

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC

CURSO DE PEDAGOGIA

MAIRA CONSENSO POLLI

**A IMPORTÂNCIA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE NO
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL EM CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA MENTAL.**

CRICIÚMA, DEZEMBRO DE 2010.

MAIRA CONSENSO POLLI

**A IMPORTÂNCIA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE NO
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL EM CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA MENTAL.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do grau de licenciado no curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Orientadora: Prof^a. MSc.: Albertina Serafim Daminelli.

CRICIÚMA, DEZEMBRO DE 2010.

MAIRA CONSENSO POLLI

**A IMPORTÂNCIA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE NO DESENVOLVIMENTO
COGNITIVO INFANTIL EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL.**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela Banca Examinadora para obtenção do Grau de Licenciado, no Curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com Linha de Pesquisa em Educação, Cultura e Ambiente e na linha da Educação para Diversidade (Gêneros, Etnias, Minorias e Diferenças).

Criciúma, 09 de dezembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Albertina Serafim Daminelli- Especialista- (UNESC) - Orientadora

Prof^a Gislene Camargo Dassoler- Especialista - (UNESC)

Prof^a Julia Hélio Lino Clasen - Especialista - (UNESC)

Dedico este trabalho a todos que me incentivaram a seguir e não desistir nos momentos de fraqueza e que estiveram sempre ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guiar e iluminar durante minha jornada, dando-me saúde, coragem e fé para que eu pudesse superar os obstáculos.

A minha família, que me incentivou e me apoiou nos momentos em que pensei em desistir.

As minhas amigas inseparáveis: Karina Simon Alamini, Mariana Ronchi e Morgana Tomazi da Silva. Obrigada pela amizade, pelos momentos de descontração e pelas verdades ditas; momentos que lembrarei sempre com muito carinho.

À Escola Especial do município de Meleiro, SC, fonte de pesquisa deste estudo, meus agradecimentos pela hospitalidade e atenção; às professoras informantes, pelo carinho com que me receberam e pela paciência com que me explicaram a respeito de seu magnífico trabalho.

A minha professora orientadora, Albertina Serafim, obrigada pelo incentivo, pela atenção, pela paciência e pela disponibilidade dedicados neste período de estudo; sem ela, este trabalho não passaria apenas de uma ideia.

A um homem em especial, Marcos Quirino, que, com sua paciência, seu companheirismo e sua dedicação, soube me ajudar e colaborar neste processo de aprendizado para minha vida profissional.

A todas as pessoas que não foram citadas, mas, de forma direta ou indireta, contribuíram para minha formação.

Muito obrigada a todos!

“Deficiente’ é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino [...].”

Mário Quintana

RESUMO

Esta pesquisa é um estudo sobre o programa de estimulação destinado a proporcionar à criança com deficiência mental, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para que ela alcance pleno desenvolvimento no seu processo educativo. O principal objetivo é mostrar a importância da estimulação precoce no desenvolvimento cognitivo em crianças com deficiência mental na visão dos profissionais que atuam nessa área. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa de campo exploratória – descritiva numa abordagem qualitativa para melhor verificação do problema proposto. Para a coleta de informações, realizou-se a observação direta em sala de aula e aplicação de questionário às profissionais da Escola Especial de Meleiro, SC. Procedeu-se também a uma pesquisa bibliográfica para estabelecer relação entre teoria produzida e a prática constatada. Os dados obtidos com esse trabalho evidenciam a grande relevância em relação à intervenção profissional precoce nos primeiros anos de vida de uma criança com deficiência mental.

Palavras-chave: Deficiência Mental. Desenvolvimento Cognitivo. Estimulação Precoce. Educação Especial.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE- Associação e Amigos dos Excepcionais

CADEME- Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

DM – Deficiência Mental

E.E – Escola Especial

FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial

INES- Instituto Nacional de Educação de Surdos

SC – Santa Catarina

PPS – Processos Psicológicos Superiores

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PARA OS DEFICIENTES MENTAIS	12
2.1 A realidade catarinense	16
3 EDUCAÇÃO INFANTIL E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	19
3.1 Estimulação precoce na educação infantil para deficientes mentais	25
4 METODOLOGIA	31
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	34
5.1 Apresentação e Análise da Observação	34
5.2 Apresentação e análise dos questionários respondidos pelas professoras do programa de estimulação precoce	38
6 CONCLUSÃO	44
REFERÊNCIAS.....	46
APÊNDICE A.....	49
APÊNDICE B	51

1 INTRODUÇÃO

A educação de um povo é condição para o desenvolvimento de uma nação em todos os aspectos. A melhora na qualidade de vida da população é resultado de políticas públicas voltadas para o atendimento das necessidades primárias e também das secundárias do ser humano. Essas políticas devem alcançar todos os membros da sociedade, sejam aqueles plenos em suas capacidades físicas e intelectuais ou aqueles que, por alguma razão, possuem alguma limitação que dificulte o total desenvolvimento de seu potencial.

Os portadores de deficiência mental, no Brasil, possuem, atualmente, um direito que lhes é garantido por lei: podem frequentar escolas especiais ou instituições destinadas ao seu atendimento. Tempos atrás, essa não era a realidade deles. Mas a instituição da educação especial, embora tenha os mesmos fundamentos da educação comum, utiliza metodologias especiais, ou seja, alternativas de atendimento diferenciado visando a proporcionar aos alunos condições que favoreçam sua inclusão na sociedade. O atendimento deve começar assim que são identificadas alterações no desenvolvimento global da criança e deve ser continuada ao longo de sua vida.

Entende-se inclusão como o processo de inserção de pessoas que possuem alguma limitação, seja ela física ou mental, nas atividades cotidianas de uma sociedade. Para isso, é necessário que todos aqueles que fazem parte da vida de um portador de deficiência estejam preparados para lidar com essa pessoa. Há preconceitos que precisam ser superados e avaliação constante de metodologias adotadas.

Esse estudo tem como tema a estimulação precoce no desenvolvimento cognitivo em crianças com deficiência mental na visão dos profissionais que atuam na área de educação especial.

A escolha do tema para realização deste estudo foi motivada pelo interesse da pesquisadora pela estimulação precoce, aliado à vontade de saber a respeito desse tipo de procedimento na escola especial.

Por meio de estudos iniciais, verificou-se a inexistência de pesquisas sobre essa temática no curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Optou-se, então, por verificar a dinâmica de funcionamento bem como

a importância de um programa de estimulação precoce no desenvolvimento cognitivo em crianças com deficiência mental na visão dos profissionais que atuam na área.

A pesquisa tem como objetivo geral identificar a importância da estimulação precoce no desenvolvimento cognitivo em criança de zero a seis anos com deficiência mental na visão dos profissionais que atuam na área.

Desse modo, elegeu-se como problema a ser investigado: qual a importância da estimulação precoce no desenvolvimento cognitivo em crianças de zero a seis anos com deficiência mental que frequentam a Escola Especial do município de Meleiro, SC na visão dos profissionais que atuam na respectiva área de atendimento?

Para que esse questionamento fosse respondido, foram traçadas as seguintes questões norteadoras:

- a) De que forma a estimulação precoce pode contribuir no desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental?
- b) Quais são as alterações que ocorrem no desenvolvimento cognitivo infantil em crianças com deficiência mental?
- c) Quais são as metodologias utilizadas pelos profissionais da estimulação precoce da Escola Especial do município de Meleiro, SC?

Para que o objetivo inicial fosse alcançado, foram pontuados os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar como a estimulação precoce pode contribuir no desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental;
- b) Perceber quais as alterações que ocorrem no desenvolvimento cognitivo em crianças com deficiência mental;
- c) Observar quais as metodologias utilizadas pelos profissionais da estimulação precoce da escola especial do município de Meleiro.

Para dar suporte ao estudo, foi seguida a linha de pesquisa: Educação, Cultura e Ambiente, pois ela tem como foco o desenvolvimento humano, sendo o eixo temático a Educação para a Diversidade (Gêneros, Etnias, Minorias e Diferenças), abrangendo as diversidades da sociedade e trabalhando especificamente cada identidade, cada cultura e suas respectivas características.

Assim, o referido estudo está dividido em capítulos.

No capítulo I, que é a introdução, apresenta-se o tema da pesquisa, juntamente com a justificativa, as questões norteadoras, o objetivo geral e os específicos.

O capítulo II destina-se à fundamentação teórica. Discorre-se sobre o histórico da educação para deficientes no Brasil e, especificamente, o atendimento oferecido pelos órgãos governamentais às crianças que apresentam desenvolvimento cognitivo prejudicado no estado de Santa Catarina, tendo embasamento nos autores como Fonseca (1995), Jannuzzi (2004), Miranda (2003) e Mazzota (2005).

As especificidades da educação infantil e do desenvolvimento cognitivo são apresentadas no capítulo III e está fundamentada principalmente em Brasil (1994-1995). A abordagem traz as diretrizes sobre a estimulação precoce para deficientes, programa que objetiva o pleno desenvolvimento de crianças que apresentam algum tipo de retardo no desenvolvimento cognitivo. Também foram utilizados autores como Fantin (2000), Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, 2005), Silva; Santoro (2006) e Vygotsky (1979, 2003).

No capítulo IV, apresenta-se a metodologia para o desenvolvimento da pesquisa, juntamente com a caracterização dos informantes.

A análise da observação das atividades desenvolvidas pelas professoras da Escola Especial do município de Meleiro, SC e também das perguntas do questionário respondido pelas informantes estão no capítulo V, devidamente fundamentada pelo referencial teórico apresentado.

Por fim, apresenta-se a conclusão desta pesquisa evidenciando a suma importância da estimulação precoce.

2 O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PARA OS DEFICIENTES MENTAIS

No Brasil, as primeiras iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência surgiram de maneira tímida nos conventos, em asilos ou em casas de repouso. Para Miranda (2003), elas permaneciam nesses lugares em confinamento e excluídas da sociedade, pois, por sua aparência, eram consideradas imbecis, idiotas, retardadas e incapazes de conviver em sociedade.

Por muito tempo, essas pessoas continuaram a sofrer com o preconceito, uma vez que a deficiência era vista como maldição, ou seja, como uma coisa demoníaca. Essa situação passou a mudar quando, segundo Jannuzzi (2004), foi criado pelo decreto n.1.428 de 12 de setembro de 1854 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, sob a responsabilidade e administração do poder central. Essa instituição funcionava em regime de internato, onde as crianças tinham acesso ao ensino primário, educação moral e religiosa e trabalhos manuais. Também foi criado, na mesma época, o Imperial Instituto dos Meninos Surdos–Mudos, onde atualmente funciona o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Desse modo, a educação de deficientes surgiu da sensibilização de pessoas com esse problema, que tiveram apoio, embora precário, do governo, mas que desejavam mudar a situação dessas pessoas no Brasil, elevando o atendimento a elas no mesmo patamar de países europeus.

Foi a partir dos anos 50 que o atendimento educacional aos indivíduos que apresentavam deficiência foi assumido explicitamente pelo governo federal, em âmbito nacional, com a criação de campanhas voltadas especificamente para esse fim. A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1955, tendo a sua frente um grupo de pais insatisfeitos por não encontrarem escola para seus filhos.

Como afirma Mazzota (2005, p. 64), sobre a união dos pais, eles têm sido, ao longo da história;

[...] uma importante força para as mudanças no atendimento aos portadores de deficiência. Os grupos de pressão por eles organizados têm seu poder político concretizado na obtenção de serviços e recursos especiais para grupos de deficientes, particularmente para deficientes mentais e deficientes auditivos.

Nesse sentido, a busca por atendimento adequado para as crianças com deficiência mobilizou, primeiramente, os pais; em seguida, mesmo que timidamente, a sociedade e os políticos, e, hoje, continua a busca por melhores condições de aprendizagem para essa clientela.

De acordo com Mazzota (1996, apud MIRANDA, 2003, p. 52), no ano de 1960, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), programa destinado a pessoas com desenvolvimento comprometido por algum tipo de transtorno ou distúrbios físicos e/ou intelectuais. Seu objetivo era desenvolver, em toda área nacional, a “educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo”.

Nessa época, era precário o atendimento e a assistência a pessoas com deficiência; só a partir dos anos seguintes foram ocorrendo discussões a respeito dessa temática.

Segundo Miranda (2003), em meados da década de 70, ocorre no cenário mundial a discussão da integração dos deficientes mentais à sociedade; no Brasil, acontece, nesse mesmo período, a institucionalização da Educação Especial em termos de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973.

A partir da década de 80, as mudanças sociais foram se manifestando em diversos setores e contextos e, sem dúvida alguma, o envolvimento do poder governamental nessas mudanças foi de fundamental importância. Nesse sentido, ainda de acordo com Miranda (2003), a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Dessa maneira, fica assegurado o acesso de todos à escolarização e ao atendimento educacional especializado para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 4.024/61, em seu art. 88, reafirma o direito dos excepcionais à educação, mas, para inseri-los na sociedade, a educação deverá ajustar-se no sistema geral de educação. (DEMO, 1997).

Com o advento dessa lei, fica mais evidente à integração do deficiente no ensino regular; inicia-se, desse modo, a política de inclusão e educação de pessoas com desenvolvimento comprometido.

Nesse sentido, Mazzota (2005, p. 68) complementa: “nesse entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais.”.

Essa integração, articulada entre ensino regular e especial, mantém condições particulares de aprendizagem para os educandos, sendo que elas procuram disponibilizar condições de aprendizagem, mas nem sempre respeitando as particularidades de seu público.

No ano de 1996, é publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, que dedica um capítulo inteiro à Educação Especial. O capítulo V, no art. 59, estabelece que as instituições de ensino têm o compromisso de oferecer aos educados com necessidades especiais métodos, técnicas, professores especializados, benefícios iguais ao acesso a programas sociais para atender a cada necessidade dos alunos que precisem de algum tipo de acompanhamento especial. (DEMO, 1997).

A escola especial assume, então, um papel de suma importância, pois deve dar atendimento às crianças deficientes ou com algum tipo de distúrbio para que elas possam frequentar a escola regular e, assim, ter seguimento nos estudos e na integração/interação com outros indivíduos.

As instituições especiais dispõem de vários setores de acompanhamento as crianças frequentadoras que são:

- a) Estímulo essencial ou precoce (que será o foco desta pesquisa);
- b) Serviço social;
- c) Médicos, (pediatras, psiquiatras e etc);
- d) Educação física;
- e) Pedagogia;
- f) Fisioterapia;
- g) Fonoaudiologia;
- h) Psicologia;
- i) Terapia educacional e profissionalizante.

Desse modo, essas instituições fornecem atendimento multidisciplinar, garantindo que o desenvolvimento das crianças ocorra de maneira harmônica e integrada nas áreas física, motora, social, cognitiva e, principalmente, da linguagem.

Fonseca (1995, p. 32) ressalta a importância de se trabalhar esses aspectos em pessoas com necessidades especiais. Ele afirma que:

[...] em Educação Especial, a criança deve ser estudada mais objetivamente, combatendo a mistificação das expectativas. Há que ter uma noção dos processos receptivos de informação [...] e observar os processos de integração e organização simbólica e conceitual [...]. Por último, é necessário avaliar os processos expressivos, nomeadamente na linguagem, e no movimento ideacional, além dos processos de ajustamento sócio-emocional.

Nesse sentido, assim que a criança ingressa numa instituição de Educação Especial, é necessária, primeiramente, uma avaliação para diagnosticar qual será o melhor tratamento, ou seja, para sua inserção em uma classe especial com recursos educacionais caracterizados ao tipo e grau de necessidade do aluno sob os cuidados de um profissional especializado e comprometido com seu trabalho.

Dentro desse contexto, essa pesquisa abordará uma deficiência específica, a deficiência mental. Definida pela Associação Americana de Desenvolvimento Mental (2006), a deficiência mental (DM) é a condição na qual o cérebro tem seu desenvolvimento impedido de atingir um ponto adequado, sendo que a aprendizagem do indivíduo é prejudicada, excluindo-o da interação social.

É possível concluir que a deficiência mental pode apresentar, segundo Fonseca (1995, p. 44), “[...] um ritmo e uma atipicidade de desenvolvimento e de maturação, que se verificam evoluções conceituais mal-controladas, além de problemas de atenção seletiva e de auto-regulação de condutas [...].”

A deficiência, entretanto, pode ser originária de variados fatores sociais, culturais, afetivos, econômicos e estruturais da própria sociedade. Aliás, muitas crianças com algum tipo de deficiência estão ligadas a problemas ocorridos no período pré-natal, peri-natal ou pós-natal. Consequentemente, de acordo com Fonseca (1995), o atraso no desenvolvimento de uma criança com deficiência mental pode se dar em nível neuro-psicomotor, em nível de aprendizado, na interação com o meio social entre outros.

Com o vigor de uma legislação específica, o Brasil tem um grande avanço na educação, pois houve o início da integração do ensino regular com o ensino

especial. Com isso, as crianças com deficiência podem frequentar uma escola para os ditos “normais”, mas não deixam de continuar tendo um apoio específico na Escola Especial. Essa é a chamada inclusão escolar de deficientes.

Assim, a integração de alunos com comprometimento cognitivo em séries/anos regulares implica na capacidade do profissional de educação que se dispõe a esse trabalho intelectual integrativo [...]. Segundo Mantoan (1989), as classes de estudo devem disponibilizar experiências que enfatizem a formação moral da instituição de ensino e da sociedade que a ampara e o educador deverá ser capaz de dar prosseguimento a um trabalho que seja equivalente às possibilidades educacionais entre todos os gêneros de educandos, sem distinção.

Deve-se entender que o deficiente mental é um sujeito em potencial, ou seja, ele é capaz de fazer, criar, enfrentar e se portar como pessoa. Isso evidencia muitas das variáveis da educação desse tipo de clientela. Mas se faz necessário que pais, educadores, especialistas e a sociedade busquem, em conjunto, diminuir a distância existente entre o que está no papel e acontecendo no dia a dia escolar.

Muitas vezes, pensa-se em delegar o trabalho de inclusão/integração somente ao professor, mas isso não é uma ideia justa, pois a educação se dá em todos os contextos sociais, culturais e familiares. Assim, enfatiza-se um trabalho mútuo entre todos os segmentos educacionais, para que, assim, a sociedade seja alicerçada em princípio de respeito à diversidade de gêneros, à pluralidade cultural e à postura ética em cada setor de profissionalização.

2.1 A realidade catarinense

O estado de Santa Catarina foi um dos pioneiros na implantação de atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais. No ano de 1968, pela Lei n. 4156 de 08 de maio, foi instituída a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), com caráter de órgão central, com o objetivo de planejar, orientar, supervisionar e realizar a educação das pessoas com algum tipo de deficiência. A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada em 1955, no município de Brusque. (FCEE, 1979).

Desse modo, o Estado volta-se para a educação especial, disponibilizando serviços qualificados, atendimentos especializados, apoios pedagógicos em todo o território catarinense. Nas APAEs, há a padronização no atendimento à pessoa com necessidades especiais. “Neste plano global, a atuação da Fundação Catarinense de Educação Especial abrange educação especial, reabilitação e assistência, objetivando a promoção social do excepcional.” (FCEE, 1979, p. 49).

Foram criados os centros de desenvolvimento humano, para melhor desempenhar as funções da Instituição. São núcleos sistemáticos para disponibilizar atendimento especializado ao excepcional, reabilitação, educação e assistência específica. (FCEE, 1979).

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina, nos anos de 1987-1991, a Secretaria de Educação do estado, em sua campanha de matrícula escolar, a partir da reformulação do sistema de ensino, estabeleceu a matrícula compulsória, que garante a participação/integração ativa da pessoa com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Mas, mesmo assim, não havia garantia de que esse alunado receberia educação que fizesse sentido e agregaria mais participação na sociedade. (SANTA CATARINA, 1998).

Dessa forma, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) buscou consolidar a articulação entre o ensino regular e o especial, sendo que o Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução n. 06/84, fixou normas para a educação especial, prevendo a expansão das classes especiais na rede regular de ensino para atender à demanda de alunos, considerando os benefícios que iriam ter com esse atendimento. (FCEE, 1979).

Nessa perspectiva, a política de integração da pessoa com deficiência adotada pelo Estado programou as salas de multimeios para atender às necessidades dos educandos com deficiência sensorial. Mas de nada valem políticas de integração e educação especializada se não houver instituições comprometidas com um ensino que realmente faça diferença na vida das pessoas que necessitam desse atendimento.

Desse modo, a Proposta Curricular afirma que:

[...] neste entendimento, não cabe pensar em escola especial senão aquela com um projeto político-pedagógico que possibilite o acesso ao conhecimento das diferentes áreas mediante a utilização de caminhos, recursos e estratégias alternativos que possibilitem o alargamento das

capacidades cognitivas de seus alunos. (SANTA CATARINA, 1998, p. 67).

Nesse sentido, a escola especial pouco se diferencia da regular, pois há de se estruturar em pressupostos educativos, profissionais especializados, estrutura física que atenda às peculiaridades de seus educandos, normas e legislação própria que garantam o bom funcionamento, a participação/interação em conjunto de pais, alunos e profissionais da área na busca por melhoramento da educação especial.

Importante enfatizar, entretanto, que esta escola, ao promover a apropriação e produção de conhecimento, propicie interações sociais, uma vez que nada garante que elas se deem espontaneamente, que assegurem aos alunos o direito de pensar, expressar seu pensamento, entabular negociações, criar argumentos a partir de discussões realizadas, buscar soluções comuns a partir de contribuições diversas. (SANTA CATARINA, 1998, p. 67).

É de suma importância, portanto, o papel do professor, pois ele, como interlocutor com mais conhecimento, pode auxiliar no processo de interação social e na construção do saber mais significativo. É bom lembrar, nesse sentido, que a criança participa de um determinado contexto cultural e social, num determinado momento histórico. São aspectos que estão presentes e precisam ser considerados no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

É imprescindível estar atento às formas próprias com as quais as crianças entram em contato com o mundo, relacionam-se, lidam com o conhecimento, com a moralidade, com a sexualidade, etc. As necessidades, possibilidades e interesses dos grupos e de cada criança devem ser o ponto de partida da prática pedagógica do professor.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A educação sempre esteve presente na história da humanidade. É um processo que ocorre não somente nas escolas, mas em diversos contextos em que o homem, ao ensinar e aprender os costumes da sociedade em que vive, almeja manter ou modificar os aprendizados necessários para sua sobrevivência.

Assim, de acordo com Brandão (1981, p. 7):

[...] ninguém escapa à educação. Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

A criança, assim, desde que nasce, é inserida na sociedade, tendo contato com um mundo de culturas e conhecimentos, necessitando de espaços para o desenvolvimento de suas potencialidades e expansão das dimensões humanas.

Segundo Oliveira (2001), quando bebê, o brincar tem uma importância fundamental na construção da inteligência e do equilíbrio emocional da criança, pois essa atividade contribui para a afirmação pessoal e a integração social; brincar ensina a escolher, a assumir, a participar, a delegar, etc.

Dessa maneira, não há possibilidade de aprendizagem e de civilizar fora do contexto social, sem vivenciar e sentir um vínculo afetivo, estável e, principalmente, confiável. Somente a partir do momento em que se está totalmente seguro é que se está favorável para a aprendizagem, para o brincar, para a integração e para a exploração.

Para Oliveira (2001, p. 16) as brincadeiras podem ser:

[...] são as brincadeiras do bebê com seu corpo, quando rola, engatinha, tira e põe, vezes sem conta, coloca objetos uns dentro dos outros, numa cadência rítmica, que alterna movimentos opostos, como abrir e fechar, esconder e achar, que dão condição à passagem da vida [...].

Na escola, cada criança traz consigo vivências e experiências de vida, bem como suas aprendizagens advindas do contato com seu meio familiar. A infância pode ser considerada como uma produção histórico-social.

Ariés (1981) afirma que a concepção de infância é mais do que um período peculiar da vida; não é um sentimento natural ou inerente à condição humana. Essa concepção, esse olhar diferenciado sobre as crianças teria começado a se formar com o fim da Idade Média, sendo inexistente na sociedade antes desse tempo.

Até o fim desse período, a criança não tinha valor. Elas conviviam em meio aos adultos, fazendo o que eles faziam, trabalhando, vestindo-se como eles, participando de todos os eventos sociais e culturais. Aos olhos dos adultos, as crianças não tinham valor e eram consideradas “adultos em miniatura”; não mereciam atenção particular, fortalecendo, assim, uma concepção de que esse ser humano pequeno e frágil não merecia sentimentos nem cuidados.

Entre os séculos XVI e XVII, as crianças deixam de ser consideradas como “projetos de gente grande”; passam a ser vistas como seres inocentes, frágeis, divertidos e merecedores de atenção e cuidados especiais.

Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação”. Originalmente, esse sentimento pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças – mães ou amas. (ARIÉS, 1981, p.100).

Ao se considerar as peculiaridades infantis, fez-se necessária a separação de ambiente, ou seja, um espaço para as crianças e outro para os adultos, evidenciando-se, assim, os primeiros sinais de particularidades infantis.

Nesses espaços, havia uma preocupação com a educação social, com o psicológico e com o moral da criança, sem esquecer a ternura e a inocência da mesma (característica católica dada à criança).

Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciando da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus, que era preciso, ao mesmo tempo, preservar e disciplinar. (ARIÉS, 1981, p. 105).

Nesse entendimento, os cuidados timidamente prestados pelos adultos para com as crianças advinham da cultura católica, regidos pelos mandamentos de tal religião, que, naquela época, dava direcionamento a toda sociedade, seja nos aspectos culturais, comportamentais, econômicos e governamentais.

No final do século XX, dá-se início a um novo modo de considerar a infância e a criança. Nesse período, houve a conciliação da fragilidade e da ingenuidade com a moral, a higiene e a educação formal, preconizando métodos de educação baseados nas capacidades/habilidades das crianças. Bastante parecido com o que se mantém hoje, no sentido de educação e formação da moralidade infantil: uma educação voltada para princípios formadores de cidadãos críticos e comprometida com direitos e deveres adquiridos por incansáveis lutas contra elites que persistem em desconsiderar todas as diferenças que formam o meio em que se vive ou se sobrevive. (ARIES, 1981).

Diversas políticas, métodos e denominações já elencaram as principais características da criança, como ser participante/integrante ativo da sociedade.

Sendo assim, “[...] a criança é um cidadão de direitos e um sujeito sócio-histórico-cultural que, em função das interações entre aspectos biológicos e culturais, apresenta especificidades no seu desenvolvimento.” (MEC 2005, p. 23).

Para tanto, o papel das instituições educacionais junto à infância é fundamental para possibilitar espaços de brincadeiras, conversas, argumentações, negociações, expressão de sentimentos, ideias e sensações. Afinal, o que constitui o sujeito como ser humano são as interações e as relações sociais. Assim, uma criança de 2 a 4 anos aprende a se socializar com outra criança por meio do faz-de-conta cooperativo, quando assume diferentes papéis representativos da sociedade.

Para Santa Catarina (2005, p. 53), a brincadeira oferece o estabelecimento de ligações entre o faz-de-conta e o mundo real. “[...] abre caminho para a autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos. [...] a brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais [...]”

Sabe-se que, no ato de brincar, seja com qualquer brinquedo ou brincadeira, a criança se apropria da realidade, atribuindo-lhe significado.

Segundo Fantin (2000, p. 83), a atividade de brincar pode significar que:

[...] é uma aprendizagem [...], que se baseia na imaginação e a enriquece. [...] e esse brincar é aprendido por meio de vários fatores: através de relações interpessoais que dependem basicamente de afeto e emoção; através da linguagem e através do uso de objetos mediadores.

Com isso, o jogo e a brincadeira estimulam o raciocínio e a imaginação, permitem que a criança explore diferentes comportamentos, situações, capacidades

e limites. Então, faz-se necessário promover a diversificação dos jogos e das brincadeiras para que se amplie a oportunidade de desenvolvimento que os brinquedos podem oferecer.

As palavras de Fantin (2000, p. 98) ressaltam que:

[...] cabe ao educador não só escolher o material, mas também observar as preferências, os interesses, as atividades das crianças de forma a possibilitar alterações no material e em sua disposição. [...] a intervenção acontece no sentido de verificar se as escolhas permitem o alcance dos objetivos.

Desse modo, toda brincadeira propicia aprendizado, desenvolvendo a imaginação, a criatividade, a atenção, a memória, a linguagem e a emoção das crianças. Nesse momento, o professor precisa ter claro o porquê de cada material pedagógico para que se possa agregar mais significado à aprendizagem.

Na educação infantil, é preciso haver espaço e material organizados. Segundo Fantin (2000), caso esses aspectos não sejam observados, a brincadeira não acontece, pois é na relação entre objeto-imagem-significado-ação-regra que a brincadeira se constitui enquanto tal.

O fato de os espaços serem organizados de modo a instigar a autonomia moral e intelectual das crianças não diminui o papel do educador no processo de interação de todos no ambiente, com os materiais e os objetos colocados à disposição das crianças. Esse espaço deve valorizar e ressaltar a participação de todo o grupo, dando significado às suas vivências diárias.

As palavras de Kulisz (2004, p. 28), evidenciam que “a educação infantil [...], deve fundamentar-se nas competências já avocadas pelo sujeito, para revigorá-las e enriquecê-las.”.

Então, pode-se dizer que o brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, por meio das atividades lúdicas é possível a formação de conceitos, relacionando ideias, estabelecendo relações lógicas, desenvolvendo a expressão oral e corporal, reforçando as habilidades sociais e reduzindo a agressividade. Integra o futuro adulto à sociedade, fazendo com que ele construa o próprio conhecimento.

Cabe à escola regular e à especial, dessa forma, o papel social de oferecer uma melhor compreensão das relações sociais e produtivas, entendendo

que, no contexto educacional, as relações de ensino e aprendizagem deverão oportunizar a apropriação de conhecimentos.

Dando ênfase a essa questão, Zabalza (1998, apud KULISZ, 2004) afirma que a criança pequena traz para a escola experiências e vivências que devem ser consideradas de suma importância para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Não se podem ignorar suas características, suas experiências e o meio social em que está inserida, a fim de proporcionar a ela aprendizagens significativas.

Segundo a Política Nacional de Educação Brasil, na Educação Básica surgiu também a denominação educação infantil, sendo considerada como etapa primordial para as crianças de zero a seis anos de vida. As unidades de ensino integram-se em pré-escolas e em creches, a fim de unificar o horário de funcionamento, bem como a faixa etária atendida de suas respectivas clientela. (BRASIL, 1994),

Nas palavras de Abramowiz e Wagkop (1995, p.39), “a creche é um espaço de socialização de vivências e interações”. Nesse espaço, as interações traduzem-se por atividades diárias que as crianças realizam em companhia de outras crianças sob orientação do professor.

Para as interações acontecerem de maneira que contribuam no desenvolvimento das crianças é preciso a organização espaço-temporal, ou seja, a disposição do ambiente das salas, a disponibilidade dos materiais colocados de maneira que desperte o interesse das crianças.

No ambiente físico, a criança tem a oportunidade de manifestar seus desejos, tocar, sentir, emitir e escutar sons e palavras, construindo regras que normatizam o uso de diferentes espaços e instrumentos. Isso lhe permite observar, categorizar, escolher e propor atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

Segundo Kramer, (2003, p. 11), “não basta ensinar coisas, ao contrário, a prática pedagógica envolve conhecimentos e afetos, saberes e valores, cuidados e educação, serenidade e riso.”.

Nesse sentido, é necessário oferecer acesso aos brinquedos e possibilidade de escolha para que as crianças soltem a imaginação. O interesse ou desinteresse demonstrado pelas crianças será útil para manter ou modificar essa organização espaço-temporal.

Dessa maneira, de acordo com Vygostsky (1979), o professor que assume uma concepção histórico-cultural de ensino precisa planejar, organizar e

modificar os espaços e as atividades, convidando os alunos a aprenderem a aprender. Entretanto, o educador necessita refletir sobre seu papel, uma vez que a educação deve acompanhar as exigências e as demandas da sociedade da qual faz parte.

Pode-se destacar, também, que a educação, como o principal meio pelo qual o homem se torna mais humano, tem no educador o sujeito mediador de uma relação que pode veicular ações e ideias que possibilitam a construção de uma consciência crítica, de um potencial transformador para uma sociedade mais aberta a mudanças em meio a sua homogeneidade.

A fim de que a instituição escolar possa garantir ações didaticamente corretas, Zabalza (1998, apud KULISZ, 2004) apresenta algumas orientações; entre elas, destacam-se:

- a) o aproveitamento do espaço físico da instituição;
- b) as atividades devem ser pensadas e planejadas;
- c) atenção especial para cada criança; e
- d) em especial, o trabalho com a família e com a comunidade em que está inserida.

A atividade educativa deve respeitar todas as classes sociais, gêneros, diferenças e idades e proceder de maneira consciente para efetivamente consolidar práticas educacionais que se sustentem nas interações sociais.

Nas palavras de Baquero (1998), as práticas educacionais dependem, ao que se parece, da colaboração do sujeito em interações sociais exclusivamente reguladas por preceitos culturais que se ofereçam à execução de desenvolvimento de particularidades do sujeito.

Evidencia-se, assim, a importância das interações sociais, pois, por meio dessas, constituem-se sujeitos aprendizes e participantes de uma sociedade multicultural.

Segundo Vygotsky (1979), a partir da interação do sujeito em atividades sociais, formam-se os processos psicológicos que serão influenciados por um conjunto de fatores sociais, mediados pela própria cultura do sujeito e que aumentam a capacidade de domínio e de apropriação da criança.

Nesse sentido fica claro, para minimizar os danos causados por algumas deficiências, aqui especificadamente a deficiência mental, é necessária a relação

com o ambiente, uma vez que a criança interioriza determinadas ações considerando a maneira como são conduzidas.

Para Vygotsky (2001), ao longo do processo de desenvolvimento, a criança acumula variadas ferramentas que possuem uma natureza social. No momento em que se apropria e manipula esses instrumentos culturais, ela os interioriza, tendo domínio da atividade instrumental, das emoções e da linguagem.

É dentro desse contexto de interações sociais que há o desenvolvimento cognitivo, ou seja, para que haja desenvolvimento infantil, é necessário que as crianças com deficiência mental, e também as crianças ditas “normais”, tenham o auxílio dos variados agentes culturais para promover seus potenciais.

Nas escolas especiais, entre os vários trabalhos realizados pelos profissionais, destaca-se a estimulação precoce ou essencial. Ela é muito importante para as crianças, pois pode oferecer as condições essenciais para que ela alcance o desenvolvimento pleno das capacidades individuais, e desse modo, tenham êxito no processo de aprendizagem no ensino regular.

3.1 Estimulação precoce na educação infantil para deficientes mentais

A estimulação precoce no Brasil é um programa que pode ser considerado novo. Segundo Bucioli; Galass (2000, apud SILVA; SANTORO, 2006), ela surgiu por volta dos anos 70 e 80, a partir de estudos realizados nos anos 60 nos Estados Unidos e que evidenciaram a importância que o ambiente tem para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Essa atenção para com a criança com dificuldades de desenvolvimento físico, motor, sensorial e cognitivo teve, desde o início, o objetivo de disponibilizar respaldo ao seu pleno crescimento, para que ela desfrute a vida com mais qualidade.

A estimulação precoce é definida de acordo com as diretrizes educacionais como:

[...] conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus

primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo. (BRASIL, 1995, p.11).

Para discutir de forma ampla a estimulação precoce, é necessário conhecer o desenvolvimento infantil, o primeiro estágio da vida, que é o ponto de partida para entender, socializar e lidar com crianças com deficiência mental.

A infância é caracterizada pela mudança, implicando em transformações constantes que ocorrem por meio da interação entre os indivíduos e o meio em que estão inseridos.

Nesse sentido, Vygotsky (2003) reconhece que o desenvolvimento se dá por meio da relação e correlação entre as estruturas elementares (reflexos, reações automáticas, associações simples e entre outros) condicionadas, principalmente, por determinantes biológicos, e as estruturas que são resultado da interação com a cultura, denominadas de processos psicológicos superiores (PPS).

Os processos psicológicos superiores se referem aos processos que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, como, por exemplo, ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, etc. Essas estruturas, por sua vez, são construídas e (re) construídas com base no uso de instrumentos, entre os quais a linguagem, ao longo de toda a vida do sujeito.

Desse modo, as leis que regem o desenvolvimento das crianças com deficiência mental são as mesmas das demais pessoas. Para Vygotsky (2003), a criança cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência, não pode ser caracterizada como menos desenvolvida do que as crianças “normais”; ela é, porém, uma criança que se desenvolve de outra maneira. Isto é, o desenvolvimento, fruto da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais, manifesta-se de forma peculiar e diferenciada em sua organização sociopsicológica. Assim, não se pode avaliar suas ações e compará-las com as demais pessoas, pois todos se desenvolvem de forma única em seu tempo.

Ao considerar a importância da estimulação precoce no processo de desenvolvimento das crianças com deficiência mental, faz-se necessário conhecer o programa e a composição da equipe que atua nessa área.

Desse modo, as diretrizes sobre estimulação precoce atribuem como funções igualitárias entre os membros das equipes participantes do programa:

[...] participar da triagem das crianças elegíveis para o programa; encaminhar os casos não elegíveis a outros recursos da comunidade; participar dos processos de avaliação, conforme as respectivas especialidades [...]; tomar parte ativa nos processos de intervenção, mediante orientações aos planos individuais de atendimento [...]; elaborar relatórios individuais sobre os resultados da avaliação e da intervenção efetuadas, para fins de intercâmbio com outros profissionais [...]; participar das reuniões da equipe para, em conjunto, planejar e apreciar o desenvolvimento dos processos de avaliação e dos planos individuais de cada criança [...]; propiciar a complementação do atendimento, [...] através do encaminhamento a outros profissionais; encaminhar, com relatório e recomendações específicas, as crianças egressas do programa, a outros recursos comunitários; tomar parte ativa na divulgação dos programas de estimulação precoce destacando seus benefícios e características [...]; orientar e supervisionar as atividades realizadas por estagiários [...]; zelar pelo estrito cumprimento dos princípios de ética profissional [...]. (BRASIL, 1995, p. 26-27).

A estimulação precoce é, assim, um conjunto de atividades que visam promover o desenvolvimento das potencialidades das crianças com algum tipo de deficiência. Sua equipe é composta por diferentes profissionais que devem desenvolver um trabalho em conjunto, mútuo. Para isso, é necessário um bom entrosamento, bem como um satisfatório relacionamento e uma boa comunicação entre os integrantes do grupo multiprofissional.

De acordo com as Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce, Brasil (1995, p. 30), “é preciso especificar as principais funções comuns a todos e as específicas de cada membro da equipe”. De nada valem os atendimentos e os programas se não forem bem elaborados, planejados, discutidos, para que, assim, possam ser colocados em prática, com engajamento efetivo.

As Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce descrevem como “equipe ideal” aquela formada por profissionais graduados em: pedagogia e/ou educação física, ou ainda em psicologia; psicólogo; fonoaudiólogo; assistente social; fisioterapeuta; terapia ocupacional (TO); médico (pediatra, oftalmologista, neurologista, fisiatra, otorrinolaringologista); técnico em eletrônica (para manutenção de aparelhos de amplificação sonora). (BRASIL, 1995).

Assim, essa equipe multiprofissional pode colaborar muito para o desenvolvimento infantil de crianças com algum tipo de atraso em seu crescimento, pois, como se pode observar, são vários profissionais de diferentes áreas de conhecimento, que podem ampliar a capacidade de aprendizagem infantil.

Ressalta-se que, no momento em que é diagnosticado um atraso no desenvolver infantil, será necessário um encaminhamento e uma avaliação para que, assim, a criança seja encaminhada a atendimentos específicos.

Sasaki (2000, apud SILVA; SANTORO, 2006) enfatiza as funções de cada membro da equipe, ressaltando que elas devem estar articuladas. O fisioterapeuta tem como finalidade estimular os progressos motores, corrigindo posturas, para que o bebê possa ter melhoramento em cada etapa de seu desenvolvimento.

Para Sarruf (2003, apud SILVA; SANTORO, 2006), a fonoaudiologia tem a função de incentivar o desenvolvimento da linguagem oral da criança, diminuindo comportamentos prejudiciais à disposição linguística infantil, bem como o acompanhamento aos familiares para que deem continuidade ao trabalho de estimulação aos respectivos aspectos da fala. Ao oferecer suporte também aos pais, eles podem ajudar e se engajar de forma mútua, para auxiliá-los na educação de seus filhos.

Regen (2005, apud SILVA, SANTORO, 2006) enfatiza que o atendimento do psicólogo destina-se aos responsáveis pela criança, favorecendo, assim, o entendimento a respeito da importância da estimulação das especificidades psicológicas de seus proleiros, evidenciando os aspectos positivos da criança como ser humano capaz de se desenvolver. É de suma importância que se priorize o atendimento infantil e que esse atendimento se estenda aos familiares, pois nada vale a estimulação precoce se não há uma continuidade na vida familiar.

A função do profissional da educação física, segundo Ornelas e Souza (2001, apud SILVA, SANTORO 2006), é a de proporcionar a descoberta do corpo, suas particularidades, pois ele é o instrumento de expressão e de autonomia/independência. Esse especialista deve proporcionar atividades motoras, exercitando todo tônus muscular, para satisfação das necessidades pessoais.

Tendo autonomia própria, a criança especificada com deficiência mental poderá realizar tarefas pessoais sem auxílio de outra pessoa; dessa maneira, com o decorrer do tempo, terá condições de fazer atividades meramente comuns, como cuidar de si mesmo.

Não se dispensa o acompanhamento médico e odontológico; essa assistência se faz necessária, uma vez que pessoas com algum tipo de deficiência tendem a desenvolver doenças e infecções mais facilmente.

A atenção à saúde, ao desenvolvimento da estrutura corporal infantil, o incentivo à interação entre profissionais/família/criança são essenciais para que, no final do programa, haja um bom resultado para a criança atendida.

Portanto, a promoção do desenvolvimento do sujeito com deficiência mental está diretamente relacionada às possibilidades de “compensar” seu *déficit*, oferecendo condições reais e possíveis advindas da interação social e do programa de estimulação precoce que é oferecido na escola especial.

Para dar suporte a esse programa, as Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce ressaltam alguns objetivos para que o atendimento seja eficaz. Estão entre eles: ampliar o potencial da criança atendida no programa, dando ênfase a sua família, para ajudar na interação infantil; estimular a prevenção de deficiências e o diagnóstico precoce no atraso do crescimento neuropsicomotor; dispor de treinamento e pesquisas para os profissionais que atuam na área; divulgar constantemente informações para a população em geral e, por último e não menos importante, providenciar e efetivar a colaboração mútua entre escola, pais, criança e profissionais para proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento infantil. (BRASIL, 1995),

Desse modo, o programa de estimulação envolve todas as pessoas da escola especial e vem ao encontro da continuidade desse trabalho em casa, com os pais, pois eles também são fundamentais no processo de desenvolvimento de seus filhos, principalmente os deficientes.

As Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce Brasil (1995), enfatizam o atendimento às necessidades das crianças com algum tipo de *déficit* em seu desenvolvimento. Segundo o documento, os locais mais indicados para o atendimento de estimulação precoce são:

[...] instituições que prestam serviço educacional a crianças portadoras de necessidades especiais; unidades hospitalares para mães de alto risco; unidades hospitalares para crianças desnutridas, pediátricas e/ou neonatas; berçários, creches; pré-escolas (jardim de infância); postos de saúde; clínicas psicológicas, psicopedagógicas e fonoaudiológicas; clínicas-escolas das Instituições de Ensino Superior; centros religiosos e outros. (BRASIL, 1995, p. 16).

Observa-se que a criança com deficiência tem muitas opções de progredir em sua infância; bastam apenas informações e empenho de pais e equipe

comprometida com seu trabalho, a fim de proporcionar atividades que estimulem todas as potencialidades do sujeito deficiente.

Ainda de acordo com as diretrizes educacionais sobre estimulação precoce, o atendimento ao portador de deficiência pode ser:

[...] realizado em duas sessões semanais, podendo iniciar com vinte minutos e chegar a trinta ou quarenta minutos, para crianças de até dois anos, quando individualmente, e de uma hora e quarenta minutos, se em grupo. Para crianças acima de dois anos, o tempo pode ser ampliado gradualmente, chegando a quatro horas diárias. (BRASIL, 1995, p. 20).

Então, no que se refere ao atendimento especializado, deve-se respeitar o tempo cronológico de cada idade infantil, enfatizando-se as especificidades do ambiente e do sujeito aprendiz, para que, dessa forma, o trabalho prestado seja efetivamente responsável pela contribuição na melhoria da qualidade de vida e da aprendizagem na infância.

É possível, certamente, perceber que, deficiente ou não, a criança necessita de estímulos para se desenvolver; todo ser humano é um ser aberto a mudanças, sendo que pode modificar-se por efeitos da educação e, mudando sua estrutura de informação, formação e transformação, pode adquirir novas capacidades e possibilidades.

Reafirma-se, assim, a necessidade do estudo sobre a estimulação precoce e sua contribuição no desenvolvimento cognitivo das crianças com deficiência mental, para que elas possam ter maior êxito na escola regular bem como na sua integração à sociedade.

4 METODOLOGIA

O presente estudo desenvolveu-se dentro de uma abordagem qualitativa para melhor analisar o problema pesquisado. Sobre algumas características principais de uma pesquisa qualitativa, Godoy (1995, p. 58) considera “o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto”.

Dessa forma, fez-se necessário buscar maior familiaridade com o ambiente de pesquisa, para conhecimento da realidade do trabalho na Educação Especial do município de Meleiro, SC e, mais, especificamente, o atendimento da estimulação precoce.

Para Bauer e Gaskell (2002, p. 22), a pesquisa qualitativa pode ser considerada como: “uma estratégia de pesquisa independente, sem qualquer conexão funcional com o levantamento [...]; é vista como um empreendimento autônomo de pesquisa”. Dessa maneira, esse tipo de pesquisa tem seu foco voltado para a subjetividade, as aspirações, os valores, os significados e as atitudes dos sujeitos.

Para analisar a importância da estimulação precoce no desenvolvimento cognitivo em crianças de 0 a 6 anos com deficiência mental que frequentam a Escola Especial do município de Meleiro, SC, bem como a visão dos profissionais que atuam nessa área sobre a temática, fez-se necessária uma pesquisa de campo, exploratório-descritiva.

A pesquisa exploratória envolve, segundo Gil (1999, p. 43), levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram (ou têm) experiências práticas com o problema pesquisado. Dessa forma, esse tipo de estudo pode proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador sobre a temática, a fim de que esse possa conhecer melhor as questões problemáticas do seu estudo.

Para a pesquisa ter maior ênfase e qualidade, houve a necessidade de estar em contato com o cotidiano de trabalho da instituição, observando a metodologia de atendimento dos profissionais bem como as respostas as atividades desenvolvidas com as crianças e como elas demonstram os resultados ao longo do período em que ficam na instituição.

Segundo Acafe (2008, p.11):

[...] a pesquisa descritiva procura identificar e explicar as características dos sujeitos ou fenômenos da pesquisa, a relação entre as variáveis, empregando técnicas padronizadas como o questionário e a observação sistemática.

A pesquisa foi realizada na Escola Especial do município de Meleiro, SC, que, entre outras atividades, proporciona o trabalho de estimulação precoce para as crianças que demonstram algum tipo de atraso em seu desenvolvimento. Foram envolvidos os profissionais que atuam nessa área, com objetivo de obter mais elementos sobre o problema.

Quanto aos professores, foram consultados os que trabalham com o programa de estimulação precoce e a observação foi realizada durante o trabalho desenvolvido com as crianças que necessitam desse atendimento.

Para a realização da pesquisa, foi utilizada a observação não-participante, e a entrevista estruturada (Apêndice A), com o objetivo de coletar as informações relevantes para o estudo.

De acordo com Acafe (2008, p.18), a observação não-participante caracteriza-se pela não-integração do observador ao grupo pesquisado; ele permanece fora do grupo como se fosse um espectador. Presencia os fatos, mas não participa e não se envolve.

O instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário. Segundo Gil (1999), é uma técnica de investigação composta por questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. Para isso, os participantes da pesquisa assinaram um termo de consentimento (Apêndice B), no qual concederam o direito de tornar público as informações. A identidade dos entrevistados foi preservada, tendo eles o direito de escolher um pseudônimo.

Foi realizada também a pesquisa bibliográfica para produzir os fundamentos para a análise e a discussão das informações obtidas com a entrevista.

Para essa análise, de acordo com Goldenberg (2004, p. 94-95), é preciso reunir as informações coletadas por meio do questionário e da observação realizada a fim de introduzir uma discussão teórica fundamentada no pensamento dos especialistas para melhor entendimento do problema pesquisado.

Essa metodologia de pesquisa visa uma melhor compreensão sobre a temática, enfatizando as peculiaridades do meio e dos participantes, elencando as principais formas de melhor atender e estimular o desenvolvimento e aprendizagem das crianças que apresentam significativos atrasos.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A pesquisa de campo ocorreu na Escola Especial da rede municipal da cidade de Meleiro, SC, envolvendo a classe de Ensino Fundamental da mesma.

Foram envolvidas na pesquisa duas professoras dessa instituição que atuam no atendimento de estimulação precoce, em períodos alternados.

Para elencar as informações a respeito da temática dessa pesquisa, utilizaram-se instrumentos de recolhimento de dados, a observação direta em sala de aula das crianças que tem seu desenvolvimento físico ou cognitivo comprometido e as professoras que participam/trabalham no programa de estimulação precoce.

A observação teve como principal objetivo a identificação da metodologia que os profissionais utilizam para ajudar na superação das dificuldades no desenvolvimento das crianças que participam do programa. Foi foco também da observação a forma como as crianças respondem aos estímulos que recebem e de que forma isso implica na sua aprendizagem e no seu convívio familiar e social.

Utilizou-se o questionário como forma de levantamento de informações sobre o trabalho do profissional, composto por 17 questões para serem respondidas pelos mesmos.

As informações, tanto aquelas dos questionários quanto aquelas registradas na observação, foram analisadas de forma qualitativa, tendo fundamentação no referencial teórico e nas considerações da pesquisadora.

5.1 Apresentação e Análise da Observação

As observações ocorreram durante três dias na Escola Especial de Meleiro, SC, durante o mês de outubro de 2010, tendo o roteiro de observação (apêndice A), como fonte de embasamento para análise dos dados.

Foi possível observar como as professoras utilizam algumas metodologias específicas para o atendimento às crianças que têm desenvolvimento prejudicado por algum tipo de deficiência ou por problemas ocorridos durante o período de gestação.

Durante o primeiro dia de observação, teve-se a oportunidade de conhecer a Criança A, que apresenta Síndrome de Down, com idade de quatro anos. Ela interage muito bem com as manifestações e estimulações da Professora C. A Criança A é muito ativa, tem todo o seu desenvolvimento motor bem aprimorado, mas sua linguagem ainda está em processo, pois somente balbucia algumas palavras e reproduz os sons que são familiares a ela.

Ela adora manusear livros palpáveis, brinquedos maleáveis, pular e rolar no cavalo (espécie de cilindro grande). A Professora C explora muito bem esse instrumento, fazendo variados exercícios motores e emitindo sons para que a Criança A os conheça e os reproduza, a fim de que ela movimente os músculos faciais, evitando que fiquem flácidos, uma vez que a pessoa com Síndrome de Down tem a tendência para a flacidez da pele.

A Professora C busca evidenciar os sons utilizando-se de livros que retratam os animais; dessa forma, a Criança A vai associando os sons aos animais, enfatizando sua independência pessoal. Segundo Santa Catarina (2005), a brincadeira favorece a harmonia afetiva da criança e proporciona a aquisição de valores sociais promovidos pela interação com os outros.

As atividades desenvolvidas pela Professora C mostram que ela se esforça ao máximo para que a Criança C possa ter uma vida normal, com a possibilidade de realizar atividades individuais, buscando, para isso, metodologia e instrumentos específicos para ela e promovendo uma aprendizagem com sentido e significado.

No segundo dia de observação, teve-se conhecimento da Criança L, identificada com Síndrome de Down. Com um ano de idade e com problemas de saúde, essa criança teve de se ausentar dos atendimentos da instituição, pois foram necessárias cirurgias para o melhoramento de sua condição de vida. Dessa forma, o atendimento teve que ser reiniciado pois, quando se dá início ao programa de estimulação precoce é recomendável que ele não seja interrompido

Desde o momento em que a Criança L chegou à instituição educacional, a professora procura, sempre, chamar e prender sua atenção, a fim de que consiga manter sua postura ereta e firme no momento em que está sentada.

Na sala de atendimento, Professora M brincou, contou histórias, cantou músicas fazendo muitos gestos com as mãos e com seu rosto. Ao mesmo tempo, tocava os membros superiores e inferiores para o reconhecimento de seu corpo,

com o intuito de que a Criança L. pudesse repetir a ação. Todo esse procedimento é realizado em sua frente, visando o reconhecimento de gestos, movimentos faciais, sons e de seu próprio corpo.

Conforme o pensamento de Oliveira (2001), as brincadeiras do bebê com seu próprio corpo, as atividades de repetição e de seguimento de sequências sistemáticas oferecem condições para ultrapassar os obstáculos apresentados no desenvolvimento da criança.

Fazendo uso do colchão para auxiliar no trabalho pedagógico, a Professora M fez massagens faciais estimulantes abaixo do queixo da Criança L. para que ela aprendesse a engolir sua saliva, na maçã e nos músculos do rosto, a fim de prevenir a flacidez da pele. Um cotonete e gelatina em pó são usados para que a criança seja estimulada a movimentar os músculos da boca.

Conforme as diretrizes educacionais sobre a estimulação precoce Brasil (1995), é definida como um grupo de atividades, um bom ambiente estimulador e recursos humanos adequados que propiciem experiências significativas nos anos iniciais de vida da criança, para que, assim, haja um desenvolvimento global no processo de transições que fazem parte da vida humana.

Observa-se que a Professora M busca o desenvolvimento global da criança, pois utiliza variados materiais e metodologias para alcançar seu objetivo, que é a superação ou amenização do problema apresentado pela criança.

Outra metodologia empregada pela Professora M para estimular a coordenação motora da Criança L foi a atividade na piscina de bolinha, que fica na sala de fisioterapia. Dentro da piscina, sentada, a Criança L manteve sua postura ereta, firme; notou-se, em sua fisionomia, a felicidade e a satisfação que ela estava sentindo. Ali, a criança brincou, jogou e manipulou as bolinhas; em seguida, a Professora M a colocou em frente a um espelho grande, que refletia sua imagem juntamente com a da criança; dessa maneira, foi possível a estimulação de tocar, pegar, agarrar e de reconhecimento de si diante do espelho.

De volta à sala de estimulação, a Professora C colocou-a no carrinho para fazer exercícios linguais. Nessa atividade, molha-se o cotonete e se passa do interior para fora nas laterais da boca da criança, estimulando-se, assim, a movimentação da língua nas extremidades e nos lados de cima e de baixo.

A Criança L tem, ainda, o acompanhamento de fisioterapia e fonoaudiologia para que o seu desenvolvimento motor e sua linguagem se desenvolvam por igual e, dessa maneira, haja um progresso contínuo e eficaz.

Como foi mencionado no referencial do presente trabalho no capítulo III, uma das funções básicas do fisioterapeuta é de estimular funções motoras do corpo humano e corrigir posturas para o melhoramento da qualidade de vida infantil. Já o fonoaudiólogo deve instigar a fala, a linguagem, tentando minimizar ou corrigir vícios linguísticos.

Na metodologia que ambas as docentes utilizam, verifica-se intensa atividade verbal e estimulação dos movimentos faciais, dando seguimento ao trabalho dos profissionais da fisioterapia e da fonoaudiologia.

No terceiro dia de observação, teve-se familiaridade com a Criança J, de três anos de idade. Ela é grande, forte e, aparentemente, sem nenhuma sequela de seu *déficit*. Ainda não há um diagnóstico preciso, pois essa criança está em processo de avaliação e aguardando uma vaga na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), para que seja identificado seu transtorno intelectual.

A Criança J tem muita dificuldade de suportar o peso de seu corpo, não repete palavras ou emite sons, não se sente instigado com nada que a Professora C faça. Tem muito medo de pegar e manipular objetos. Percebeu-se que gosta de passear, caminhar com o auxílio da professora pelo pátio da escola e ficar olhando os carros que passam na estrada em frente à escola.

Na sala de atendimento, a Criança J é colocada em um carrinho especial para que, assim, a professora pudesse trabalhar com ela, uma vez que ela é grande e forte. A Professora C começou a trabalhar o sentido do tato; para isso, colocou objetos na mão da criança para que ela sentisse as diferentes texturas e percebesse que não havia nada de ameaçador no objeto com o qual estava em contato.

Uma metodologia muito interessante utilizada pela professora para que a criança movimentasse as mãos e seu corpo foi a de colocar massinha de modelar em seus dedos, no pulso, no pescoço e ao redor dos olhos da Criança J, obrigando-o a pegar e retirá-lo de seu corpo, pois de modo geral os objetos o assustam.

Utilizando o colchão, a Professora M fez massagens que estimulam os movimentos faciais e labiais da criança. Colocou gelatina diluída em água com auxílio de cotonete, molhando a parte superior e inferior dos lábios para que a criança movimentasse os lábios e não salive tanto. Também fez uso de massagem

abaixo do queixo, com movimentos de fora para dentro, utilizando sempre creme hidratante, estimulando a aprendizagem de ingestão de alimentos e da saliva.

Essa é a descrição das atividades realizadas durante os três dias de observação na Escola Especial do município de Meleiro, SC. A análise das atividades docentes permitiu estabelecer um elo entre a teoria e a prática dos profissionais que atuam nessa área de ensino e atendimento. Notou-se que elas colocam à disposição da criança um serviço com muita qualidade e comprometimento, um trabalho que em muito contribui para a qualidade de vida e para a aprendizagem na infância.

5.2 Apresentação e análise dos questionários respondidos pelas professoras do programa de estimulação precoce

Serão discutidas, a seguir, as respostas das professoras ao questionário apresentado como instrumento da pesquisa de campo. As perguntas dirigidas às informantes tinham por objetivo saber sobre o trabalho de estimulação precoce que é disponibilizado pela Escola Especial do município de Meleiro, SC, às crianças que têm seu desenvolvimento prejudicado por algum tipo de patologia genética ou adquirido durante a gestação ou no período neonatal. Todas as respostas serão devidamente explicitadas e analisadas sob o olhar do referencial teórico que permeia esse estudo.

Foi constatado que as professoras são regularmente habilitadas e com especialização em sua área de atuação. A Professora C tem dez anos de docência, sendo que se dedica ao atendimento de estimulação precoce há um ano e a Professora M tem 20 anos de carreira, sendo que dez deles são dedicados à atividade de estimulação precoce.

Quando perguntadas a respeito de como se dá o processo seletivo das crianças a serem atendidas no programa de estimulação precoce, as respostas foram vagas, tanto da Professora C quanto da Professora M. Ambas evidenciaram as idades iniciais em que se começa o atendimento e o período em que termina, ou seja, o auxílio pode se dar desde os três meses e seguir até aos três anos de idade, respeitando-se o desenvolvimento da criança.

As informações obtidas com a pergunta permitiram notar a imprecisão em ambas as respostas por parte das fontes, pois elas não explicitam de forma clara e objetiva como ocorre o processo de seleção das crianças a serem atendidas no programa de estimulação precoce.

Quando a criança chega à instituição com o diagnóstico clínico, cabe aos profissionais realizarem uma nova avaliação para delinear o melhor plano de atendimento para cada criança. Esse processo deve permear e valorizar as características de cada uma, estimulando os aspectos que julgarem prejudicados, fazendo uso de técnicas e atividades específicas para cada caso.

As Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce orientam que a seleção e a avaliação das crianças é um processo que acontece de forma:

[...] assim que forem obtidos os dados iniciais da avaliação, formulam-se e aplicam-se, quando necessárias, as estratégias de intervenção, cujos resultados são submetidos, por sua vez, a uma avaliação, desenvolvendo dessa forma as necessárias transações entre ambas as áreas. (BRASIL, 1995, p.12)

A respeito dos tipos de atendimento que as professoras realizam dentro do programa de estimulação, a Professora C respondeu que executa seu trabalho em grupo e individualmente, e a Professora M também mantém a mesma postura de trabalho.

Pode-se verificar, assim, um procedimento adequado por parte das professoras, uma vez que a melhor forma de auxiliar as crianças que requerem o atendimento de estimulação precoce é fazendo com que elas se sintam à vontade; isso pode acontecer em grupo ou sozinhas.

Segundo as diretrizes educacionais sobre a estimulação precoce (1995), verifica-se que o atendimento pode ocorrer em grupo para crianças até dois anos de idade, com duração de uma hora e quarenta minutos; já para as crianças acima de dois anos, o tempo pode chegar a quatro horas diárias, isso quando o atendimento for realizado individualmente.

Sobre a pergunta referente ao que é mais relevante trabalhar com as crianças que necessitam do atendimento de estimulação, a Professora C relatou que leva em consideração a faixa etária, o tipo de patologia e as possibilidades que a criança apresenta.

Examinando a informação repassada pela Professora M, nota-se que ela está voltada ao atendimento mais humano, mais afetivo, não deixando de lado as atividades pedagógicas que realiza, conforme se pode constatar pelas observações efetuadas. Ela destaca, também, que é necessário que os pais estejam sempre em compasso com o atendimento disponibilizado pela escola especial, ou seja, é preciso que eles deem continuidade, no ambiente familiar, ao trabalho realizado.

Como apresentado no referencial teórico dessa pesquisa, é necessário um trabalho amplo para o desenvolvimento da criança; por isso, deve-se fazer uso de recursos humanos, atividades didáticas e um ambiente favorável para a promoção de aprendizagens significativas nos primeiros anos de vida da criança.

Em relação à forma de como é executada a mediação pedagógica com a criança que tem seu desenvolvimento cognitivo prejudicado, a Professora C afirma que é de suma importância a estimulação e a exploração das habilidades particulares menos desenvolvidas do indivíduo.

A Professora M relata que a estimulação precoce se inicia com o desenvolvimento da fala, do equilíbrio do corpo, da coordenação visual e motora, auditiva e de acordo com o nível de aprendizagem/necessidade da criança; isso, conseqüentemente, colabora na área cognitiva.

Destaca-se, nesse ponto, o trabalho dessa professora, que busca o desenvolvimento por completo do indivíduo, estimulando todas as áreas de aprendizagem.

Conforme as diretrizes sobre a estimulação precoce Brasil, (1995, p.18), o atendimento tem por finalidade:

[...] proporcionar à criança condições para alcançar seu pleno desenvolvimento, mediante experiências significativas resultantes de seu contato com as pessoas, objetos e espaços. Ao lado desse objetivo, incluem-se aqueles relacionados com as mudanças de atitudes das pessoas de seu convívio, particularmente aquelas que assumem função de mediadoras (facilitadoras) nesse processo, ou seja, pais, familiares, educadores, atendentes e outros.

Evidentemente, o programa de estimulação precoce vai além da instituição especial de ensino, pois ele envolve família, comunidade e os demais profissionais que trabalham na escola.

Com relação à atuação/participação dos pais no processo de atendimento da criança e à forma como eles contribuem no processo de aprendizagem, a

Professora C evidencia que o interesse pela continuidade do trabalho em casa é variável, dependendo exclusivamente da família.

A Professora M destaca que é uma condição unicamente da família da criança dar seguimento ao atendimento que se desenvolve na escola especial. A instituição disponibiliza também assessoria e orientação à família da criança atendida, uma vez que, dada a continuidade do trabalho no ambiente familiar, as possibilidades de avanço no desenvolvimento infantil multiplicam-se enormemente.

É perceptível, nas respostas das duas professoras, o consenso em relação à importância da participação dos familiares na continuidade do trabalho para o sucesso na vida escolar de seus filhos.

Como se mencionou no referencial teórico que fundamenta essa análise, os pais são de suma importância no processo, pois é com eles que as crianças se sentem mais à vontade. É evidente que, desse modo, a criança tem muito mais oportunidade de desenvolvimento com um ambiente familiar que esteja em sintonia com a escola especial.

Quando perguntadas em relação ao término do atendimento, a Professora C destaca que é relevante a faixa etária da criança, ou seja, não se leva em conta se a criança está em condições necessárias e reais de realizar atividades individuais e se está apta para ingressar no ensino regular (dependendo da patologia).

A Professora M enfatiza que a criança é avaliada por um conjunto de profissionais, que verificam se os objetivos traçados para ela foram alcançados ou se ainda requer atendimento. Caso não seja possível a “alta” da criança, ela permanece até estar em condições de vida social.

Conforme informação da Professora C, a faixa etária é o ponto determinante para o fim do atendimento. A idade da criança não justifica esse procedimento, pois se deve levar em consideração todas as dimensões de aprendizagens e especificidades do deficiente para ser diagnosticada a continuidade ou a “alta” da criança.

As Diretrizes sobre a estimulação precoce Brasil (1995, p. 32) assim se manifestam em relação ao fim do atendimento à criança:

[...] ao atingir a idade cronológica de quatro anos e tendo obtido o repertório básico para frequentar uma sala de aula, a criança deverá ser avaliada pela equipe multidisciplinar. Aquela que for elegível para integração deverá ser encaminhada para a pré-escola do ensino regular, recebendo acompanhamento psicopedagógico de professores da Educação Especial,

em outro turno. A criança não elegível à integração, no momento da saída do atendimento em estimulação precoce, deverá ser encaminhada a uma classe especial, na pré-escola do ensino regular, podendo ser, posteriormente, integrada ou não ao ensino regular.

Ao examinar a atuação dos profissionais da instituição pesquisada e de que forma ela ocorre, ou seja, se trabalham em conjunto ou individualmente, a Professora C afirma que seu trabalho é feito em conjunto com a equipe técnica.

A Professora M ressalta que o atendimento engloba todos que atuam na instituição: profissionais de fisioterapia, fonoaudiologia, educação física, psicologia, educação infantil, serventes e equipe diretiva da escola. Juntos, eles buscam caminhar na direção da promoção de aprendizagens significativas para seu alunado, não deixando de lado as especificidades de cada um.

Analisando as informações que foram repassadas nessa questão, observa-se que a Professora M tem uma visão mais ampla do atendimento que as crianças necessitam.

As Diretrizes educacionais sobre a estimulação precoce destacam que a equipe multiprofissional deve basear-se em uma atuação cooperativa entre os integrantes, com real motivação destinada às crianças em atendimento e também aos familiares. (BRASIL, 1995).

Ao serem questionadas sobre sua participação nas reuniões pedagógicas de equipe, ambas as professoras relataram que se fazem presentes nos grupos de estudo, nos momentos de avaliação e delineação dos objetivos para os alunos bem como da instituição para melhor servir a clientela atendida.

As Diretrizes educacionais sobre a estimulação precoce Brasil (1995, p. 27) destacam como função comum da equipe de profissionais: “participar efetivamente das reuniões da equipe para, em conjunto, planejar e apreciar o desenvolvimento dos processos de avaliação e dos planos individuais da criança que esteja em atendimento.”.

Dessa forma, observa-se que a atuação dos profissionais da instituição pesquisada se dá de forma conjunta, estando de acordo com o que prescrevem as leis para o melhoramento e o aprimoramento das atividades disponibilizadas para as crianças, família e comunidade.

Quando se procurou saber se cada profissional na Escola Especial do município de Meleiro, SC traça seu plano de atendimento individualmente ou ele se dá em equipe, tanto a Professora C quanto a Professora M respondeu que o projeto

de atendimento às crianças está pautado no tipo de patologia que cada uma delas apresenta, ou seja, verifica-se a necessidade para, posteriormente, traçar as melhores medidas para que as mesmas superem as suas dificuldades ou aprendam a conviver com elas.

A fundamentação teórica da pesquisa apontou que é necessário que a atuação dos profissionais seja planejada em conjunto, a fim de proporcionar melhores condições de aprendizagem para as crianças atendidas.

A respeito do aperfeiçoamento profissional, quando indagadas se recebem algum tipo de treinamento profissional, as respostas obtidas foram unânimes. As duas professoras explicitaram que recebem assessoramento por meio de cursos e orientações disponibilizados pela FCEE (Fundação Catarinense de Educação Especial).

Observa-se, assim, que as profissionais limitam-se aos cursos oferecidos, uma atitude carente de profissionalismo por parte delas, uma vez que qualquer profissional da educação deve manter-se atualizado para sempre melhor atender sua clientela.

As palavras de Fonseca (1995) são bem claras ao enfatizar que o profissional deve ter uma formação permanente, interação mútua em diferentes formações, ou seja, a formação inicial e a continuada, que se dá ao longo do exercício pleno da profissão.

6 CONCLUSÃO

Este estudo possibilitou mais conhecimento sobre o programa de estimulação precoce dentro da Escola Especial. Com o desenvolvimento da pesquisa, foi possível verificar a importância desse atendimento para a criança que tem seu desenvolvimento cognitivo afetado e diagnosticado como deficiência mental.

Evidenciou que programa de estimulação precoce em muito contribui no processo de desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e social, da criança que apresenta algum tipo de atraso em seu crescimento.

O trabalho dos profissionais que atuam nessa área de atendimento identifica-se por metodologias que englobam basicamente brincadeiras, contação de histórias, reconhecimento do meio ambiente, prática de massagens específicas para a aprendizagem da criança sobre o ato de engolir e visitações a outras salas de aula, atividades que objetivam que a criança conheça a si e ao espaço em que vive, reconhecendo objetos, meio e pessoas, contribuindo essencialmente para seu desenvolvimento físico, afetivo e intelectual.

A inserção da família como parte ativa no tratamento ficou evidente, uma vez que se verificou a demonstração da troca de informações da equipe de profissionais de atendimento da Escola Especial com os pais das respectivas crianças abrangidas no programa de estimulação precoce. Essa atitude é relevante para entenderem a importância da terapia continuada e da prática funcional na aprendizagem da função motora, cognitiva e da linguagem e a integração de seus filhos perante o ensino regular.

Outra constatação que se pode mencionar é o fato do profissional atuante no programa de estimulação deve estar atualizado, estudando e buscando aperfeiçoamento. Desse modo, ele pode contribuir cada vez melhor para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças atendidas. Ele deve dar assistência pedagógica aos cuidadores, para que haja um trabalho global em todos os ambientes de vivência da criança.

A respeito do objetivo “apresentar as contribuições da estimulação precoce no desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental” determinado para desenvolvimento no estudo, não foi possível alcançá-lo, pois os

dias de observação foram insuficientes e, nos questionários, as pesquisadas não relataram nada a respeito dessa temática.

Isso trouxe frustração às expectativas da pesquisadora, que tinha por objetivo perceber as mudanças e os progressos que as crianças alcançam quando estão frequentando o programa de estimulação. Acredita-se que só será possível identificar estas mudanças realizando um acompanhamento por um período de tempo mais longo, uma vez que o progresso da criança com deficiência ocorre de forma mais lenta que o normal. Entende-se que isso não impede o estudo, ou melhor, só instiga ainda mais a pesquisadora a seguir na investigação.

Considera-se, com os resultados alcançados, que a equipe de trabalho observada é composta por vários profissionais que trabalham de maneira integrada e atuam em constante interação. Há reuniões e discussões sobre aspectos do atendimento e estabelecimento de objetivos comuns, que garantem assim o bom entrosamento e funcionamento do atendimento, apesar das diferentes linguagens.

A realização deste trabalho é um aprendizado pessoal e uma grande contribuição para todos os pedagogos que demonstram interesse nessa modalidade de educação (Educação Especial), além de ser uma contribuição para a ampliação de estudos sobre o tema.

Percebe-se, portanto, que o programa de estimulação precoce é de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças, especificamente aquelas com deficiência mental. Ele possibilita a ampliação dos conhecimentos, instigando as suas potencialidades e colaborando na reabilitando de patologias congênitas ou adquiridas em todos que nele são incluídos.

Certamente, foi possível verificar que não só a criança deficiente necessita de estímulos, mas todas necessitam de estimulação para se desenvolver, uma vez que todo ser humano está sujeito a mudanças, e, nesse processo, adquirindo ou aperfeiçoando habilidades e capacidades.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWIZ, A, WAGKOP, G. **Creche**: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. **Retardo mental – definição, classificação e sistemas de apoio**. Trad.: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 10. ed. 2006.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce**. 3.ed. Brasília: Mec, 1995.

_____, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Mec, 1994.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira**: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FONSECA, Vitor da. **Educação especial**: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL-FCEE. **Aspectos da educação especial em Santa Catarina**: filosofia e ação. Florianópolis: Fundação Catarinense de Educação Especial, 1979.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

KRAMER, Sônia. De que professor precisamos para a Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, a.1, v.2, ago./nov, 2003.

KULISZ, Beatriz. **O que faz a diferença?** Porto Alegre: Mediação, 2004.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas /SP: Editores Associados, 1992.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MIRANDA, Arlete Aparecida B. **História, deficiência e educação especial**.

Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf>

Acesso em: 25 fev. 2010.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1989.

OLIVEIRA, Vera Bastos de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação, Cultura e Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares**. Florianópolis: Cogen, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SILVA, Camila B.; SANTORO, Suiá di B. **A dinâmica de funcionamento de uma equipe de estimulação precoce**. 2006.p.59. Monografia (Graduação em Terapia Ocupacional) – Centro Universitário de Batatais, Batatais, 2006. Disponível em:

<http://biblioteca.claretiano.edu.br/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=phl.xis&cipar=phl.cip&lang=por>.

Acesso em: 22 dez de 2009.

VIGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectologia**. V. 5. Madrid: Visos, 1997.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

APÊNDICE A

Questionário para professoras.

1. Você concorda com a publicação do questionário?
() Sim () Não
2. Escolha um pseudônimo para preservar sua identidade:

3. Formação:_____
4. Tempo de formado (a): _____
5. Tempo em que atua com estimulação precoce:_____
6. Você já fez alguma especialização relacionada a sua área de trabalho?
() Sim () Não
7. Como acontece o processo seletivo das crianças para a sua área?
8. Quais os tipos de atendimento que você faz?
9. O que você considera importante trabalhar com estas crianças?
10. De que maneira você faz a mediação pedagógica com o aluno que tem o seu desenvolvimento cognitivo prejudicado?
11. Como é a atuação dos pais no processo de atendimento da criança? O quanto e em que eles participam?
12. Como você determina o término do atendimento?
13. Em relação à equipe de profissionais que atuam na instituição: sua atuação em algum momento se dá conjuntamente com outro(s) profissional(s) da equipe da escola?
14. Você participa de reuniões de equipe?
15. Cada profissional na escola especial traça seu plano de atendimento individualmente ou é elaborado em equipe?
16. Você recebe algum tipo de treinamento profissional?

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
UNESC
CURSO DE PEDAGOGIA
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Sob o título A importância da estimulação precoce no desenvolvimento cognitivo infantil em crianças com deficiência mental, esta pesquisa culminará na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, a partir de entrevista com professores que atuam no programa de estimulação precoce na Escola Especial do município de Meleiro, coletando assim, dados e informações a cerca da experiência destes sujeitos em relação estimulação precoce em crianças com atraso em seu desenvolvimento cognitivo.

Os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma expressão oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor/a do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada.

A pesquisadora responsável é a acadêmica Maira Consenso, matriculada no curso Pedagogia, da UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC, orientanda da professora Albertina Serafim, da mesma instituição.

Os envolvidos se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (48) 8818 13 15.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____, Identidade n.º

_____ declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha participação e depoimentos para a pesquisa realizada no Curso de pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense - Unesc, desenvolvida pela aluna Maira Consenso, para que sejam usados integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citações, a partir da presente data.

Da mesma forma, autorizo a sua consulta e o uso das referências em outras pesquisas e publicações ficando vinculado o controle das informações a cargo desta acadêmica da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc.

() Solicito que seja resguardada minha identificação.

() Desejo que a autoria de meus depoimentos seja referida.

Abdicando direitos autorais meus e de meus descendentes, subscrevo a presente declaração, _____,/..... de 2010.

Participante da pesquisa:

Pesquisador/a:

