

Planejamento de ações e o uso de recursos no Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil

Planning of actions and the use of resources in Specialized Educational Services in Early Childhood Education

Planificación de actuaciones y utilización de recursos en los Servicios Educativos Especializados para la Educación Infantil

Diângela Cardoso Maciel  

Munique Massaro  

Resumo

Este artigo tem como objeto de estudo a prática docente no Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil de três Centros Municipais de Educação Infantil de João Pessoa, Paraíba. O objetivo é apresentar uma análise dos planejamentos e ações docentes, bem como o uso dos recursos e materiais pedagógicos no Atendimento Educacional Especializado. Como suporte metodológico, utilizou-se a técnica de observação, e o diário de campo foi o instrumento de coleta de dados. Os resultados mostraram que as três professoras especialistas realizavam frequentemente o planejamento das ações pedagógicas e recorriam às práticas lúdicas, nas quais eram usados recursos e materiais pedagógicos (recursos de Tecnologia Assistiva, jogos pedagógicos, desenhos e recursos tecnológicos como televisão e mesa digital), proporcionando mais oportunidades para que o público-alvo, crianças com deficiência e necessidades complexas de comunicação, tivesse momentos de descobertas, de autodescobertas e de interação com a professora e os demais parceiros da escola.

Palavras-chave: Educação Especial; Planejamento Docente; Práticas Pedagógicas; Professoras.

Abstract

This article focuses on the teaching practices in Specialized Educational Assistance in Early Childhood Education at three Municipal Centers for Early Childhood Education in João Pessoa, Paraíba. The objective is to present an analysis of lesson planning and teaching actions, as well as the use of resources and pedagogical materials in Specialized Educational Assistance. The methodology employed included the observation technique, with the field journal serving as the data collection instrument. The results showed that the three specialist teachers frequently planned pedagogical actions and utilized playful practices, in which pedagogical resources and materials (Assistive Technology resources, educational games, drawings, and technological resources such as television and digital tables) were used. These practices provided more opportunities for the target audience, children with disabilities and complex communication needs, to experience moments of discovery, self-discovery, and interaction with the teacher and other school peers.

Keywords: Special Education; Teaching Planning; Pedagogical Practices; Teachers.

Resumen

El objeto de estudio de este artículo es la práctica docente en el Servicio Educativo Especializado en Educación Infantil de tres Centros Municipales de Educación Infantil de João Pessoa, Paraíba. El objetivo es presentar un análisis de la planificación y acciones docentes, así como del uso de recursos y materiales didácticos en los Servicios Educativos Especializados. Como apoyo metodológico se utilizó la técnica de la observación, siendo el diario de campo el instrumento de recolección de datos. Los resultados mostraron que los docentes especialistas planearon frecuentemente acciones pedagógicas y recurrieron a prácticas lúdicas en las que se utilizaron recursos y materiales pedagógicos (recursos de tecnologías asistivas, juegos pedagógicos, dibujos y recursos tecnológicos como televisión y mesa digital), brindando más oportunidades para que el objetivo La audiencia, los niños con discapacidades y

necesidades de comunicación complejas, podrían tener momentos de descubrimiento, autodescubrimiento e interacción con el maestro y otros compañeros de Educación Especial.

Palabras clave: Educación Especial; Planificación Docente; Prácticas Pedagógicas; Docentes.

Introdução

A Constituição Brasileira de 1988 (art. 208, inciso IV) prevê que “a educação escolar pública é dever do Estado”, sendo este um direito garantido por todos os brasileiros, sem haver qualquer distinção. E as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), instituídas de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, ressaltam como dever do Estado a oferta da “Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade”. Diante dessas legislações brasileiras, observa-se que a educação pública e gratuita, voltada para a Educação Infantil, é de extrema importância para o desenvolvimento de nosso país.

A Educação Infantil é considerada o primeiro contato das crianças (entre 0 e 5 anos) com a escola, sendo sua função desenvolvê-las integralmente, abrangendo seus aspectos físico, social e psicológico. Representa, portanto, um momento essencial para a evolução e o convívio das crianças na sociedade. Essa responsabilidade social deve ser compartilhada com a família, compreendendo a diversidade sociocultural das crianças. Ou seja, educar as crianças nas escolas públicas requer considerar as suas diferenças individuais e coletivas em seu contexto social e escolar (Brasil, 2006).

As DCNEIs e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelecem dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas que são as interações e brincadeiras, as quais devem promover a socialização das crianças e a ampliação de sua aprendizagem (Brasil, 2009, 2018). Na Educação Infantil, a escola deve priorizar as necessidades específicas das crianças como, por exemplo, o ato de brincar, devendo os momentos de brincadeiras e interações ser comumente registrados pelos professores/as em forma de relatórios, fotografias e desenhos a fim de se observar o desenvolvimento e a evolução da aprendizagem delas. Nas atividades pedagógicas dos professores, são destacadas as atividades lúdicas que estimulam a imaginação, a criatividade e a memória das crianças, promovendo desafios que se revelam no momento da interação entre a criança e a atividade realizada (Maluf, 2019).

Conforme Bacelar (2008, p. 23), é comum encontrar os termos “brincadeiras, jogos e lúdico” como sinônimos, estando eles relacionados às ideias de lazer ou prazer. Bacelar (2008) destaca a visão de Luckesi (2002) sobre ludicidade, que a considera como sendo “a vivência de uma atividade de forma mais inteira”. E com base nesse autor, relaciona o lúdico às brincadeiras ao afirmar que estas precisam “propiciar a vivência de um estado lúdico”.

É importante ressaltar que, para Luckesi (2002, p. 22), “brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo”, por isso ele afirma que “as atividades lúdicas vão além das expressões corporais da criança”, visto que refletem a “experiência interna do sujeito”. A partir dessa visão, o professor poderá identificar, por meio da linguagem da criança, se a atividade é lúdica para ela ou não. Luckesi (2002) explica que:

(...) a prática das atividades lúdicas pelas crianças, de um lado, revela como elas estão, a partir de suas histórias pessoais, assim como revela o que sentem sobre o seu presente cotidiano, seus medos, seus não-entendimentos do que está ocorrendo, o que está incomodando; porém, de outro lado, essa prática revela, também, a construção do futuro.

Especialmente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), os professores especialistas encontram crianças com dificuldades na linguagem, ou seja, são crianças com necessidades complexas de comunicação, cuja fala é limitada. Assim, um recurso utilizado que envolve o lúdico é a contação de histórias. O professor lê contos e fábulas, dramatiza historinhas em forma de teatro, usa recursos como as pinturas e desenhos para que as crianças tenham novas experiências ao entrarem em contato com os livros. A Literatura Infantil oferece elementos para a criança compreender o real, visto que, através das narrativas, as relações entre os personagens (pessoas, objetos, animais etc.) dos diferentes gêneros textuais e as crianças podem ser observadas e comparadas à sua própria existência, considerando-se, inclusive, o cotidiano ou contexto no qual estão inseridas (Yunes; Pondé, 1989).

Em relação às crianças com necessidades complexas de comunicação nas instituições de Educação Infantil, estas apresentam algum tipo de deficiência com comprometimentos na comunicação e na linguagem, vivenciando assim, barreiras comunicativas por impedimentos na recepção, compreensão, produção e/ou uso da fala. Tais dificuldades podem estar somadas a transtornos orgânicos congênitos como paralisia cerebral, Transtorno do Espectro Autista (TEA), síndrome de Down, deficiência intelectual ou a uma condição adquirida como, por exemplo, acidente vascular cerebral, traumatismo craniano, e/ou deficiência sensorial (auditiva e/ou visual). Todas necessitam de intervenções específicas e podem exigir o uso de estratégias e recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), como dispositivos tecnológicos e/ou pranchas de comunicação de baixo custo com letras e pictogramas (ISAAC-Brasil, 2022).

No que diz respeito às crianças no ambiente da Educação Infantil, Sigolo (2016) afirmou que há uma relação de dependência entre as rotinas de cuidados pessoais dos pequenos com os adultos. O ambiente no qual as crianças se encontram precisa estar adequado à sua segurança física e emocional, devendo o adulto organizar esse ambiente físico.

Segundo Horn (2017, p. 17), há uma diferença entre ambiente e espaço:

[...] o termo espaço refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracteriza-se pela presença de elementos, como objetos, móveis, materiais didáticos e decoração. O termo ambiente, por sua vez, diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos indivíduos nesse processo, ou seja, adultos e crianças.

Com base em Horn (2017), pode-se dizer que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um dos espaços da escola em que os professores especialistas proporcionam a interação entre as crianças e o uso dos recursos didáticos e pedagógicos. Já a concepção de ambiente na Educação Infantil mostra que não só o AEE, mas também os demais espaços promovem o trabalho de ensino-aprendizagem das crianças. Dessa

forma, o ambiente da Educação Infantil é um leque de espaços os quais em conjunto promovem as interações entre crianças, professores, cuidadores e equipe escolar.

De acordo com o documento da prefeitura do município de João Pessoa-PB, “Diretrizes Pedagógicas – Educação Infantil” (2023), as especificidades do trabalho com as crianças com deficiências são aprofundadas em outros documentos, a exemplo das “Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial”, em que se encontra as ações da Educação Inclusiva na escola:

As ações de atendimento da Educação Especial inclusiva, no âmbito da escola, necessitam ser pautadas pelas definições em torno de um projeto educativo explicitado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade de ensino, o qual se constitui um documento norteador e orientador da organização do trabalho pedagógico escolar, devendo considerar a oferta, as condições e as formas de atendimento dos(as) alunos(as) da Educação Especial [...] a acessibilidade, a comunicação e a informação devem contemplar a comunicação oral, escrita e sinalizada. Sua efetividade dá-se mediante a disponibilização de equipamentos e recursos de tecnologia assistiva: materiais pedagógicos acessíveis; uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras); software e hardware com funcionalidades que atendam aos requisitos de comunicação alternativa, entre outros recursos e serviços (João Pessoa, 2021, p 7).

Dito isto, compreende-se que os docentes devem usar recursos e materiais pedagógicos que estejam associados a necessidades específicas de cada criança como, por exemplo crianças e jovens com deficiência física, intelectual, visual, auditiva, surdez, cegueira e múltipla; Transtornos Globais de Desenvolvimento (Síndrome de Asperger de Rett; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno do Espectro do Autismo) e Altas Habilidades e/ou Superdotação a fim de que sejam trabalhados os interesses e necessidades de aprendizagem de cada criança. Os professores especialistas, responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado, devem compreender que a função do AEE “é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2009).

Conforme as “Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial” (João Pessoa, 2021), os docentes têm funções específicas como:

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos(as) alunos(as) público-alvo da Educação Especial; Elaborar e executar plano do AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da unidade de ensino (Escolas e CMEIs); Ensinar e usar a tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos(as) alunos(as), promovendo autonomia e participação, dentre outras.

Desta forma, ressalta-se a importância do planejamento de ações pedagógicas por parte dos professores, realizadas tanto no AEE como nos demais espaços da escola. Eles precisam elaborar, produzir e organizar recursos pedagógicos que estimulem a aprendizagem das crianças, eles podem usar a tecnologia assistiva que é um recurso

importante para as crianças com dificuldades na comunicação, ou seja, os professores podem criar oportunidades que promovam um ambiente lúdico para a criança a fim de que ela possa desenvolver autonomia e interagir com os outros ao seu redor.

Diante desse contexto, levantou-se a seguinte problemática: como está organizado o planejamento das ações de professoras do Atendimento Educacional Especializado e o uso dos recursos e materiais pedagógicos na Educação Infantil?

Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar o planejamento das ações de professoras do Atendimento Educacional Especializado e o uso de recursos e materiais pedagógicos em Centros Municipais de Educação Infantil de João Pessoa, Estado da Paraíba.

Desenvolvimento

Com base no estudo teórico-prático feito em sua Dissertação de Mestrado, intitulada “Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil para crianças com necessidades complexas de comunicação”, a primeira autora deste artigo, sob orientação da segunda autora, desenvolveu uma análise das ações e do uso de recursos pedagógicos de três professoras especialistas do Atendimento Educacional Especializado que trabalhavam em três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de João Pessoa, Estado da Paraíba. A pesquisa de campo se caracterizou como uma pesquisa de natureza qualitativa e anteriormente à realização da coleta de dados, o projeto foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o protocolo nº 5.655.905.

Os critérios de escolha das instituições foram: a existência da Sala de Recursos Multifuncionais; o professor do Atendimento Educacional Especializado atuar na instituição; e a presença de crianças com deficiência ou transtorno do espectro autista que apresentavam necessidades complexas de comunicação e eram atendidas pelo professor do AEE. Nos três CMEIs, as professoras eram graduadas em Licenciatura em Pedagogia, sendo uma delas especializada em Psicopedagogia. Elas foram contratadas pelo município para trabalhar como prestadoras de serviço, sem vínculo de professor concursado. O tempo de atuação delas variou entre 3 e 5 anos nas unidades de Educação Infantil. Também participaram indiretamente da pesquisa os profissionais de apoio escolar, denominados pelo município de “cuidadores”.

Quanto às crianças observadas neste estudo, ressalta-se que, na primeira instituição ou Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI A), foram acompanhadas três crianças com necessidades complexas de comunicação (dois meninos e uma menina), possuindo todas os laudos médicos de TEA. Na segunda instituição (CMEI B), foram acompanhadas cinco crianças com necessidades complexas de comunicação (quatro meninos e uma menina), as quais possuíam laudo médico de TEA. Em seguida, na terceira instituição (CMEI C), foram acompanhadas duas crianças com necessidades complexas de comunicação (dois meninos), que também tinham laudo médico de TEA. Importante destacar que o TEA traz alterações no sistema neurológico, afetando a comunicação, interação social e o comportamento do indivíduo, podendo os professores da Educação

Infantil trabalharemos com crianças com TEA, fazendo mediação em situações lúdicas e em momentos na narração de histórias, assim como utilizando a Comunicação Aumentativa e Alternativa como recurso pedagógico.

A técnica usada na pesquisa foi a observação, tendo o diário de campo como instrumento de coleta de dados. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 190), “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. O diário de campo se constituiu com as anotações feitas pela pesquisadora, servindo de base para realizar a fase posterior à coleta de dados: a análise. Assim, com base no conceito de análise de conteúdo de Bardin (2016), foram realizadas as categorizações dos dados coletados para a análise. Neste artigo, optou-se por analisar duas categorias: os dados obtidos que estão relacionados ao planejamento das ações das professoras do AEE e os que mostram o uso dos recursos e materiais pedagógicos para a mediação do trabalho dos docentes.

Resultados e Discussões

O Planejamento das ações das professoras do Atendimento Educacional Especializado

A pesquisadora observou como ocorre o planejamento das ações pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, verificando como ele é organizado, quais são as professoras que participam dele, e com que frequência elas o fazem.

No CMEI A, verificou-se que a professora A participou junto com a gestão escolar e os funcionários do planejamento da instituição, que ocorre uma vez em cada mês do ano letivo. Ao observá-la, a pesquisadora percebeu por meio de inferência que a Professora A fez individualmente outro planejamento, que é complementar ao da instituição. No planejamento individual, ela organizou os documentos das crianças por turma e etapa. No planejamento global com os demais participantes da instituição, ficou determinado que todos, inclusive a professora A do AEE, deveriam construir conjuntamente o Projeto Pedagógico e Regimento Escolar de 2023.

A Professora A apresentou à pesquisadora os dados complementares das crianças como, por exemplo, cartão de vacinação, medicação e materiais pessoais como chupeta, fralda e mamadeira. Além disso, mostrou que os dados das crianças são arquivados na unidade de ensino, contendo seu nome completo, turno e turma aos quais pertencem, proposta do atendimento do dia, quantas vezes por semana a criança é atendida, qual é o tempo de permanência da criança no AEE.

Verificou-se que no modelo do Plano Semanal individual, a professora A apresentou as áreas a serem trabalhadas no AEE (cognitiva, motora, social, linguagem e comunicação), os objetivos e metodologias de atividades desenvolvidas, e os recursos, materiais e equipamentos utilizados, bem como as possíveis observações semanais das crianças do AEE, conforme registrado no diário de campo:

A Professora A fez o planejamento do mês de março junto com as professoras das turmas do Pré I e Pré II. A professora do Pré II relatou que não têm nenhum curso específico para trabalhar com crianças com deficiência. (Diário de campo, 03/03/2023. Anotações da pesquisadora).

Viu-se também que a professora A se ausentou da instituição nesse período para participar de outra ação com o AEE itinerante. Durante esse planejamento, a professora do Pré II relatou dificuldade no trabalho com as crianças com deficiência principalmente por não ter formação especializada. A pesquisadora inferiu que há falta de conhecimento específico por parte das professoras para que elas pudessem trabalhar melhor a comunicação dessas crianças.

Desse modo, ao observar as professoras do AEE, por meio de inferência, a pesquisadora percebeu que o planejamento realizado por elas precisa ter uma maior organização temporal para que elas possam observar o comportamento das crianças, extraindo-lhe informações mais detalhadas e importantes sobre o processo de aprendizagem delas. Sugere-se, então, que na formação continuada voltada para os profissionais do AEE, sejam abordados novos e específicos conhecimentos e práticas que auxiliem as dificuldades das crianças com TEA, proporcionando-lhes oportunidades de evolução em sua aprendizagem.

No contexto das instituições de Educação Infantil, o AEE para crianças com necessidades complexas de comunicação deve propiciar, dentre outras práticas, a elaboração de atividades e estratégias pedagógicas com o foco no desenvolvimento da linguagem e aspectos comunicativos das crianças (Massaro; Deliberato, 2017), ou seja, as professoras podem utilizar recursos provenientes da Comunicação Aumentativa e Alternativa. Dessa forma, no AEE do CMEI A aqui analisado, observou-se que as crianças com necessidades complexas de comunicação não foram orientadas pelas professoras especialistas a usarem tais recursos.

Ainda sobre o planejamento, segue outro registro do diário de campo:

Quando a professora do Pré II (da turma com as três crianças com necessidades complexas de comunicação) apresentou o modelo do seu plano de atividades, observou-se que as atividades são iguais para todas as crianças, porque, segundo ela, não pode existir separação do que é proposto na sala de referência das crianças com deficiência das demais. (Diário de campo, 09/03/2023. Anotações da pesquisadora).

Nesse caso, a pesquisadora verificou que a professora do AEE do CMEI A, junto com a professora do Pré II e a equipe escolar não elaboraram o Plano Educacional Individualizado (PEI), cuja função deste documento é orientar as ações pedagógicas docentes voltadas para cada criança com deficiência. Observa-se, então, que poderiam ser utilizados diferentes recursos de Tecnologia Assistiva para cada criança com necessidades complexas de comunicação, pois cada uma delas precisava de um acompanhamento pedagógico individualizado.

Quanto à análise das ações e do discurso da professora B (CMEI B), observou-se que ela participou frequentemente do planejamento da instituição junto com a gestão do

CMEI B, com as professoras da sala de referência e as cuidadoras, conforme registrado no diário de campo:

A professora B repassou o modelo do Plano Educacional Especializado, explicando como as professoras devem preenchê-lo, ressaltando as informações como a deficiência, a realidade da criança e o fluxo da turma. As professoras relataram algumas dificuldades em identificar como as crianças acompanham as atividades na sala de referência, e em resposta a esse relato a professora B explicou a importância em observar os recursos e a metodologia usada com as crianças. Além disso, as professoras das salas de referência falaram a respeito dos obstáculos em estabelecer um acompanhamento com a família (rotina de sono, comportamento, medicação). (Diário de campo, 22/03/2023. Anotações da pesquisadora).

No que diz respeito à documentação das crianças com necessidades complexas de comunicação, a professora B mostrou para a pesquisadora os seguintes documentos: ficha de matrícula da criança na unidade de Educação Infantil com os dados pessoais, endereço, dados dos responsáveis, laudo médico da criança, anamnese/entrevista para organização do atendimento educacional especializado, o Termo de Responsabilidade e Termo de Compromisso, Plano Pedagógico do Atendimento Educacional Especializado de cada criança, Plano semanal, anotações do AEE, Relatório semestral do atendimento educacional especializado e questionário sobre informações médicas e terapias. É importante frisar que a pesquisadora teve acesso somente à documentação de uma das cinco crianças com necessidades complexas de comunicação, pois a professora B alegou que os demais documentos ainda estavam sendo organizados por ela.

Durante o planejamento, a professora B e as professoras das turmas do maternal II realizaram a construção do Plano Educacional Individualizado (PEI), compreendido como sendo “um plano norteador de ações”, ou seja, o PEI deve estar voltado para o ensino dos alunos público-alvo da Educação Especial para que eles sejam incluídos, propiciando a vivência das atividades escolares junto aos seus pares ou grupos (Braga; Prado, 2022).

Como o PEI serve para nortear as ações de ensino, garantindo o direito da criança em ter uma aprendizagem adequada às suas necessidades, as professoras do AEE e as professoras da sala de referência precisaram elaborá-lo em colaboração, registrando os recursos de Tecnologia Assistiva, quando era necessário. Nesse caso, a professora B mostrou quais são os recursos e jogos pedagógicos que podem ser utilizados com as crianças com necessidades complexas de comunicação.

Quanto ao grupo de professoras do CMEI B, a pesquisadora constatou que, diferente do grupo de professoras do CMEI A, ocorreram reflexões mais profundas sobre a importância do Plano norteador das ações (no caso o PEI), que deve estar voltado às necessidades específicas de cada criança, utilizando os recursos e jogos pedagógicos como forma de tornar as experiências acessíveis e promover o desenvolvimento das aprendizagens de cada criança na Sala de Recursos Multifuncionais e na sala de referência.

Na Educação Infantil, a organização do tempo e espaço é extremamente importante, pois envolve todas as atividades de cuidado, de brincadeiras ou de aprendizagem dirigida. Nas brincadeiras, seja no espaço interno ou externo, existe a necessidade de que o

professor realize seu trabalho pedagógico com base em um planejamento cuidadoso prévio. No parque, na roda de conversas, na roda de histórias, na hora do faz de conta, nas oficinas de artes, músicas e na hora do lanche, em todas essas situações o professor deve estar atento para que a criança possa interagir, e comunicar-se espontaneamente, além dela ter uma ação funcional melhor a exemplo do desenvolvimento dos aspectos cognitivos nos atos de brincar e aprender (Brasil, 2006).

Assim, apesar de não haver reflexões a respeito da questão relativa à organização do tempo e espaço no grupo de professoras do CMEI B, a pesquisadora observou que a professora B conseguiu planejar uma diversidade de recursos e materiais pedagógicos como, por exemplo, jogos pedagógicos, brinquedos, desenhos e pinturas, recursos tecnológicos como televisão e plano inclinado.

A pesquisadora verificou também que neste grupo não se discutiu sobre a organização dos espaços, brinquedos, mobiliários, a comunicação e utilização de recursos específicos de Tecnologia Assistiva, ressaltados pela Nota Técnica MEC/SECADI nº 02/2015 (Brasil, 2015). Contudo, constatou-se uma melhor organização dos móveis na sala do AEE do CMEI B. Diante disso, pode-se estabelecer uma relação com o que explicou Horn (2017) a respeito de que o espaço da Educação Infantil não é neutro, logo ele revela concepções que se traduzem no modo como as crianças interagem. O espaço do AEE deve estar direcionado ao universo das crianças, contendo materiais lúdicos, diversidade de brinquedos, acessibilidade, bem como o uso de cores adequadas para proporcionar um ambiente acolhedor e saudável para a criança.

Quanto às observações das ações da professora C, a pesquisadora percebeu que ela participou frequentemente do planejamento da instituição junto com a gestão escolar e as professoras de sala de referência. No decorrer do planejamento, discutiu-se sobre a necessidade de que os pais/responsáveis das crianças no CMEI C tivessem uma participação mais ativa no que se refere à rotina delas na instituição. Além disso, observou-se a necessidade de que as famílias deveriam se envolver mais com relação ao conhecimento sobre as dificuldades de suas crianças. Assim, a escola, especificamente, os profissionais do AEE precisam explicar as causas dos seus comportamentos, como são trabalhadas suas dificuldades na instituição e quais são os cuidados que eles devem ter, mostrando para os responsáveis o que precisam saber e como agir em benefício de seus filhos.

Segundo Braga e Prado (2022, p. 21), o atendimento educacional especializado, suas funções, atividades e metas podem ser definidos, por isso é importante que os responsáveis compreendam tais conceitos. Dessa forma, os pais mais conscientes tentarão ajudar a escola e os professores nesse processo.

Sigolo (2016, p. 116) afirmou que “o trabalho desenvolvido pelas instituições de educação infantil poderia incluir propostas de esclarecimento e de incentivo à participação junto às famílias, uma vez que as transformações sociais e familiares têm ocasionado muitos conflitos quanto às formas de cuidado e educação de seus filhos”. Além disso, o professor de AEE precisa planejar atividades significativas, mas também concretizá-las na interação do processo de ensino-aprendizagem, usando novas metodologias, recursos

didáticos, aparatos tecnológicos e outros recursos que possam mediar a construção de novos conceitos (Braga; Prado, 2022, p. 57). Dessa forma, as professoras do Atendimento Educacional Especializado e as professoras da sala de referência precisam usar metodologias inovadoras e os recursos disponíveis que possam despertar o interesse das crianças.

Segundo Oliveira (2019, p. 39) um importante guia para a reflexão sobre o planejamento pedagógico é o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Assim, ao se observar as propostas pedagógicas nessas Diretrizes, conforme a Resolução CNE/CEB nº 05/09, podem ser ressaltados os seguintes pontos:

Artigo 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. [...]

Artigo 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (Brasil, 2009).

Desse modo, as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem focar na criança como sujeito que tem identidade própria, sendo o centro do planejamento curricular. Além disso, essas propostas precisam respeitar princípios éticos, a exemplo do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; como também os princípios políticos como, por exemplo, os direitos à cidadania e à democracia; e os princípios estéticos como sensibilidade, criatividade, ludicidade, dentre outros.

No Artigo 9º, ainda quanto às práticas pedagógicas, considera-se que elas são eixos norteadores das interações e da brincadeira a fim de garantir vivências que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.” (Brasil, 2009).

Uso dos recursos e materiais pedagógicos para a mediação do trabalho pedagógico

Neste item, o objetivo foi discutir o uso dos recursos e materiais pedagógicos para a mediação do trabalho pedagógico nos atendimentos realizados pela professora do Atendimento Educacional Especializado com as crianças com necessidades complexas de comunicação. No diário de campo, evidencia-se o seguinte registro:

No atendimento realizado pela professora A, Marcos (nome fictício) brinca de folhear um livro infantil (Fotografia 1), destacando as figuras. A professora A deixa Marcos manipular o livro, e Marcos observa as figuras e depois tenta colocar novamente na página. (Diário de campo, 28/03/2023. Anotações da pesquisadora).

No que diz respeito ao uso do livro infantil como recurso pedagógico, a professora A proporciona uma oportunidade para que a criança interaja com a linguagem não verbal a exemplo de gravuras e cores, estimulando sua criatividade, a memória e a imaginação do aprendiz. Assim, Marcos folheia o livro do qual são destacadas as figuras dos personagens e dos elementos da história. Nessa atividade, a criança pode manusear essas figuras, atribuindo-lhes uma série de significados, construídos a partir da interação entre a criança e o livro.

Fotografia 1 - Marcos folheia o livro infantil



Fonte: Arquivo Pessoal da autora 2023.

De acordo com Yunes e Pondé (1989), a literatura oferece elementos para a criança compreender o real e comparar à sua própria existência, considerando o cotidiano ou contexto no qual está inserida.

Além da literatura, na Educação Infantil, o educador pode utilizar atividades desafiantes e lúdicas que estimulem o desenvolvimento das crianças, principalmente na Sala de Recursos Multifuncionais. As atividades lúdicas proporcionam momentos de interação entre a criança e a atividade realizada (Maluf, 2019).

Outros materiais foram oferecidos pela professora B do AEE às crianças com necessidades complexas de comunicação, os quais foram os lápis de cor para a atividade de pintura. De modo geral, sabe-se que o desenvolvimento da motricidade fina, que se refere ao uso dos músculos das mãos, dos dedos e do pulso, abrange atividades diárias

das crianças como, por exemplo, comer, lavar as mãos e tarefas que exigem o uso de lápis e canetas como pintar, desenhar, escrever etc.

Segundo Godoy (2023, p. 79):

[...] uma excelente coordenação dinâmica geral ou motora global vai mostrar que as estruturas sensoriais, neurológicas, psicológicas e esqueléticas da criança estão em completa interação e pleno desenvolvimento. Seus movimentos serão amplos, soltos, leves, rítmicos (alternância entre tensão e relaxamento), flexíveis.

Assim, o ato de pintar o milho, realizado por Mateus (nome fictício), demonstra sua habilidade de coordenação motora fina, sendo importante que o educador estimule a criança nessa tarefa. Conforme registrado no diário de campo, tem-se:

Em outro atendimento com Mateus, a professora B realiza uma atividade com o tema São João. A professora conduz, sinalizando onde Mateus deve pintar o “milho”. Mateus já desenvolveu a motricidade fina e a noção de espaço. Mateus demonstrou que estava gostando da atividade. (Diário de campo, 20/06/2023. Anotações da pesquisadora).

Observa-se que a noção espacial é uma habilidade importante para as crianças como Mateus, pois está relacionada não apenas à execução de atividades da Educação Infantil, como também serve para desenvolver o raciocínio espacial da criança, que está relacionado aos conhecimentos matemáticos, tecnológicos e científicos.

A atividade de pintura é uma estratégia pedagógica em que os professores proporcionam um momento de descontração em que a criança tem a oportunidade de desenvolver sua criatividade e conhecer as cores e seus significados. De fato, essa é uma forma muito antiga de comunicação usada pelos homens. Quanto às crianças, as pinturas e desenhos promovem momentos em que elas demonstram seus sentimentos e emoções, atividade realizada, inclusive, pela psicoterapia infantil. A pintura pode desenvolver a capacidade motora, de precisão e a criatividade da criança. Desse modo, conforme registrado no diário de campo, tem-se:

Em outro atendimento com João (nome fictício) no CMEI B, a atividade é com o tema meio ambiente. João pinta a árvore nas cores verde, João olha a cor marrom, e realiza a atividade. A professora B acompanha a atividade. (Diário de campo, 18/09/2023. Anotações da pesquisadora).

A professora trabalha também com João a respeito dos cuidados que as pessoas devem ter com o meio ambiente, realizando uma atividade de pintura e colagem com cores que simbolizam o verde, a vida e a natureza, afluindo na criança a sensibilidade de cuidarmos do planeta Terra. Desse modo, tal prática encontra-se relacionada à Educação Ambiental para crianças, cujo objetivo principal é desenvolver a sua capacidade de aprender sobre o meio no qual vivemos, despertando-lhe o seu interesse em cuidar do meio ambiente.

Segundo a BNCC, as crianças na Educação Infantil devem ser incentivadas a “Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e

fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia” (Brasil, 2018, p. 38).

Pode-se observar que as crianças precisam ter oportunidades para descobrir o meio ambiente em que vivem, e por isso os professores devem proporcionar experiências como atividades em que se possa utilizar elementos da natureza, a exemplo de água, terra, folhas de árvores, despertando a criança para a importância dos recursos naturais em nossas vidas. A BNCC traz, então, uma orientação para as ações pedagógicas das professoras, a exemplo da prática realizada com a criança chamada João, em que a simplicidade de pintar uma árvore, utilizando-se das cores, pode despertar seu interesse e curiosidade. Entretanto, considera-se que explorar os elementos da natureza em seu contexto natural, poderia ampliar ainda mais as experiências de João.

Conforme Horn e Barbosa (2022) as proposições práticas da educação ambiental também sintonizam com a Educação Infantil ao mostrar a importância da observação, da atenção, da contemplação e do estudo da natureza, seus ciclos naturais e suas interações, possibilitando a descoberta de como as diferentes formas de vida humanas e não humanas, relacionam-se entre si, tornando-se interdependentes. De acordo com o registro do diário de campo:

No atendimento realizado com Débora (nome fictício) do CMEI B, a professora colocou miniaturas de frutas para ela realizar a identificação dos números e quantidade. Débora conseguiu fazer a correlação e demonstrou através de expressões faciais que estava gostando de fazer a atividade proposta, ela sorria durante a execução da atividade. (Diário de campo, 10/04/2023. Anotações da pesquisadora).

Como as atividades lúdicas são práticas que visam divertir e entreter, mas também estimular o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social de crianças e adultos, neste atendimento no AEE, vê-se que a professora proporcionou uma atividade lúdica para Débora que se comunica apenas através de expressões faciais e gestos. Tal atividade envolvia os números de 1 (um) até 5 (cinco) e a apresentação de algumas frutas. Observa-se que a criança interage com as figuras das frutas, ouvindo as explicações da professora sobre as características de cada fruta como as cores e os formatos, relacionando esses alimentos com a sua vivência no cotidiano em que ela consome esses alimentos.

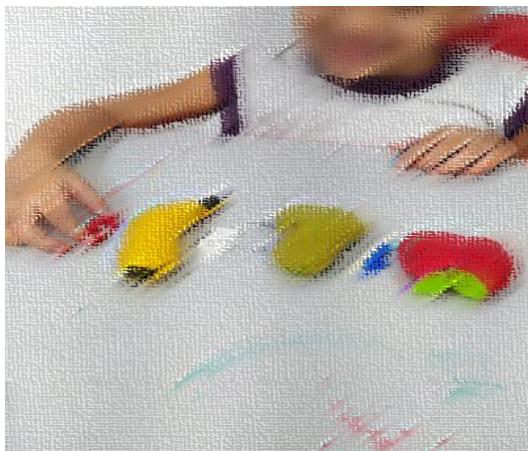
Já em outro registro do diário de campo, encontra-se o seguinte:

Em outro atendimento realizado com Débora do CMEI B, a professora utilizou um relógio de brinquedo com formas geométricas e com as cores amarelo, vermelho e azul. Débora demonstrou através de expressões faciais que estava gostando de fazer a atividade. (Diário de campo, 05/04/2023. Anotações da pesquisadora).

Observa-se, conforme a BNCC (Brasil, 2018), a importância da matemática na Educação Infantil que traz conceitos como os números, formas geométricas e espaços. Autores que trabalham com esse campo de experiência como por exemplo, Ferreira, Brito e Silva (2021), afirmaram que o ensino da matemática pode ocorrer através de “experiências educativas” que estimulem o raciocínio lógico-matemático das crianças. Assim, em uma atividade, a professora B trabalhou com a criança sobre a quantidade de

frutas, ou seja, ela trouxe a noção matemática de números. Além disso, essa professora fez outra atividade utilizando um relógio como recurso didático para desenvolver as percepções visuais e táteis de Débora, estimulando a comunicação por meio das cores e formas. Seguem as fotografias 2 e 3.

Fotografia 2 - Atividade de matemática



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023.

Fotografia 3 - Atividade com formas geométricas



Fonte: Arquivo pessoal da autora 2023.

Assim, na Educação Infantil, podem ser usadas estratégias de aprendizagem por meio das brincadeiras, nas quais as crianças se defrontam com desafios, devendo buscar soluções que os resolvam. Os jogos podem ser usados como recursos didáticos para despertar o interesse da criança pelos conceitos matemáticos, de linguagem, por exemplo, que o professor quer desenvolver com a criança como somar, diminuir etc. Isso posto, verifica-se também a importância de o educador trabalhar em grupo para o desenvolvimento de habilidades de colaboração e interação.

O espaço físico e social também contribui no desenvolvimento das crianças, as quais começam a trabalhar com os professores as suas funções motoras, sensoriais, lúdicas e racionais. Assim, ao mesmo tempo em que desenvolvem suas percepções a respeito do seu próprio corpo, elas iniciam seu conhecimento a respeito da divisão do seu Eu e do outro. Além disso, observa-se a importância de que as crianças precisam lidar com os espaços educativos e suas realidades, pois eles possuem diferentes “contrastes e tensões”. É no espaço físico que as crianças despertam para a construção de suas vivências, autonomia, criatividade e novas habilidades. Desse modo, a criança é capaz de observar os sons, palavras, cores, luzes, texturas, formas e móveis ao seu redor a partir desse espaço físico no qual ela está inserida, sendo essencial um bom convívio social entre as crianças.

Conclusão

Neste estudo, mostrou-se a importância do planejamento das ações das professoras do AEE, um serviço que promove o desenvolvimento intelectual e social das crianças,

fornecendo-lhes um apoio relacionado ao tempo e à frequência delas nas Salas de Recursos Multifuncionais, as quais devem estar presentes na rede regular de ensino.

No AEE, o professor tem possibilidades de inovações na maneira de como ensina, adequando as atividades lúdicas às necessidades das crianças e proporcionando, dessa forma, novos momentos de interação e comunicação. Contudo, para que isso ocorra, é essencial que haja na instituição de Educação Infantil um planejamento e uma articulação das ações pedagógicas.

Observou-se que as professoras do AEE podem ampliar suas práticas pedagógicas utilizando-se o lúdico, as brincadeiras e a organização das atividades como estratégias a serem usadas no processo de ensino-aprendizagem dessas crianças. Compreende-se, então, que na Educação Infantil, a escola deve priorizar as necessidades específicas das crianças como, por exemplo, o ato de brincar, compreendendo a ludicidade como “a vivência de uma atividade de forma mais inteira”, em que a criança se envolve de tal forma que ultrapassa suas expressões corporais, envolvendo-se em um estado lúdico (Bacelar, 2008; Luckesi, 2002).

As ações das professoras dos três CMEIs mostram que o planejamento de práticas da educação ambiental na Educação Infantil traz às crianças momentos de descobertas e autodescobertas, a exemplo de conhecerem diferentes seres, várias frutas que servem de alimento, a diversidade de cores, formas e quantidades de objetos e de terem oportunidades de se relacionarem.

Entretanto, considera-se que os recursos utilizados e as atividades apresentadas pelas professoras do AEE dos três CMEIs poderiam ocorrer nas salas de referências, com todas as crianças ou em outros ambientes das instituições de Educação Infantil. O espaço da Sala de Recursos Multifuncionais poderia ser reservado principalmente para ensinar as crianças com necessidades complexas de comunicação a usar recursos e estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa, e concomitantemente, usar esses recursos em outros ambientes, para assim promover o desenvolvimento da linguagem dessas crianças.

Referências

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. *Ludicidade e Educação Infantil*. Salvador: EDUFBA, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRAGA, Glaucia Cristina Oliveira; PRADO, Rosana. *Guia orientador: intervenções pedagógicas e organização do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais*. Rio de Janeiro/RJ: Wak Editora, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9.394. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI. *Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2015-pdf/18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-aee-na-educacao-infantil>. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. *Saberes e práticas da inclusão: deficiência múltipla*. 4. ed. Brasília: MEC, 2006.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em Educação*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

FERREIRA, Vinicius Varella; BRITO, Rayssa Maria Anselmo de; SILVA, Thais Thalyta da. Ensino de matemática na Educação Infantil: experiências à luz da BNCC. In: SILVA, Thais Thalyta da; BRITO, Rayssa Maria Anselmo de; LIMA, Renata da Costa (org.). *Diálogos da Educação Infantil: entre relatos, reflexões e experiências*. João Pessoa: Editora UFPB, 2021. p. 155-171.

GODOY, Lucy. *Atividades e vivências para crianças de zero a três anos: orientações para pais, cuidadores e professores*. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2023.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos*. Porto Alegre: Penso, 2022.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Porto Alegre: Penso, 2017.

JOÃO PESSOA. *Diretrizes Pedagógicas Educação Infantil*. João Pessoa: SEDEC/PMJP, DEGF, 2023.

JOÃO PESSOA. *Diretrizes Pedagógicas da Educação Especial*. João Pessoa: SEDEC/PMJP, DEGF, 2021.

ISAAC-BRASIL. *Cartilha Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Sociedade Internacional para Comunicação Aumentativa e Alternativa – Capítulo Brasileiro. 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. *Coletânea Educação e Ludicidade* - Ensaios 02, GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, Educação e Ludicidade. Ensaios, Salvador, Bahia, n. 02, p. 22-60, 2002.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. *Práticas para educação de zero a cinco anos: da creche à pré-escola*. Rio de Janeiro/RJ: Wak Editora, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASSARO, Munique; DELIBERATO, Débora. Pesquisas em Comunicação Suplementar e Alternativa na Educação Infantil. *Educação & Realidade*, v. 42, n. 4, p. 1479–1501, out. 2017.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org.). *O trabalho do professor na Educação Infantil*. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019.

SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato. Educação infantil e família como base para a escolarização inclusiva. In: CARNEIRO, Relma Urel Carbone; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; CARAMORI, Patrícia Moralis (org.). *Educação especial e inclusiva: mudanças para a escola e sociedade*. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2016. p. 113-129.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: FTD, 1989.

Diângela Cardoso Maciel

Mestre em Educação na Linha Processos de Ensino-Aprendizagem UFPB/ PPGE (2024). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (2016). Especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal da Paraíba (2017). Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal da Paraíba (2020-2021). Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado: Programa de Forma/Ação Docente na área da Deficiência Visual Universidade Federal da Paraíba (2018-2019), Atividade de Extensão Atendimento Educacional Especializado (AEE) Universidade Federal da Paraíba (2020). Experiência na área de Educação como Professora. Desenvolveu pesquisas na área da Educação Infantil com as temáticas: Brincar, Práticas Pedagógicas, Políticas de Formação de Professores e Educação Infantil Inclusiva. Atuou como voluntária no projeto de extensão PROLICEN 2021: (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: o uso da fotografia e do diário de campo na Educação Infantil. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil - GEPEI/UFPB/CNPQ.

Munique Massaro

Professora Adjunto do departamento de Habilitações Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, campus João Pessoa. Doutora em Educação, linha Educação Especial, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), com doutorado sanduíche na Universidade de Oslo - Noruega (2016). Mestre em Educação, linha Educação Especial no Brasil, pela UNESP (2012). Graduada em Pedagogia com Habilitação em Deficiência Física pela UNESP (2009). Atuo na área da Educação Especial, principalmente na temática Comunicação Suplementar e Alternativa na Escola. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPE) da Universidade Federal da Paraíba e do Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais.