

EDUCAÇÃO PRECOCE: UMA PROPOSTA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA PRIMEIRA INFÂNCIA

Rodolfo Santos Alves Almeida¹

Lumária Alves Campos²

Fabiana Alves de Carvalho³

Juliana Eugênia Caixeta⁴

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos o funcionamento do Programa de Educação Precoce (PEP) no Distrito Federal. A Educação Precoce refere-se a um conjunto de ações educacionais voltadas a proporcionar à criança experiências significativas, a partir de seu nascimento, e que promovam o desenvolvimento máximo de seu potencial. Destina-se a crianças de 0 a 3 anos e 11 meses que têm desenvolvimento atípico. A abordagem metodológica foi a qualitativa e o delineamento da pesquisa foi documental. Os resultados mostraram que o Atendimento Educacional Especializado oferecido no PEP se fundamenta: i) na concepção interacionista, que vê a criança como um sujeito de desenvolvimento, no contexto sociocultural; ii) na parceria com as famílias, visando criar uma relação de colaboração em prol do desenvolvimento da criança atendida; iii) na brincadeira, como atividade privilegiada de intervenção biopsicossocial com a criança pequena e iv) num processo de intervenção que implica a continuidade do planejamento e da avaliação para a adequação do atendimento às necessidades de cada criança. Além disso, o PEP conta com equipe multiprofissional, especializada na infância e em educação precoce. Está presente em 14 regionais do Distrito Federal e conta com estrutura de salas de atendimento, parquinhos e piscinas. Como a Educação Precoce não é uma realidade em todas as escolas brasileiras, esse estudo pode inspirar a implementação deste atendimento, como política pública, nos diferentes espaços educativos da primeira infância.

Palavras-chave: Educação Precoce, Atendimento Educacional Especializado, Criança, Política Pública.

INTRODUÇÃO

O Programa da Educação Precoce refere-se a um conjunto de ações educacionais voltadas a proporcionar à criança experiências significativas, a partir de seu nascimento, e que promovam o desenvolvimento máximo de seu potencial (Bralic; Habubsler; Lira, 1979). Destina-se a crianças de zero a três anos e onze meses, especialmente com aquelas pertencentes ao grupo que se encontra em risco de sofrer alterações em seu desenvolvimento, por motivo de: fatores de risco com diagnóstico de dificuldades de

¹ Professor na Educação Precoce em Educação Física, da Secretaria de Estado de Educação- DF, rdsntsd@gmail.com;

² Mestranda pelo Curso de Educação Física da Universidade de Brasília- DF, lumaa.campos@gmail.com;

³ Doutoranda do Curso de Pós-graduação Profissional em Educação para Ciências em Matemática do Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- IFG- Câmpus Jataí, fabiana.decarvalho@se.df.gov.br.

⁴ Doutora em Psicologia, Professora da Universidade de Brasília- DF, jucaixeta.unb@gmail.com.

desenvolvimento, prematuridade, deficiências, transtornos do neurodesenvolvimento e sinais de precocidade para altas habilidades/ superdotação (Distrito Federal, 2016).

Neste trabalho, apresentamos o funcionamento do Programa de Educação Precoce no Distrito Federal, com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses.

A relevância desse trabalho está na inexistência de Programas de Educação Precoce em demais unidades da federação. Nesse sentido, a atuação do Distrito Federal é inovadora e historicamente reconhecida como uma ação que promove o desenvolvimento integral da criança e reduz prejuízos advindos de ações sociais segregadoras.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica é a qualitativa e o delineamento da pesquisa é documental (Yin, 2016).

A pesquisa documental utiliza registros de diferentes natureza para sistematizar informações sobre um fenômeno que se deseja conhecer. Os registros podem ser documentos oficiais, relatórios, fotografias, boletins, noticiários, entre outras fontes (Yin, 2016). Neste trabalho, o *corpus* teórico foi constituído por documentos do Distrito Federal (2010; 2016) sobre o AEE da Educação Precoce e, também, por dois diários de campo dos pesquisadores.

Fizemos Análise de Conteúdos para chegar aos resultados (Bardin, 2011).

REFERENCIAL TEÓRICO

O Atendimento Educacional Especializado realizado na Educação Precoce é fundamentado no respeito à diversidade, com estratégias pedagógicas dinâmicas e diferenciadas, que atendam às necessidades específicas de crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, que estão na condição de crianças com desenvolvimento atípico, ou seja, aquelas que têm deficiência, altas habilidades e/ou transtornos do neurodesenvolvimento (Oliveira *et al*, 2018).

A relevância desse atendimento está no cumprimento do compromisso social com a dignidade da criança (Brasil, 2016). Isso porque a criança é sujeito de direitos e, enquanto tal, tem o direito de ser criança, de viver plenamente a infância enquanto fase da vida com conteúdo e características próprias, decorrentes de sua cidadania (Brasil, 1990; 2016).

A Educação Precoce adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional do Distrito Federal, visando a atender as especificidades

dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças nessa faixa etária, em parceria com as famílias.

O programa de Educação Precoce visa defender/garantir a operacionalização e organização cognoscitiva e motora da criança de zero a três anos e onze meses, por meio de atendimentos pedagógicos em uma perspectiva de formar e educar para a vida. Para isso, o trabalho é realizado por equipes multiprofissionais, em articulação coletiva, e direcionado ao desenvolvimento de competências, compreendidas como um conjunto de recursos pessoais, socioafetivos e éticos, fundamentadas no desenvolvimento neuropsicomotor global e socioemocional (Oliveira *et al.*, 2018).

Por ser um trabalho com crianças pequenas, a Educação Precoce prevê atendimentos para mães, pais e/ou responsáveis. Esse atendimento visa: i) ao diálogo fraterno para conhecimento da família – seus interesses, saberes e cultura; ii) à orientação sistemática quanto aos objetivos dos atendimentos no AEE de forma que a família entenda sua função e seja capacitada em atuação para a continuidade das atividades educativas em ambiente familiar e iii) para compartilhamento dos avanços e das articulações ainda necessárias em prol do desenvolvimento integral da criança atendida, com vistas ao sucesso da criança no processo de inclusão no sistema educacional (Distrito Federal, 2016).

A parceria entre o AEE da Educação Precoce e a família visa assegurar o desenvolvimento de um ambiente adequado para a realização das ações relativas à coesão familiar como base para a inclusão social. Isso implica priorizar a atuação das mães, pais, demais familiares e pessoas cuidadoras em iniciativas de autogestão, para que eles próprios/elas próprias se constituam como agentes de mudança (Cerqueira-Silva, 2011) e atuem colaborativamente em prol do desenvolvimento da criança da família.

O trabalho na Educação Precoce fundamenta-se, teoricamente, em autores que são interacionistas, ou seja, entendem o desenvolvimento como um processo de transformação que acontece ao longo do tempo, por meio de mediações com pessoas, objetos, símbolos, culturas, considerando a integralidade biopsicossocial da criança bem como a especificidade da infância, como um momento de criação de si e de suas possibilidades de atuação no mundo. Por isso, Vigotski (1989; 1991; 1995), Piaget (2003), Wallon (2007), Corsaro (2011) e Sarmiento (2005) são referências para o trabalho que se realiza na Educação Precoce. As pesquisas e teorias desses educadores e psicólogos embasam a relevância das ações educacionais que visam ao desenvolvimento

das estruturas cognitivas, afetivas, motoras e sociais da criança, a partir da crença de que esta é um sujeito de direitos, com necessidades, desejos e características particulares.

Nas teorias de concepção interacionista, a brincadeira é atividade de destaque, quando tratamos a infância. A brincadeira é expressão típica da criança pequena. Por meio dela, é se posiciona como ser no mundo, experimenta papéis sociais, demonstra seus interesses, desejos, emoções e aponta possibilidades de ação coletiva. A brincadeira é importante, também, para o desenvolvimento do autocontrole, da consciência de si e da superação das dificuldades, uma vez que no espaço do faz de conta, a criança pode ser quem quiser, da forma que deseje (Vigotski, 1989).

A Educação Precoce, portanto, tem o brincar como atividade privilegiada do fazer pedagógico. Ao brincar com a criança, o processo de mediação cria contornos para além do aqui e agora, abrindo espaços de possibilidade de aprendizagem, que Vigotski nomeou de zona de desenvolvimento iminente (Prestes, 2010; Silva; Alcer Hai, 2016) (mais comumente conhecida por zona de desenvolvimento proximal), ou seja, espaços onde é possível a aprendizagem, num espaço seguro, de confiança e parceria. Pela brincadeira, é possível o desenvolvimento da comunicação e da autonomia na medida em que exercita trocas sociais pertinentes para o exercício do pensamento e da linguagem (Distrito Federal, 2010; Vigotski, 1989).

No brincar, a criança inicia o seu processo de autoconhecimento, toma contato com a realidade externa e, a partir das relações sociais, passa a interagir com o mundo (Teixeira *et al.*, 2003). O brinquedo torna-se instrumento de exploração e aprendizagem. Brincando, a criança tem a oportunidade de fazer representações do dia-a-dia, experimenta desafios, investiga e conhece o mundo, expressando seus sentimentos e facilitando o desenvolvimento das relações (Kishimoto, 2011).

A criança com desenvolvimento atípico (Vigotski, 1995) pode apresentar dificuldades para a exploração do ambiente, o que implica redução ou prejuízo na manipulação dos brinquedos e/ou dos objetos, assim como da interação com as pessoas (Teixeira *et al.*, 2003). No entanto, ao compreender que as interações podem superar dificuldades, profissionais da Educação Precoce atuam de forma a promover contextos organizados de intervenção que permitem a superação dessas dificuldades. Por exemplo, mães, pais, demais familiares e pessoas cuidadoras, ou com quem a criança interage, podem ajudar a criança na exploração do ambiente, dos objetos, como brinquedos, na interação com animais, plantas, crianças, adolescentes, adultos e idosos, quando dão

pistas, orientam a ação, direcionam o movimento do corpo da criança, fazem demonstrações (Oliveira, 1993).

Dessa forma, não importa a severidade da limitação da criança, pois, com a mobilização de pessoas que convivem com ela e de recursos diversos do contexto social, qualquer criança possui capacidade de brincar, interagir e aprender (Vigotski, 1995). Para Vigotski (1995), toda criança é capaz de aprender. Para isso, adultos precisam se mobilizar e mobilizar recursos que permitam a criança compensar suas dificuldades. Para isso, o processo educativo é essencial, porque se trata de uma atividade intencionalmente organizada para promover intervenções, na medida em que há objetivos, há métodos, há direcionamento. Nesse sentido, Dainez e Smolka (2014), inspiradas em Vigotski (1995), sintetizam o conceito de compensação como “(...) a produção de uma luta social que está relacionada com o modo como o meio social se organiza para receber a criança com deficiência e a forma de orientação das práticas educacionais (p.1102)”.

A compensação, para Vigotski (1995), expressa a capacidade de a criança com desenvolvimento atípico transformar sua capacidade de atuar no mundo, por meio de recursos sociais, que são apresentados e oferecidos a ela em um contexto de ação coletiva com outras pessoas. Ao observar outras crianças brincando, a criança com desenvolvimento atípico percebe semelhanças e diferenças ou é alertada, por uma criança mais experiente ou jovem e/ou adulto, sobre essas semelhanças e diferenças e sobre possibilidades de atuação com o brinquedo, com as pessoas ao redor na brincadeira e em outros encontros sociais (Dainez; Smolka, 2014).

No brincar, a criança explora situações e manipula objetos, sente as características do objeto em suas mãos: forma, cor, textura, cheiro, temperatura (Piaget, 2003), podendo usá-los como mediador de suas relações e para compreensão do mundo. O brincar, portanto, é a atividade destaque para alcançar os objetivos da estimulação precoce: desenvolvimento da habilidade motora fina; controle postural; desenvolvimento de conceitos; oportunidade de descobrir novas fronteiras de desenvolvimento; ensaio de funções sociais e ocupacionais; exploração dos sentidos do mundo em que vive; desenvolvimento de habilidades perceptuais e intelectuais; aquisição de linguagem e integração de habilidades cognitivas (Distrito Federal, 2016)

Neste contexto, Sarmento (2005) sistematizou uma gramática das culturas da infância e destaca que o uso da palavra gramática é uma metáfora. Para ele, as culturas da infância podem ser sistematizadas em quatro princípios que orientam a ação infantil: i) interatividade: “um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e

ideias que as crianças produzem e partilham em interação com os seus pares.” (Corsaro e Eder, 1990 apud Sarmiento, 2005, p. 61); ii) ludicidade: que diz respeito ao jogo simbólico, ou seja, à possibilidade de criação pela criança, não importando as regras que existem no mundo real. A ludicidade diz respeito a um engajamento na tarefa, que traz compromissos com os parceiros da brincadeira e não com convenções sociais rígidas; iii) não-literalidade: diz respeito à fantasia, à capacidade de negociar jeitos e formas específicas de atuação no momento da brincadeira. Na brincadeira, as possibilidades transcendem o aqui e agora, as leis da física e a ordenação da lógica. Ela também supera limitações que possam vir da condição neurodivergente ou de deficiência e/ou altas habilidades. Com isso, a criança com desenvolvimento atípico pode experimentar jeitos de ser e jeitos de fazer e iv) iteração: diz respeito ao tempo. “O tempo da criança desloca-se da realidade cronológica para a temporalidade diferida da situação imaginária” (Sarmiento, 2005, p. 63). O tempo é o tempo da criança e de suas companhias. Nesse tempo, é possível voltar o tempo, fazer, refazer, criar, recriar, experimentar, observar, aprender e se desenvolver.

A criança é agente social, produtora de cultura e não apenas reprodutora. Segundo Corsaro (2011), as crianças se apropriam das informações do mundo adulto e as (re)produzem do seu jeito, de acordo com seus interesses. Isso quer dizer que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural.

Nesse sentido, o AEE da Educação Precoce se assenta na atividade do brincar e a psicomotricidade como espaço privilegiado de expressão e de educação da criança pequena.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Atendimento Educacional Especializado no Programa de Educação Precoce do Distrito Federal

Para organizar a apresentação dos dados, vamos utilizar as categorias que emergiram da análise dos documentos escolhidos para compor o corpus de investigação desse trabalho. A categoria **Público Alvo** diz respeito às características das crianças que podem frequentar o AEE da Educação Precoce no Distrito Federal bem como suas famílias. A categoria **Equipe** diz respeito às características dos profissionais que podem compor a equipe do AEE da Educação Precoce na Escolas. A categoria **Território** se refere ao local de referência onde acontece o AEE da Educação Precoce, ou seja, descreve

as características das salas de atendimento e a quais espaços elas são vinculadas. A categoria **Atendimento na Educação Precoce** diz respeito à maneira como as equipes de trabalho se articulam para executar a Educação Precoce propriamente dita. Portanto, descreve a fase do planejamento, da execução do trabalho e da avaliação, inclusive com encaminhamentos.

- **Público-alvo**

Crianças de 0 a 3 anos e 11 meses que apresentem Deficiência intelectual; Deficiência sensorial: visual, auditiva/surdez, surdocegueira; Deficiência múltipla; e Deficiência física; Transtorno Global do Desenvolvimento/TEA; e sinais de precocidade para superdotação (Distrito Federal, 2016).

- **Equipe**

A Equipe da Educação Precoce tem, em seu quadro, no Distrito Federal, os seguintes profissionais: Professor Coordenador Local da Educação Precoce, Professor Pedagogo e Professor de Educação Física.

O Coordenador Local é professor efetivo da Educação Básica formado em Educação Física ou Pedagogia, com curso superior e experiência em avaliação do desenvolvimento integral e aprendizagem de crianças de 0 a 4 anos de idade. Tem que ter, no mínimo, três anos de efetivo exercício em regência de classe e experiência mínima de dois anos, como docente, na Educação Precoce (Distrito Federal, 2016).

Trata-se de um cargo eletivo. Portanto, é um profissional eleito pelo grupo de professores e referenciado pela direção da instituição de ensino.

Como missão, deve atender ao Projeto Político Pedagógico da unidade Escolar e fazer a organização do AEE na Educação Precoce.

O Professor Pedagogo pode ser professor efetivo ou temporário. Deve ter Licenciatura Plena em Pedagogia; Curso de Educação Precoce ou experiência comprovada na área. Deve ter, no mínimo, seis meses em regência de classe e aprovação em entrevista (Distrito Federal, 2016).

O Professor de Educação Física: pode ser professor efetivo ou temporário. Deve ser graduado em Educação Física com Licenciatura Plena; ter curso de Educação Precoce ou experiência comprovada na área, no mínimo, seis meses em regência de classe e aprovação em entrevista (Distrito Federal, 2016).

- **Território**

A Educação Precoce acontece em salas devidamente preparadas para o desenvolvimento das atividades de planejamento, execução e avaliação das intervenções. As salas são estabelecidas em Centros de Educação Infantil ou Centro de Ensino Especiais por 14 Coordenações Regionais de Ensino em diferentes Regiões Administrativas do Distrito Federal, algumas regiões possuem mais de uma Unidade Escolar, totalizando 20.

O PEP, em cada território, possui parquinho, ambiente para atividades aquáticas, como piscinas, sala para atendimentos, com brinquedos pedagógicos e psicomotores, além de revestimentos de borracha.

- **Atendimento na Educação Precoce**

O Atendimento na Educação Precoce acontece de forma articulada com diferentes profissionais. Assim, como uma forma didática, vamos estruturar a chegada da criança e da família; em seguida, o trabalho interventivo, que implica planejamento, execução, avaliação e encaminhamento.

A Chegada na Educação Precoce

A chegada acontece por meio de encaminhamento médico, solicitado para a família.

Quando chega ao território, família e criança são acolhidos e vivem um processo de avaliação inicial. Nela, a equipe realiza o acolhimento à família; entrevista com a família para a coleta de informações acerca da história da criança necessárias à avaliação; informações médicas relativas à criança; observação da criança, com a utilização de registro contínuo do comportamento; avaliação do desenvolvimento integral por meio de anamnese.

Com a chegada do Cravo⁵ na Educação Precoce, eu professora de Educação Física, junto com a professora pedagoga, realizamos um pequeno acolhimento junto a sua família. Explicamos sobre o programa, objetivos, dias de aulas e o tempo que a criança permanecerá na escola e ainda comunicamos as normas e repassamos todas as documentações necessárias para assinatura. A família chegou ao programa em estado de negação, observando o comportamento das demais crianças e comparando com a do seu filho. As professoras explicaram que cada criança é única e mesmo dentro de um espectro apresentarão diferentes comportamentos e marcos no seu desenvolvimento. Explicamos a importância do programa para o desenvolvimento global da criança, para que assim a família torne-se assídua. Nesse primeiro momento, a família demonstrou resistência em deixar a criança sozinha durante as aulas, mas com o decorrer da conversa, conseguimos demonstrar a importância desse ato para a autonomia da criança (Trecho de Diário de Campo da Pesquisadora 2).

⁵ Nome fictício.

O trabalho interventivo

Os professores da Educação Precoce fundamentam seu trabalho no diagnóstico médico e na avaliação inicial feita com a família e a criança.

A intervenção é planejada em conjunto entre profissionais especialistas e família. Os atendimentos acontecem duas ou três vezes semanais e são divididas em atividades cognoscitivas, responsabilidade do Professor Pedagogo. As atividades neuropsicomotoras são feitas pelos Professores de Educação Física em salas ambientes, meio líquido e parques infantis. Em todos os atendimentos, é obrigatória a permanência nas dependências da escola de uma pessoa responsável pela criança, de preferência, uma pessoa da família.

O programa prevê acompanhamento familiar: “haverá a orientação aos pais e se especificará o tipo de intervenção a ser utilizada, diminuindo os graus de inadaptação resultantes da patologia ou vulnerabilidade, os efeitos cumulativos de problemas de desenvolvimento da criança” (Distrito Federal, 2010, p. 111).

Ao recebermos a mãe da criança Margarida⁶, nos foi relatado que ela estava passando por um divórcio conturbado e o pai de Margarida havia abdicado até mesmo de sua guarda. A mãe de Margarida encontrava-se totalmente fragilizada e tal falta estava refletindo no comportamento de Margarida que, outrora, sempre foi uma criança alegre e participativa, mas agora estava se mostrando uma criança mais fechada e apresentando quadros de choro e isolamento (Trecho do Diário de campo do pesquisador 1).

O trabalho pedagógico na Educação Precoce tem como eixo central a criança, partindo de seu desenvolvimento e considerando suas necessidades específicas, e, seu processo de aprendizagem a cada momento. Assim, o programa de ensino é elaborado, numa abordagem pedagógica de forma a contemplar: a escuta e acolhida da criança e seus familiares; as potencialidades da criança, tendo em vista o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, haja vista que, segundo Vigotski (1995), a zona de desenvolvimento iminente (ou proximal) (Prestes, 2010) é a diferença entre o desenvolvimento real e o potencial. Isso significa que a habilidade que a criança está quase aprendendo, mas ainda não aprendeu, depende de uma intervenção, que pode ser organizada no contexto do atendimento da Educação Precoce. Quando tratamos a zona de desenvolvimento iminente, estamos tratando de habilidades que a pessoa só será capaz de adquirir, se tiver intervenção do meio social para isso. Tratam-se de “funções psicológicas que estão emergentes no indivíduo e poderão se converter em

⁶ Nome fictício.

desenvolvimento para este, dependendo do apoio recebido de outros” (Silva; Alcer Hai, 2016, p. 610).

É importante destacar, também, que o brincar, na gramática sugerida por Sarmiento (2005), é observada em todo processo de planejamento, execução e avaliação. Durante o atendimento, as interações entre as crianças são garantidas nos momentos em grupo. As interações entre adultos e crianças são garantidas em momentos de díade: mãe/pai/cuidador(a)-criança e criança-professor especialista. Além dessas interações, temos aquelas entre adultos: professor-família e entre famílias.

Todas as intervenções são pautadas na intencionalidade. Isso significa que a ação pedagógica é feita com vistas a atingir objetivos pedagógicos, enfatizando a construção do conhecimento vivido, voltado para o desenvolvimento de competências que implicam o desenvolvimento de recursos individuais e sociais para o enfrentamento das situações da vida.

Ao recebermos a criança Flor⁷ perguntamos para a mãe que atividade, brincadeira ou brinquedo ela gosta, a mesma nos respondeu que a criança gosta de brinquedos de encaixe. Elaboramos assim uma atividade utilizando blocos lógicos de encaixe que auxiliam no desenvolvimento da coordenação motora fina para que a criança se sentisse mais à vontade no ambiente de sala. A princípio a criança se mostrou resistente a ficar em sala sem a mãe e dependente da presença dela, porém, ao manusear os blocos livremente, passou a se acalmar e a aceitar a ausência da mãe e a aceitar o professor no ambiente (Trecho Diário de campo do pesquisador 1).

O espaço interventivo privilegiado do AEE são as ações em pequenos grupos, valorizando o brincar, a troca de experiência e a construção coletiva do conhecimento entre crianças e familiares (Vigotski, 1989; 1995; Piaget, 2003; Wallon, 2007; Corsaro, 2011; Sarmiento, 2005). Pela brincadeira, os profissionais especialistas da Educação Precoce conseguem propor interações direcionadas e livres, espaços para comunicação, para exercício da autonomia e recreação em diferentes ambientes.

A forma de estruturar as atividades pedagógicas vai depender das condições ambientais e físicas do território, bem como do número de crianças na Educação Precoce. Os grupos, por serem heterogêneos, devem respeitar o interesse pelo brinquedo, o ritmo e o desenvolvimento integral de cada criança.

O atendimento aos familiares ocorre de forma sistemática, priorizando-se atendimentos em grupos de mães/pais/cuidadores(as) ou responsáveis pelas crianças da Educação Precoce. O atendimento individual aos familiares é restrito. Tais atendimentos têm o objetivo de mobilizar a família para a continuidade das atividades em ambiente

⁷ Nome fictício.

familiar, afinal, é princípio da Educação Precoce que a família é agente educadora, no contexto da Educação Precoce.

A avaliação da criança na Educação Precoce é processual, sendo utilizado o instrumento Ficha Evolutiva de Acompanhamento do desenvolvimento de 0 a 3 anos pelo Professor Pedagogo e Professor de Educação Física. Aliados a estes, o planejamento individualizado delineado por cada professor e os registros escolares e pessoais, sobre cada estudante, são balizadores do processo de avaliação em si.

Na avaliação da criança Rosa⁸, depois de um semestre de atendimento apresenta um bom desenvolvimento no equilíbrio. Consegue caminhar, correr e pular com estabilidade. Participa ativamente em atividades físicas, demonstrando coordenação motora adequada. Participa com entusiasmo em atividades como subir e descer escadas, correr e pular, conseguindo manter o ritmo e a energia ao longo das atividades. Demonstra habilidades variáveis na manipulação de pequenos objetos. Mostra um aumento no engajamento em atividades motoras, especialmente aquelas que envolvem movimento constante. Prefere brincadeiras dinâmicas e frequentemente precisa de redirecionamento para manter a concentração. Tem demonstrado um progresso contínuo em suas habilidades motoras, embora desafios significativos em manter a atenção e seguir instruções ainda persistam. As estratégias de intervenção, combinadas com um ambiente de aprendizagem estruturado e suportivo será essencial para promover ainda mais seu desenvolvimento (Trecho Diário de campo do pesquisador 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou o funcionamento do Programa Educação Precoce (PEP) do Distrito Federal como uma proposta educativa inovadora para o Brasil, haja vista que se trata da única unidade federativa do Brasil a possuir esse Atendimento Educacional Especializado a crianças de zero a três anos e onze meses que têm desenvolvimento atípico.

A apresentação do PEP mostra a potencialidade desse serviço para crianças e familiares, por se fundamentar em um trabalho articulado, coletivo e pautado no brincar, expressão típica da infância.

Como a Educação Precoce não é uma realidade em todas as escolas brasileiras, esse estudo pode inspirar a implementação deste atendimento, como política pública, em espaços educativos e não só hospitalares, oportunizando a imersão de crianças e familiares em territórios mais acolhedores e adequados para a intervenção educacional na primeira infância.

⁸ Nome fictício.

REFERÊNCIAS

- BRALIC, S., HABUBSLER, I., LIRA, I. Estimulacion Temprana. Santiago do Chile, Alfa - Beta, 1979.
- BRASIL. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, 1990.
- BRASIL. *Decreto nº 6.571*, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008.
- BRASIL. *Marco Legal da Primeira Infância*. Lei Federal nº 13247. Brasília. 2016.
- CERQUEIRA-SILVA, S. *Atenção à família com necessidades especiais: perspectivas de gestores, profissionais e familiares*. (Tese de doutorado) Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- CORSARO, W. A. *Sociologia da Educação*. Artmed: São Paulo, 2011
- DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014.
- DISTRITO FEDERAL. *Plano orientador das ações de educação especial nas escolas públicas do Distrito Federal*. Brasília: GDF/SEDF/SUBEP/ DEE, 2010.
- DISTRITO FEDERAL. *Orientação Pedagógicas- Educação Especial*. Brasília, SEDF, 2010.
- DISTRITO FEDERAL. *Educação Precoce- Orientação Pedagógica*. Brasília: SEEDF, 2016.
- KISHIMOTO, T.M. *Jogo, Briquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez. 2011.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993
- OLIVEIRA, S. R. M.; KUNZ, S. A. S.; FIRMINO, J. K. P. S. R.; OLIVEIRA, G. S. *O programa de Educação Precoce como um espaço pedagógico garantidor da 1ª Infância no Distrito Federal*. *CIET:EnPED*, São Carlos, maio 2018.
- PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- SARMENTO, M. J. Educação, Cultura e Cidadania Activa. In: *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v.23,n.1,p.17-40, jan-jul.2005.
- SILVA, J. C.; ARCE HAI, A. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal na educação infantil: apropriações nas produções acadêmicas e documentos oficiais brasileiros. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 34, n. 2, p.602-628, maio/ago. 2016.
- TEIXEIRA, E.; SAURON, F. N.; SANTOS, L. S. B.; OLIVEIRA, M. C. *Terapia ocupacional na reabilitação física*. São Paulo: Roca, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VIGOTSKI, L. S. *Obras Escolhidas. Tratado de Defectologia. Tomo 5* São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. (Trad. Claudia Berliner) 1ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- YIN, R. *Pesquisa Qualitativa do início ao fim*. São Paulo: Penso, 2016.