança aprenda a nomear objetos e interaja mais facilmente com as pessoas à sua volta. O brinquedo também aparece como instrumento para a estimulação das habilidades motoras e sensorio perceptivas das crianças.

Participantes	Relatos	Ideias subjacentes
P2	“[...] esta brincadeira, esta bagunça, alguém chega e diz: ‘ai, eles estão brincando’. Claro, é o lúdico, eles estão brincando. Porque a função da estimulação essencial é tu trabalhar o lúdico, é tu desenvolver a criança em todos os passos brincando”.	Importância da ludicidade na estimulação essencial; incompreensão desta importância por parte de outros profissionais da instituição.
P2	“Porque tu trabalha tanto o lúdico, tanto a brincadeira, esta parte motora até de massinha de modelar, eles rasgam papel, eles gostam muito de rasgar o papel, tem crianças que chegam e não conseguem rasgar o papel, não conseguem amassar o papel”.	Importância do brincar para o desenvolvimento motor.
P3	“Pra brincar também né, no brinquedo, pra escutar o que a gente tá falando. A gente pensa que eles não entendem, você vai notando com o passar dos dias. Você fica ali né, você fala, eles entendem, até o PC né”.	Importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo e de linguagem.
P4	“[...]com os brinquedos eles sabem o nome e vão falando, a gente vai	Importância do brincar para o desenvolvimento da linguagem.

	contando toda uma história do brinquedo, eles vão gravando alguma coisa”.	
--	---	--

Quadro 6 – Falas das participantes sobre a importância da ludicidade na estimulação essencial.

É possível perceber por meio das falas apresentadas no quadro que uma das participantes (P2) relatou que muitas vezes os outros profissionais da instituição menosprezam a importância que a brincadeira tem para as crianças da estimulação essencial, não entendem a seriedade do trabalho que envolve o brinquedo e o brincar.

Uma função importante do brincar, que não apareceu no relato das participantes, é que o mesmo impulsiona o desenvolvimento da capacidade de abstração. Para Vygotsky (2008), na brincadeira a criança aprende a desvincular-se daqueles objetos que estão fisicamente ausentes e passa a ter sua ação direcionada pelo pensamento, e não apenas pelo objeto em si. Este processo possibilita o desenvolvimento crescente do pensamento abstrato, fazendo com que a criança aprenda a dar significado e sentido ao mundo à sua volta. É importante também pensar o quanto o pensamento abstrato está relacionado ao desenvolvimento da linguagem, pois esta é um conjunto de signos utilizados para representar o mundo. Assim, pode-se dizer que o desenvolvimento do pensamento abstrato impulsiona o desenvolvimento da linguagem, e vice-versa. Diante disto, percebe-se que a função do brinquedo e do brincar vai muito além da interação e da estimulação sensorial, que foram mencionadas pelas participantes.

Outros autores como Brougère (2002), Kishimoto e Ono (2008), e Carneiro (2010) também apontam para a importância do brincar para o desenvolvimento global da criança. Brougère (2002) afirma que o brincar constitui-se não apenas como um espaço de expressão da subjetividade e da cultura humana, mas principalmente apresenta-se como uma possibilidade de que a criança seja construtora ativa da cultura na qual está inserida. Kishimoto e Ono (2008) discutem a importância do brincar para a constituição da identidade do sujeito, inclusive da identidade de gênero. Carneiro (2010) afirma que, além do consenso generalizado de que o brincar é benéfico para o desenvolvimento físico, social, cognitivo e emocional da criança, é preciso considerar tal ação como forma de expressão simbólica da criança. Lira (2009), por outro lado, atenta-nos para o fato de que a certeza absoluta sobre os benefícios do brincar pode configurar-se como um olhar ingênuo, já que o mesmo pode servir de instrumento de alienação e controle sobre a criança, especialmente na educação infantil. Sendo assim, o brinquedo e o brincar podem ser benéficos, desde que seu uso seja pensado e sistematizado para as necessidades da criança, e não apenas como uma atividade de distração.

Sendo assim, novamente evidencia-se a importância de que o brincar não seja visto na estimulação essencial apenas como um instrumento de entretenimento, ou de estimulação sensorial. Ele possui várias outras funções, incluindo a emancipação da criança como sujeito social, já que possibilita que a mesma não apenas apreenda os elementos da cultura na qual está inserida, mas seja construtora ativa desta cultura.

4.2.6 O papel da professora x o papel da auxiliar

Fica muito evidente no discurso das participantes que há uma grande separação entre os papéis das professoras e das auxiliares, sendo que às professoras é designada a função de educar, ensinar e contribuir para o desenvolvimento das crianças, e o papel das auxiliares fica restrito quase que exclusivamente à alimentação e higiene. Tal situação pode ser visualizada por meio das falas do quadro a seguir.

Participantes	Relatos	Ideias subjacentes
P1	“Não, ela (a auxiliar) só auxilia mesmo pro banheiro, com a comida, mais com os cuidados”.	Restrição do papel da auxiliar ao ‘cuidar’; separação do ‘cuidar’ e do ‘educar’.
P3	“A minha função mesmo é mais troca, dar de comer, troca de roupa, troca de fralda”. “[...] elas não deixam a gente optar muito né, senão talvez elas não gostem né. A gente já ouviu comentários, que a atendente tá falando mais que o professor, sempre falam nas reuniões. Daí a gente não interage muito pra não queimar o professor”.	Restrição do papel da auxiliar ao ‘cuidar’; separação do ‘cuidar’ e do ‘educar’.
P4	“Como eu sou auxiliar, a gente não interfere muito na parte pedagógica, a gente só auxilia. Então conforme o dia, a atividade que a professora propõe, a gente vai interagindo, ajudando as crianças, só auxiliando”.	Restrição do papel da auxiliar ao ‘cuidar’; separação do ‘cuidar’ e do ‘educar’.

Quadro 7 – Falas das participantes sobre o papel da professora x o papel da auxiliar

As falas de P1, P3 e P4 exemplificam bem o quanto o papel das auxiliares fica restrito ao ‘cuidar’, e também como as ações de ‘cuidar’ e ‘educar’ encontram-se segmentadas. Uma das auxiliares (P3) relatou inclusive que as professoras sentem-se

desconfortáveis quando há uma participação excessiva das auxiliares nas atividades em sala de aula.

Conforme foi possível observar no quadro de caracterização das participantes, as auxiliares não possuem formação específica na área de educação especial. Sendo assim, em teoria estariam menos preparadas para realizar intervenções junto às crianças, fato este que poderia gerar esta resistência, relatada pela participante, de que as auxiliares participem mais efetivamente das intervenções realizadas junto às crianças. Outro aspecto a ser considerado é a tendência equivocada que existe, em educação infantil, de considerar que o cuidar e o educar são aspectos separados do trabalho realizado junto às crianças. De acordo com Cerisara (1999), a separação entre o cuidar e o educar pode até ser um aspecto superado no discurso, mas ainda é muito presente nas práticas cotidianas das instituições de educação infantil. Ela afirma que existe uma desvalorização das práticas ligadas ao cuidado, como alimentação e higiene, diante das práticas de escolarização. Segundo a autora, o cuidado realizado no ambiente escolar, não deve ser igual ao cuidado realizado pela família, pois as duas instituições têm papéis diferentes diante da criança. O cuidado da escola deve ser pensado e planejado de forma a contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem do alunado. Sendo assim, o papel das auxiliares, teoricamente mais ligado ao cuidar, deve integrar também ações relacionadas ao educar, constituindo-se assim como uma ação pedagógica. As ações voltadas ao cuidar como a troca de fraldas e alimentação podem inclusive ser aproveitadas para o desenvolvimento da linguagem da criança, pois a auxiliar pode instigar a criança a nomear objetos, sensações, trabalhar conceitos como quente, frio, grande, pequeno, etc. A interação corporal e verbal da auxiliar com a criança pode criar uma oportunidade de que a mesma vá aos poucos apropriando-se de elementos específicos de sua cultura.

Silva e Bonsanello (2002) corroboram esta ideia, dizendo que as intervenções voltadas ao cuidar realizadas na educação infantil não devem estar desvinculadas do processo de desenvolvimento da criança. Isto significa que ela precisará, em maior ou menor grau, de cuidados ligados à saúde, alimentação, vestuário, que são necessidades básicas e qualquer ser humano. Entretanto, além disso, a criança precisa “[...]interagir, aprender, sentir, perceber[...]” (p.32), ou seja, o cuidar deve ser aliado a iniciativas de interação constante com ela, seja por meio da estimulação sensorial, seja por meio da linguagem.

Montenegro (2005) também realiza discussões neste sentido. A autora afirma que cuidar e educar são indissociáveis em educação infantil (o que inclui a estimulação essencial). Por conta disto, a pessoa que realiza ações voltadas ao cuidar deveria ter formação

específica na área, para que seja capaz de, ao realizar cuidados como higiene e alimentação junto à criança, o faça levando em conta os aspectos do desenvolvimento infantil. Percebe-se que, no caso da instituição pesquisada (o que provavelmente reflete também a realidade de outras instituições), as auxiliares não possuem nenhuma formação além do ensino médio. Isto acaba por limitar as possibilidades de atuação das mesmas junto às crianças, uma vez que desconhecem como intervir no sentido de facilitar o desenvolvimento das mesmas.

Além dos autores citados, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) também afirmam que o cuidar é uma ação indissociável do processo educativo. O documento cita a importância de que a educação infantil promova situações de aprendizagem mediadas que possibilitem o desenvolvimento da autonomia da criança em termos de autocuidado, saúde e bem estar. Ou seja, o *cuidar* deve apresentar-se também como um momento de aprendizagem para a criança, no sentido de fazer com que ela adquira gradativamente capacidades relacionadas ao cuidado de si mesma, e dependa cada vez menos do adulto para tais ações. Sendo a estimulação essencial considerada como uma etapa da educação infantil (conforme informações explicitadas pelo PPP da escola), as intervenções devem atentar-se a estas diretrizes.

4.2.7 A articulação entre profissionais da educação e da saúde no ambiente de trabalho

O relato das participantes, especialmente o das professoras, revela que existe uma fragmentação entre as intervenções realizadas pelas educadoras, e aquelas realizadas pelos técnicos de saúde. Os técnicos de saúde não frequentam as salas de aula, as crianças é que são retiradas deste ambiente e levadas até as salas dos técnicos. Nem todas as crianças são atendidas pelos profissionais de saúde, por conta do excesso de demanda que a escola apresenta. Isto pode ser verificado por meio das falas de P1 e P2 no quadro abaixo.

Participantes	Relatos	Ideias subjacentes
P1	“[...] quando a gente encontra alguma dificuldade que não sabe resolver, a gente tem o apoio da área da saúde né. Eu ao menos sempre estou lá incomodando eles. Ainda ontem eu fui, porque eu tenho um aluninho novo ali, eu não tenho certeza o quanto ele enxerga e escuta, daí eu pedi lá e elas vão me ajudar pra gente ter mais noção	Importância do apoio do técnicos de saúde

	do que ele já consegue. Se ele não tá ouvindo né, como eu vou trabalhar com a criança? Então eu tenho que saber certinho. Então eu sempre corro e peço ajuda pra eles. [...] Eu acho muito importante, nossa, muito importante”.	
P2	“Essa minha turminha até agora não tem atendimento (referindo-se aos atendimentos realizados pelos técnicos de saúde). É só o meu trabalho mesmo”. [...] Tem crianças sendo atendidas, às vezes não podem excluir aquelas para colocarem outras. Então por isso que eles ainda não têm o atendimento, eles já fizeram avaliação, mas têm que ficar na fila de espera.	Dificuldade de acesso aos técnicos de saúde.

Quadro 8 – Falas das participantes sobre a relação educação x saúde

O relato das participantes dá a impressão de que a interação direta entre os profissionais de saúde e educação ocorre, mas de forma muito esporádica. A fala de P2 expressa muito bem esta situação. Entretanto, apesar da dificuldade em realizar um trabalho integrado entre educação e saúde, P1 e P2 (as professoras) reconhecem a importância de que profissionais de ambas as áreas realizem intervenções junto às crianças da estimulação essencial.

Esta falta de articulação entre as ações de saúde e as de educação pode demonstrar que o desenvolvimento da criança está sendo visto como se as questões cognitivas e biológicas fossem aspectos separados e que, portanto, também devem ser trabalhados em momentos e em locais distintos. Novamente a visão monista de Vygotsky (OLIVEIRA, 1992a) sobre o desenvolvimento humano mostra-se pertinente para esta discussão. O autor não acreditava que existe uma separação entre mente e corpo. Sendo assim, opõe-se à ideia de que estes dois aspectos devem ser pensados de forma separada, mas adota uma abordagem holística, considerando o organismo como uma unidade constituída por aspectos orgânicos e psíquicos. Diante desta perspectiva, as intervenções realizadas pelos profissionais de educação e de saúde da instituição deveriam então ocorrer de forma integrada, contemplando com mais efetividade as relações existentes entre os aspectos biológicos e cognitivos do desenvolvimento.

No caso da linguagem especificamente, a mesma também deve ser pensada como uma habilidade que envolve tanto os aspectos biológicos quanto os sociais do sujeito. Para

desenvolver linguagem, especialmente a linguagem falada, a criança necessitará não apenas de um aparato fonoarticulatório saudável, mas fundamentalmente de mediações e interações significativas, ou seja, suficientes para que possa apropriar-se dos elementos de sua cultura. Para que a aquisição e desenvolvimento desta habilidade ocorra de forma harmônica e saudável, será necessária a junção do olhar dos profissionais de saúde e dos profissionais de educação, de forma interdisciplinar. Isto porque os profissionais da educação não podem perder de vista os aspectos individuais e biológicos que fazem parte da linguagem, e ao mesmo tempo não devem ignorar as questões sociais e linguísticas envolvidas neste processo. Da mesma forma, os profissionais de saúde, que comumente vêm de uma formação que prioriza um olhar biológico sobre o homem, não podem desconsiderar a importância da interação social e da mediação para a aquisição desta habilidade. Sendo assim, a atuação separada destes dois profissionais não é suficiente, já que a combinação de ambas as concepções mostra-se indispensável neste cenário.

Diante do exposto, os profissionais de saúde das instituições de educação especial deveriam atuar como assessores dos profissionais de educação, servindo efetivamente de suporte informacional e técnico para suas intervenções diárias. O que se verifica nesta instituição especificamente (e que provavelmente reflete a realidade de outras instituições) é que os técnicos realizam atendimentos clínicos em um prédio anexo à escola, de caráter médico-biológico-individualizante, enquanto que a ‘educação’ das crianças é função dos professores, em outro anexo. Novamente destaca-se, a partir das ideias de Vygotsky (OLIVEIRA, 1992a), que é inviável a separação destes aspectos, já que se encontram intimamente interligados e influenciam-se mutuamente.

Nesse sentido, além de retomarmos a discussão acerca do caráter sociocultural da linguagem, seja ela oral ou escrita, novamente destacamos que, embora essa configuração de escola esteja em processo de mudança, os profissionais de saúde não podem esquecer que estão atuando numa escola e, portanto, este trabalho deve ser desenvolvido com uma perspectiva educacional (ZABOROSKI, OLIVEIRA, 2013).

4.2.8 Dificuldades encontradas pelas professoras na estimulação essencial relacionadas aos aspectos de linguagem

Apesar de o tema “dificuldades no trabalho” não ter sido diretamente abordado ao longo das entrevistas, as participantes relataram uma série de percalços que vivenciam nas

turmas de estimulação essencial em seu trabalho diário, conforme podemos observar nos relatos, a seguir.

Participantes	Relatos	Ideias subjacentes
P1	“Tem alunos que a gente percebe que são estimulados em casa, bastante, e já tem alguns que não. [...] A maioria da minha turma é mais na escola.”	Dificuldade de envolver a família.
P1	“ [...]eu tenho um aluninho novo ali, eu não tenho certeza o quanto ele enxerga e escuta.[...] Se ele não tá ouvindo né, como eu vou trabalhar com a criança?” (P1).	Incertezas com relação ao diagnóstico das crianças.
P2	“ [...] eles não realizam atividade em grupo. Mesmo que tu tente agrupar e fazer, mesmo tu começando de dois, pela dificuldade que eles têm de socialização, porque eles são muito individualistas, eles não dividem nada. Aí eles puxam, eles empurram, então é um trabalho demorado.”	Dificuldades diante do trabalho em grupo com as crianças.
P2	“O que a gente sente muita dificuldade é na família. Em primeiro lugar a não aceitação. A gente fala tanto em preconceito, o preconceito começa dentro da família, isso a gente vê de longe.[...] tu nota que não tem muita continuidade porque um trabalho que tu leva a semana inteira, sábado e domingo morreu. Na segunda tu tem que recomeçar tudo de novo. Aí é fácil, coloca a culpa na escola, coloca a culpa no governo, então teria que ser um trabalho em conjunto mesmo. A família teria que ter esta consciência.”	Dificuldade de envolver a família.
P2	“As crianças sem dificuldade nenhuma às vezes vão falar com três, quatro anos. Então os nossos alunos que já tem dificuldade, ‘N’ dificuldades, às vezes a fala deles demora muito mais [...] a parte da fala me preocupa bastante”	Dificuldade de trabalhar o desenvolvimento da fala com as crianças.
P2	“Porque não tem material, tem, mas é muito caro e é difícil, então a gente pesquisa e a gente faz muito material.”	Falta de material didático.
P2	“[...] eu não tenho tempo, eu tenho hora atividade mas eu tava sem hora atividade, agora eu tenho na segunda feira os dois primeiros, na quarta feira	Escassez de tempo para o trabalho extra-classe.

	um horário, que daí não dá tempo pra nada, e na quinta feira eu tenho os dois primeiros. E daí nesses horários eu tenho que organizar a chamada, aí eu tenho a agenda deles que vão todo dia com o relato das atividades, e daí o semanário. Então geralmente o semanário tu leva pra casa, tu faz em casa, tu não tem como fazer aqui. E quando é atividade assim, alguma coisa pra eles, também em casa”.	
P3	“Um por um tem que pegar, atendimento individualizado. Às vezes só um professor na sala não consegue dar conta de ensinar, porque tem uns mais levadinhos”.	Dificuldades diante do trabalho em grupo com as crianças; necessidade de atendimento individualizado.
P3	“Alguns eles já falam, mas falam assim atrapalhadinho né, às vezes a gente entende, às vezes não. Tem dificuldades, bastante pra falar. Tem uns que quase não falam nada”.	Dificuldade de trabalhar o desenvolvimento da fala com as crianças.

Quadro 9 – Falas das participantes sobre as dificuldades encontradas na estimulação essencial.

Uma das dificuldades relatadas por duas participantes é a de trabalhar em grupo com as crianças. Segundo elas, isto acaba exigindo que o atendimento seja individualizado, o que se torna difícil por conta do número de crianças nas turmas. Em uma das sessões de observação, P2 inclusive faz um desabafo dizendo que muitas vezes sente-se frustrada, pois pelo número de crianças que precisa atender, apesar da presença da auxiliar, muitas vezes acaba ficando restrita aos cuidados de higiene e alimentação, e não realiza as funções de professora como gostaria.

As professoras (P1 e P2) relataram que sentem falta de uma participação mais efetiva da família. Segundo elas, as atividades realizadas na escola não têm uma continuidade em casa, o que dificulta o desenvolvimento das crianças. É preciso ter cuidado com o comportamento de culpabilizar a família pelas dificuldades encontradas no trabalho junto à criança com deficiência intelectual.

Macedo et. al. (2004) apontam vários estudos que mostram que deficiência intelectual e um baixo nível socioeconômico são dois fatores que se encontram frequentemente relacionados, ou seja, percebe-se que boa parte das crianças com algum tipo de deficiência intelectual encontra-se em famílias pobres. Sendo assim, é possível refletir sobre as condições às quais tais famílias estão expostas, em termos econômicos, sociais, culturais, e como tais condições muitas vezes limitam as possibilidades de interação entre a família e a criança com deficiência. Até mesmo o suporte informacional de tais famílias

costuma ser frágil. Por conta disto, é importante sim pensar em programas e intervenções que aproximem a família do contexto escolar, não na tentativa de culpabilizá-la pelas dificuldades de desenvolvimento enfrentadas pela criança, mas para oferecer o suporte emocional e informacional necessário para esta relação. Além disso, também é preciso questionar de que forma a escola convida a família a participar, pois em nenhum momento das entrevistas as participantes citam programas existentes na instituição com o intuito de aproximar os pais da escola. No caso das crianças atendidas pela estimulação essencial (assim como as demais), esta aproximação seria fundamental já que as intervenções realizadas no ambiente doméstico têm influência significativa sobre o desenvolvimento das mesmas.

Todas as participantes afirmaram também que encontram grande dificuldade em desenvolver a linguagem verbal das crianças. Segundo elas, isto acaba dificultando e em alguns casos até impossibilitando a comunicação das crianças entre si e com as professoras. Como discutido na categoria sobre “linguagem”, de acordo com Vygotsky (2001) são os significados que os adultos atribuem às primeiras tentativas de comunicação da criança que irão contribuir para o desenvolvimento da linguagem. Sendo assim, as tentativas mais rudimentares de comunicação devem ser valorizadas e mediadas pelo educador para que se configurem em linguagem como função psicológica superior.

Uma das professoras (P1) mencionou brevemente a incerteza que tem, em alguns momentos, sobre o diagnóstico de algumas crianças. Isto dificultaria o trabalho, pois sem conhecer as reais limitações da criança não é possível planejar e executar intervenções adequadas para cada caso. Vygotsky (1988) afirma que a função do professor é intervir sobre a zona de desenvolvimento potencial de criança, ou seja, aquilo que a criança realiza apenas com ajuda. Diante do relato da participante, pode-se pensar que esta dificuldade em conhecer as necessidades da criança provavelmente fará com que a professora também não consiga identificar quais são suas potencialidades; isto pode fazer com que as intervenções realizadas em sala de aula não sejam realmente voltadas à zona de desenvolvimento potencial, sendo um fator impeditivo para que a professora cumpra seu papel, de acordo com a concepção de Vygotsky.

Entretanto, também é possível realizar alguns questionamentos a respeito da falta de avaliação e diagnóstico que existe em alguns casos. Primeiramente, é preciso pensar se estabelecer um “nome” para a alteração de desenvolvimento da criança realmente terá impacto significativo sobre as intervenções a ela dirigidas. Ou seja, o fato de não ter um diagnóstico formulado por um profissional de saúde, realmente limita a atuação diária das

professoras? Neste aspecto, podemos levantar outro questionamento: será que as avaliações realizadas pelas professoras não são base suficiente para o planejamento das atividades a serem realizadas junto a esta criança? A avaliação realizada por um profissional de saúde seria mais fidedigna? Talvez essa necessidade apontada pela professora de que os técnicos embasem sua atuação diária, seja proveniente do status social ocupado pelos profissionais de saúde, em detrimento da posição ocupada pelos profissionais de educação em nossa sociedade.

Uma das professoras (P2) falou sobre a falta de material adequado para trabalhar com as crianças da estimulação essencial, sendo que o material existente normalmente apresente um alto custo, sendo inacessível para algumas instituições de ensino. Esta queixa acaba gerando impacto sobre outra situação, relatada pela mesma participante: a falta de tempo suficiente para realizar o planejamento das aulas. Percebe-se o quanto os dois problemas estão relacionados, pois além de as profissionais não terem à sua disposição tempo suficiente para realizar as funções inerentes à atuação em sala de aula, ainda precisam elaborar e confeccionar materiais didáticos para as intervenções com as crianças.

4.3 Sobre as observações

4.3.1 Dados das turmas participantes

Antes de discutir a análise dos dados obtidos por meio das observações, também é importante caracterizar as crianças atendidas nas salas de estimulação essencial da instituição, pois os mesmos foram participantes diretos de tal processo. Os quadros, a seguir, divididos por turma (manhã e tarde), apresentam dados como data de nascimento da criança, data de ingresso na instituição e quadro clínico. As crianças serão apresentadas por meio da inicial do primeiro nome, garantindo o sigilo da identidade das mesmas. Os dados apresentados foram coletados a partir dos arquivos da escola e dos relatos das professoras.

a) Turma da manhã

Criança	Data de Nascimento	Data de ingresso na instituição	Quadro Clínico
C.	29/1/2010	1/6/2012	Paralisia Cerebral
E.	1/6/2009	8/11/2011	Síndrome de Down
F.	6/3/2011	18/11/2011	Síndrome de Down

I.	23/4/2010	4/3/2013	Deficiência Intelectual
K.	24/10/2010	7/2/2013	Deficiência Intelectual + pautas autistas
M.	12/6/2009	8/11/2011	Deficiência Intelectual

Quadro 10 – Caracterização das crianças da turma da manhã.

a) Turma da tarde

Criança	Data de Nascimento	Data de ingresso na instituição	Quadro Clínico
B.	19/10/2009	18/6/2012	Paralisia Cerebral
E.	20/6/2009	10/8/2011	Síndrome de Down + pautas autistas
E.	24/11/2008	26/6/2012	Pautas autistas
J.	14/4/2010	27/6/2012	Síndrome de Down
K.	9/4/2009	8/11/2011	Não conclusivo; problemas graves de visão.
R.	10/4/2010	8/11/2011	Síndrome de Down
V.	19/11/2009	9/11/2011	Deficiência Intelectual

Quadro 11 – Caracterização das crianças da turma da tarde.

É possível verificar que a idade das crianças variou entre 2 e 4 anos de idade, com uma média de 3,0 anos e 4,0 meses de idade. O tempo de permanência na instituição varia entre 2,0 meses (no momento da coleta de dados), e 2,0 anos, com uma média aproximada de 1,0 ano e 3,0 meses de permanência. O quadro clínico mais frequente é a Síndrome de Down, aparecendo em cinco crianças, sendo que em uma delas um quadro de pautas autistas encontra-se associado à síndrome. A deficiência intelectual acomete três crianças, sendo que em uma delas também há um quadro de pautas autistas associado. A paralisia cerebral aparece em duas crianças. Uma criança apresenta um quadro de pautas autistas, e outra não tem um diagnóstico conclusivo com relação à cognição, mas apresenta problemas severos de visão.

4.3.2 Impressões gerais da pesquisadora em relação às sessões de observação

Em termos gerais, foi possível perceber que na maior parte do tempo as crianças permaneciam dentro da sala de aula. As atividades voltadas ao cuidado das crianças, como

alimentação, higiene, e medicação das crianças também ocorriam durante um a maior parte do tempo das sessões de observação. Conforme apontado em dados e discussões anteriores, tais cuidados são necessários por serem essenciais à sobrevivência e ao bem estar de crianças pequenas, mas é importante associá-los a intervenções educacionais e que levem em consideração aspectos do desenvolvimento das crianças (CERISARA, 1999; SILVA e BONSANELLO, 2002; MONTENEGRO, 2005; BRASIL, 2010).

Além disso, foi possível observar que as professoras realizavam um aproveitamento frequente das situações cotidianas da sala de aula para trabalhar conceitos e habilidades junto às crianças. Entretanto, em alguns momentos a espontaneidade das intervenções apresentava-se de forma excessiva, beirando à escassez de planejamento e de sistematização das atividades diárias. Neste caso, torna-se conveniente lembrar que, a literatura aponta que é comum, em situações de pesquisa, alguns participantes lançarem mão de recursos diferentes de sua rotina, com o intuito de impressionar ou transmitir uma impressão satisfatória para o pesquisador. Isso se justifica pelo fato de ainda estarem em fase de adaptação a essa presença de um estranho em seu ambiente de trabalho (GIL, 2011).

A atividade mais comum era a brincadeira livre, na qual as crianças manuseavam os brinquedos e objetos da sala de aula conforme sua escolha. Ou seja, a maior parte do tempo, tratava-se de um momento no qual as crianças permaneciam no local, sem nenhuma atividade planejada ou algum tipo de mediação, durante esta brincadeira livre. No caso de atividades dirigidas, as mais comuns eram as de estimulação sensorio-perceptiva com objetos de texturas, cores e sons diferentes. As crianças também passavam boa parte do tempo assistindo a DVDs infantis. Nesse sentido, chama a atenção essa preocupação das professoras com as áreas específicas do desenvolvimento, mas ao mesmo tempo não é de se surpreender, em razão de o PPP também ter apontado tais aspectos. Oliveira (2009) comenta sobre a necessidade de a escola superar essa preocupação com as atividades mecânicas, voltadas somente para habilidades motoras, sensoriais, perceptivas, dentre outras. Essa crítica também é apontada por outros autores que defendem uma escolarização com base nas relações sociais capazes de favorecer o desenvolvimento das funções cognitivas mais complexas, como a linguagem, o pensamento, a atenção e a memória (VYGOTSKY, 2001).

É importante ressaltar, no entanto, que tais impressões foram obtidas por meio das sessões de observação, que ocorreram durante um período delimitado (conforme mencionado no capítulo 3). Entretanto, considerando-se que o tempo de observação, tanto em cada sessão quanto no conjunto de observações, foi planejado de forma a contemplar

diferentes situações por longos períodos, tais impressões possivelmente refletem a realidade diária das turmas de estimulação essencial.

Será apresentada, a seguir, a análise destas observações, por meio de categorias elaboradas e já mencionadas no item de método.

4.3.2.1 Atividades espontâneas x planejadas

Em vários momentos das observações foi possível notar que as professoras aproveitavam acontecimentos corriqueiros da sala de aula para trabalhar com as crianças, inclusive para desenvolver habilidades relacionadas à linguagem. Ou seja, alguns momentos das intervenções em estimulação essencial parecem ser realizados por meio de atividades pouco sistematizadas e/ou planejadas. O quadro, a seguir, indica algumas destas situações.

Situação	Participantes	Atividade	Diálogos	Impressões da pesquisadora
1	E. (criança com Síndrome de Down) e P1	E. liga e desliga a luz repetidamente	P1: “Olha crianças, o E. está ligando e desligando a luz. Está claro, agora está escuro”.	A professora aproveita um comportamento espontâneo da criança para trabalhar conceitos de “claro”, “escuro”, “liga”, “desliga”.
2	V. (criança com deficiência intelectual), B. (criança com Paralisia Cerebral), P2 e P4	P2 alimenta V. e P4 alimenta B. no horário do lanche	P2.: “V. veja como isto está quente (coloca mão da criança na comida). Agora experimente, é salgado (coloca um pouco de comida na boca da criança). (...) Você que mais? Então peça. (...) Tente comer sozinho (entrega a colher à criança)”.	A professora aproveita o momento da alimentação para trabalhar conceitos como “quente” e “salgado” com V., além de incentivá-lo a pedir comida e a comer sozinho. Já a auxiliar limitou-se a alimentar B.

3	P2 e E. (criança com Síndrome de Down e pautas autistas)	P2 está brincando com E. no balanço do parque. E. começa a fazer que ‘não’ com a cabeça, e P2 aproveita para incentivá-lo a dizer não, sim, mamãe.	E.: “Nã, nã (balançando a cabeça). P2.: “Não o que? Diga ‘nã-ão. Si-im. Ma-mãe”.	Apesar de a criança apenas rir e não verbalizar as palavras propostas por P2, percebe-se que a professora aproveitou um comportamento espontâneo para trabalhar a fala da criança.
4	P1 e K. (criança com Paralisia Cerebral)	K. começa a ter uma crise de tosse. P1 vai socorrê-lo, e ao mesmo tempo dialoga com a criança.	P1.: “O que aconteceu K.? Engoliu saliva? Vamos tomar água. Á-gu-a. Olha a água. Á-gu-a”.	P1 aproveita uma situação não planejada para trabalhar em K. habilidades relacionadas à fala.

Quadro 12 – Situações que exemplificam a categoria “Atividades espontâneas x atividades planejadas”.

As situações descritas demonstram que as professoras utilizavam de atividades e comportamentos comuns para trabalhar alguns aspectos do desenvolvimento das crianças, ou seja, aproveitando situações e comportamentos espontâneos do cotidiano das crianças para fazê-lo.

É possível pensar tanto em benefícios quanto em prejuízos deste tipo de conduta. Aproveitar os acontecimentos espontâneos para realizar as intervenções necessárias para promoção do desenvolvimento das crianças pode ser uma conduta benéfica, no sentido de que por meio dela a aprendizagem não ficará restrita a situações artificiais, mas será constantemente incorporada ao cotidiano das crianças. Além disso, quando pautamos nossas discussões na teoria Histórico-cultural, é possível perceber que quando o professor aproveita as situações espontâneas ele está cumprindo seu papel de mediador entre a criança e o ambiente.

Entretanto, estas intervenções (as espontâneas) não podem ser as únicas ou as principais, em sala de aula. Principalmente quando pensamos em crianças com deficiência,

que precisam ainda mais da estimulação ambiental e da interação social, é preciso pensar também em atividades sistematizadas e propositalmente planejadas para a promoção de determinados aspectos do desenvolvimento, especialmente os de linguagem, já que estamos falando de um ambiente escolar.

Levando em consideração o panorama geral das aulas apresentado anteriormente, é preciso estar atento para o fato de que a espontaneidade excessiva pode refletir uma falta de planejamento e sistematização das atividades realizadas no dia a dia, o que pode ser prejudicial não apenas para este público, mas para qualquer criança atendida em programas de educação infantil.

Por outro lado, o exemplo no qual a professora aproveita o momento da alimentação para trabalhar sensação e percepção, linguagem e capacidade de autonomia da criança é também uma demonstração de que é possível unir o cuidar e o educar. Como discutido anteriormente, é necessário sim que as educadoras realizem intervenções voltadas ao cuidado, mas tais intervenções também precisam ser vistas como momentos de aprendizagem, de promoção do desenvolvimento infantil. Quando a professora trabalha conceitos como “quente”, “frio”, incentiva o uso da colher, etc., ela está contribuindo para que a criança internalize os elementos de sua cultura e de seu dia a dia, o que auxilia também no processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem, por meio dos usos de diferentes signos (SMOLKA, 2000). Além disso, este exemplo também evidencia o fato de que nem sempre é necessário estar em sala de aula para favorecer o desenvolvimento da linguagem. Situações vivenciadas pelas crianças em outros contextos, dentro da própria instituição, também fornecem elementos para que as professoras intervenham neste sentido.

4.3.2.2 Área de desenvolvimento real x zona de desenvolvimento potencial

Um primeiro destaque referente a este aspecto é o fato de a pesquisadora ter percebido, ao longo de todas as filmagens, que tanto as professoras quanto as auxiliares apresentam uma tendência de interagir, principalmente verbalmente, com mais frequência e intensidade com as crianças que já apresentam uma comunicação verbal mais desenvolvida. A interação verbal com as crianças que apresentam dificuldades mais acentuadas nesta área é muito menor. É possível visualizar situações que exemplificam isto no quadro a seguir.

Situação	Participantes	Atividade	Diálogos	Impressões da pesquisadora
1	P1, C. (criança com Paralisia Cerebral), M. (criança com deficiência intelectual) e E. (criança com Síndrome de Down).	P1 coloca as duas crianças sentadas à mesa, e oferece uma caixa cheia de bolinhas de isopor, coberta com uma tela. O desafio é que as crianças soprem as bolinhas para visualizar a figura ao fundo da caixa. Enquanto isso, segura C. em seu colo. A atividade dura cerca de 10 minutos.	M.: “Achei. Achei”. P1: “Achou o pezinho pequeno! Agora ache o grandão”. P1: “Assopre E., faça biquinho e assopre”.	Durante toda a atividade, a professora realiza interação verbal apenas com M. e E., que se comunicam por meio da fala, mas não com C., que ainda não apresenta esta habilidade.
2	P1, M. (criança com deficiência intelectual) e E. (criança com Síndrome de Down).	P1 incentiva M. e E. a chutarem a bola um para o outro.	P1.: “M., jogue para o E. No pé, não no rosto. Muito bem!”	A atividade dura cerca de 10 minutos, enquanto as demais crianças da turma, que ainda não se comunicam por meio da fala, estão sentados ou deitados longe dos participantes da cena.
3	P2 e K. (criança com problemas graves de visão)	P2 passa materiais de várias texturas pelo corpo de K.	Não houve.	Mesmo realizando uma atividade exclusivamente direcionada a K., P2 trabalha o desenvolvimento sensório-perceptivo da criança mas não interage verbalmente com a mesma em nenhum momento.
4	P4, J. (aluna com Síndrome de Down) e B.	A turma da tarde está no parque. P4	P4.: “Joga a bola J., joga (em	Na maior parte do tempo, P4 apenas realizou atividade

	(criança com Paralisia Cerebral)	brinca na cama elástica jogando bola com J. e segurando B. em seu colo.	poucos momentos).	motoras com J. e P., que não se comunicam por meio da fala, e apresentou pouca interação verbal com os mesmos.
5	P1 e F. (criança com Síndrome de Down)	P1 senta-se atrás de F. para incentivá-lo a ficar sentado. Coloca uma bola à frente do criança e incentiva-o a passar a mão pelo brinquedo. Faz isto enquanto conversa com outras crianças.	P1: “M., venha brincar com a gente, me ajude a cuidar do F. E., não faça isso, guarde este brinquedo”.	Mesmo P1 realizando uma atividade voltada para F., ela continua interagindo verbalmente com E. e M., as duas crianças da turma que já se comunicam por meio da fala.

Quadro 13 – Situações que exemplificam a categoria “Área de desenvolvimento real x zona de desenvolvimento potencial”.

Nos trechos selecionados das filmagens, é possível perceber que mesmo quando as professoras realizam algum tipo de intervenção diretamente voltada às crianças que apresentam menos oralidade, tais intervenções são muito mais voltadas à estimulação do tato, ao exercício de sentar e caminhar, e pouco voltadas à linguagem. Isto porque, enquanto fazem estas intervenções, elas continuam interagindo verbalmente com as crianças que se comunicam pela oralidade.

A partir destas observações e da literatura estudada na área, pode-se pensar que este comportamento das educadoras esteja ocorrendo por várias razões: a) pela falta de interação de algumas crianças, elas sentem-se menos estimuladas a iniciar o contato com os mesmos. Pode ser inclusive porque as educadoras não percebem este processo, necessitando receber orientações específicas a respeito. b) algumas crianças podem ter recebido o estigma de que “não vai falar”, “não vai se desenvolver”, o que desestimulou as educadoras a interagirem com tais crianças. Este estigma limitador pode ter sido criado em diversas situações, desde a formação das educadoras, ou até mesmo no diagnóstico que receberam ao serem avaliadas pelos técnicos da instituição ou outros profissionais de saúde. E, c) fundamentalmente, pelas

próprias concepções destas profissionais acerca do desenvolvimento das crianças com deficiência, tema amplamente explorado na literatura da área, como um dos maiores entraves no processo de desenvolvimento e aprendizagem dessa população (OMOTE, 2006; VITTA, 2010; MONTEIRO e MANZINI, 2008; SANTOS e BARBATO, 2006; OLIVEIRA, 2002).

Oliveira (2002) discute que a maneira como professores de educação especial interpretam e conceituam a deficiência interfere não apenas no relacionamento com o aluno, mas também na organização dos serviços e no planejamento das intervenções. Além disso, tais concepções exercem influência também na forma como o aluno enxerga a si mesmo, como avalia suas dificuldades e potencialidades, e isto se relaciona intimamente com seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Santos e Barbato (2006), em pesquisa realizada junto a professores de escolas comuns do município de São Luís – MA, perceberam que ao falarem de suas práticas pedagógicas os professores frequentemente associavam tais práticas às suas crenças e concepções sobre pessoas com deficiência. De acordo com os autores, deve-se levar em consideração que tais crenças são socialmente e historicamente construídas, e nem sempre correspondem à situação real encontrada em sala de aula. Sendo assim, professores que atuam com estas crianças, podem realizar intervenções equivocadas ao basear-se em crenças distorcidas e/ou permeadas de preconceitos. Percebe-se então, que as concepções das professoras a respeito das possibilidades e limitações das crianças com as quais trabalham não ficam restritas ao mundo das ideias, mas refletem-se de forma significativa em sua atuação diária junto às mesmas, inclusive na forma como planejam e avaliam suas intervenções, bem como o desenvolvimento destas crianças.

Observamos que, infelizmente, ainda precisamos refletir sobre o impacto que os estigmas atribuídos a crianças com deficiência ainda exerce sobre as intervenções pedagógicas direcionadas a essa população, em pleno século XXI. Alguns autores da área apontam para a influência das concepções de professores sobre a forma como atuam junto a seus alunos (CRUZ *et al.*, 2011; VITTA, 2010; MONTEIRO; MANZINI, 2008; OMOTE, 2006). Além disso, a literatura aponta indicadores de atenção em relação à uma formação de professores que contemple conhecimentos sobre as deficiências, de maneira específica, propiciando também adequação do espaço físico e dos recursos e serviços especializados (VALENTIM, OLIVEIRA, 2013; VITTA, VITTA, MONTEIRO 2011; DELIBERATO, 2008, 2013; OLIVEIRA, LEITE, 2007; OLIVEIRA, CAMPOS, 2005; NUNES *et al.*, 2003, dentre outros).

Além disso, é possível relacionar os comportamentos das educadoras (interagir mais com as crianças que respondem oralmente) com os conceitos de *área de desenvolvimento real* e *zona de desenvolvimento potencial* (grifo meu) estabelecidos por Vygotsky (1988). Ao apresentar uma interação mais frequente e intensa junto às crianças que já possuem repertório verbal, e não fazê-lo com as crianças com maiores limitações nesta área, as participantes acabam ficando restritas à área de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que a criança já domina, já consegue realizar sozinha. É justamente sobre a zona de desenvolvimento potencial que o professor deve intervir, ou seja, sobre aquilo que a criança realiza com ajuda. Sendo assim, realizar intervenções mais frequentes voltadas para o desenvolvimento da linguagem, junto às crianças com maiores dificuldades, provavelmente aproximaria gradativamente a linguagem verbal da zona de desenvolvimento potencial de tais crianças, ou seja, poderia aumentar as possibilidades de que a oralidade e/ou outras formas de comunicação aparecesse no repertório das mesmas.

4.3.2.3 A criança como mediadora

Também foi possível perceber, em vários momentos das filmagens, que as professoras e auxiliares não são as únicas a mediar a relação entre as crianças e o ambiente. Observou-se que as crianças mais experientes frequentemente assumiam o papel de mediadoras junto às crianças com maiores dificuldades e/ou limitações, como é possível visualizar no quadro abaixo.

Situação	Participantes	Atividade	Diálogos	Impressões da pesquisadora
1	M. (criança com deficiência intelectual) e F. (criança com Síndrome de Down)	M. apoia F., que ainda não senta sozinho, por aproximadamente cinco minutos. Enquanto isso, conversa com ele, abraça-o e beija-o.	Não foi possível compreender o conteúdo das falas de M. na filmagem.	Neste momento, M. atua como mediador entre F. e o ambiente, trabalhando habilidades motoras e de linguagem com o mesmo.
2	R. (criança com Síndrome de Down) e E.	R. brinca com E. incentivando-	R.: “Fala E., fala no	R., que já se comunica por meio da fala, assume a figura

	(criança com Síndrome de Down e pautas autistas)	a a falar em um microfone de brinquedo.	‘mifone’. Oi! Oi!”	de mediador junto a E., que ainda não se comunica por meio da fala.
3	P2, P4 e toda a turma da tarde	P2 e P4 levam as crianças até o parque da escola, onde os mesmos brincam com crianças mais velhas de outras turmas.	Neste momento a filmagem foi interrompida, por conta da presença de outras crianças.	A interação com crianças mais velhas por servir como importante fonte de mediação.
4	P2, R. e J. (crianças com Síndrome de Down)	P2 dá a R. uma caixa com garrafas, cada garrafa tem a foto de uma criança da turma. P2 pede que R. encontre a garrafa de J. e entregue a ela, e ele obedece.	P2.: “R., encontre a garrafa com a foto da J. e leve para ela”.	P2 incentiva R., que já se comunica por meio da fala, a interagir com J.
5	P1, F. (criança com Síndrome de Down) e M. (criança com deficiência intelectual)	P1 incentiva M. a jogar bola para F. Também incentiva um diálogo entre eles durante o jogo.	P1.: “Jogue para o F., M.! Diga para ele: ‘pegue a bola’. F., diga para o M.: ‘jogue pra mim!’”.	P1 incentivou M., que já se comunica por meio da fala, a interagir com F., que ainda não apresenta esta habilidade.

Quadro 14 – Situações que exemplificam a categoria “A criança como mediadora”.

Levando em consideração que uma das dificuldades enfrentadas pelas profissionais de estimulação essencial é justamente a necessidade de atendimento mais frequente e sistematizado que as crianças demandam, gerando uma escassez de tempo para que todas as crianças recebam as intervenções necessárias, tais situações podem ser aproveitadas e até mesmo incentivadas, tanto pelas professoras quanto pelas auxiliares. E este processo não precisa ocorrer apenas entre as crianças da estimulação essencial, mas estas podem ser levadas a conviver mais com as crianças mais velhas, de outras turmas da escola, como no exemplo acima citado. Vygotsky (1997b; 2003) cita não apenas o adulto, mas também a

criança mais experiente como uma importante mediadora do desenvolvimento infantil. Isto porque a criança mais experiente já apreendeu elementos culturais que a criança mais nova ou com maiores dificuldades ainda não domina. A primeira pode então, mediar a relação da segunda com tais elementos.

Apesar de não configurar-se como um objetivo central da presente pesquisa, é possível aqui tecer algumas reflexões sobre as possibilidades que um contexto educacional inclusivo apresenta para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional de crianças com deficiência. Partindo do pressuposto de que a criança também se apresenta como uma importante figura mediadora, e de que o processo de mediação deve promover a maior diversidade possível de situações e aprendizagens, pode-se afirmar que a escola comum configura-se como um ambiente importante de aprendizagem para qualquer criança, inclusive para aquelas com deficiência. Isto porque neste contexto é possível encontrar pessoas com os mais diversos perfis, incluindo diferenças de potencialidades e de dificuldades. Sendo assim, em uma escola comum as possibilidades de diferentes mediações são muito maiores do que em uma escola especial, por conta da diversidade acima citada. Esta premissa demonstra a importância do *Paradigma de Suporte* (ARANHA, 2001), já que o mesmo prevê que pessoas com deficiência não apenas sejam inseridas nas escolas comuns, mas também recebam o suporte de acesso necessário para suas necessidades. Por outro lado, o *Paradigma de Institucionalização*, que prevê que tais pessoas sejam segregadas em instituições educacionais específicas, pode reduzir suas possibilidades de interação e, portanto, de mediação com a cultura na qual se insere.

Neste contexto, embora esteja fortemente ligado às políticas públicas em vigência, o paradigma da Educação Inclusiva também ganhou força nas últimas décadas e, por mais que ainda haja dificuldades no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência, esse paradigma proporcionou avanços na escolarização, de um modo geral, pois as condições mínimas exigidas para uma educação de qualidade para todos, ainda que a passos lentos, tem indicado benefícios a todos. Há décadas a Educação Especial tem colaborado com o desenvolvimento e a aprendizagem de indivíduos com deficiência (MENDES, ALMEIDA, 2012; OMOTE, 2009; MAZZOTA, 2005; MANZINI, 2007, dentre outros).

Quando pensamos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, a interação entre a criança e seus pares é essencial, em diferentes contextos. Isto porque, ao interagir com crianças que possuem um repertório verbal (ou até mesmo um repertório de comunicação não verbal) mais amplo, apresenta-se à criança com deficiência (ou a qualquer outra criança) a possibilidade de entrar em contato com artefatos culturais cada vez mais

ricos e variados. Isto faz com que tal criança também possa ampliar cada vez mais suas habilidades de comunicação, o que contribuirá para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, precisamos reforçar que as bases para o processo de escolarização de qualquer criança, seja ela com ou sem deficiência, devem ter os mesmos princípios. Portanto, podemos considerar que as necessidades dessas crianças exigem, em sua maior parte, recursos e adaptações de métodos pedagógicos que sejam capazes de superar os impedimentos próprios da ‘deficiência’, quando de sua existência. Esses impedimentos, muitas vezes, dificultam a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral e, adiante, da linguagem escrita (leitura e escrita). Além disso, não podemos deixar de mencionar que as condições da educação, em nosso país, não tem garantido a escolarização mínima da população, seja esta com ou sem deficiência. Por isso, os impedimentos físicos, sensoriais, dentre outros, muitas vezes são somados aos já existentes relacionados a essas condições das escolas. E isso tem interferido sobremaneira na função fundamental dessas instituições, a saber, mediar o processo individual de apropriação do que é cultural (VYGOTSKY, 1988, 2001).

4.3.2.4 O brinquedo e o brincar como instrumentos de mediação

Além das crianças mais experientes, foi possível perceber durante as observações que os brinquedos encontrados em sala de aula também servem de instrumento de mediação em vários momentos, como pode ser verificado no quadro a seguir.

Situação	Participantes	Atividade	Diálogos	Impressões da pesquisadora
1	P1 e toda a turma da manhã	Professora mostra animais de brinquedo às crianças, e pede que elas os nomeiem.	P1: “Que animal é este? Um gato! E este? Um cachorro? E este? Um cavalo”.	Apesar de as crianças não responderem às indagações de P1, neste momento o brinquedo serve de instrumento de mediação, auxiliando no desenvolvimento do vocabulário das crianças.
2	E. (criança com Síndrome de Down)	E. brinca sozinho com a massinha por aproximadame	Não houve.	A massinha serve como instrumento de mediação, auxiliando no desenvolvimento

		nte 10 minutos, amassando, rasgando, enrolando.		das habilidades motoras de E.
3	R. (criança com Síndrome de Down)	R. interage com o espelho durante aproximadamente 5 minutos, tocando e fazendo caretas.	Não houve.	O espelho serve como instrumento de mediação, podendo auxiliar no desenvolvimento de habilidades motoras, percepção de si mesmo, e até mesmo da linguagem.
4	M. (criança com deficiência intelectual) e E. (criança com Síndrome de Down)	P1 coloca as duas crianças sentadas à mesa, e oferece uma caixa cheia de bolinhas de isopor, coberta com uma tela. O desafio é que as crianças soprem as bolinhas para visualizar a figura ao fundo da caixa.	M.: “Achei. Achei”. P1: “Achou o pezinho pequeno! Agora ache o grandão”. P1: “Assopre E., faça biquinho e assopre”.	O brinquedo serve como instrumentos de mediação, podendo contribuir para o desenvolvimento da respiração e do aparato fonarticulatório.
5	P1 e E. (criança com Síndrome de Down)	P1 improvisa uma trave com um dos brinquedos, e incentiva E. a chutar a bola acertando o alvo.	A cada acerto de E., P1 comemorava: “Gol! Muito bem E”., e E. a imitava.	O brinquedo serve como instrumento de mediação, podendo contribuir tanto para o desenvolvimento motor quando para o desenvolvimento da linguagem.

Quadro 15 - Situações que exemplificam a categoria “O brinquedo e o brincar como instrumentos de mediação”.

É importante lembrar que, para Vygotsky (1997b; 2003), as pessoas não são o único meio pelo qual ocorre o processo de mediação, mas este pode também ser realizado por meio de instrumentos e artefatos culturais produzidos pelas pessoas. Sendo assim, na infância de um modo geral, o brinquedo configura-se como um importante instrumento de mediação, que facilita a relação da criança com o meio onde está inserida, além de impulsionar o desenvolvimento de diversos aspectos do desenvolvimento infantil.

Vários autores contemporâneos também dão sustentação a esta discussão. Brougère (2002) afirma que a brincar constitui-se como um espaço não apenas de apreensão, mas também de construção da cultura pela criança. Sendo assim, o brinquedo e o brincar tornam-se instrumentos importantes para que a criança seja construtora ativa da realidade onde vive. Volpato (2002) também discute que por meio do brinquedo e do brincar a criança “[...] constrói e reconstrói a sua realidade e recria o existente” (p. 224). Desta forma, novamente percebe-se a ideia de que o brincar não é um comportamento meramente condicionado e espontâneo, no qual a criança passivamente apropria-se das características da realidade. Pelo brincar, ela torna-se também construtora de diferentes realidades e possibilidades, formadora da própria cultura. Isto corrobora as discussões realizadas por Vygotsky (1997b; 2003), demonstrando que o brinquedo é um importante instrumento de mediação em contexto de educação infantil.

Percebeu-se ainda que o brinquedo era utilizado pelas professoras e auxiliares para favorecer o desenvolvimento das crianças e também pelas crianças em momentos nos quais estavam sozinhas, sem intervenção direta das educadoras. Este é outro comportamento que pode ser aproveitado pelas profissionais, pois em momentos nos quais elas não possam executar diretamente o papel de mediadora, o brinquedo pode cumprir, obviamente de forma breve e planejada, este papel. O uso de brinquedos pode auxiliar também o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. O exemplo citado no Quadro 15, no qual a professora pede que as crianças nomeiem os animais de borracha, é uma forma de utilizar os brinquedos para este fim. Selecionar brinquedos que estimulem as capacidades comunicacionais das crianças, sejam elas verbais ou não verbais, também pode auxiliar neste processo.

Portanto, se as atividades que envolvem o uso de brinquedos na estimulação essencial forem planejadas de modo a promover o desenvolvimento de determinados aspectos, dentre eles a linguagem, este pode ser um instrumento proveitoso e valioso.

É possível relacionar este fato ao relato de P2 durante as entrevistas, quando afirmou que os materiais lúdicos e didáticos próprios para a estimulação essencial são escassos e muitas vezes financeiramente inacessíveis. Se o brinquedo pode ser considerado um importante instrumento de mediação entre a criança e o ambiente, é necessário que a estimulação essencial possua brinquedos próprios não apenas para a faixa etária das crianças, mas também para as necessidades e dificuldades que cada uma apresenta. Ou seja, é de extrema importância a presença de recursos pedagógicos nesse ambiente, adaptados ou não. Lembramos, no entanto, que o brinquedo é apenas um tipo recurso. Por isso, eles devem ser

pensados e planejados para gerar aprendizagens e promover o desenvolvimento de habilidades específicas e fundamentais para o desenvolvimento global das crianças. A partir do momento que eles promovem diferentes relações e interações, este recurso também contribuirá, fundamentalmente, para a promoção da linguagem.

O brincar é visto por Vygotsky (2008) como uma ação que facilita o desenvolvimento de tais capacidades na criança, já que ela aprende, pela mediação do brinquedo, a separar a ideia do objeto, permitindo que possa significar o mundo à sua volta e não apenas interpretar o que é concreto. Estando as capacidades de generalização e abstração intimamente relacionadas ao desenvolvimento da linguagem, é possível concluir que o brincar também se apresenta como uma atividade facilitadora do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, o que é mais uma razão para que ele seja intensamente aproveitado nas intervenções em estimulação essencial.

Por outro lado, há que se discutir neste aspecto, a precarização que muitas vezes sofrem as instituições públicas de ensino, inclusive as instituições de educação especial. Percebeu-se durante as filmagens que boa parte dos brinquedos presentes nas salas de aula encontrava-se em estado precário de conservação, sinalizando duas possibilidades: a) os brinquedos foram comprados há muito tempo, e já estavam desgastados pelo uso; b) os brinquedos são provenientes de doações recebidas pela instituição, e quando chegaram a ela, eram brinquedos usados, também em condições ruins. Ambas as situações são preocupantes, não tanto pelo estado de conservação dos brinquedos, mas porque elas podem sinalizar que eles não são adquiridos levando-se em consideração as necessidades específicas de cada criança.

4.3.2.5 A afetividade como facilitadora do processo de mediação

Durante as observações foi possível perceber que tanto as professoras quanto as auxiliares utilizam a afetividade como forma de facilitar o processo de mediação. Não foi possível saber se as mesmas o fazem de forma consciente, conhecendo os efeitos que o afeto tem sobre o desenvolvimento infantil, mas é possível destacar vários momentos em que isto ocorre por meio de beijos, abraços e carinhos das educadoras para com as crianças e vice-versa, e das crianças entre si. Entretanto, novamente percebe-se que a interação afetiva é muito mais frequente e intensa com aquelas que também interagem mais com as professoras e auxiliares. Exemplos de tais situações podem ser visualizados no quadro abaixo.

Situação	Participantes	Atividade	Diálogos	Impressões da pesquisadora
1	P2 e E. (criança com pautas autistas)	E. está agitado. P2 senta no chão, o segura no colo, e faz carinhos. Ele se acalma.	P2 canta uma música para E.	P2 utilizada a afetividade como instrumento para acalmar E., para que o mesmo pudesse participar das atividades.
2	P2 e V. (criança com deficiência intelectual), e a pesquisadora.	V. puxa os cabelos da pesquisadora. P2 intervém repreendendo V. pela atitude, e ensinando outra forma de agir.	P2: “V., você não pode puxar os cabelos, isso dói. Faça carinho”. (P2 segura a mão de V. e ensina-o a fazer carinho na pesquisadora).	P2 utiliza a afetividade como instrumento para trabalhar as habilidades de socialização de V. com outras pessoas.
3	P2, V. (criança com deficiência intelectual), e R. (criança com Síndrome de Down).	P2 incentiva V. a jogar beijos para o colega de turma R. Ele obedece e P2 o elogia.	P2.: “Mande beijo para o R. Faça carinho nele. Assim é lindo”. (repetidamente)	P2 utiliza a afetividade como instrumento para trabalhar as habilidades de socialização de V. com outras pessoas.

Quadro 16 – Situações que exemplificam a categoria “ A afetividade como facilitadora do processo de mediação”.

É importante lembrar que para Vygotsky (OLIVEIRA, 1992a) o desenvolvimento humano precisa ser considerado como uma unidade, na qual os diversos aspectos influenciam-se mutuamente. A afetividade e a inteligência são exemplos disso, pois segundo o autor a primeira impulsiona o desenvolvimento da segunda e vice-versa, criando um ciclo permanente de influência das duas instâncias sobre o desenvolvimento. Isto significa que a afetividade contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo uma delas a própria linguagem. O autor deixa isto claro quando trabalha os conceitos de *significado* e *sentido* da palavra em sua obra. O significado seria a forma de compreensão da palavra que a humanidade desenvolveu ao longo do tempo, já o sentido é a interpretação subjetiva que cada pessoa realiza diante da palavra. O sentido da palavra encontra-se intimamente relacionado à afetividade humana, uma vez que grande parte das interpretações que fazemos do mundo à nossa volta está imbuído de vivências e memórias afetivas.

Sendo assim, verifica-se que a afetividade tem papel importante no processo de desenvolvimento e aquisição de linguagem. Ao utilizar a afetividade como forma de interação junto às crianças, as professoras estão ensinando-lhes a dar significado e a interpretar o mundo à sua volta, o que segundo a teoria histórico-cultural é uma das funções mais essenciais da linguagem para a vida humana. Parece ser relevante que as educadoras tenham consciência da importância deste aspecto para o desenvolvimento das crianças, pois assim poderão aproveitar as interações afetivas como parte dos instrumentos de mediação junto às crianças, e não irão fazê-las apenas por conta do vínculo que possuem com as mesmas. Tal vínculo é importante, mas pode não ser suficiente para que as professoras e auxiliares possam cumprir com efetividade seu papel de mediadoras no ambiente escolar.

Autores contemporâneos também dão sustentação a esta discussão. Leite (2012) afirma que o homem é, ao mesmo tempo, um ser que *sente e pensa*. A emoção está sempre presente na interação entre o homem e a cultura na qual está inserido. Se o desenvolvimento das funções psicológicas superiores só pode ser analisado na relação entre homem e cultura, compreende-se que este é um processo intimamente relacionado com as emoções humanas. Além disso, o autor considera que a qualidade da relação mediadora também depende das emoções e afetos que são despertados neste processo.

Oliveira e Alves (2005) também estabelecem relação entre a afetividade da criança e seu interesse pela aprendizagem. De acordo com as autoras, é função do professor tanto o despertar quanto a manutenção deste interesse, já que ele é primordial para a aprendizagem da criança. Ou seja, a criança não aprenderá, ou aprenderá com maior dificuldade, os dados da realidade que não forem atrativos para ela, e este é um processo que está totalmente relacionado com a afetividade.

Sendo assim, a partir das discussões expostas, é possível perceber que a afetividade é um instrumento importante não apenas para o estabelecimento de vínculo entre as professoras e as crianças, mas principalmente para impulsionar suas possibilidades de desenvolvimento social, emocional e cognitivo das mesmas.

4.4 Articulações entre o PPP, as entrevistas e as observações e implicações para as intervenções realizadas na estimulação essencial

Ao realizar a análise dos dados coletados por meio das três fontes, foi possível identificar algumas informações e acontecimentos que evidenciam a existência de

articulações entre o aparato documental, o discurso e a ação das participantes, tanto em termos de conformidades, quanto de divergências.

Tanto no PPP quanto nas observações foi possível perceber que existe um aproveitamento dos acontecimentos espontâneos em ambiente escolar, para a promoção de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. No PPP, existe a afirmação de que as atividades para trabalhar os conteúdos estabelecidos pelo documento devem ser estimulantes e partir da realidade vivenciada pela criança, ou seja, há uma orientação para que os acontecimentos espontâneos sejam aproveitados.

Nas observações foi possível perceber que este aproveitamento realmente acontece em muitos momentos, como no exemplo em que a professora aproveita a brincadeira da criança com o interruptor para trabalhar determinados conceitos com as crianças. Como discutido anteriormente, tal conduta pode ser benéfica, mas não deve ser exclusiva no trabalho junto a crianças com deficiência, ou com qualquer outra criança. Isto porque estas crianças necessitam de um planejamento ainda mais rigoroso e sistematizado nas intervenções a elas direcionadas, já que, segundo Vygotsky (2001) quando o aparato orgânico da criança apresenta algum tipo de problema, a estimulação cultural deve tornar-se ainda mais intensificada. Sendo assim, a educação de crianças com deficiência deve ser pensada no sentido de promover não apenas a apropriação dos elementos culturais de nossa sociedade, mas também a construção de tais elementos, por elas mesmas. Para isto, as intervenções educacionais não podem ser realizadas ao acaso, mas planejadas a partir de suas necessidades e potencialidades, com objetivos específicos e que sejam constantemente estabelecidos e revisados. Isto vale para o desenvolvimento de aspectos específicos da criança, como a própria linguagem, mas principalmente para o desenvolvimento global da mesma.

Outra conformidade encontrada é o fato de que tanto no PPP quanto na fala das participantes, quando é abordado o tema 'linguagem', a tendência é focar-se apenas na função comunicativa da linguagem, e mais ainda, verifica-se que a concepção de linguagem das mesmas está intimamente relacionada à linguagem falada. De acordo com Vygotsky (2001), a comunicação é uma das funções da linguagem, mas não se deve relativizar a outra função, que é a promoção do desenvolvimento das demais funções psicológicas superiores, da capacidade de generalização e de abstração. Além disso, o autor afirma que a fala é apenas uma das formas de expressão da linguagem, já que esta pode assumir configurações visuais, táteis, dentre outras. Tais concepções, presentes, tanto no PPP quanto na fala das participantes, podem refletir uma falta de conhecimento sobre as prerrogativas histórico-

culturais acerca do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Sendo assim, volta-se a pensar na importância não apenas da formação acadêmica, mas da formação continuada que tais profissionais recebem.

Também é possível encontrar algumas divergências em relação a estas três fontes. Uma delas refere-se à separação entre cuidar e educar, tema já discutido ao longo do presente capítulo. O PPP da instituição destaca que o ato de cuidar deve sempre apresentar um caráter educativo, especialmente nas turmas de estimulação essencial. Entretanto, tanto nas entrevistas quanto nas observações ficou evidente que há uma clara separação entre o cuidar e o educar, separação esta materializada na figura da auxiliar e da professora. Durante toda a coleta de dados ficou evidente que estas profissionais possuem, na prática, funções completamente diferenciadas e separadas junto às crianças atendidas. É interessante notar que essa diferença parece ser marcada por uma relação hierárquica entre as professoras e as auxiliares, sendo que as primeiras representam a figura de autoridade em sala de aula, e as segundas seguem ordens e direcionamentos. É preciso pensar que, se o PPP prevê a necessidade de articulação, quem cuida deveria apropriar-se dos objetivos, planejamentos e de alguns conhecimentos essenciais para a atuação na estimulação essencial. Esta apropriação poderia promover o desenvolvimento de diversos aspectos da criança, especialmente o de linguagem, já que os momentos de ‘cuidado’ da criança tornariam-se mais uma oportunidade de interação e socialização com pessoas diferentes, em contextos externos à sala de aula.

Outra divergência encontrada relaciona-se à articulação entre os profissionais de educação e os técnicos de saúde. Enquanto o PPP da instituição afirma que é essencial que ambas as áreas realizem ações conjuntas e interligadas, tanto as entrevistas quanto as observações revelaram que a presença dos técnicos de saúde em sala de aula é praticamente inexistente, bem como sua interação com os profissionais de educação. Como discutido anteriormente, esta forma de atuação pode indicar que a concepção de desenvolvimento dos profissionais atuantes na estimulação essencial (sejam as professoras ou os técnicos de saúde) e até mesmo da própria escola, percebe os aspectos cognitivos e emocionais como estando separados dos aspectos biológicos, e neste caso os primeiros ficariam a cargo dos profissionais de educação, e os segundo a cargo dos técnicos de saúde. Oliveira *et al.* (2013) afirmam que a tendência atual dos programas de estimulação essencial é que as intervenções sejam mais centradas em intervenções educacionais do que naquelas clínicas. Além disso, é importante que exista uma articulação constante entre os profissionais das diversas áreas, pois se o trabalho tornar-se multidisciplinar a criança pode ficar sobrecarregada por tantos

atendimentos diferentes. Desta forma, percebe-se que a separação observada entre os profissionais de saúde e os de educação, pode ser nociva não apenas por ser insuficiente, mas também por tornar-se um fardo para a criança, prejudicando significativamente os resultados esperados. O desenvolvimento da linguagem precisa também ser pensado a partir da articulação de ambos os profissionais, já que segundo Vygotsky (2001) o desenvolvimento dos aspectos biológicos é apenas parte do que é necessário para que a criança aproprie-se deste signo de sua cultura. Para isto, ela precisará ser exposta a contextos que facilitem e favoreçam a sua interação e socialização, o que deve ser promovido tanto pelos profissionais de educação quanto pelos de saúde, pensando sempre em uma atuação inter-relacionada entre ambos.

A falta de participação da família também foi outra divergência identificada ao longo da coleta de dados. O PPP prevê claramente a importância de uma participação efetiva da família na estimulação essencial. Durante as entrevistas, entretanto, as participantes sinalizaram que tal participação é praticamente inexistente, já que as famílias não se fazem presentes na escola, nem seguem as orientações dadas pelas professoras. Nas observações, também não houve a presença de familiares em nenhum momento. É preciso questionar os motivos que levam a esta participação incipiente. Condições socioeconômicas desfavoráveis, falta de programas específicos para a família na instituição, culpabilização, ou até mesmo falta de acolhimento emocional podem ser algumas razões que estejam afastando as famílias da escola. É necessário, entretanto, que esta situação seja superada já que as intervenções realizadas em ambiente doméstico constituem uma parte fundamental da estimulação essencial.

Desde a década de 1990 são contundentemente enfatizados os aspectos que devem promover essa participação para que o desenvolvimento da criança ocorra de maneira satisfatória, em seus mais distintos contextos de vida. Muitos autores alertam para a necessidade de se considerar não só os aspectos orgânicos do desenvolvimento infantil, mas fundamentalmente questões do ambiente no qual essa criança estava inserida (GURALNIK, 1997; BRONFRENBRENNER, 1996; BOLSANELLO, 2003; WILLIAMS e AIELLO, 2001)

Ao realizar o cruzamento das informações obtidas a partir das três fontes, também foi possível levantar outro ponto de questionamento. Uma das dificuldades relatadas pelas professoras nas entrevistas é o fato de que o brincar, realizado por elas junto às crianças, é pouco valorizado por pessoas externas às turmas de estimulação essencial. Entretanto, por meio das observações foi possível perceber que intervenções lúdicas ocorriam de forma

pouco sistematizada e/ou planejada, sendo que a brincadeira livre apresentou-se como a atividade mais frequente neste sentido. Sendo assim, é preciso pensar que esta desvalorização, apontada pelas participantes, pode ser sim reflexo da falta de reconhecimento histórico acerca da importância da educação infantil, mas também pode ser consequência de uma utilização pobre e desprovida de objetivos que é realizada com os recursos lúdicos da instituição. Também é possível pensar, neste sentido, a respeito da queixa de uma das participantes sobre a falta de materiais na estimulação essencial. A escassez de materiais específicos pode sim ser uma queixa real, entretanto, é preciso questionar-se se não seria possível realizar um melhor aproveitamento dos brinquedos disponíveis, conforme discutido ao longo deste capítulo. O brinquedo deve ser pensado de maneira diferente, ou seja, enquanto recurso pedagógico, enquanto instrumento que facilitaria o desenvolvimento da linguagem das crianças, já que promove a interação e comunicação entre as crianças. Além disso, este recurso pode promover a possibilidade de que a criança aproprie-se de diferentes conceitos e situações. Por fim, o brinquedo também está relacionado à capacidade de abstração e generalização (habilidades também relacionadas ao desenvolvimento da linguagem), e por conta disto deve ser visto com relevância em programas de estimulação essencial.

Diante dos dados coletados percebe-se que existe a necessidade, não apenas nesta proposta de estimulação essencial, mas dos profissionais da educação especial aproximarem cada vez mais, os pressupostos teóricos de seu discurso profissional e de sua prática. Muitas vezes percebe-se que os profissionais possuem o conhecimento necessário para sua atuação, mas por diversas razões que podem ir desde condições precárias de trabalho e falta de estrutura das instituições até os fatores como estresse e esgotamento profissional, tais conhecimentos acabam não sendo transpostos para a prática diária. É preciso então, pensar não apenas em formação de qualidade para os profissionais de educação especial, mas também em proporcionar a eles as condições necessárias para que os conhecimentos adquiridos na formação possam realmente fazer parte das intervenções direcionadas às crianças com as quais atuam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial, estando ela em instituições segregadas ou servindo de apoio às intervenções realizadas em escolas comuns, tem passado por inúmeras transformações nas últimas décadas. A discussão a respeito da importância da inclusão de crianças com deficiência na rede comum de ensino tem ganhado cada vez mais repercussão e sustentação por meio das crescentes pesquisas da área. Ao mesmo tempo, as escolas especiais procuram demarcar seu espaço, afirmando e reafirmando a relevância de sua atuação e de seu papel social. É preciso tomar cuidado para que nesta discussão sobre as possibilidades e limitações tanto da inclusão quanto da segregação de crianças com deficiência, a preocupação com aspectos mais específicos da atuação diária junto a tais crianças não se perca. No caso desta pesquisa, o objetivo centrou-se em identificar concepções e práticas presentes em programas de estimulação essencial, especialmente aquelas voltadas ao processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem das crianças atendidas. De modo específico, buscou também identificar articulações entre estas concepções e práticas e o processo de ensino das crianças.

Ao longo da realização da pesquisa, foi possível perceber tanto os limites quanto as potencialidades da proposta de estimulação essencial estudada. Ao mesmo tempo, ao pensar tal realidade a partir da perspectiva Histórico-cultural de Vygotsky, foi possível perceber que sempre é preciso vislumbrar novas possibilidades de ação e intervenção junto à criança com deficiência. Isto porque, ao utilizar a materialidade como método de análise, é necessário pensar na deficiência como sendo um fenômeno socialmente e culturalmente construído e reproduzido, e por isso, sempre passível de ser repensado e modificado.

Os resultados da presente pesquisa evidenciaram aspectos que devem ser alvo de reflexão quando se discute a configuração não só de programas de estimulação essencial, mas também da educação especial, ocorrendo ela em contexto inclusivo ou não.

De modo pontual, é preciso destacar que o resultado que mais chamou a atenção desta pesquisa foi a inconsistência entre o currículo da proposta de estimulação essencial analisada e os pressupostos da etapa de ensino na qual as crianças fazem parte. Isso é, dentro de uma Escola de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, não foi possível vislumbrar a linguagem enquanto conteúdo estruturante da Educação Infantil. Isto significa que observamos poucas práticas que contemplassem a linguagem (oral ou escrita) em seus usos sociais ou enquanto função comunicativa. Por outro lado, as concepções das professoras

indicaram importância em relação à função comunicativa dessa habilidade, embora elas atribuam tal função apenas à oralidade.

Foi possível perceber que as intervenções especificamente voltadas ao desenvolvimento da linguagem das crianças atendidas ainda são escassas, e quando ocorrem são de forma pontual e pouco planejada. Isto pode dever-se ao fato de que as profissionais parecem não conhecer a importância da linguagem para o desenvolvimento global de tais crianças e, principalmente, para o processo de escolarização. Há que se repensar, neste sentido, não apenas a formação inicial de tais profissionais, mas também a continuada, uma vez que a escassez de informações pode empobrecer sua atuação junto às crianças. A linguagem, como discutido ao longo de toda a pesquisa, não serve apenas para que a criança possa comunicar-se com o mundo à sua volta. Ela impulsiona o desenvolvimento das demais funções psicológicas superiores e, portanto, permite que o sujeito torne-se humano e se aproprie dos elementos de sua cultura. E, a função da escola é mediar esses processos o mais satisfatoriamente possível.

No caso da pessoa com deficiência, o processo de humanização deve ser igualmente valorizado e priorizado. Sendo assim, as intervenções de um programa de estimulação essencial voltadas ao desenvolvimento da linguagem, podem ser decisivas para a forma como as crianças atendidas irão relacionar-se consigo mesmas e com o mundo à sua volta. Isto porque, se tais intervenções forem incipientes no sentido de proporcionar à criança a oportunidade de apropriar-se dos signos e instrumentos de sua cultura, a emancipação das mesmas, enquanto sujeitos ativos e construtores de sua história, estará seriamente comprometida.

As lacunas da formação profissional também podem afetar o planejamento das intervenções. Outro dado evidenciado por meio da pesquisa é que as participantes demonstraram não priorizar o planejamento voltado às necessidades de cada criança, uma vez que reaproveitam planejamentos de anos anteriores. Tal postura pode ser prejudicial não apenas para as crianças atendidas, mas também para toda a estimulação essencial, já que com isto deixa-se de desenvolver novas intervenções ou até mesmo aperfeiçoar as já existentes. É preciso pensar na importância de que o professor seja capaz de identificar tanto os limites quanto as potencialidades da criança com deficiência, para planejar ações adequadas a cada uma delas, já que o desenvolvimento de tais crianças deve ser pensado de forma qualitativa. Isto quer dizer que cada criança apresentará características específicas de desenvolvimento. Se somos seres socialmente e culturalmente construídos, é inviável estabelecer metas e objetivos iguais para todas as crianças, e é igualmente ineficaz apenas

repetir, de ano em ano, de turma em turma, de criança em criança, as mesmas práticas e intervenções muitas vezes obsoletas e centradas em aspectos orgânicos e individualizados do desenvolvimento. Mais inviável ainda é esperar um desenvolvimento típico de crianças que possuem particularidades em seu desenvolvimento. Referimo-nos às expectativas das professoras em relação à fala das crianças. Em suas concepções foi possível observar que elas esperam por um desenvolvimento típico mesmo em casos que sabemos que isso pode não ocorrer, sendo necessário, por exemplo, a implementação de um sistema alternativo, complementar ou suplementar de comunicação.

Nesse sentido, é ainda mais importante que as intervenções sejam personalizadas, já que cada criança se constituirá em seus aspectos linguísticos de modo diferente, seja em razão de seu diagnóstico, seja por conta de seu ritmo individual de desenvolvimento, e principalmente pelas diferentes condições sociais e culturais às quais estão expostas. Além disso, as crianças também se encontrarão em fases diferentes do desenvolvimento das habilidades de linguagem, em razão também da variação de idade, já que as turmas de estimulação essencial são compostas por crianças entre 0 e 3 anos de idade. No entanto, essas diferenças neste desenvolvimento se darão fundamentalmente, pelas condições da materialidade, ou seja, pelo contexto social no qual a criança se insere e pelas suas relações de ‘significação’ (com os signos de sua cultura, incluindo as interações humanas).

Neste sentido, o excesso de espontaneidade e a falta de sistematização e planejamento das atividades da estimulação essencial, evidenciadas na pesquisa, também podem ser prejudiciais. Isto porque o professor deve sim exercer o papel de mediador entre a criança e o ambiente onde vive, mas é preciso pensar que em instituições escolares, especialmente aquelas voltadas ao processo de escolarização de crianças com deficiência, as mediações não devem ocorrer apenas de forma espontânea, mas devem ser fundamentalmente, pensadas a partir das necessidades de cada criança e do coletivo.

Também ficou evidente na pesquisa a expressiva separação que existe entre as ações voltadas ao cuidado e à educação das crianças da estimulação, fato este infelizmente presente na grande maioria dos contextos de educação infantil. É inaceitável a não compreensão, tanto por parte da instituição quanto dos profissionais em si, de que as duas ações são inteiramente indissociáveis. Para a criança pequena, especialmente a criança com deficiência, todo e qualquer momento deve ser aproveitado no sentido de promover novas oportunidades de contato entre a criança e a cultura onde vive, para que possa apropriar-se da mesma de forma a exercer sua autonomia e capacidade de construção histórica. Sendo assim, é inconcebível que momentos como os de alimentação, troca de fraldas e higiene em

geral não sejam vistos como uma destas oportunidades. A interação com pessoas e objetos diferentes daqueles encontrados em sala de aula certamente será benéfica para a criança, já que possibilita a apropriação dos elementos culturais por meio de diversos contextos, o que enriquecerá as intervenções realizadas junto às mesmas.

Outro ponto importante evidenciado pela pesquisa são as dificuldades enfrentadas pelas profissionais, tanto aquelas apontadas diretamente pelas participantes, quanto as percebidas em seu discurso. Falta de envolvimento da família no processo, pobre articulação entre profissionais de educação e saúde, falta de material e condições de trabalho precárias são algumas delas. É preciso pensar que a escola (incluindo aqui as professoras e auxiliares participantes desta pesquisa), as crianças e a família estão submetidas a diversas condições materiais que muitas vezes limitam as possibilidades de atuação de todos estes sujeitos. É possível encontrar profissionais, seja no campo da educação especial ou da educação regular, limitados por diversas condições como formação acadêmica e continuada incipiente e sem relação com suas necessidades diárias, falta de materiais pedagógicos adequados, ambientes físicos mal planejados, baixos salários, falta de reconhecimento da sociedade em geral, dentro outros fatores.

Sendo assim, é importante ressaltar que o apontamento dos problemas existentes na proposta de estimulação essencial estudada, em nenhum momento intenciona culpabilizar nenhuma pessoa individualmente por tais situações. É preciso pensar que cada sujeito constitui-se a partir de uma determinada trajetória social e cultural e, portanto, possui condições específicas de reagir às demandas de sua vida, e aqui especificamente de sua atuação profissional. Com esta análise, não se pretende relativizar os problemas apontados pela pesquisa, mas é necessário compreender que as soluções para tais problemas não são possíveis apenas a partir de iniciativas individuais, mas estas precisarão ocorrer conjuntamente com outras condições como maior investimento do Estado, mudança estrutural na formação dos profissionais de educação especial, e conscientização social sobre as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência. No entanto, é fundamental que as escolas assumam seu compromisso enquanto instituição responsável pela mediação do processo de formação humana. É evidente que as práticas adotadas na proposta de estimulação essencial estudada devem ser revistas. Faz-se necessária a superação crescente da ideia de que a pessoa com deficiência deve adaptar-se às condições oferecidas pelo meio, como se o sucesso ou fracasso de tais pessoas fosse um mérito essencialmente individual. É preciso ainda, rever o caráter clínico e individualizante que tais intervenções apresentam, e pensar em um modelo de estimulação essencial que

promova condições de suporte às crianças atendidas, envolvendo outros contextos além da escola especial neste processo como a família, a escola comum, e a sociedade em geral. E, principalmente, num modelo que contemple aspectos de escolarização, pois se trata de uma etapa do ensino infantil. Entretanto, uma mudança na atuação dos profissionais apenas será possível em conjunto com as condições materiais acima discutidas.

Apesar dos limites e dificuldades apontados pela pesquisa, é preciso reconhecer os inúmeros avanços presentes na área da educação especial, e mais especificamente da estimulação essencial. Até o início do século passado, a possibilidade de educar uma pessoa com deficiência ou não era cogitada, ou era vista com reserva até mesmo pelos estudiosos da área. Atualmente, tais pessoas começam a frequentar instituições escolares cada vez mais cedo, e reafirma-se de forma crescente a possibilidade de que as mesmas possam emancipar-se enquanto sujeitos, e ocupar de forma ativa seu lugar na sociedade. Sendo assim, os problemas apontados por este estudo não devem servir para a construção de um olhar pessimista acerca dos programas de estimulação essencial, mas sim demonstram que sempre existe a possibilidade de construção de novas intervenções e atuações junto à pessoa com deficiência, e neste caso, junto aos bebês, sujeitos repletos de possibilidades e de potencialidades a serem desenvolvidas.

A partir das discussões aqui realizadas, é possível afirmar que os objetivos da pesquisa foram alcançados, já que o estudo permitiu identificar e descrever ações da estimulação essencial que podem favorecer o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem de crianças com deficiência, caracterizar a proposta de estimulação essencial da APAE de uma cidade do interior do Paraná, incluindo seus objetivos, métodos e técnicas, e identificar concepções dos professores sobre a relação estimulação essencial – linguagem. As hipóteses iniciais também foram confirmadas, uma vez que as intervenções voltadas ao desenvolvimento da linguagem das crianças atendidas mostraram-se escassas, e quando ocorrem são pouco sistematizadas e pontuais.

É preciso que, ao realizar a leitura desta pesquisa, se tenha a clareza de que ela descreve a realidade de uma proposta de estimulação essencial específica, e nem todas as informações aqui discutidas referem-se à realidade dos demais programas existentes a nível nacional e internacional. Entretanto, ao comparar os dados aqui apresentados com a literatura da área, percebe-se que as práticas realizadas neste contexto são semelhantes às de muitos outros, especialmente no Brasil. Sendo assim, espera-se que o presente estudo não se restrinja a ser uma mera descrição de uma realidade particular. O desejo é de que ele possa incitar reflexões e apresentar informações para evidenciar a possibilidade de que os

programas de estimulação essencial superem seus modelos de atendimento clínicos e individualizantes, e sirvam para que as crianças por eles atendidas recebam a oportunidade de apropriar-se efetivamente de sua cultura e assim, possam relacionar-se consigo mesmas e com as pessoas à sua volta de forma mais saudável, feliz e especialmente ativa.

Enquanto compreendermos a pessoa com deficiência como alguém que precisa ser protegido e restringido em suas potencialidades, jamais será possível efetivar um sistema no qual a educação especial servirá de base não apenas para o desenvolvimento pleno das funções psicológicas superiores de tais pessoas, mas também, e em consequência disto, para a emancipação de tais sujeitos como seres ativos e construtores de sua própria história e da história da humanidade.

REFERÊNCIAS

ABOUD, F.E.; SINGLA, D.R.; NAHIL, M.I.; BORISOVA, I. Effectiveness of a parenting program in Bangladesh to address early childhood health, growth and development. *Social Science and Medicine*. p.1-9, 2013.

AGALLOTIS, I.; KALYVA, E. Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*. n.29, p.1-10, 2008.

ALVIM, C.G.; GUIMARÃES, F.G.; MEINBERG, N.L.S.; AGUIAR, L.T.; CAETANO, L.C.G.; CARRUSCA, L.C.; CAETANO, L.M.; LABANCA, L.; FONSECA, N.M.; PAULO, R.A.M.; TAGLIAFERRI, T.L. A avaliação do desenvolvimento infantil: um desafio interdisciplinar. *Revista Brasileira de Educação Médica*. 36 (1, supl.1), p.51-56, 2012.

ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*. n.21, p.160-173, março 2001.

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

BASIL, C. Os alunos com paralisia cerebral e outras alterações motoras. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.) *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. V. 3. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

BRASIL. *Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961*. Brasília: MEC, 1961.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Casa Civil, Subchefia de assuntos jurídicos, 1988.

_____, Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais*. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 1994.

_____. *Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC, 1996.

_____, Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

_____, Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC; SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRONFENBRENNER, U. Is Early Intervention Effective? *Day Care And Early Education*.v.2, p. 14-18, 1974.

_____. Developmental ecology through space and time: a future perspective. In: MOEN, P.; ELDER, G.H.; LUSCHER, K. (orgs.) *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 1995.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. KISHIMOTO, T.M. (org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CARLO, W.A.; GOUDAR, S.S.; PASHA, O.; CHOMBA, E.; WALLANDER, J.L.; BIASINI, F.J.; McCLURE, E.M.; THORSTEN,V.; CHAKRABORTY,H.; WALLACE, D.; SHEARER, D.L.; WRIGHT, L.L. Randomized Trial of early developmental intervention on outcomes in children after birth asphyxia in developing countries. *The Journal of Pediatrics*. v.162, n.4, p. 705-712, abril, 2013.

CARNEIRO, M.A.B. Memória e patrimônio: a cultura da infância e o brincar. CARNEIRO, M.A.B. (org.) *Cócegas, cambalhotas e esconderijos: construindo cultura e criando vínculos*. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2010.

CERISARA, A.B. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p.11- 21, jul./dez. 1999.

CRUZ, G.C.; SCHNECKENBERG, M.; TASSA, K.O.M.E.; CHAVES,L. Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. *Educar em Revista*, Curitiba, n.42, p.229-243, out./dez. 2011.

CUNHA, A.C.B.; BENEVIDES, J. Prática do psicólogo em intervenção precoce na saúde materno-infantil. *Psicologia em Estudo*.Maringá, v.17, n.1, p.111-119,jan./mar. 2012.

DAINÊZ, D.; MONTEIRO, M.; FREITAS, A.; CISOTTO, C. Linguagem e deficiência: possibilidades e restrições da prática fonoaudiológica. *Psicologia em Estudo*,Maringá, v. 16, n. 3, p. 399-407, jul-set 2011.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon:teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa: informações básicas para o professor. In: OLIVEIRA, A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. M.*Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, p. 233-250, 2008.

_____. Comunicação alternativa na escola: possibilidades para o ensino do aluno com deficiência. In: ZABOROSKI, A. P.; OLIVEIRA, J. P. (Org.). *Atuação da fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas*. 1. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013, 170p.

DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FORNELLS, M.G. Attention to the first infancy (part II): assistance activity. *Rev Med Int Sindr Down*. v.15(2), p. 29-31, 2011.
- FRANCO, V.; MELO, M.; APOLÓNIO, A. Problemas do desenvolvimento infantil e intervenção precoce. *Educar em Revista*. Curitiba, n.43, p.49-64, jan./mar. 2012.
- GIANNONI, P.P.; KASS, P.H. Risk factors of children who exited from an early intervention program without an identified disability and returned with a developmental disability. *Research in Developmental Disabilities*. n.31, p. 848-856, 2010.
- GIL, A.C. *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, n.1, out. 2005.
- GOMES, C.A.; DUARTE, E. Jogos materno-infantis: estimulação essencial para a criança com paralisia cerebral. *Estudos de Psicologia*. Campinas, 26 (4), p. 553-561, out-dez 2009.
- GURALNICK, M.J. A developmental systems model for early intervention. *Infants and Young Children*, Research Library, p.1-18, 2001.
- KAYAMA, M.; HAIGHT, W. Cultural sensitivity in the delivery of disability services to children: a case study of Japanese education and socialization. *Children and Youth Services Review*. n.34, p. 266-275, 2012.
- KISHIMOTO, T.M.; ONO, A.T. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Proposições*. v.19, n.3 (57), p. 209-223, set/dez 2008.
- KREUTZ, C.M.; BOSA, C.A. Intervenção precoce na comunicação pais-bebê com deficiência visual. *Estudos de Psicologia*. Campinas, 26(4), p.537-544, out./dez. 2009.
- LAJONQUIÈRE, L. O legado pedagógico de Jean Itard. *Educ. e Filos*. Uberlândia, 6(12), p.37-51, jan./ dez. 1992.
- LEITE, S.A.S. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*. Campinas – SP, v. 20, n. 2, p. 355- 368, 2012.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LIRA, A.C.M. *Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação de crianças de 0 a 6 anos: uma análise de propostas exemplares*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.
- MACEDO, C.S.; ANDREUCCI, L.C.; MONTELLI, T.C.B. Alterações cognitivas em escolares de classe socioeconômica desfavorecida. *Arq. Neuropsiquiatr*. 62 (3-B), p. 852-857, 2004.

MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. *Como se aprende a ler e escrever*. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de Roteiro para Entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org). *Colóquios sobre a Pesquisa em Educação Especial*. Londrina – PR.: Eduel, 2003. p.11-25.

_____. (Org.) . *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. 1. ed. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007. v. 1. 256p.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. *Metodologia Científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. 5a.. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. v. 1. 208p.

MEC. *Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce*. Brasília, 1995.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). (GT15). Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambú. Anais... Caxambú: ANPED, 2010. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 14 fev. 2014.

MENDES, E. G.; [ALMEIDA, M. A.](#) (Orgs.). *A Pesquisa Sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas Dimensões Teoria, Políticas e Formação*. 1. ed. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2012. v. 1. 407p.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, J. E. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, vol.14, n.1, p.35-52, 2008. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 10 mar. 2012.

MONTENEGRO, T. Educação infantil: a dimensão moral da função de educar. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 20, p.77-101, 1º sem. de 2005.

MORAIS, J. *Criar Leitores: Para professores e educadores*. Barueri: Manole, 2013.

MOURA, G.G.; AMORIM, K.S. A (in)visibilidade dos bebês na discussão sobre acolhimento institucional. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.18, n.2, p. 235-245, abr./jun. 2013.

NUNES, C.C.; AIELLO, A.L.R. Interação entre irmãos: deficiência mental, idade e apoio social da família. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre-RS, v.21, n.1, p.42-50, 2008.

NUNES, L. R. O. P.; BRAUN, P.; WALTER, C. C. F. Procedimentos e recursos de ensino para o aluno com deficiência: o que tem sido disseminado nos trabalhos do GT 15 da ANPED sobre estes temas?. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. vol.17, n.spe1, p. 23-40, 2003. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 02 dez. 2013.

OLIVEIRA, A.A.S. *Representações Sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista. Marília, 2002.

OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 31, p. 51-78, 2005.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo. Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 15, p. 511-524, 2007.

OLIVEIRA, C.B.E.; ALVES, P.B. Ensino Fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. *Paidéia*, 15 (31), p. 227-238, 2005.

OLIVEIRA, J.P.; HANSEL, A.F.; SCHADECK, K.S.S.; LIRA, A.C.M. A estimulação essencial no contexto da educação inclusiva. In: BARROS, R.C.B.; PAULINO-PEREIRA, F.C.; OLIVEIRA, J.P. (orgs.) *Educação e Saúde: considerações sobre o processo de integração e inclusão escolar*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

OLIVEIRA, M.K. O problema da afetividade em Vygotsky. IN: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992a.

_____. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. IN: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992b.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. *Temas psicol.* vol.3, n.2, pp. 55-62, 1995.

_____. Perspectivas para Conceituação de Deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Piracicaba, v.2, n.4, p.127-135, 1996.

_____. Inclusão e as questões das diferenças na educação. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, 2006. Disponível em: www.perspectiva.ufsc.br. Acesso em: 25 abr. 2009.

_____. Formação do pesquisador em Educação Especial. In: MARQUEZINE, M.C.; MANZINI, E.J.; TANAKA, E.D.O.; FUJISAWA, D.S.; BUSCO, R.M. (Org.). *Tópicos de Metodologia de Pesquisa para Educação Especial*. 1ed. Londrina: ABPEE, 2009, v. 1, p. 9-14.

ORNELAS, M. A., SOUZA, C. A contribuição do profissional de educação física na estimulação essencial em crianças com Síndrome de Down. *Revista de Educação Física*, Maringá-PR, v.12, n.1, p.77-88, 2001.

OTTO, P. G. *Genética humana e clínica*. 1. ed. São Paulo: Roca, 1998.

PARANÁ. GS/SEED. Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. Resolução 3600 de 18 de agosto de 2011.

PAULA, L.I.C.; PIRES, C.D.; MASCARENHAS, T.S.; COSTA, J.P.; BRITO, L.M. Percepção da associação entre estimulação ambiental e desenvolvimento normal por mães de crianças nos três primeiros anos de vida. *Rev Paul Pediatr.*(2), p.211-217, 2013.

PÉREZ-LÓPEZ, J.; MARTÍNEZ-FUENTES, M.T.; DÍAZ-HERRERO, A.; NUEZ, A.G.B. Prevención, promoción del desarrollo y atención temprana en la Escuela Infantil. *Educación en Revista.* Curitiba, n.43, p.17-32, jan./mar. 2012

QUINTAS, T.A.; CURTI, L.M.; GOULART, B.N.G.; CHIARI, B.M. Caracterização do jogo simbólico em deficientes auditivos: estudos de casos e controles. *Pró-fono revista de atualização científica.* 21(4), p. 303-8, out-dez 2009.

RODRIGUES, O.M.P.R. Escalas de desenvolvimento infantil e o uso com bebês. *Educación en Revista.* Curitiba, n.43, p.81-100, jan./mar. 2012

ROSSATO, S.P.M.; LEONARDO, N.S.T. A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.17, n.1, p 71-86, Jan-Abr 2011.

SÁNCHEZ-CARAVACA, J.; CANDEL, I. Aplicación de Programas de Atención Temprana siguiendo um modelo educativo. *Educación en Revista.* Curitiba, n.43, p.33-48, jan./mar. 2012.

SANTOS, D.C.O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v.38, n.04, p.935-948, out/dez 2012.

SANTOS, P.F.; BARBATO, S.B. Concepções de professores sobre a inclusão escolar de alunos com distúrbios neuromotores. *Linhas Críticas*, Brasília, v.12, n.23, p. 245- 261, jul./dez. 2006.

SARZI, L.Z.; CARMARGO, R.G. A potencialização do desenvolvimento através da estimulação essencial. *Revista Iberoamericana de Educación.* n. 55, p. 4-15, mai/2011.

SCHUIT, M.V.D.; SEGERS, E.; BALKOM, H.V.; VERHOEVEN, L. Early language intervention for children with intellectual disabilities: a neurocognitive perspective. *Research in Developmental Disabilities.*32, p. 705-712, 2011a.

_____. How cognitive factors affect language development in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities.*32, p. 1884-1894, 2011b.

SILVA, C.R.; BOLSANELLO, M.A. No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos. *Interação em Psicologia.* 6 (1), p. 31-36, 2002.

SILVA, D.R.C.; SANTOS, L.M.; LEMOS, S.M.A.; CARVALHO, S.A.S.; PERIN, R.M. Conhecimentos e práticas de professores de educação infantil sobre crianças com alterações auditivas. *Rev Soc Bras Fonoaudiol.* 15(2), p. 197-205, 2010.

SILVA, N.C.B.; AIELLO, A.L.R. Ensinando o pai a brincar com seu bebê com Síndrome de Down. *Educación en Revista.* Curitiba, n.43, p.101-116, jan./mar. 2012.

SMOLKA, A.L.B. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Temas em Psicologia*. n.2, p. 11-21, 1995.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.20, n.50, 2000.

SOEJIMA, C.S.; BOLSANELLO, M.A. Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na Educação Infantil. *Educar em Revista*. Curitiba, n.43, p.65-79, jan./mar. 2012.

SULLIVAN, A.L.; FIELD, S. Do preschool special education services make a difference in kindergarten reading and mathematics skills?: a propensity score weighting analysis. *Journal of School Psychology*. n.51, p. 243-260, 2013.

TRAVASSOS-RODRIGUEZ, F.; FÉRES-CARNEIRO, T. Os bebês com Síndrome de Down e seus pais: novas propostas para intervenção. *Estudos de Psicologia*. n. 29, p. 831-840, out.-dez 2012.

WILLIAMS, L.C.A.; AIELLO, A.L.R. *O Inventário Portage operacionalizado: intervenção com famílias*. São Paulo: Memnon. 2001.

VALENTIM, F.O.D.; OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. *Revista Diálogo Educacional (PUCPR. Impresso)*, v. 13, p. 851-871, 2013.

VEER, R.V.D.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2001.

VITTA, F.C.F. A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. *Cadernos de Pesquisa*. v. 40, n. 139, p.75-93, jan./abr. 2010.

VITTA, F. C. F. de; VITTA, A. de; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, 2010. Disponível em: www.scielo.br, Acesso em: 07 ago. 2011.

VOLPATO, G. Jogo e brinquedo: reflexões a partir da teoria crítica. *Educ. Soc.*, Campinas, v.23, n.81, p.217-226, dez. 2002.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

_____. *Obras Completas*– Tomo V. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997(a). [traduzida do russo por Maria del Carmen Ponce Fernández]

_____. La conciencia como problema de la Psicología del Comportamiento. *Obras Escogidas*– Tomo I. Madrid, España: Editorial Pedagógica, 1997(b).

_____. *Pensamiento y Lenguaje*. Tomo II. Madrid, España: Editorial Pedagógica, 2001

_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Obras Escogidas* – Tomo III. Madrid, España: Editorial Pedagógica, 2003.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zóia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais* . Junho de 2008.

ZABOROSKI, A. P.; OLIVEIRA, J. P. (Org.). Atuação da fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas. 1. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013, 170p.

ANEXOS

PARECER CEP

PARECER CEP

PARECER CEP

APÊNDICES

APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM P1

Local da entrevista: APAE

Professora entrevistada: O. Idade: 50 anos

Tempo de duração da entrevista: 14 minutos

- Professora, você é formada em que?

P1: Bom, eu sou formada no magistério, daí eu fiz adicionais na área de deficiência mental, daí fiz a graduação em História, e fiz pós na área de D.M. também.

- Há quanto tempo você atua na educação especial?

P1: Fazem 16 anos.

- E na estimulação essencial?

P1: Na estimulação essencial também há bastante tempo, não sei dizer bem certinho, mas fazem pelo menos uns onze anos já. Quase sempre com estimulação que eu trabalho aqui na escola.

- Quantos alunos você tem hoje na sua turma?

P1: Sete.

- E é só você, ou tem atendente junto?

P1: Eu tenho uma auxiliar.

- E esta auxiliar tem formação na área também?

P1: Não, ela só auxilia mesmo pro banheiro, pra comida, mais com os cuidados.

- Professora, qual você considera que é a importância da estimulação essencial para o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual? Como você acha que ela contribui?

P1: Já do início, acho que ela auxilia bastante para a socialização da criança, porque muitas vezes a gente vê que elas chegam aqui e são bastante isolados, brincam sozinhos, ou não brincam. No grupinho, a gente trabalhando junto, eles vão desenvolvendo a socialização.

- E além da socialização, com o que mais você acha que contribui?

P1: Na parte motora né, porque a gente trabalha bastante a parte de coordenação, de percepções, família né, é o que a gente trabalha com eles.

- E você consegue perceber a evolução deles durante o tempo que eles permanecem na turma?

P1: Na estimulação essencial a gente percebe bastante.

- Tem alguma área que você percebe que ajuda mais, que desenvolve mais?

P1: Que desenvolve mais mesmo é na parte da coordenação e da oralidade. Na estimulação essencial a gente vê bastante mudança neles. Por isso que é bom trabalhar com eles, é bem visível.

- E como você acha que a estimulação essencial prepara as crianças para o restante da escolarização?

P1: Ele vai aprendendo, como que eu falo... o período de adaptação da escola né, porque se ele chega de repente já para uma alfabetização, daí já é mais complicado, e ali ele já vai tendo a vivência de escola, de como é, como seguir, desde a hora do lanche, do convívio com os outros. A gente faz um trabalho, claro que só o início da alfabetização, bem o início. A gente já vai dando papel, tinta.

- Mas já trabalha letras?

P1: A gente mostra pra eles né, mas é só o início mesmo.

- Então você percebe que esta criança vai mais preparada para as outras etapas?

P1: Eu percebo que já vai tendo seu início né.

- Professora, você pode citar algumas atividades que você faz no dia a dia, e que depois auxiliam no desenvolvimento delas?

P1: Que nem na parte da linguística... (professora começa a ler de um papel, parece o seu planejamento, que trouxe para a entrevista) A gente conta histórias, mostramos gravuras, incentivando a dramatização. A partir da história a gente pode já também fazer o desenho. Claro que tudo com ajuda e do jeitinho deles, mas a gente faz. A gente dá giz de cera para rabiscar, a gente também incentiva bastante o aluno a expressar suas vontades.

- E você percebe que eles conseguem aprender a expressar o que sentem?

P1: Conseguem.

- Mais verbalmente ou por outros meios?

P1: Depende de cada criança. Eu tenho na minha sala aluno que consegue já verbalmente. Então depende de cada um. O aluno com mais dificuldade na fala, daí a gente tem que prestar mais atenção. Ele faz tentativas às vezes né?

- Eles usam outros meios?

P1: Ahan, o choro, gestos, mas se comunicam. A gente percebe, a gente entende. No dia a dia ali com eles né?

- Professora, me conte um pouquinho, eu fiquei curiosa de conhecer os seus alunos, você falou que tem sete alunos né? Eles têm algum quadro, alguma síndrome específica?

P1: Na minha sala tem Síndrome de Down, eu tenho um aluno novo que ainda não tá com o laudo dele fechado, ele tem traços de autista, mas eu não posso dizer que é. Não tem diagnóstico ainda. Eu tenho PC ali também, e ainda tem uns meninos novos que eu não tenho bem certeza ainda. Down eu tenho um só.

- Professora, pela sua experiência, como você acha que acontece o desenvolvimento da linguagem nestas crianças? Como você percebe este processo do desenvolvimento da linguagem deles?

P1: É mais com choro, gestos, e tem criança que sai da estimulação e ainda não se comunica com a linguagem oral.

- Você acha que a maioria não consegue se comunicar verbalmente?

P1: Dos meus que eu trabalhei até agora não foi a maioria não. Se bem que os paralisados cerebrais têm uma dificuldade né? Esses dificilmente saem da estimulação usando a linguagem oral. Mas quando eles chegam primeiro é o choro, depois é tentativa da fala, tenho aluno ali que já se comunica bem. Este que tem Síndrome de Down, ele já tem três anos né, mas a linguagem oral dele ainda é bem início. É só palavras, tipo “pai”, essas coisinhas assim bem simples. Não forma sentença ainda.

- Você já teve algum aluno que saiu da estimulação já formando sentença?

P1: Eu tenho um agora, que ele já transmite uma ideia mesmo sabe, de casa mesmo ele já conta alguma coisa que você entende, tipo assim “a mãe foi baiá na mulher”.

- Que idade ele tem?

P1: Ele tem 3 anos.

- Mas ele é uma exceção? A maioria das crianças não consegue formar frases?

P1: Ele é uma exceção. A maioria não consegue.

- Professora, em sua opinião, como a estimulação essencial vai contribuir para o desenvolvimento da linguagem destas crianças? Quais intervenções, atividades, vocês fazem que você acha que estimula o desenvolvimento da linguagem?

P1: As atividades que a gente faz é conversar bastante, sempre estar conversando com eles né. E também a música, bastante música, a gente canta, e eu percebo que eles gostam mais quando a professora canta do que quando eles ouvem CD. Eles prestam mais atenção.

- Você consegue identificar porque chama mais atenção deles?

P1: Acho que é porque a gente tá junto, faz gestos, mais brincando. Eles preferem a professora cantando do que... e eles gostam muito também de assistir desenhos. Da linguagem o que mais... deixa eu ver... Na frente do espelho também a gente trabalha com eles conversando, questionando, fazendo com que ele tente responder, falar.

- E os outros tipos de linguagem? Você falou que alguns deles tem dificuldade na linguagem oral, e aí vocês têm intervenções para desenvolver as outras linguagens também? As outras formas de comunicação?

P1: É, gestos, conversando sempre olhando para a criança, mostrando alguma coisa né. Na verdade a linguagem alternativa, mas eu os meus muito pequenininhos, eles ainda não sabem.

- Vocês não chegam então a trabalhar linguagem alternativa nesta etapa?

P1: Eu não to trabalhando ainda nesta etapa. Eu converso bastante com eles, para perceber o que eles... e eles passam pra gente.

- Professora, como acontece o planejamento de uma aula de estimulação essencial?

P1: Eu faço planejamento semanal, porque é muita repetição né. A gente trabalha muita repetição. Através desse meu programa aqui (professora mostra um planejamento), eu preparo o meu semanário. É o que a gente trabalha, é a linguística, todo dia, todo dia, todo dia. A matemática, você tá sempre mostrando cor, conversando com eles quem veio, quantos alunos, quantos meninos, a gente tá sempre trabalhando todo dia a repetição. Daí tem aqui a área motora também, que não tem como não trabalhar todo dia né.

- E o seu planejamento semanal, você costuma colocar no papel?

P1: Eu coloco, eu tenho ele aqui no caderno. Eu faço uma semana. Eu só escrevo o que vou fazer. Esse aqui na verdade é de 2012, mas ele não teve muita mudança, porque mudaram as crianças. As percepções também, não tem como você não trabalhar todo dia né. Só que daí a gente muda o encaminhamento metodológico, um dia faz uma coisa, outro dia outra. Mas o conteúdo a gente tem que trabalhar todo dia, as percepções, a coordenação, a linguística, todo dia, o motor... Porque eu tenho aluno ali que anda, e tenho aluno que não anda. Tem aluno que já senta, tem aluno que não senta ainda sem ajuda né.

- Tem mais alguma coisa professora, que você acha importante eu conhecer sobre o programa?

P1: Também quando a gente encontra alguma dificuldade que não sabe resolver, a gente tem o apoio da área da saúde né. Eu ao menos sempre estou lá incomodando eles. Ainda ontem eu fui, porque eu tenho um aluninho novo ali, eu não tenho certeza o quanto ele enxerga e escuta, daí eu pedi lá e elas vão me ajudar pra gente ter mais noção do que ele já consegue. Se ele não tá ouvindo né, como eu vou trabalhar com a criança? Então eu tenho que saber certinho. Então eu sempre corro e peço ajuda pra eles.

- Você considera então que é importante esta interação de vocês com o pessoal da saúde?

P1: Eu acho muito importante, nossa, muito importante. E também eu sempre to me comunicando com os pais das crianças né.

- E você percebe que os pais participam, fazem estimulação em casa, o que você percebe?

P1: Tem alunos que a gente percebe que são estimulados em casa, bastante, e já tem alguns que não.

- O que acontece com a maioria?

P1: A maioria da minha turma é mais na escola.

- Teve algum aluno de vocês que já foi para o ensino comum? Da estimulação essencial?

P1: Da estimulação essencial... eu sei que tem aluno aqui da escola que já tá lendo, que já tá né... mas dos meus mesmo eu não lembro, não sei direito. Tem! Eu tenho um aluno que tá na escola municipal, ele tá maiorzinho, deve ter uns 11 anos agora. Ele está no ensino comum só.

- E você acompanhou este processo de alguma forma, ou foram as outras professora?

P1: Não porque ele já não era mais meu aluno, só sei que ele tá no ensino comum. Até conversei com a mãe dele, ela falou que ele tá no comum.

- Vocês trabalham de alguma forma para promover a inclusão, ou na estimulação essencial ainda não?

P1: Fica mais pras outras etapas, porque daí eles saem, vão pra pré escola, tem alfabetização, então...

- Professora, tem alguma teoria, algum autor que você se baseia para planejar suas intervenções?

P1: A gente tenta de vários tipos, pra gente poder ver o que é melhor para a criança.

- Tem algum que você se identifica mais?

P1: Acho que é uma mistura, vendo a qual a criança se adapta melhor. Porque cada criança é um problema, é uma situação. Utilizo o que dá certo para aquele aluno. Ainda mais que tem várias síndromes, então é muito diferente uma criança da outra.

- Tem mais alguma coisa professora, que você acha que é importante eu saber?

P1: Não to lembrada agora... Porque na hora que a gente tá trabalhando aparece tanta coisa né?

- É por isso que eu quero depois observar as aulas de vocês, e inclusive quando eu estiver observando, se você quiser me passar alguma informação a mais.

P1: Ahan, porque daí surge na hora ali.

APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM P2

Local da entrevista: APAE

Professora entrevistada: D. Idade: 48 anos

Tempo de duração da entrevista: 47 minutos.

- Qual é a sua formação?

P2: A minha formação é Letras Espanhol, aí eu tenho especialização em Espanhol, em Educação Especial e os antigos adicionais.

- Os adicionais você tem em Educação Especial?

P2: Em Educação Especial, nas quatro áreas. E a pós também.

- E faz tempo que você trabalha com educação especial?

P2: [...] aqui fazem 13 anos que eu estou na APAE. Eu trabalhei doze em anos em [...] na APAE. Em [...] mais seis anos e meio.

- E este tempo você atuou bastante na estimulação essencial?

P2: Em [...] eu trabalhei muito tempo, acho que uns cinco anos na estimulação essencial. Mas é que de uma instituição para a outra difere a maneira de trabalhar. Lá eu trabalhava de segunda a quinta feira individual com os alunos, aí na sexta feira eu tinha o grupo. Neste grupo eram introduzidos os alunos que estavam avançando, os outros continuavam individual. Aqui não, aqui é toda a turminha sempre coletivo.

- O pessoal da saúde é que acaba fazendo mais os individuais?

P2: É. Essa minha turminha até agora não tem atendimento. É só o meu trabalho mesmo.

- Então você trabalhou seis anos lá, e aqui quanto tempo na estimulação essencial?

P2: Na estimulação agora fazem 4 anos. Antes eu trabalhava com TGD, com os psicóticos.

- Então mais ou menos uns dez anos de experiência na estimulação essencial?

P2: Eu acho que sim, uns dez anos.

- Professora, como você acredita que a de estimulação essencial contribui para o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual?

P2: Falando no todo; na parte da fala, na parte motora, na parte visual. Porque a gente trabalha todas as áreas na sala de aula. O nosso foco não é o pedagógico, ensinar letrinha, isto está fora. Muita gente pensa que na estimulação tu vai trabalhar esta parte. Tu trabalha claro, escuro, algumas cores. Quando tu trabalha objeto pra separar maior, menor. Mas mais esta parte de sensibilidade, então na mãozinha. Depois até vou te mostrar um material que eu fiz. Porque não tem material, tem, mas é muito caro e é difícil, então a gente pesquisa e a gente faz muito material. Até agora nas férias eu estive lá em [...], porque lá eu tenho minhas ex-colegas, e fui lá buscar algumas coisas, e trouxe bastante coisa nova. Então material que eu confeccionei: gel dentro de saquinho, que daí tu trabalha esta parte pra eles sentirem, porque daí eles vão apertando a textura, porque não tem como tu colocar o gel. A massa de modelar eu tenho uma ali que é comestível, mas antes tu tem que fazer um outro trabalho pra chegar na massinha de modelar. Eles têm o tempo deles. Depois tu trabalha com pedaços de lixa, daí eu tenho madeiras, pedacinhos de gramado sintético, esponja, várias texturas de esponja. Então tu trabalha não só na mão como no rosto, que também auxilia na fala. Tu pode trabalhar com gelo, que essa é uma parte da fono, mas como a gente teve um curso a gente trabalha porque auxilia a fono. Esta parte de tu trabalhar os fonemas com eles, de forçar eles a pedir alguma coisa, não só mostrar “a-a-a-a-a-a”, eles têm que pedir se quer água, não só apontar mas pedir. E o que a gente fala é pros pais também em casa fazer o mesmo, não dar tudo na mão. Então assim, eu tô trabalhando agora com baldes, tem com farinha de biju que eu trabalho esta parte da mãozinha, só que tu fala o tempo todo. Mesmo que os alunos não falem, mas eles têm que se acostumar a ouvir para depois falarem, não adianta tu ficar muda na sala de aula. Porque às vezes a pessoa acha que não fala (a criança), então não precisa falar. Então tu tem que falar, tem que incentivar. Eles sabem, porque eles gritam, então eles têm essa parte fonética. Tem o potencial, só que eles ainda não desenvolveram. E a gente não pode dar um prazo. As crianças sem dificuldade nenhuma às vezes vão falar com três, quatro anos. Então o nosso alunos que já tem uma dificuldade, “N” dificuldades, às vezes a fala dele demora muito mais. Então um “ai”, um “oi” pra nós professores isso daí já é um presente. Qualquer coisa, até um grito. Tu vai na minha sala, eu tenho três que gritam, mas gritam, é ótimo, eles estão gritando, eles estão se defendendo. Estão reclamando de alguma coisa, gostou, não gostou, estão reclamando. Então tem o balde com a farinha de biju, tem outro com a farinha de trigo, depois tu trabalha esta parte de textura, a mãozinha e o pé. Aí depois tem o sagu, mas o sagu cru né, a bolinha dura. Só que

é individual, é um por um. Aí tu trabalha com a mãozinha e com o pé, eles podem passar pro outro pote, eles fazem o transporte, eles pegam, amassam, se sujam. Depois tu vai trabalhar com água, só com água. Também transfere, depois a mãozinha, o pé pra sentir. Depois tu vai trabalhar aquelas bolinhas, que tu coloca na água e incham, aquelas de gel, aquela é um delícia, eles adoram. Daí também tu trabalha a mãozinha, o pé, tu pode passar no rosto. Então tu faz um trabalho assim que até se eles colocarem na boca não vai fazer mal nenhum. E eles vão sentindo, porque esta brincadeira, esta bagunça, chega alguém e diz “ai, eles tão brincando”. Claro, é o lúdico, eles estão brincando. Porque a função da estimulação essencial é tu trabalhar o lúdico, é tu desenvolver a criança em todos os passos brincando. Tu não tá forçando a criança a nada. Só que nós temos todo um planejamento e uma intenção, mas eles não sabem disso. Muitas vezes o estranho que é leigo vem e não sabe o que é.

- Não entende a função do lúdico.

P2: Ahan, é. Porque eu ainda penso assim, tu aprende a falar, falando, exercitando. Então tu trabalha toda esta parte com eles, as musiquinhas, aí hoje em dia tem o vídeo com Patati, a Galinha, que são musiquinhas que eles resgataram muitas lá da nossa infância, e a gente consegue trabalhar com eles. Tem vários recursos pra ti poder trabalhar. Eu penso que o trabalho é demorado, é a longo prazo. É como aqui os atendimentos (referindo-se aos atendimentos da saúde). Tem crianças sendo atendidas, às vezes não pode excluir aquelas para colocarem outras. Então por isso que eles ainda não têm o atendimento, eles já fizeram avaliação, mas tem que ficar na fila de espera. Enquanto fica na fila de espera não se trabalha? Não a gente vai trabalhando. E daí tudo vai dando sequência, que depois a fono, claro, dentro da área dela ela vai trabalhar, a gente dá umas pinceladas, porque não é a área, tu tem um conhecimento que é mínimo, porque quando a pessoa estuda, estuda só naquele ramo. A gente tem pinceladas de vários ramos, então a gente vai procurando estudar, pesquisando, buscando outras coisas, pra ti chegar num caminho pra poder auxiliar cada um deles.

- E que áreas do desenvolvimento você percebe que estas ações todas mais desenvolvem?

P2: Eu acho que mais o visual e o motor. A fala é muito demorada. Só que se passa dois dias, no outro dia você vai trabalhar aquela atividade ele não lembra mais. Por isso assim, muita gente diz que não, mas é repetitivo, é como se fosse mecânico. Tu não trabalhou, passou dois, três dias eles esquecem, tu tem que voltar e mostrar de novo o caminho para que ele realize a atividade que tu quer que ele faça.

- Então é um trabalho de paciência.

P2: É de formiguinha. (entrevistada ri) É de formiguinha.

- Professora, como você percebe que a estimulação essencial contribui para a escolarização deles?

P2: Em primeiro lugar a parte motora, e a de percepção. Porque tu trabalha tanto o lúdico, tanto a brincadeira, esta parte motora até de massinha de modelar, eles rasgam papel, eles gostam muito de rasgar o papel, tem crianças que chegam a não conseguem rasgar o papel, não conseguem amassar o papel. Então, antigamente, não sei se tu lembra, não existia Jardim, Pré, nada, entrava direto pra primeira (série). Na hora da letra cursiva, as crianças não conseguiam fazer porque não tinha esta parte da coordenação motora. Porque esta parte foi treinada, e aí não tinha esta valorização, é besteira. Existia um teste que tu fazia que tu recortava algumas coisas lá e deu né? Então o que eu acho que vai ajudar, que segue na linha é esta, na parte motora, na parte dele ter limite, porque a gente trabalha esta parte de limite também, ele vai sair da sala quando é o horário, ele tem o horário do lanche, a rotina, porque eles têm que ter rotina. Esta turminha, porque a maioria deles é, tem dois Down, e os outros são alunos com pauta autista, eles têm uma psicose também, e a deficiência mental. Então assim, esses alunos são muito individualistas, você não consegue o toque. Um dos alunos agora eu já estou conseguindo chegar nele, esse da maçã (referindo-se a um aluno que comia maçã quando eu cheguei na sala de aula). Então assim, tu pega por um ponto, eu peguei ele pelo estômago. Então ele chega, ele já espera cortar a maçã, ele vem. Às vezes ele me bate, me puxa na blusa, no braço. Mas assim, ele pega, quando ele sentiu ele já larga. Ele não gosta, se tu encostar nele, ele grita. Então assim, tem que ter uma rotina, tu seguindo a rotina vai tranquilo. Todo trabalho tem que seguir uma rotina, primeiro tu trabalha o limite, porque sem o limite tu não consegue fazer nada. O outro menino ali que estava chorando e gritando, ele não tem limite nenhum. Ele não tem limite pra sentar, ele não tem autocuidado, porque eu tenho três que ainda não caminham, então se eles estão no tatame, ele se joga por cima, ele não olha, e ele é pesado, ele machuca. Então tu tem que estar sempre cuidando onde ele vai. O outro menino autista também, ele não tem noção. Então tu tem que estar sempre dando o limite do espaço também, e tem que estar sempre falando.

- E você percebe que isto auxilia nas etapas posteriores?

P2: Auxilia, auxilia depois. Porque eu já tive turmas, hoje em dia eles tão com 21 anos, eu fiquei cinco anos com a mesma turma, e eram alunos assim que não tinham limite nenhum. Primeiro eu trabalhei esta parte do limite e da rotina. Eles faziam a mesma atividade, claro, tu trocava os horários, mas era a mesma. Porque tu não conseguia trabalhar com eles, eles não aceitavam. Eles queriam pular, queriam sair, queriam morder, gritavam. Então eles já iam sozinhos, já era automático. E se mudava alguma coisa, se chegava alguém no ambiente, era horrível. Eles têm muito esta ansiedade quando chega alguém estranho, eles não aceitam. Só que depois, com o tempo, acho que um ano depois que eu estava com aquela turma, tranquilo. Eu até conseguia sair com eles, eles conseguiram participar das festas, das festividades do calendário escolar. Mas é algo que é demorado, você não pode dizer assim “daqui um mês, daqui dois meses”. Depende deles, do teu trabalho e deles. Então na estimulação tu começando cedo, eu acho que vai melhorar lá no andar das séries que eles vão percorrer.

- Você que tem bastante experiência, você percebe diferença nas crianças que passaram pela estimulação essencial e as que não passaram?

P2: Percebo. Os meus ex-alunos, nenhum deles passou. São alunos que vieram para a escola com 10, 11 anos. Nunca tinham frequentado a escola, e fez toda diferença depois. Então eu comecei com os grandes um trabalho de estimulação. Porque se tu vai analisar a idade cronológica e a mental, alunos com 12, 13, 14, 15 anos, e a idade mental deles era dois aninhos, eram bebês. Andavam com paninho pendurado, aquele choro quando não queriam fazer alguma coisa, que bebê faz, que você sabe que já passou. Então eu vejo a diferença. Só que eu tinha que alfabetizar aqueles alunos, só que tu não podia começar por cima. Tu não começa pelo telhado, tem que começar pela base. E eu fui indo, fui indo, até chegar aonde queria. Eu me senti realizada, e aí três anos que eu estava com eles eu fui pra APAE Rural, então esta agressividade e tudo, porque era um ambiente mais aberto, tinha onde caminhar, e foi ótimo pra eles. Daí eu fiquei mais dois anos com eles lá e depois voltei pra cá com outra turma. Mas eles ficaram, e até hoje, e é bom que eles não esquecem da gente. No final do ano geralmente tem a festa de Natal, e eles vêm, “ah, D., D.”, e abraçam, a beijam. Então é o que ficou e marcou. Porque às vezes a gente passa dois, três anos e não lembra o nome do outro né? E eles não esquecem.

- Professora, e com relação à linguagem, pela sua experiência, como você observa que ocorre o desenvolvimento a linguagem destas crianças?

P2: É assim, depende de cada aluno. Antigamente tinham aqueles seminários, dos professores junto com os técnicos. Porque às vezes é feita a avaliação e esta parte técnica a gente não tem acesso, e a gente não tem horário para conversar. Porque é muito importante esta troca de ideias, eu sou desta opinião. Eu acho que tu tem que trocar, porque ninguém sabe nada, mas também ninguém sabe tudo. Depende de cada aluno na fase em que ele está. É como eu tava te falando, a idade cronológica não bate com a mental. Então tem alunos com cinco anos que ainda tão chupando o bico, estão lá naquela fase ainda do chupar o dedo, e tu vê que não vai, tu explora, tu incentiva para que o aluno fale, que saia algum som e não sai nada. Então eu acho muito lento, a parte da fala me preocupa bastante.

- É a parte mais difícil?

P2: Eu acho a mais difícil a da fala.

- E aí vocês procuram trabalhar outras formas de comunicação com eles?

P2: Teria daí os gestos né, a LIBRAS. Até de manhã no [...] eu trabalho com os surdos. Mas eu acho complicado, porque daí tu precisa também de um apoio, de um profissional específico para trabalhar. Daí não é, porque a APAE é mental né. Só que nós aqui hoje em dia temos alunos mental e surdo. Nós temos aluno cego e mental. Então assim, é complicado trabalhar, porque daí tu vai entrando numa área que não é tua. E outra, tu trabalha muito com figuras, eu trabalho. Porque daí eles começam “papá”, comida, porque em casa alguém fala. Aí tem gente que é contra, mas ao menos está saindo um som, tá se comunicando. “Nenê”, ou água – “gá”, e aí começam as sílabas. Ou então apontam “á”, quer água, então tu tem que incentivar. Tu fala: “água”, mas tu sabe que o “á” é água. Então através das gravuras eu gosto de trabalhar.

- Como uma forma de comunicação alternativa?

P2: Alternativa, sim. A outra seria sinais, mas aí seria o aluno que não emite som nenhum mesmo.

- No caso dos teus alunos, eles se comunicam de alguma forma verbalmente?

P2: Não. Um aluno, o E., ele grita. Ele não fala palavra nenhuma, ele grita, só grito. O V., ele grita e chora muito. Chora o tempo todo e grita. A única coisa que ele emite é “papá”, quando ele tá com fome, e “mãmãmãmã” quando ele quer ir embora, dá tchau. Só silabado, até hoje eu não ouvi ele falar mais nada. Mesmo que tu incentive, fale, nas musiquinhas, nas

rodinhas, nada, nada. Até é muito difícil ele ficar ali sentado, ele não fica. É quando ele quer. A J. só grita. Só grita também, não emite nenhum som. Um som assim de sílaba, eu até mesmo uma vogal, nada. O C., um aluno que eu tenho bem complicado, é PC, ele não visualiza nada, tu fala com ele não tem reação nenhuma, ele só chora. O B. também, ele se comunica através do choro ou do sorriso.

- E gestual, você percebe que eles...

P2: Só o V. que dá tchau, faz “vem” (professora faz o gesto com a mão), “meu” (professora bate com a mão no peito”. Ontem ainda eu tava sentada com o C. fazendo atividade sensorial nele, e ele (V.) vinha e encostava porque eu esqueci o óculos, ele encostava, dava beijo, passava a mão no rosto, no cabelo e dali um pouco ele voltava de novo, carinho. E quando ele tá bravo ele se autoagride, o E. é a mesma coisa. Ele se joga e autoagressão. O C. não tem reação nenhuma, pode passar macio, passar água nele, ele não demonstra reação nenhuma. A comunicação é só o choro, é choro o tempo inteiro.

- E a estímulo auditivo ele reage?

P2: Não. Porque eu peguei esta semana o microfone que tem musiquinha, tem a luzinha, reação nenhuma, como se não estivesse fazendo nada. Ele é um caso bem complicado. O R. é ótimo, é o que não veio, tá se desenvolvendo assim... ele tem dois aninhos, vai fazer três agora em abril, é Down, ele está caminhando, conversa, já mantém um diálogo, as frases, “eu venho amanhã”, “tá bom”. Então assim ele já tem, ele me chama de mãe, a mãe é mamãe, eu sou mãe. Aí eu digo “professora”, e ele “mãe”, não adianta. Mas ele diferencia, mamãe e mãe. Papai, vovó, até palavrão ele fala (professora ri). Tá bem desenvolvido, então o R. é ótimo.

- São quadros bem diferentes...

P2: Bem diferentes, uma turma assim diferenciada. O B. nada, gestos nenhum, porque ele tem aquela hipertrofia, até quando tu pega ele entorta mais ainda.

- Professora, que intervenções vocês fazem na estimulação essencial que você percebe que contribui para o desenvolvimento da linguagem? Antes você falou de trabalhar texturas no rosto...

P2: Isso, massagem, exercícios fonoarticulatórios de língua, bochecha (professora faz alguns exercícios para demonstrar, estalando a língua movimentando a bochecha). Essa parte do

maxilar a gente faz massagem. Tu coloca a mãozinha dele na garganta dele e na da gente (professora emite alguns sons). Com apito, língua de sogra, para o sopra. Bolinha de sabão, que ajuda para trabalhar a respiração. A vela antigamente a gente usava, hoje em dia eu acho perigoso, às vezes tu tá com muitos ali, não vale a pena. A gente trabalhava balão, o assoprar. Eles adoram, geralmente eles não conseguem, daí gente assopra e larga o ventinho, faz o barulhinho, aí já trabalha audição, já trabalha cores. Então dá pra trabalhar bastante coisa. Na hora do lanche, o paladar, que daí tu trabalha a parte gustativa, doce, salgado, trabalha a parte sensorial também, sensório-perceptiva, morno, frio, quente. Aí tu pega um iogurte que sempre vem de sobremesa, as texturas, o mais molinho, o mais grossinho. A gente cuida também esta parte da mastigação deles, que também é um exercício. Mas dos meus ali, todos eles o lanche é batido. O V. é um que em casa só toma mamadeira. Aqui até ele traz uma cheia, a gente não dá. Mas é que tem que ser devagar, então às vezes quando é a polentinha, vem os pedacinhos de frango a gente tem o trabalho de picar bem para não ter perigo de se afogar. A gente tá sempre falando pra mastigar, mas colocou vai reto, eles não têm essa... porque em casa também não é trabalhado. A nossa dificuldade é que tu não tem apoio da família.

- O ideal é que o trabalho fosse continuado em casa?

P2: É, fosse continuado em casa. Até a mãe de um aluno esse dias eu falei, “olha mãe, ele tem condições, dá uma esmagadinha no arroz, no feijão, só esmaga”. Mas não, é batido porque senão, Deus me livre acontecer alguma coisa. Então aqui ela é batida, só que é um batido mais grosso, a gente não deixa assim muito... fica mais pastoso.

- Professora, como você costuma preparar as suas aulas, você faz um planejamento diário, semanal...

P2: Não. É assim ó, a gente tem que no começo do ano, nós temos o nosso planejamento anual, que é dividido nas áreas, e eu tenho o semanário, da estimulação é feito semanário. Porque assim, hoje de repente vem cinco alunos, eu vou trabalhar só esta parte sensorial com eles. Então assim, não tem como tu tá todo dia, eu não tenho tempo, eu tenho hora atividade mas eu tava sem hora atividade, agora eu tenho na segunda feira os dois primeiros, na quarta feira um horário, que daí não dá tempo pra nada, e na quinta feira eu tenho os dois primeiros. E daí nesses horários eu tenho que organizar a chamada, aí eu tenho a agenda deles que vão todo dia com o relato das atividades, e daí o semanário. Então geralmente o semanário tu leva pra casa, tu faz em casa, tu não tem como fazer aqui. E quando é atividade assim, alguma

coisa pra eles, também em casa. Então a gente segue o planejamento bimestral, porque assim, no bimestre tem que trabalhar a parte psicomotora, a parte motora, as percepções, e a parte linguística. Linguística entra a parte da fala, e a outra parte é a matemática. Então eu vou dividindo as atividades dentro daqueles conteúdos. O semanário é o relato do que eu estou fazendo. Daí no meu semanário tem os conteúdos que eu trabalhei e as atividades.

- E este planejamento é bimestral...

P2: É bimestral, mas a gente fez pro ano todo.

- E daí vocês tem objetivos definidos?

P2: Objetivo geral, específico, tem tudo.

- Você pode me dar um exemplo de um objetivo?

P2: Vamos dizer assim, na parte da percepção... eu vou buscar o planejamento e também o meu diário (professora sai para buscar). É o mesmo da manhã (eu já havia tirado uma cópia do planejamento da professora da manhã). Porque assim, estimulação essencial se reúne no começo do ano, aí Fundamental e EJA. E daí a gente trabalha junto, por área. Então assim, os conteúdos é o diário, então de 4 a 8 (referindo-se aos dias do mês): linguística, oralidade, matemática, socialização, valores, percepção visual, tátil e auditiva, gustativa, olfativa e sensorial, motricidade global (lendo o que estava no caderno). Então, as atividades: participar da rodinha da conversa, escutar e cantar as músicas de roda, imitar os gestos, fazer mímica, nomear os colegas, mesmo que eles não falem a gente tem que falar todo dia. Nomear objetos e figuras, ou apontar quando não falar. Então o professor pede e eles apontam, mostram. Repetir sílabas e palavras, brincadeiras individuais e em grupo. O que eu tenho muitas dificuldade é em grupo. Esconde-esconde, bola, jogos de encaixe. Daí tu faz as atividades: atividades coletivas com blocos e quebra cabeça. Quebra cabeça eu estou só em três peças, e assim mesmo tá difícil, vamos indo, tem que ter paciência. Conversa informal sobre respeito e regras de convivência. Falar sobre o que é certo e errado, não adianta só dizer não, tem que dizer o porque, mesmo que eles não tão entendendo nada, mas tu tem que ter um diálogo. Eu tava vendo até semana passada, o V. ele começou a chorar e se jogar, e daí eu disse “V., não! Você tem que esperar, não tá na hora”. Ele parou, e ficou olhando, ele entendeu a mensagem.

- Professora, você falou que tem dificuldade de trabalhar em grupo. Quais são as tuas dificuldades?

P2: Não, a dificuldade não é eu trabalhar em grupo, é que eles não realizam atividade em grupo. Mesmo que tu tente agrupar e fazer, mesmo tu começando de dois, pela dificuldade que eles têm de socialização, porque eles são muito individualistas, eles não dividem nada. Aí eles puxam, eles empurram, então é um trabalho demorado. Não que eles não vão fazer, mas é demorado. Então a dificuldade no começo agora é a atividade em grupo. Então é mais individual.

- Professora, você já teve algum aluno que foi para o ensino comum, que foi incluído, você já acompanhou algum processo assim, você trabalham alguma coisa neste sentido?

P2: Dos meus alunos, só quando eu tinha fundamental, não na estimulação essencial. Lá em [...] (cita a instituição anterior na qual trabalhava) eu tive um aluno que foi, hoje em dia ele está com 24 anos, ele terminou o Ensino Médio no ensino comum. Por que lá era assim, era estimulação essencial, primeiro e segundo ano. Aí eles iam para o ensino comum, e ele terminou. Ele levou mais tempo, mas terminou.

- E você lembra como foi o processo dele ser incluído, a escola especial ajuda neste processo?

P2: Ajuda e auxilia o tempo todo. Tanto que ele continuava fazendo fono, o tempo todo ele continuou fazendo fono no percorrer da vida acadêmica dele, e fisio. E as pedagogas estavam sempre se comunicando pra sanar alguma dificuldade ou auxiliar no que ele precisasse.

- Para mim uma última pergunta; você tem algum autor, alguma abordagem teórica que te apoia no teu trabalho?

P2: Olha, eu gosto muito de Vygotsky, gosto muito, Piaget também. Eu acho o Piaget nessa parte, no início, eu acho super importante. Agora esses dias também, eu estava até... deixa só ver se eu acho aqui (professora folheia alguns papéis). É novo, eu não conhecia, um pensador que eu achei algumas coisas assim bem interessantes. Eu acho que não anotei o nome dele, mas ele é na mesma linha de Vygotsky. Eu costumo xerocar e guardar. Eu acho que ficou num outro que eu tirei, agora não recordo o nome. Mas a linha mais é Vygotsky e Piaget. São os dois que eu acho assim, que tem mais referência, que tu consegue mais apoio pra ti compreender a dificuldade dos alunos. Te dá mais embasamento teórico. Os outros teóricos, eu acho assim, a gente não guarda nome porque tu pega algumas coisas, tu pega o

que é importante, o que tu acha que vai te ajudar. Porque tem muita coisa que tu trabalhando dia a dia, tu vê que muita coisa é só teoria, na prática não te ajuda em nada. É muito bonito no papel, mas na prática não. E eu penso assim, o que falta hoje em dia na educação especial é tu ter mais incentivo pra ti poder crescer.

- Incentivo em que sentido?

P2: Em sentido até do governo, em pesquisas e tudo porque é muito bom tu ver coisas que estão funcionando em um lugar e tu tentar copiar, mas tu tem que trazer pra tua realidade, geralmente tem que fazer modificações. Eu vou te dar até um exemplo, agora que tem esse filme “Caras”...

- “Colegas”?

P2: É “Colegas”, é. Eu tive o prazer de conhecer os dois (referindo-se aos atores do filme) quando namoravam, que eu fiquei uma semana em São Paulo, fazendo curso. Eles tem uma dinâmica para falar, para interagir, ótima. Só que tu tem que ver a estrutura deles, a estrutura familiar é outra, a estrutura da APAE lá é outra. Lá cada professor tem quatro alunos, eles têm aula de balé, de oratória, eles têm um professor e matemática, um de português, eles têm por área o professor. Então assim, é uma outra realidade, tu entra lá dentro, nós levamos dois dias para conhecer a escola inteira. Tem piscina olímpica... mas é a APAE central, não das periferias, a realidade daí é outra, nós fomos em todas lá. Então assim, o que serve lá às vezes não vai servir em outro lugar. E não é só o professor, não é só a família, é um conjunto, até a sociedade que investe. Porque estes alunos, a preocupação é que eles têm que ter um lugar para ir no futuro, e onde é que eles vão depois? A sociedade é que vai ter que acolher. Aí entra o fator econômico, o fator social, entra tudo né, a educação, tem que ser considerado. Então eu acho que se cada um fizer a sua parte, mas tem que fazer. É uma soma de esforços.

- Professora, foi muito bom, contribuiu bastante, quero te agradecer. Tem mais alguma coisa que você gostaria de me falar?

P2: O que é importante é a família. O que a gente sente muita dificuldade é na família. Em primeiro lugar a não aceitação. A gente fala tanto em preconceito, o preconceito começa dentro da família, isso a gente vê de longe. Na higiene da criança, na maneira como é tratada, no material dela, tu nota aquele que é amado, que é aceito, e aquele que não é. E a maioria não é. A maioria tem dificuldade em aceitar, muita dificuldade mesmo.

- Vocês sentem falta desta proximidade da família?

P2: Desta proximidade e da ajuda. Porque se tu não ama, tu não ajuda. Então aí que tu vê, quando tu pede alguma coisa, tu vê que fala com jeito, pra pessoa auxiliar, porque é um trabalho em conjunto, e tu vê que nada é feito porque não ama, porque não aceita. Isso é a realidade.

- Você acha que um apoio, um suporte pra essas famílias ajudaria nesse processo?

P2: Ajudaria, mas eu acho que hoje em dia o governo dá o suporte, em dinheiro, em alimentação, isso a gente sabe que tem. Mas eu acho que o suporte profissional.

- Em termos psicológicos, de acolhimento?

P2: Isso. Que eles tenham responsabilidade com o filho, eu acho que falta a responsabilidade. Porque hoje em dia as famílias recebem ajuda, mas tu nota que eles não têm a responsabilidade no crescimento do filho. Essa parte intelectual, de individualidade, dele ser independente, tu não vê esse apoio da família. E eu penso que isso dificulta muito o nosso trabalho. Não adianta a escola se empenhar, o governo se empenhar se a família faz de conta.

- Facilitaria de a família tivesse mais participação?

P2: E mais ajuda né? Porque são quatro horas aqui, o restante onde ele fica? Fim de semana? Então tu nota que não tem muita continuidade porque um trabalho que tu leva a semana inteira, sábado e domingo morreu. Na segunda tu tem que recomeçar tudo de novo. Aí é fácil, coloca a culpa na escola, coloca a culpa no governo, então teria que ser um trabalho em conjunto mesmo. A família teria que ter esta consciência. E até esse problema da fala, muitos alunos a gente sabe, que ele convive em casa, ou na frente de uma televisão, ou numa peça escondido, isso a gente sabe que acontece. Então ele não tem essa dinâmica de brincar com ele, dele participar. Quantos alunos nossos, tem vizinhos que não sabem que ele é filho, porque ele é escondido, escondido da própria família. Pode ver, a maioria não sabe comer, porque eles não tem esse carinho de “pega a colher”, em casa eles comem com as mãos, os meus aqui, todos eles, tirando os que têm dificuldade motora, mas os outros se tu der eles vão com a mão no prato. E até na fala, eles não interagem, se eles não interagem na parte motora, na parte afetiva, tu acha que eles vão interagir? Pra que eu vou conversar se não falam comigo?

- Importante considerar este aspecto mesmo... E o que mais professora, tem mais alguma informação que você acha importante?

P2: Não, acho que é isso, acho que o maior problema mesmo é a família. Porque o governo a gente vê que tá fazendo a parte dele. A escola faz a parte dela dentro das limitações que tem, porque também depende de órgãos para fornecer, tem lista de espera, mas este é um problema que tem que aguardar, tem que esperar né? Mas eu acho que a família é o maior problema que tem.

- E como você acha que isto poderia ser solucionado?

P2: Eu acho que a cobrança. Da escola, do governo, haver mais fiscalizações até por estes tantos benefícios. Porque eu acho um horror quando tu escuta um pai dizendo que já tem dois filhos deficientes, e a mãe tá grávida, “tomara que venha outro porque daí eu ganho mais”. Gente, eu acho isso o cúmulo, então é uma situação que eu acho que tem que ser esclarecida. É uma roda viva, um depende do outro, e quando uma engrenagem não tá funcionando, as outras não vão.

-Professora, quero te agradecer muito, foi muito importante para a minha pesquisa.

APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM P3

Local da entrevista: APAE

Professora entrevistada: I. Idade: 37 anos

Tempo de duração da entrevista: 10 minutos

- Estou aqui na APAE com a I., que é auxiliar da professora O. I., há quanto tempo você trabalha com Educação Especial?

P3: Fez um ano, eu entrei dia 14 de fevereiro do ano passado. Um ano que dois meses que eu to aqui.

- Você já havia trabalhado em outra escola de educação especial antes?

P3: Não, nunca trabalhei. Trabalhei em outros, de auxiliar administrativo, de serviços gerais. Mas aqui é a primeira vez.

- E desde que você entrou está com a professora O. na estimulação?

P3: Não, ano passado eu trabalhei com a professora R., era variado né, de manhã trabalhava com ela, daí à tarde eu trabalhava com a professora M., que são só PC.

-Ah tá, e não é estimulação essencial...

P3: É, que daí a gente era em poucas meninas, daí a gente de tarde, nas trocas também né. Daí a gente variava de sala, não era só uma sala.

- Mas desde que você entrou você trabalha de alguma forma com a estimulação essencial?

P3: Sim, desde que eu entrei.

- Você estudou até que série?

P3: Eu estudei o segundo grau, depois fiz até o segundo período e desisti.

-Qual curso você começou a fazer?

P3: Ciências naturais.

-Você tem alguma formação na área de educação especial?

P3: Eu fiz magistério no segundo grau.

- E você fez algum adicional em educação especial?

P3: Não fiz nada, só comecei a trabalhar aqui daí.

- I., me conte um pouquinho sobre o seu trabalho, o que você faz, qual é sua função com as crianças da estimulação?

P3: A minha função mesmo é mais troca, dar de comer, troca de roupa, de fralda. Aí eu converso, eu brinco com eles, tiro lá pra fora, vou passear na casinha, no parque. Este serviço nós fazemos. Dar de mamar também quando chega os pequenininhos né, que nem agora eu peguei um piázinho ali né, eles chegam com uma fome danada. Tem dois bebês né, daí quando eles chegam eu já dou mamá pra eles.

- Então além da parte de alimentação e higiene você também trabalha com brincadeiras...

P3: Trabalho também.

- E como está sendo para você trabalhar com eles?

P3: Ah, eu to gostando, eu me divirto com eles. Eu nunca tinha trabalhado na educação especial né. Já trabalhei, mas com turma normal. Com eles ali nunca tinha trabalhado. Ano passado, a turma da tarde, eles ficavam só deitadinhos ali, eles só dão risada, reagem com o olho, mas é mais difícil pra eles reagir aos estímulos né.

- Dos PCs, você está falando?

P3: Ahan (confirmando). Agora os 'downzinho' eles reagem bem, são bem inteligentes os bebês né. Tem o C., acho que é PC o dele, acho que ele tem problema no olho, porque ele não brinca nem nada. Você dá o brinquedo na mão pra ele, ele não se interessa nada. Agora os outros já brincam com tudo, daí já briga com o outro por causa do brinquedo.

- I., como você percebe que a estimulação essencial, este trabalho com os bebês, contribui para o desenvolvimento deles?

P3: Os brinquedos?

-O trabalho que é feito com eles, de estimulação, tudo o que as professoras fazem. Como você percebe que contribui para o desenvolvimento deles?

P3: Ah, de um ano pro outro você vê, você chega no outro ano já vê que a criança desenvolveu bastante né. Que nem tinha o R. ali da outra sala, é 'downzinho' também, mas acho que não enxergava direito. Esse ano ele já caminha bem né, ano passado se eu não segurasse bem na mão dele quando vinha lá do ônibus, ele caía, então pra você pegar essas crianças você tem que ter uma firmeza. Uma hora ou outra eles vão cair né. Então é assim, que daí ano passado, de um ano pra outro, a gente vê que eles mudam. Já reagiram um pouco mais. É legal ver eles se desenvolvendo melhor.

- E além do caminhar que você falou, que outras áreas você vê que desenvolve?

P3: Pra brincar também né, no brinquedo, pra escutar o que a gente tá falando. A gente pensa que eles não entendem, você vai notando com o passar dos dias. Você fica ali né, você fala, eles entendem, até o PC né. Esses tempinho eu tava dando de comer a outra menininha, aí a professora largou que deu sinal dela ir, daí ela chorou. Daí eu disse pra ela 'ó, você largou, ela chorou'. Ela já percebeu e ficou chorando, daí eu terminei a outra e já fui dar pra ela o alimento. Mas eu acho que eles reagem com o que você aplica ali, os joguinhos, os brinquedos que você vai oferecendo pra eles né. Eles vão se desenvolvendo com o passar do tempo.

- Você pode me contar algumas coisas que faz com eles, que você acha que contribui para o desenvolvimento deles?

P3: Ah, eu brinco com eles, contamo historinha, cantamo junto. Eu acho que eles se desenvolvem, porque daí eles pedem as musiquinhas, que nem agora tava ligado o rádio, eles pediram né. Acho que é isso mais, dos pequenos né, a maior parte.

- E como você acha que estas atividades que você faz ajudam... o que desenvolve neles estas atividades?

P3: Ah, eu acho que desenvolve a alegria deles né, porque, eles dão risada, tudo. Eu acho isso né.

- E você acha que no momento que você troca fraldas, que você dá comida, já é um momento também de ensiná-los?

P3: É um momento de você tá ensinando, porque às vezes tem seis né, que daí é apuradinho né, daí a gente já vai ensinando a eles pra eles aprenderem a comer sozinho, porque um que coma sozinho já vai ajudar a gente. Então ali a maioria deles você tem que pôr na boca

mesmo, que eles não comem sozinhos. O único que come ali mesmo é o M., mas ali da turminha do ano passado que eu tava, eram uns dois só mais ou menos que tinha que pôr na boca, os outros foram todos ensinados. Mesmo que eles derramassem na mesa ou no chão, na roupa, na toalha, eles comiam sozinhos. Só cuidando pra eles não se afogarem né, que a gente sempre esfria bem o lanche antes de passar pra eles. Ensinar eles também a ir no banheiro, porque tem alguns que não sentem o xixi nem o cocô né, então tem alguns que a gente vê que pode ir no banheiro e fazer xixi né. Ele vai aprendendo aos poucos né. Igual ano passado, que a B. já tinha 6 anos e usava fralda. Eu entrei e desde o começo já fomo tentando, tirando as fraldas, cada passinho a gente levava pra ela não fazer, ia perguntando se ela queria ir no banheiro, que ela não fala direito ainda. Daí esse ano ainda ela não usa mais fralda, mas às vezes ela faz na calcinha sabe. Outro que eu to ensinando à tarde, ele tem 12 anos. Eu pedi pra mãe, que ele já tá grande, pra ajudar na casa a tirar a fralda dele né. Ela falou ‘então vou ajudar, daí você ajuda aqui né’. Daí tiremo a fralda, mas de vez em quando ele suja as zorbinha dele também. Ele é ‘downzinho’, acho que ele não deve sentir quando tá com vontade.

- E com os pequenos da estimulação essencial, você trabalha também para ir ao banheiro?

P3: Tem um ali que eu to querendo levar ele no banheiro, o M., eu acho que ele tem já condições, porque ele é super inteligente, ele conversa, ele fala tudo. Mas tem que ensinar primeiro pra eles pidi pra gente né. ‘Quer ir no banheiro?’, tem que ir perguntando pra eles cada passinho, senão ele vai ali e faz nas calça.

- Então esse momento de higiene, alimentação, você acha que é um momento deles aprenderem?

P3: É, é um momento deles aprenderem, porque essa sala aqui, os maiorzinhos, a maior parte deles come sozinho. Eles já passam sabendo né. Já começam a comer sozinho daí. Eles tem que se virar sozinho, que nem eu disse pro L. ‘você já tá grandinho, não tem necessidade de vir de fralda’. Porque às vezes tá aquele calorão, daí dá um dó na gente. Ano passado que tava muito quente, daí os coitadinho com fralda, esquenta demais. Ano passado também, a maior parte do tempo ele já tava bem sem fralda. Daí tem um outro que é bem espertinho, não sei porque a mãe manda fralda, ele mesmo tira a fralda. Tem que conversar com a mãe dele pra tirar a fralda já, que ele já sabe ir no banheiro, não precisa mais do uso da fralda. Eu acho que ele é bem esperto já, porque ele vai, ele faz xixi no banheiro direitinho.

- I., como você percebe o desenvolvimento da linguagem das crianças da estimulação essencial?

P3: Os “downzinho” eles demoram pra falar, sabe? Alguns eles já falam, mas falam assim atrapalhadinho né, às vezes a gente entende, às vezes não. Tem dificuldades, bastante pra falar. Tem uns que quase não falam nada.

- E apesar desta dificuldade, eles tentam se comunicar de outras formas?

P3: Tentam. O olhar né, com a boca... tem uma menininha ali que é PC, às vezes ela fica brava quando não gosta de alguma coisa. Ela reage do jeito dela né.

- E com gestos, você percebe que eles usam gestos para mostrar o que eles querem?

P3: Às vezes se alguém quer comer eles fazem assim (entrevistada aponta o dedo para a boca) com o dedo na boca, é assim que eles fazem. Através do olhar também né.

- E como você acha que a estimulação essencial ajuda no desenvolvimento da linguagem?

P3: Eu acho que ajuda, contribui bastante. Eu acho que você “tando” falando ali, vai escutando, tudo isso. Você vai falando, eles vão escutando você, acho que eles vão se desenvolvendo. Dessa formané, você conversando com eles, acariciando eles.

- Tem alguma atividade que vocês fazem direcionada para o desenvolvimento da linguagem?

P3: A professora conta bastante histórias, leva jogos também pra eles, mostra. Ali é mais mostrar, por exemplo, a vaca e o filhinho, é assim, os jogos que eles são mais fáceis pra idade deles né. O DVD né, através da música né.

- E as atividades que você faz, este momento de alimentação, higiene, como você acha que contribui para o desenvolvimento da linguagem deles?

P3: Eu acho que de certa forma contribui, não sei. Porque daí eu pego, limpo o rosto, eles falam “ai ai ai tia”. A gente faz a higiene deles de um por um né, troca a fralda, lenço umedecido tudo né. Eu acho que eles aprendem, tem alguns que tiram, parece que eles não querem aquela fralda. Mas a gente tem que por, porque eles fazem, se a gente não por vai fazer ali na roupa.

- I., você costuma planejar as suas atividades do dia a dia?

P3: Eu acho que conforme vai acontecendo né, eu acho que é assim.

- Você não tem um planejamento, como as professoras têm?

P3: Não, porque elas não deixam a gente optar muito né, senão elas talvez não gostem né. A gente já ouve comentários, que a atendente tá falando mais que o professor, sempre falam nas reuniões. Daí a gente já não interage muito pra não queimar o professor. Senão dava pra gente também arrumar algumas atividades, trazer pra eles né.

- E você gostaria de atuar mais com eles?

P3: Eu acho que sim, porque eu tava acostumada com a outra professora, que os alunos eram grandinhos, eles eram bagunceirinhos, ao ela falava “ai I. me ajude, porque eu não venço cuidar de tudo esses alunos”. Daí tinha que pegar um por um, no individual. Daí ela falou “eu fico ensinando um aqui, e você fica ali assistindo filme com eles”. Então eu ficava ali, daí quando ela saía eu via algum desenho, ajudava a pintar bonitinho, porque eles não sabem pintar dentro do desenho, tinha que ajudar eles ali a pintar o desenho. Um por um tem que pegar, atendimento individualizado. Às vezes só um professor na sala não consegue dar conta de ensinar, porque tem uns mais levadinhos. Agora esses menorzinhos você tem que cuidar mais deles, às vezes um chora, aí passa o tempo e você não tem como fazer muita atividade com eles. Agora os grandes já dá pra você ajudar a pintar, contar uma história.

- I., tem mais alguma coisa que você acha importante eu saber sobre o seu trabalho?

P3: Eu acho que é isso, a rotina do dia a dia. Eu acho que o mais difícil é na hora da alimentação ali, porque daí você tem que ajudar eles a comerem, e você não pode empurrar a comida depressa na boca deles, porque eles comem devagar, eles são pequenos. Tem que ter paciência. Igual os PC, tem uns, ano passado o J. logo que eu entrei trabalhar a boca dele era travada, parece que não davam comida pro piá. Você ia por a colher ele mordida, você tinha que ir devagarinho. Bem complicado ele, mas ele destravou um pouco a boca. A alimentação deles é tudo batida no liquidificador, dependendo da comida que você leva eles se afogam. Dependendo da sobremesa, se for muito grosso, pra algumas crianças já não vai, tem que ser mais líquido. Tem uns que já usaram sonda né, bem complicado, semana passada eu quase afoguei um, ele ficou se afogando aí eu pus ele deitadinho, voltou a comida. É importante você saber isso, porque caso afogue algum, é bom ter os métodos, saber o que fazer.

- Então I., acho que é isto, agradeço pela sua participação.

APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM P4

Local da entrevista: APAE

Professora entrevistada: E. Idade: 27 anos

Tempo de duração da entrevista: 10 minutos

- Estou aqui na APAE com a E., que é auxiliar da professora D. Faz tempo que você trabalha com Educação Especial?

P4: Vai fazer um ano em junho.

- Antes de entrar aqui você já trabalhou em outra escola de educação especial?

P4: Não, nunca trabalhei.

- E neste um ano você ficou o tempo todo na estimulação essencial?

P4: Praticamente todo o tempo.

- Qual é a sua formação?

P4: Eu to na faculdade, to cursando Ciências Biológicas. Pretendo me formar ano que vem, e vir dar aula aqui.

- E você fez magistério...?

P4: Não, não fiz. Através da faculdade, eu participei daquele processo seletivo o PSS, daí eles me chamaram e eu entrei aqui.

- E., me conte um pouco das suas atividades do dia a dia, o que você faz com as crianças, qual sua função...

P4: Como eu sou auxiliar, a gente não interfere muito na parte pedagógica, a gente só auxilia. Então conforme o dia, a atividade que a professora propõe, a gente vai interagindo, ajudando as crianças. Só auxiliando.

- Mas você trabalha com atividades, ou só com a parte de alimentação, higiene?

P4: É uma das funções, alimentação, higiene, e ajudo na estimulação. Porque são sete alunos numa sala, então a professora pega uns pra trabalhar, e eu do outro lado auxilio.

- E quem vai te direcionando é ela?

P4: É ela.

- Você não chega a ter um planejamento teu então?

P4: Não, vou seguindo o dela, que é proposto pela escola.

- E neste um ano que você trabalha, como você percebe que a estimulação essencial contribui para o desenvolvimento das crianças?

P4: Olha, é bem importante. No ano passado, a gente vê crianças que entraram que só sorriam, e agora você vai conversando, interagindo, brincando... nossa, tem uns que falam, que já tão... é muito interessante, é só você vivendo o dia a dia, que é muito bom. Eles vão crescendo e vão mudando.

- Em que áreas você percebe mais mudanças, que eles mais desenvolvem?

P4: Acho que a afetiva, carinho, beijo, toque. Principalmente a J., no ano passado ela ficava quietinha, arredia, esse ano, ela já tá começando a caminhar, então ela levanta, dá os passinhos, e dá aquele sorriso lindo. De repente vem a te abraça, você percebe que ela pegou confiança e que ela tá se desenvolvendo, não só com a gente, o pessoal da saúde... Na educação física às vezes eu levo ela na cama elástica, como ela se diverte, dá risada, dá gargalhada, coisa que a gente não via antes. Ela ficava mais arredia.

- E além da afetividade, você percebe outras áreas que eles desenvolvem?

P4: Sim, com os brinquedos eles sabem o nome e vão falando, a gente vai contando toda uma história do brinquedo, eles vão gravando alguma coisa. Um fala, outro fala, assim. Bem interessante ver esse desenvolvimento eles. A gente estar todo dia da uma às cinco ali (se referindo ao horário) é bem interessante.

- E das atividades que você faz, até pensando na higiene, na alimentação, você percebe que elas contribuem para o desenvolvimento deles?

P4: Contribuem. Eles sabem qual é a mochilinha de cada um, a mochila do fulano, do outro lá né. Na hora da troca tá ali já o lencinho, tudo. Na alimentação também, cada um sabe o alimento, "ah é da J., do outro, do outro". Os que falam né.

- E você vê estes momentos de higiene, de alimentação, também como um momento de aprendizado?

P4: Também, porque eles aprendem que um auxilia o outro, vão interagindo.

- Quais atividades você percebe que mais ajudam no desenvolvimento deles?

P4: Ah, eu acho que as musiquinhas né. Eles assistem o DVD, o Patati Patatá, eles ficam ali ligados, gostam do colorido, dos desenhos. Eu percebo que eles, nossa, se motivam.

- Com relação à linguagem, neste um ano que você trabalha com eles, qual a sua percepção com relação ao desenvolvimento da linguagem deles?

P4: Olha, você vai mostrando e vai falando, eles vão repetindo. Alguns meio tortinho ainda, mas vão repetindo. Acho que é através disso aí, conversar bastante com eles, que é que a gente faz bastante.

- E eles falam, como está esta questão com os seus alunos?

P4: Poucos falam. Tem uns que não falam, bem poucos.

- E os que não falam, ou mesmo os que falam com dificuldade, tentam se comunicar de outras formas?

P4: Com gestos. Mostram, quando querem alguma coisa. Você vai conversando, eles vão sorrindo, vai acalmando. Tem uns que chegam agitados, tem dias que são agitados, e você vai conversandinho, conversandinho com eles, eles acabam se acalmando. Nossa, é bem bacana.

- Tem alguma criança neste um ano que você acompanhou que não falava, e agora fala?

P4: Eles já falavam alguma coisa, que nem a J., agora que tá começando a falar alguma coisa, bem pouco. Mas o R. falava com bastante dificuldade, agora ele fala declaradamente.

- E a estimulação essencial, contribui para desenvolver a linguagem deles?

P4: Bastante.

- Você consegue me dar alguns exemplos de atividades que vocês fazem para a linguagem?

P4: Como eu te falei, conversar bastante, ler historinha, tem os DVDs, os brinquedos. Tem ali com espessura (referindo-se à textura), tem o gel, tem a lixa, você vai passando a mão vai falando, vai explicando.

- E., tem mais alguma coisa que você queira dizer, alguma coisa sobre o seu trabalho que você acha importante que eu saiba?

P4: Olha, o meu trabalho é bem gratificante, é a única coisa que eu posso dizer pra você, é muito bom. Você cresce muito interiormente, como pessoa, trabalhando com estas crianças. Você acaba se apaixonando, você acaba criando um vínculo muito grande. Tanto que eu quero me formar, estudar muito mais, me aprofundar, pra acabar vir trabalhando aqui. E eles sentem que a gente gosta, e só estando no dia a dia pra você ver.

- Por isso eu pretendo fazer observação das aulas, para conhecer o trabalho de vocês melhor. Agradeço muito a sua participação na minha pesquisa, obrigada.

APÊNDICE E - PROTOCOLO DE REGISTRO DE DADOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

- ANO DE ELABORAÇÃO: 2011

- HISTÓRICO DA APAE – adaptado para preservar sigilo

No ano de 1971, algumas famílias discutiam a questão da pessoa com deficiência e sentiam dificuldade em encontrar um espaço para que seus filhos fossem atendidos. Esses pais acreditavam na potencialidade de seus filhos, e percebiam o quanto era necessária e importante a educação e socialização dos mesmos.

Tendo em vista que no Paraná, o movimento Apaeano já havia conquistado espaço em Guarapuava, essas famílias ainda não contavam com um local de apoio para seus filhos, desta forma, uniram forças para buscar subsídios e amparo legal para criar a APAE e a Escola Especial, para algumas famílias.

(...)

Em 27 de agosto de 1971, os esforços dessas famílias se concretizaram com a criação da APAE (...) iniciando suas atividades com sete alunos em uma casa cedida pelo Esquadrão Independente da Cavalaria. Nos anos de 1972 e 1973, funcionou precariamente em duas salas de aula, alugadas pela Prefeitura Municipal em uma escola particular. No ano de 1973, já 13 alunos, mudou-se para uma casa.

Neste ano foi regulamentado o funcionamento da Escola pela Secretaria de Educação e Cultura do Paraná.

Em 1976 obteve reconhecimento definitivo. A renovação de autorização de funcionamento ocorreu em 2009.

Atualmente atende a 420 alunos com deficiência intelectual e múltipla. Tem por finalidade prestar atendimento pedagógico, psicológico, médico e social, acrescido de estudo, pesquisa e conscientização, colaborando assim para o desenvolvimento pleno das potencialidades e integração da pessoa com deficiência.

Para que possa realizar estas atividades a APAE está credenciada ao SUS e conta com uma equipe multiprofissional: Psicólogos, Médicos, Assistente Social, Fisioterapeuta, Fonoaudióloga, Terapeuta ocupacional, Pedagoga, professores especializados e equipe de atendentes com treinamento específico.

- ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Escola: Conselho Escolar, Equipe de Direção, Pedagoga, Equipe Docente, Conselho de Classe, Agente de execução e de Apoio e Equipe Multiprofissional

Escola – subordinada a SEEDe à Associação de Pais e Amigos do Excepcionais de Guarapuava; esta submetida à Federação Nacional das APAEs;

APAE divide-se em saúde e educação.

- CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO PRESENTE NO PPP

Não está clara.

Em alguns momentos o PPP apresenta a concepção de desenvolvimento baseada na teoria sócio-histórica de Vygotsky; desenvolvimento humano não é um simples processo de acumulação, mas sim de constante transformação a nível físico e psicológico. Criança com deficiência mental não é superior ou inferior às demais, é apenas diferente; a diferença não deve ser negada. A criança com deficiência intelectual desenvolve-se por meio de compensações.

Entretanto, em alguns momentos aparecem citações de Piaget. Portanto, a concepção desenvolvimentista e a sócio-histórica aparecem misturadas.

Percebe-se isto pelo seguinte parágrafo: “A proposta curricular fundamenta-se na concepção teórica sócio-interacionista, não desconsiderando totalmente a abordagem desenvolvimentista pelo fato de que o processo avaliativo de ingresso dos alunos está sustentado nas etapas do desenvolvimento motor, intelectual e moral proposto por Jean Piaget”. (p.41)

- OBJETIVOS PRINCIPAIS DA PROPOSTA A CURTO, LONGO E MÉDIO PRAZO

Objetivo geral da educação infantil: Desenvolver a criança nos aspectos: físico, motor, social, afetivo e cognitivo.

Objetivo geral da estimulação essencial: Proporcionar a estas crianças um desenvolvimento tão harmônico quanto possível e diminuir ou eliminar os efeitos dos transtornos que apresentam como também evitar o aparecimento de outros, decorrentes das situações em que elas se encontrem, garantindo melhor evolução nas etapas posteriores.

O PPP cita a importância de conciliar as ações ‘educar’ e ‘cuidar’, especialmente no na estimulação essencial. O ato de cuidar deve sempre apresentar um caráter educativo; importância da articulação com os técnicos de saúde.

- ÁREAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL EM SEPARADO? ALGUMA PRIVILEGIADA?

As áreas aparecem organizadas da seguinte forma:

1. Área sensório-perceptiva. Objetivo geral: estimular as diferentes percepções sensoriais explorando substâncias e materiais diversos visando a integração dos estímulos e a compreensão do ambiente onde vive.

Conteúdos estruturantes
Percepção visual
Percepção auditiva
Percepção gustativa
Percepção olfativa
Percepção tátil e sinestésica

2. Área de autocuidado. Objetivo geral: proporcionar a criança meio pra a aquisição de hábitos de independência no cuidado de si mesmo, utilizando seus próprios recursos e aqueles que o meio coloca ao seu alcance.

Conteúdos estruturantes
Alimentação
Vestuário
Higiene pessoal
Autonomia

3. Área motora: realizar movimentos corporais visando o desenvolvimento motor global, e demais capacidades físicas para que adquira o máximo de suas independências.

Conteúdos estruturantes: coordenação motora, psicomotricidade, capacidades físicas, alongamento, relaxamento.

4. Linguagem oral e comunicação: desenvolver na criança habilidades de comunicação, através da expressão oral e gestual, a fim e estabelecer a necessária interação com as pessoas.

Conteúdos estruturantes	Conteúdos específicos
Comunicação	- comunicação gestual - comunicação alternativa
Respiração	- expressão fonoarticulatória - adequação da respiração
Linguagem	- linguagem oral - linguagem escrita

Metodologia da área 4: as atividades a serem desenvolvidas deverão ser estimulantes e partirão dos elementos vivenciados pelo educando, possibilitando a compreensão da estrutura linguística e da comunicação.

4. Área sócio-emocional: proporcionar a criança, meios para estabelecer vínculo afetivo. Estímulos necessários para integrar-se com as pessoas, expressão seus desejos, desgostos e necessidades.

Conteúdo estruturante: socialização.

- INCLUSÃO

Aparece de forma destacada quando da definição dos objetivos da escola, como um subitem:

OBJETIVOS DA INCLUSÃO:

A escola, consciente das evoluções demandadas por uma sociedade que clama por igualdade, vem se reorganizando frente ao processo de inclusão. Para que isto ocorra está intrínseco em suas ações o atendimento aos objetivos da inclusão, sendo eles:

- propiciar a integração técnica-pedagógica entre os professores que atuam no ensino comum e os professores da modalidade de educação especial.
- promover o intercambio cultural entre sociedade e os alunos que apresentam necessidades educativas especiais, possibilitando a integração/ inclusão;
- mobilizar todos os segmentos da sociedade como: saúde, secretarias de trabalho, assistência social, áreas de política de base.
- promover a educação para todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque na educação inclusiva.
- prever adaptações curriculares para atender a diversidade da sala de aula e dos alunos.
- viabilizar parcerias com as instituições do ensino superior para oferta de cursos de formação em educação especial.
- sensibilizar a comunidade escolar, com vistas `a inclusão social do aluno com necessidades educativas especiais, através de ações que possibilitem a integração entre o ensino comum e a educação especial;
- redimensionar os procedimentos envolvidos na avaliação diagnóstica em educação especial, comênfase no aspecto pedagógico em detrimento do enfoque clínico;
- encaminharo aluno para a educação de jovens e adultos e mercados de trabalho.

Também aparece no item “Marco conceitual” com o seguinte texto:

Considera-se de grande importância ressaltar o processo histórico em que passa a humanidade, onde as questões referentes estão em dinâmicas transformações sendo a inclusão o referencial mais atual, requerendo uma constante avaliação de qualidade de serviços prestados, sejam em escolas comuns, sejam em escolas especiais. Se, por um lado, a escola está muitas vezes insegura ou despreparada para atender aos alunos com necessidades educativas especiais, por outro, a escola especial também necessita rever as

concepções e práticas que nortearam suas ações, acontecendo assim uma inclusão responsável.

Para que a pessoa com deficiência possa exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que a escola de ensino regular se adapte às mais diversas situações e conforme as necessidades dos alunos inseridos em suas salas de aula.

Na perspectiva de uma educação inclusiva, não se espera mais que a pessoa com deficiência se integre por si mesma, mas que os ambientes, inclusive o educacional, se transformem para possibilitar essa inserção, ou seja, estejam devidamente preparados para receber a todas as pessoas indistintamente.

Assim, a Escola x está aberta à inclusão, disponibilizando a sua equipe profissional e o conhecimento e experiência com o deficiente intelectual e múltiplo para colaborar com este processo.

Também aparece na caracterização da educação infantil:

“Com vistas à inclusão educacional, a proposta da escola para o encaminhamento do aluno da educação infantil para a escola comum consiste em:

- quando há superação das defasagens é feita avaliação pela equipe técnica pedagógica registrando em ata, encaminhando-o para o ensino comum, o mesmo é desligado imediatamente do atendimento pedagógico da escola.
- dar continuidade aos atendimentos complementares de reabilitação oferecidos na área de saúde dentro da escola especial, se necessário” (p.44)

- ELABORAÇÃO DE PLANOS E AULA DIÁRIOS OU SEMANAIS?

O PPP da escola não cita a elaboração de planos de aula.

- PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

São previstas no PPP duas dimensões de avaliação: diagnóstica e pedagógica.

a)Diagnóstica: destinada ao ingresso dos alunos. Envolvimento de pais, alunos e equipe multiprofissional.

b)Avaliação pedagógica: processo contínuo e permanente; integra o conjunto de ações educacionais, sendo de maior importância o plano de trabalho docente. Importância de avaliar o processo ensino-aprendizagem.

Avalia-se por meio de ‘hierarquias de excelência’; os alunos são comparados e depois classificados segundo uma norma predefinida e predeterminada. Considera-se o ritmo e as modalidades de aprendizagem.

Procura-se realizar avaliação formativa; necessário considerar o processo do aluno.

O processo de avaliação envolve a questão da terminalidade, que é “uma certificação de conclusão de escolaridade fundamentada em avaliação pedagógica com histórico escolar que apresente de forma descritiva, as habilidades e potencialidades atingidos pelos educandos com dificuldades acentuada de aprendizagem associadas às condutas típicas. É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitarem alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental” (Diretrizes Educacionais para a Educação Especial na Educação Básica, resolução n.2, de 11 de setembro de 2001).

NA ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL: deve ser contínua, suporte para a ação educativa. Não terá caráter seletivo. Realiza-se uma avaliação diagnóstica, **descritiva e semestral**. Deve conter pareceres sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento e aprendizagem.

- FOCO PARA A ESCOLARIZAÇÃO?

A escola adota o Currículo Básico da Secretaria Estadual de Educação, adaptando o ensino às especificidades do público da escola, e às necessidades de cada aluno.

- COMO A LINGUAGEM É CONTEMPLADA?

A linguagem é contemplada apenas como uma área de desenvolvimento da estimulação essencial (ver áreas do desenvolvimento)

- ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL – OUTRAS INFORMAÇÕES

Idade: 0 a 3 anos e 11 meses; é uma etapa da educação infantil.

O PPP cita a importância do brincar para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, além de sua imaginação e habilidades relacionais.

Definição: “É o atendimento prestado, a partir do nascimento, à criança que apresenta problemas evolutivos decorrentes de fatores orgânicos ou ambientais, por equipe multidisciplinar, com a participação efetiva da família, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento integral da criança buscando sua autonomia.

Serão beneficiadas por esse atendimento as faixas etárias de 0 a 3 anos e 11 meses apresentando características evidenciadas que apontam para a identificação de crianças:

a) com atraso em seu desenvolvimento, com privações ambientais, com antecedentes pré-natais, neonatais e no primeiro ano de vida, que acarretem comprometimento em seu desenvolvimento intelectual;

b) que apresentem distúrbios de desenvolvimento intelectual motor, sensorial, cognitivo, emocional e da linguagem”. (p.44)

APÊNDICE F - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA**Identificação:** _____**Idade:** _____**Formação:** _____**Tempo de atuação na educação especial:** _____**Tempo de atuação na estimulação essencial:** _____**Questões gerais****Importância da estimulação essencial para o desenvolvimento geral da criança com deficiência intelectual**

- 1) De que maneira você acha que a estimulação essencial contribui para o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual?
- 2) Quais as áreas do desenvolvimento infantil você acha que a estimulação essencial ajuda?
- 3) Como as suas ações contribuem para a escolarização (Ensino Infantil) dessas crianças?
- 4) Você pode citar algumas atividades que são feitas com elas que depois vão auxiliar nesse Ensino Infantil?

Questões específicas**Contribuição da estimulação essencial para o desenvolvimento da linguagem da criança com deficiência intelectual**

- 1) Pela sua experiência, como você acha que ocorre o desenvolvimento da linguagem das crianças com deficiência intelectual no dia a dia?
- 2) em sua opinião, como a estimulação essencial contribui para a aquisição e desenvolvimento da linguagem de crianças com deficiência intelectual?
- 3) Como você costuma planejar suas aulas de estimulação essencial?
- 4) Me dê um exemplo de um objetivo dessa aula.
- 5) Você realiza atividades específicas para a linguagem de seus alunos? Pode me fornecer 2 exemplos?

APÊNDICE G - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS FILMAGENS

1. Intervenções voltadas ao desenvolvimento da linguagem
 - 1.1 Linguagem verbal
 - 1.1.1 intervenções estruturadas (planejadas)
 - 1.1.2 intervenções não estruturadas (espontâneas)
 - 1.2 Linguagem não verbal
 - 1.2.1 intervenções estruturadas (planejadas)
 - 1.2.2 intervenções não estruturadas (espontâneas)

2. Materiais específicos para o desenvolvimento de linguagem
 - 2.1 Linguagem verbal
 - 2.2 Linguagem não verbal

3. Respostas das professoras às manifestações de linguagem das crianças
 - 3.1 Linguagem verbal
 - 3.2 Linguagem não verbal