

## CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O SEU TRABALHO E A ESTIMULAÇÃO PRECOCE COMO RECURSO EM SALA DE AULA

Júlia Brust<sup>1</sup> e Maria Isabel Lopes<sup>2</sup>

RESUMO: A educação infantil fornece elementos para o desenvolvimento neuropsicomotor (DNPM) da criança. O professor de educação infantil passa um período de tempo significativo com a criança, sendo importante na sua formação. A estimulação precoce (EP) pode ser um instrumento decisivo nas aquisições da criança, qualificando seu desenvolvimento e corrigindo eventuais atrasos no DNPM. Neste artigo buscou-se analisar as concepções de oito professores sobre sua formação e seu trabalho com crianças, num contexto geral, e os seus conhecimentos sobre a estimulação precoce, especificamente. Os resultados indicam que os professores têm uma visão positiva do seu trabalho e buscam formação complementar para qualificar-se. Em relação à EP, no entanto, não há clareza quanto ao seu significado e aplicabilidade na escola, havendo uma percepção de que se relaciona essencialmente à criança portadora de atrasos no DNPM.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia. Educação Infantil. Estimulação precoce.

### 1 INTRODUÇÃO

A estimulação precoce (EP) tem se caracterizado como um instrumento fundamental na busca de um desenvolvimento neuropsicomotor (DNPM) normal, especialmente para aquelas crianças que eventualmente apresentam atrasos de desenvolvimento multifatorial (MEC/SEESP, 1995). Segundo documento da Secretaria de Educação Especial do MEC:

a carência, a inadequação, inclusive a sobrecarga de estimulação precoce nos primeiros anos de vida, diminuem o ritmo natural do processo evolutivo infantil, aumentando também o distanciamento dos padrões do desenvolvimento físico, sensorio-perceptivo, motor, sócio-afetivo, cognitivo e de linguagem (BRASIL, 1995, p. 7).

Diante desse contexto, o estímulo adequado no âmbito familiar e também na escola produz mudanças positivas na criança, as quais se dão nas dimensões biológica, cognitivas e psicossocial, levando à necessidade de incrementar ações adequadas no período inicial da vida (HAEUSSLER; RODRIGUEZ, 2005), quando se faz necessário investir em alternativas que sejam positivas para as crianças.

Autores como Didonet (2001), Haeussler e Rodriguez (2005), Falkenbach, Drexler e Werle (2007) têm identificado a importância da afetividade e do brincar para o amadurecimento cognitivo da criança e, no entanto, percebe-se que há falta de informação entre os educadores e os pais acerca do tema. A formação do pedagogo voltado para a Educação Infantil (EI) aborda a questão em disciplinas que buscam subsidiar o profissional no seu trabalho futuro (BRASIL, 2006). No

---

1 Pedagoga, professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Cruzeiro do Sul (RS).

2 Mestre em Educação, Doutoranda em Educação, Professora do Centro Universitário UNIVATES, de Lajeado (RS).

entanto, essa formação possivelmente ainda não alcança a profundidade necessária e que pode ser desenvolvida por meio de técnicas de estimulação precoce.

A Secretaria de Educação Especial do MEC define a EP como um “Conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo” (BRASIL, 1995, p. 11).

Dessa forma, torna-se relevante investigar com os profissionais que trabalham com a EI sua formação, seus conhecimentos e concepções sobre a EP, a possibilidade de seu emprego em sala de aula, além do potencial que lhe atribuem na inclusão das crianças com desvios no DNPM normal na escola. A partir da análise dessa investigação, podem ser identificadas eventuais fragilidades na formação e na prática profissional voltada para a EI. Possibilita-se, também, a proposta de medidas de capacitação para o estímulo do DNPM normal para a criança.

## 2 MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa realizada caracteriza-se como qualitativa, descritivo-exploratória, transversal, na qual se buscou, por meio de entrevistas semiestruturadas e gravadas, informações acerca do perfil dos professores de educação infantil de uma escola situada em município do interior do RS, suas concepções sobre o processo pedagógico em que estão envolvidos e o seu conhecimento sobre a estimulação precoce como recurso no trabalho com as crianças. As informações foram analisadas pelo método de Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2004), permite identificar categorias emergentes das falas do sujeito entrevistado.

Em relação às questões éticas, a pesquisa foi iniciada a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) do Centro Universitário UNIVATES, por meio da resolução 056/COEP/UNIVATES, de 10/07/2009, seguindo a normatização da Resolução CNS 196/96.

A escola na qual foram realizadas as entrevistas é constituinte de uma rede de cerca de quinze unidades, todas localizadas no Rio Grande do Sul. Essa rede mantém com frequência seminários de formação pedagógica e discussão acerca da metodologia de trabalho, o que leva a um atendimento homogêneo às crianças matriculadas nas unidades. Em outras palavras, a rede educacional tem uma dinâmica de trabalho similar em todas as escolas, o que pressupõe que o método pedagógico e as concepções acerca da estimulação precoce se assemelham em toda rede.

As entrevistas foram realizadas no ambiente da escola, mediante concordância da direção do educandário, em horários que não atrapalham a dinâmica do trabalho. Foram entrevistados oito professores, tendo quatro o curso superior de Pedagogia completo e estando quatro cursando esta faculdade. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, sempre sendo colhida a concordância em participar da pesquisa, mediante leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após, as falas foram analisadas e procedeu-se na análise de conteúdo, buscando identificar as categorias de respostas dadas pelos professores.

Segundo Caregnato e Mutti (2006, p. 682), a Análise de Conteúdo é uma técnica que trabalha com a palavra e permite

produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. [...] seja a partir de um fundamento teórico definido a priori, seja a partir da produção de teoria a partir dos materiais em análise, a interpretação constitui um passo imprescindível em toda a análise de conteúdo, especialmente naquelas de natureza qualitativa (MORAES, 1999, p. 25).

Todas as entrevistas transcorreram com normalidade, tendo os entrevistados sido receptivos e eventuais dúvidas sido esclarecidas pela pesquisadora. As entrevistas foram realizadas nos meses de agosto e setembro de 2009.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1 Caracterização das entrevistadas

Na coleta de informações, foram entrevistados oito professores, sendo todos do sexo feminino. Quanto à idade, a média é de 30,2 anos, sendo os extremos 21 anos e 46 anos. As entrevistadas, para fins de análise, são identificadas como E1 (entrevistada 1), E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8, não havendo associação quanto à formação ou idade. Não é objetivo deste artigo comparar as graduadas com as estudantes de Pedagogia, motivo pelo qual não será aprofundada essa diferenciação neste grupo de entrevistadas, visto que o objetivo é analisar as concepções acerca do processo pedagógico e a estimulação precoce neste contexto de forma geral.

Todas as entrevistadas já têm experiência acumulada como professoras, pois a que atua há menos tempo tem dois anos de trabalho com crianças, sendo a média de cerca de cinco anos. A professora que atua há mais tempo tem cerca de 15 anos de trabalho com educação infantil.

Quanto à faixa etária com que atuam, as respostas foram heterogêneas, até porque a atuação das oito entrevistadas diz respeito a todas as faixas atendidas pela escola (de 1,5 anos a 6 anos). Nesse sentido, algumas professoras trabalham com as crianças mais jovens, de um ano e meio a dois anos e meio, outras dos dois anos e meio até os quatro anos e outras ainda com crianças acima de quatro anos.

Quanto à jornada de trabalho, há algumas professoras que têm dois empregos, chegando a trabalhar de 10 a 11 horas diárias, que é o caso de quatro entrevistadas. As outras quatro atuam cerca de seis a sete horas diárias.

#### 3.2 Percepção das professoras quanto ao trabalho com as crianças

Nas entrevistas realizadas foi perguntado às professoras como elas entendiam o trabalho que realizam com as crianças e o nível de importância que atribuíam a esse fazer. As respostas indicam que todas as professoras valorizam o seu papel na formação das crianças, sendo destacado ser uma interação muito significativa para ambos, na medida em que se atende às necessidades da criança e, ao mesmo tempo, se faz um trabalho de base, de aprendizagem, no desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo delas.

Em relação ao trabalho com as crianças E1 coloca: *“acredito que seja de fundamental importância para o desenvolvimento físico, mas cognitivo, afetivo, na relação com outras crianças [...] Na escola a gente consegue fazer um trabalho fundamental para a criança”*.

Este relato sintetiza todas as manifestações, na medida em que nenhuma entrevistada informa nada negativo nesta pergunta inicial. A entrevistada E8, inclusive, destaca como fundamental o papel do professor de desenvolver *“cidadãos críticos, autônomos e formadores de suas próprias ideias”*, desde os primeiros anos na escola.

Autores como [Fonseca](#) (1995) e [Deldime e Vermeulen](#) (2004) destacam a importância dos primeiros anos de vida da criança no desenvolvimento integral da criança, quando se referem à maturação sensório-motora. Da mesma forma, [Didonet](#) (2001) destaca ser fundamental oferecer à criança afeto e interação constante nos primeiros anos de vida, o que vai ao encontro do referido pelas entrevistadas.

### 3.3 O trabalho com crianças: pontos positivos e dificuldades

Na questão seguinte, as entrevistadas foram inquiridas quanto ao trabalho que realizam com as crianças. Quanto aos pontos positivos, as entrevistas relevam três categorias de respostas:

**a) Poder ajudar a criança com outros estímulos:** assistindo-a quanto a suas necessidades e oferecendo-lhe outro ambiente, diferente do da sua casa, com outros estímulos, outras vivências.

Neste sentido, E1 refere que *“então se percebe assim direitinho a diferença da criança, quando ela começa lá por 4 ou 5, anos o que ela cresce depois que ela entra na escola do que ela teve quando chegou”*. Da mesma forma, outra participante destaca que, *“por mais que eles têm em casa, tem algumas coisas que eles procuram fora”* (E5).

Didonet (2001) refere que a creche e a pré-escola têm objetivos sociais, educacionais e políticos, na medida em que propicia tempo, em primeiro plano, de a mulher-mãe inserir-se na vida social, econômica, cultural e política. Ao mesmo tempo, a creche tem o papel de apoio ao desenvolvimento, *“promover a aprendizagem, mediar o processo de construção de conhecimentos e habilidades por parte da criança, procurando ajudá-la a ir o mais longe possível neste processo”* (DIDONET, 2001, p. 15). Quanto ao objetivo político, segundo este autor, trata-se da formação de cidadãos, reconhecendo-se a criança como tal desde seu nascimento.

**b) Perceber a evolução das crianças:** neste sentido, as participantes demonstram como ponto positivo que o trabalho com elas tem trazido a evolução, a conquista de novos conhecimentos, o crescimento cognitivo e afetivo. A esse respeito, E6 declarou que *“é muito legal ver o crescimento da criança. Nossa, é uma realização! Tu pode ver elas [...] depois brincando. A gente nota que aquilo que foi falado ela aprendeu”*.

Sobre esse tema Didonet (2001, p. 11) destaca que *“a instituição educacional para crianças pequenas tem, antes de tudo, a missão de acolher, de ser o lugar do encontro e de estar aberta para o novo, o original, o criativo”*. O autor defende que a escola não pode ser um lugar de apenas cuidar da criança, mas deve lançar dispositivos que estimulem o desenvolvimento de forma integral, com objetivos educacionais e proposta pedagógica adequada.

**c) A interação criança-professor:** neste aspecto, também foi referido como ponto importante que interagir com a criança é fundamental e que isto resulta em ganhos para ambas as partes. A criança normalmente mantém-se aberta aos estímulos dos professores, são *“esponjinhas”*, como se refere E4, e são espontâneas e contribuem na sala de aula. Segundo E2: *“eles não tem medo de nada. Eles querem, a todo o momento, interagir, construir, brincar. Para eles é tudo muito significativo...”*.

Didonet (2001) destaca que a criança recém-nascida não é uma tábula rasa, um ser amorfo, pelo contrário, influencia e é influenciada pelo meio em que se insere e se relaciona, realçando o papel dos adultos que convivem com esta criança em seus primeiros anos de vida. Referindo-se ao papel da escola de educação infantil e da creche, aponta o autor que este papel se atrela à criança, *“um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida; dependente, mas capaz de polarizar atenções ao redor de si; todo aberto para o outro, mas que só se desvela se, no outro, houver paixão”* (DIDONET, 2001, p. 11), o que reafirma a importância da interação positiva entre a criança e o seu professor.

Já em relação a pontos negativos, foram apontadas dificuldades: a) quanto ao vínculo com as crianças; b) certa ausência dos pais; c) a heterogeneidade das crianças; e d) as condições materiais e estruturais da escola.

Dentre todas as dificuldades, a que mais chamou a atenção, por ser referida por vários professores, diz respeito à heterogeneidade das crianças. Afirma E4 que, *“a única dificuldade é que uma criança é diferente da outra, e a gente tem que lidar com isso”*. E7 acrescenta que *“isso exige da gente”*.

*A gente nem sempre consegue que todas as crianças tenham uma atenção nossa [...] Às vezes uma mesma atividade a gente precisa trabalhar de diferentes maneiras”.*

A esse respeito [Deldime Vermeulen](#) (2004, p. 12) afirmam que todas as crianças desenvolvem-se de acordo com os estímulos de origem diversa que recebem e que influenciam seu crescimento. Destacam os autores que “nenhuma criança cresce numa redoma de vidro; seu desenvolvimento sofre a influência do estatuto socioeconômico, a ascendência étnica e cultural de seu meio familiar” , o que as torna únicas enquanto seres humanos.

Quanto às condições materiais e estruturais, foi citado por E1 e E3, mas ambas, no entanto, afirmam que é algo superável: *“mas nada que atrapalhe, digamos, que cesse o trabalho, que querendo sempre se dá um jeito (E1)”*.

Já em relação à participação dos pais, o fato foi citado pela entrevistada E5, que destacou a importância deles na vida de seus filhos e que a participação limitada nas atividades propostas pela escola acabam representando uma dificuldade no desenvolvimento do trabalho. Tal situação relaciona-se ao vínculo da criança com as outras pessoas, colegas, professores, o que foi citado por E3, ao se referir ao problema das turmas grandes, e E1 e E8, ao apontarem como dificuldade aproximar-se das crianças, havendo pouco tempo para dedicar-se individualmente a ela. Segundo E2, *“tinha que ter mais tempo de planejamento e menos em sala de aula”*, como forma de programar melhor a abordagem dada a cada criança no dia a dia do trabalho.

[Falkenbach, Drexler e Werle](#) (2007) avaliam a importância da relação da mãe com a criança com necessidades especiais destacando ainda que essa relação se aperfeiçoa se houver um apoio institucional adequado, papel que pode ser desempenhado pela creche/escola de educação infantil. Dizem os autores que a doença atinge toda a família, havendo, portanto, a necessidade de uma abordagem global para qualificar as condições de vida não só da criança, mas também dos demais componentes familiares. A situação referida pelos autores aplica-se a qualquer criança, em que o trabalho da escola articulado com a família tem ganhos para a criança na forma de atividades.

### 3.4 A qualificação para o trabalho e a formação complementar

Outra questão que foi apresentada às entrevistadas refere-se à formação pedagógica de cada uma, se suficiente ou não e se elas vêm buscando formação complementar. Das oito entrevistadas, seis responderam que a graduação representa apenas a base inicial da formação, sendo necessário o aprimoramento constante, mediante leituras, cursos, entre outros recursos. E7 refere: *“A gente sempre tem os livros, tem os temas, tudo direitinho e vale também ir atrás, estudar, ler, se informar, é uma coisa que a gente tem que estar sempre se informando [...] não é uma coisa que a gente pode parar”*.

E2 afirma que a sua formação não foi suficiente e E6, ao contrário, destaca que sua formação *“Está bem boa [...] está sendo interessante, está sendo bem proveitoso”*, não referindo dificuldades. De qualquer forma, no contexto geral, pode-se presumir que talvez a formação acadêmica não consiga associar suficientemente teoria com prática, conforme referido por E5: *“tem muita coisa que a gente aprende só aqui, sabe, só na prática, só vivenciando”*.

Diante do exposto, o que se percebe é que a maioria das participantes vem buscando formação complementar, com exceção de duas, que são acadêmicas. Foram referidas atividades como seminários, pós-graduação, cursos, palestras, leituras dirigidas, entre outras. Nesse sentido, todas as falas das que estão realizando atividades complementares foram de satisfação e que elas contribuem muito no aperfeiçoamento profissional.

[Franco, Libâneo e Pimenta](#) (2007) discutem a formação acadêmica do pedagogo e a sua qualificação para o trabalho teórico-prático envolvido na educação de crianças. Os autores destacam a responsabilidade social do pedagogo na sua atividade profissional.

Toda prática carrega uma intencionalidade, uma concepção de homem, de sociedade, de fins, sendo que estes precisam estar claros para os que exercem a prática educativo-pedagógica e para os que nela estão envolvidos, dentro de uma postura ética, essencial ao ato educativo. Sem a Pedagogia, permeando e dando sentido à prática docente, a ação docente transforma-se em mero modo de fazer uma tarefa (FRANCO LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 4).

Assim sendo, com a responsabilidade social aliada à necessidade de incrementar a educação de criança cidadã, é fundamental que a creche e a escola de educação infantil possam potencializar seu trabalho. Os professores que trabalham com crianças nos anos iniciais de vida precisam ter elementos que lhes permitam avaliar as crianças em todas as suas potencialidades e a ocorrência ou não de eventuais atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor para, com isso, auxiliar essas crianças com os recursos possíveis.

Os professores precisam, portanto, conhecer técnicas de intervenção precoce que qualifique o seu trabalho com as crianças, ampliando o potencial de desenvolvimento delas. Não se trata de substituir a família, mas de agir complementarmente, disponibilizando estímulos de várias ordens às crianças.

### 3.5 Concepções acerca da estimulação precoce

Outra questão apresentada às entrevistadas foi quanto ao conhecimento destas sobre a estimulação precoce. Neste ponto o que chamou a atenção é que o tema é distante da rotina e da formação das profissionais. Nenhuma entrevistada soube definir claramente o que seria estimulação precoce, podendo-se observar duas categorias.

#### a) A estimulação precoce é tema desconhecido

A seguinte fala sintetiza várias manifestações: *“Na minha formação eu não tive nada [...] sobre EP. Eu me formei recentemente e [...] não me lembro de ter visto”* (E1). E5 apresentou a mesma deficiência na formação: *“Olha, sobre estimulação precoce, tu me pegou. [dúvida]. Eu não lembro assim de ter visto na faculdade; me deu um branco agora”*.

*“É estimular a criança quanto antes, é isso? Quanto antes se estimula a criança, mais ela (dúvida). É que eu nunca precisei dela. Eu não tive uma criança especial, uma criança com a qual eu tenha que trabalhar nisso”* (E3). A manifestação desta entrevistada expressa a dificuldade em conceituar o termo e relaciona o conhecimento à necessidade ou não de uso do instrumento.

A estimulação precoce consiste basicamente na inter-relação de dois processos que se complementam: a avaliação e a intervenção (BRASIL, 1995). A avaliação trata *“da detecção clínica da provável deficiência e a apreciação operativa do desenvolvimento da criança e das condições de seu ambiente, levando-se em conta a influência recíproca de ambos”* (BRASIL, 1995, p. 14).

Já por intervenção *“entende-se o oferecimento à criança de recursos ambientais apropriados (físicos, tecnológicos, materiais e humanos) a proporcionar-lhes interações ativas que ensejam mudanças significativas em seu processo evolutivo”* (BRASIL, 1995, p. 14).

O Brasil (1995), quanto a locais de atendimento em estimulação precoce, lista uma série de instituições, entre as quais inclui berçários, creches, pré-escolas (escolas maternas e/ou jardins de infância), entre outros. Nesse sentido, percebe-se a importância de esses locais disporem de profissionais que conheçam a estimulação precoce.

#### b) Estimulação precoce é antecipar etapas do desenvolvimento

A entrevistada E7 conceitua a EP como *“forçar a criança a fazer determinada atividade, determinado exercício”*. Acrescenta que *“cada criança tem um tempo. Não adianta se ela tem essa idade e ela já tem que fazer tal coisa, não. Nem todas são iguais”*. Posição semelhante tem E4, pois refere: *“para*

*mim a EP é [...] estimular uma criança e talvez a idade ainda não é o suficiente para aprender e eu estou, tipo assim, meio que obrigando a criança a aprender. Pra mim isso é EP".* Também E8 mencionou concepção semelhante. Essas falas permitem inferir que as entrevistadas acreditam que a EP antecipa processos do desenvolvimento e que isso não é desejável para as crianças.

Nenhuma entrevistada formulou um conceito sobre a EP e, de uma forma geral, as respostas mostraram dúvidas, o que foi reafirmado pelas respostas das questões posteriores.

Segundo [Herren e Herren](#) (1986) e [Fonseca](#) (1995), a abordagem precoce, já nos primeiros momentos de vida, vai constituindo um arsenal de estímulos que serão importantes no desenvolvimento integral da criança. A estimulação precoce, nesse contexto, justifica-se plenamente, pois comporta uma série de técnicas com objetivos bem delineados visando ao desenvolvimento almejado.

Segundo a Secretaria de Educação Especial do MEC, em documento que define diretrizes para a estimulação precoce (1995), esta se dá em duas modalidades, unifocal e multifocal. Na unifocal, a ênfase é na criança a ser estimulada, por meio de atividades e recursos eficazes para o desenvolvimento. Na modalidade multifocal, as ações estimuladoras se inter-relacionam com outras áreas, como a educação, a assistência sociofamiliar, a saúde, entre outras e, neste nível, os resultados a serem alcançados são mais efetivos.

Todas as entrevistadas mostraram dúvidas quanto à EP, desde o desconhecimento completo até uma percepção até certo ponto negativa por entendê-la como uma antecipação de etapas, o que demonstra que na atualidade ela não é um recurso empregado na escola.

### 3.6. Benefícios da estimulação precoce para as crianças atendidas

Quando perguntado às professoras sobre quais os benefícios que a EP poderia representar para as crianças com as quais trabalham, as respostas permitem identificar quatro categorias diferentes:

**a) Não há um benefício** - esta categoria transparece nas falas de E4 e E8. E4 afirma que *"a EP é, assim, eu estimular uma criança e talvez a idade ainda não é o suficiente para aprender e eu estou [...] obrigando a criança a aprender. Pra mim isso é EP"*. Nesta manifestação percebe-se que não há clareza quanto ao que representa a EP e quais são os benefícios para a criança;

**b) Não sei quais benefícios** - esta categoria surge a partir de E6, que não soube responder a pergunta;

**c) Benefícios motores** - a partir das respostas de E1 e E7, que centralizam as respostas em torno das aquisições motoras. Nesse sentido, E7 afirma que são *"Os benefícios que envolvem a coordenação motora de cada criança e [...] deixa ela mais ágil"*;

**d) Benefícios gerais** - E2, E3 e E5 responderam de forma genérica a questão, informando que a EP poderia ser benéfica, mas de uma forma geral, como se percebe na fala de E3: *"a criança entra na escola e ela vai ser estimulada. São todos os benefícios. É uma coisa natural. Vai entrar com um ano, é assim. Vai entrar com quatro meses no berçário e a gente já vai estimulando ela desde então"*. Ao não identificar de que forma é essa estimulação da criança, a entrevistada dá a entender que o manejo cotidiano já representa uma estimulação precoce.

### 3.7 Condições estruturais para o trabalho com estimulação precoce

Na parte final da entrevista perguntou-se às professoras se haviam condições materiais para o trabalho com EP na sala de aula e, se não, o que poderia estar faltando para o desenvolvimento das atividades. Sobre a situação, E1 afirma que, *"se não tem condições, tem como criar; Eu não conheço de*

fato o trabalho, mas acredito que tem como adaptar, teria como fazer um trabalho com estimulação". Outras falas contemplam o mesmo sentido, inclusive elogiando a escola, que, segundo as manifestações, sempre está disponível para a aquisição de materiais: "a gente tem bastante material pedagógico. A gente tem brinquedos, tem meios para o trabalho. Acho que está tranquilo. A escola apoia e, se não tem, a escola compra" (E3).

Com a exceção de E4 e E6, todas as outras entrevistadas informaram que a escola teria condições estruturais e de material para trabalhar com a EP no ambiente da sala de aula. E4 e E6 não souberam responder, alegando desconhecer a EP e suas especificidades quanto a materiais.

De forma geral a escola apresenta muito boas instalações, com salas amplas e bem equipadas, além de contar com refeitório, banheiros, sala do soninho, entre outras áreas propícias para a interação das crianças, o que foi realçado por E1, E2, E3, E5, E7 e E8.

Quanto ao meio, [Herren e Herren](#) (1986, p. 21) referem que, "na prática educativa precoce, é necessário pensar e interessar-se por fatores que concernem sobretudo às necessidades afetivas da criança e por fatores que influenciam as atividades sensoriomotoras e cognitivas". Ambientes pouco estimulantes associados a interações deficientes da criança com o meio e com outras pessoas são, portanto, possíveis motivos para um DNPM menos eficiente.

### 3.8 A escola regular e a estimulação precoce

A última pergunta feita às entrevistadas foi quanto ao emprego da estimulação precoce na escola regular. Nesta questão podem ser identificadas três categorias de respostas.

**a) Estimulação precoce relacionada a crianças com "problemas"** - esta foi a categoria que se destacou, manifestada por E1, E2, E4, E5 e E8, pois todas afirmaram entender a EP mais relacionada a crianças com atraso neuropsicomotor. Assim manifesta E4, "acho que é pra criança com atraso a EP. Existem crianças que precisam de um empurrãozinho [...] e o professor precisa buscar embasamento para empurrar a criança". Da mesma forma, E8 expõe "eu acredito que é a criança com problemas de atraso que vão ter benefícios com a EP, por ela enfoca mais esta condição".

**b) Estimulação precoce se aplica a todas as crianças** - nesta categoria E3 manifestou o seguinte: "Para a criança que tem um atraso, talvez a gente tenha que dar uma atenção um pouco diferente pra gente. Tem que estudar um pouco mais ela, tem que entender mais ela, mas ela não vai ser diferente das outras. [...] A gente tem que envolver ela com as outras, pra estimular ela junto, também. Não é que a gente tem que trabalhar com ela diferente, a gente é que precisa ser trabalhado". Essa entrevistada realça que todas as crianças devem ser estimuladas na sua potencialidade, visando às aquisições relativas a cada faixa etária e, em havendo crianças com atraso no DNPM, esta deve ser inserida na turma, o que lhe beneficiará em todos os sentidos.

**c) Desconhecimento quanto à aplicabilidade** - as participantes E6 e E7 não souberam responder a esta questão.

Das respostas apresentadas, percebe-se que houve maior número opinando sobre a EP poder ser aplicada em qualquer situação e que ela será benéfica ao oferecer à criança instrumentos de desenvolvimento. Mas, ao mesmo tempo, as falas convergem à concepção de que atualmente a EP é prioritariamente empregada com crianças que apresentam atraso no DNPM.

## 4 CONCLUSÕES

Diante dos resultados apresentados, percebe-se que a estimulação precoce não é conhecida entre as professoras entrevistadas, mas a maioria manifesta interesse quanto à possibilidade de ser usada no trabalho em sala de aula, ao serem questionadas sobre as condições físicas desses espaços.



As professoras entendem a EP como normalmente dirigida às crianças com atraso no DNPM e, neste contexto, não conseguem enxergar maior aplicabilidade na rotina de trabalho atual, constituída do cuidado com as crianças e do emprego de estratégias pedagógicas discutidas em reuniões periódicas da equipe.

Como fatores positivos, pode-se destacar, no entanto, que todas as professoras têm uma visão positiva quanto ao seu trabalho e a sua relação com as crianças, reconhecendo-se como importantes para o desenvolvimento destas. Constatou-se, ainda, que há um envolvimento grande com a profissão, na medida em que a maioria vem investindo em formação complementar. Da mesma forma, indicam que a escola em que atuam é aberta a inovações e já tem uma boa estrutura de trabalho, o que favorece a possibilidade de repensar as práticas pedagógicas em curso.

Diante do quadro verificado, pode-se concluir que, embora a estimulação precoce não seja muito conhecida pelas professoras, não há no geral um preconceito quanto ao seu uso efetivo em sala de aula, podendo ser um recurso no trabalho desenvolvido com as crianças. Para tanto, é fundamental trabalhar com os conceitos e as práticas da EP aplicada à criança, investigando de que forma essas atividades poderiam ser realizadas em sala de aula em benefício das crianças.

A aplicabilidade da EP em sala de aula como recurso pedagógico vem sendo comprovada ao longo dos últimos anos em experiências como a desenvolvida pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre. As escolas da rede municipal contam com estimuladores precoces integrados nas equipes e vêm desenvolvendo suas atividades dirigidas aos alunos. Essa experiência implantada como política pública educacional demonstra que há a possibilidade de incrementar efetivamente o uso da EP.

Tanto na rede pública quanto em escolas comunitárias ou privadas a EP pode ser considerada como um importante instrumento de trabalho para os professores, na medida em que oferece técnicas diversificadas. Nesse contexto, tendo por foco o aluno, seria adequado que a EP fosse muito difundida, para que, ao ser mais conhecida, fosse possível inseri-la definitivamente na rede educacional.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2004. ❶

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC)/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (SEESP). **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce: o portador de necessidades especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 1995. ❶ ❷ ❸ ❹ ❺ ❻

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: set. 2008. ❶

CAREGNATO, Rita C. A; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n° 4, p. 679-684, out./dez. 2006. ❶

DELDIME, Roger; VERMEULEN, Sônia. **O desenvolvimento psicológico da criança**. 2. ed. Bauru (SP): EDUSC, 2004. ❶ ❷

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 3-5, jul. 2001. ❶ ❷ ❸ ❹ ❺ ❻ ❼

FALKENBACH, Atos Prinz; DREXSLER, Greice; WERLE, Verônica. **A relação mãe/criança com necessidades especiais**. Lajeado: Ed. Univates. 2007. ❶ ❷

FONSECA, Vítor da. **Educação especial: programa e estimulação precoce** - uma introdução às ideias de Fuerstein. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. ❶ ❷

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, nº 130. São Paulo, jan./abr. 2007. ❶ ❷

HAEUSSLER, Isabel M.; RODRIGUEZ, Soledad. **Manual de estimulação pré-escolar: um guia para pais e educadores**. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2005. ❶ ❷

HERREN, H; HERREN, M.P. **A estimulação psicomotora precoce**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. ❶ ❷

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. V, ano XXII, p. 7-32, mar. 1999. ❶