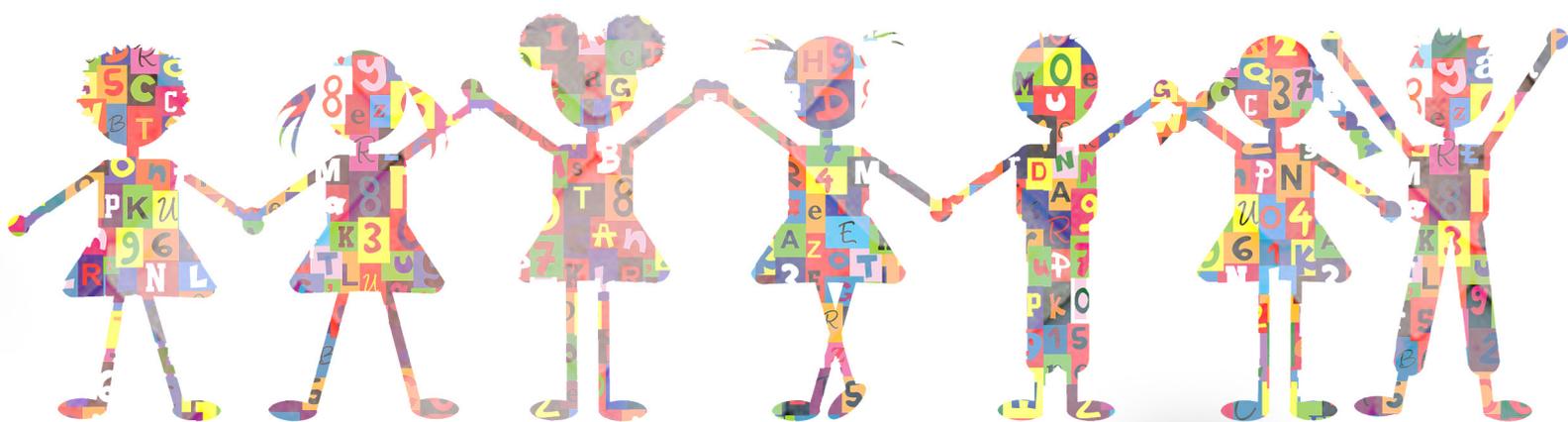


# Políticas Públicas na Educação Brasileira: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental 2

Camila Rodrigues dos Santos  
Elda Silva do Nascimento Melo  
(Organizadoras)

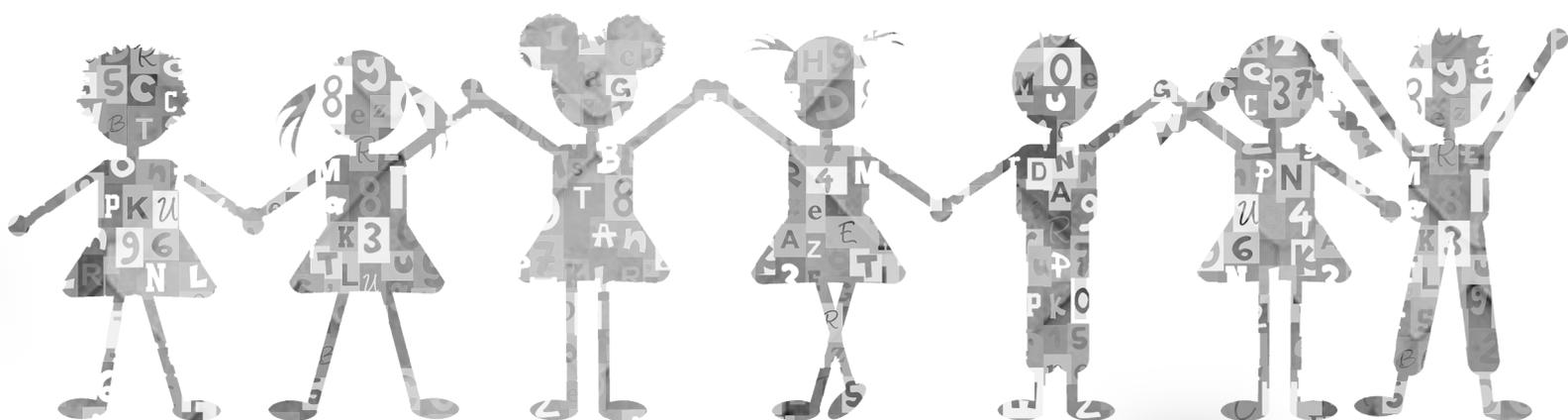
**Atena**  
Editora  
Ano 2019



# Políticas Públicas na Educação Brasileira: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental 2

Camila Rodrigues dos Santos  
Elda Silva do Nascimento Melo  
(Organizadoras)

**Atena**  
Editora  
Ano 2019



2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
P769	<p>Políticas públicas na educação brasileira [recurso eletrônico] : educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental 2 / Organizadoras Camila Rodrigues dos Santos, Elda Silva do Nascimento Melo. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Políticas Públicas na Educação Brasileira. Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; v. 2)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-722-2 DOI 10.22533/at.ed.222191810</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Ensino infantil. 3. Prática de ensino. I. Santos, Camila Rodrigues dos. II. Melo, Elda Silva do Nascimento.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Acompanhar a criança em seu processo de ensino/aprendizagem na escola exige uma série de conhecimentos. Esses devem partir de uma formação em que os(as) professores(as) se constituem profissionalmente, por meio da compreensão de conhecimentos pertinentes a relação teórico-prática, da compreensão da historicidade da educação e dos conhecimentos de forma crítica e reflexiva de políticas públicas educacionais.

No Brasil nas últimas décadas tem se experimentado um acelerado processo de mudanças, no que se diz respeito às formas em que a política se apresenta, assim como, pelo engajamento e expressividade das lutas sociais em defesa da educação, da democracia, da ética na política e na defesa da escola **pública**. Pautados na visão de que a educação é um bem significativo na sociedade, capaz de conduzir a emancipação dos sujeitos sociais, concordamos com a visão de Paulo Freire, quando afirma que a educação não transforma a sociedade, mas a educação transforma pessoas, pessoas que constituem a sociedade e essas podem modificá-la. Nessa preposição de reflexão, destacamos a importância das políticas públicas educacionais para a transformação e emancipação da sociedade.

Sabemos que as políticas públicas se configuram em intervenções governamentais com vista a atender demandas postas pela sociedade em determinada área de atuação do Estado. Considerando o interesse de professores(as), estudantes, pesquisadores e demais interessados pela temática, apresentamos, nessa obra, uma série de estudos e pesquisas, tanto de cunho referencial teórico como relatos de experiência, que estão pautadas no marco legal das “Políticas Públicas da Educação Brasileira”. Neste livro abordaremos, mais especificamente, as políticas que fazem referência às etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, primeiros níveis da constituição da educação básica no Brasil.

As políticas públicas em discussão nesta obra, pautam-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e suas atualizações, nos Parâmetros Curriculares Nacionais 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série (1997), nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e na Base Nacional Comum Curricular (2017). Esses documentos são responsáveis por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileira.

O livro está organizado em duas partes. Na primeira parte, “Referencial teórico”, foram desenvolvidos textos que tratam de pesquisas teórico/legais. Portanto, constitui-se de cinco capítulos que têm como abordagem metodológica a revisão literária e documental, porém cada um deles tem um recorte de uma determinada temática educacional. Suas reflexões são frutos de pesquisas sobre literatura infantil, jogos e brincadeiras, educação inclusiva, o ensino de matemática e um programa de formação continuada para professores(as) alfabetizadores. Em todos os textos

buscou-se trazer subsídios para a formação de professores(as), no que diz respeito ao desenvolvimento de uma prática consciente e transformadora na educação básica.

Na segunda parte, “Experiências didático pedagógicas”, foram selecionados doze textos de experiências desenvolvidas em diferentes escolas, todas da rede pública, em que a abordagem metodológica baliza-se nos relatos de experiência. Estas foram realizadas desde bebês até crianças do ensino fundamental I. Nesses textos, foram abordadas temáticas diversas e bastante ricas, partindo da musicalidade na infância; passando pela formação continuada de professores(as); por trabalhos significativos, como pintura de dedo, contos de história, linguagem oral, projetos pedagógicos, conhecimento de animais; reflexões sobre o fazer docente; práticas pedagógicas no berçário; atendimento educacional especializado e consciência fonológica na linguagem escrita. Essas experiências exitosas, que têm como objetivo promover aprendizagens significativas, foram apresentadas e discutidas visando impulsionarem os Centros Infantis e as escolas de Ensino Fundamental a retomar, revisar e ampliar suas concepções e metodologias para desenvolver experiências didático-pedagógicas que sejam pautadas nos documentos oficiais e garantam o protagonismo das crianças em processos de aprendizagem significativa.

Deste modo a obra “Políticas Públicas na Educação Brasileira: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” – volume 2, apresenta um conjunto de textos em que propomos aos leitores uma contribuição aos debates teórico/práticos sobre o ensino/aprendizagem de crianças. Com pesquisas fundamentadas e resultados práticos obtidos pelos diversos professores(as), apresentamos textos que contribuem para pensar a educação de crianças de maneira concisa e didática. Destacamos a importância da divulgação científica, como também, evidenciamos a estrutura da Atena Editora, que oferece uma plataforma consolidada e confiável para pesquisadores exporem e divulgarem seus resultados.

Que essas experiências contagem e sejam ressignificadas e transformadas em muitas outras experiências, com o intuito de se oferecer educação pública de qualidade para todas as crianças deste país.

Camila Rodrigues dos Santos  
Elda Silva do Nascimento Melo

## SUMÁRIO

### REFERENCIAL TEÓRICO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
OS BEBÊS E OS LIVROS: UM UNIVERSO DE NOVAS PERCEPÇÕES LEITORAS	
Adriana Diniz F. de Melo	
DOI 10.22533/at.ed.2221918101	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>10</b>
O JOGO DRAMÁTICO E SUAS POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - FAIXA ETÁRIA DE 4 A 5 ANOS	
Tânia Noemia Rodrigues Braga	
DOI 10.22533/at.ed.2221918102	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>19</b>
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AUTISMO INFANTIL	
Karine Feitosa Carlos Santana	
DOI 10.22533/at.ed.2221918103	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>30</b>
CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE PROBABILIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Talita Emídio Andrade Soares	
Denilson Junio Marques Soares	
DOI 10.22533/at.ed.2221918104	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>37</b>
FORMAÇÃO CONTINUADA, UMA NECESSIDADE PERMANENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PNAIC	
Camila Rodrigues dos Santos	
Elda Silva do Nascimento Melo	
DOI 10.22533/at.ed.2221918105	

### EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO PEDAGÓGICAS

<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>52</b>
MUSICALIDADE NA INFÂNCIA – PROJETO: MÚSICA, SOM E ANIMAÇÃO!	
Camila Rodrigues dos Santos	
Pricila Karianne Holanda Nascimento	
Edinalva Ribeiro Pimentel Urbano	
DOI 10.22533/at.ed.2221918106	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>64</b>
FORMAÇÃO CONTINUADA E AS EXPERIÊNCIAS SE SUCESSO NOS CENTROS DE REFERENCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL DE JOÃO PESSOA	
Francineide Ribeiro Viana Santos	
Lindinalva de Alcântara Correia	
Maria da Conceição Pereira Ferreira Alves	
DOI 10.22533/at.ed.2221918107	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>70</b>
PINTURA A DEDO: UMA POSSIBILIDADE DE TRABALHO SIGNIFICATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Yaeko Nakadakari Tshako Stela Miller	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2221918108</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>84</b>
CONTRIBUIÇÕES DO CONTO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Ana Claudia Tenor	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2221918109</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>91</b>
“PRIQUITO” OU PERIQUITO? EIS A QUESTÃO!	
Elisângela de Oliveira Baracho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.22219181010</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>103</b>
A MEDIAÇÃO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Edla Barbosa Cavalcanti de Souza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.22219181011</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>107</b>
EU SOU UM DINOSSAURO: VIVENCIANDO EXPERIÊNCIAS COM OS ANIMAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA	
Alexandra Barbalho Rodrigues dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.22219181012</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>114</b>
O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A REFLEXÃO DO FAZER DOCENTE	
Josélia Praxedes da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.22219181013</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>119</b>
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BERÇÁRIO	
Maria do Socorro Gomes Oliveira de Medeiros Ivanise Lira Albuquerque dos Santos Waldenira Cavalcante de Almeida Montenegro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.22219181014</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>124</b>
VIVENCIANDO NA ROTINA DIÁRIA A PRÁTICA DE VALORES HUMANOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CARÁTER DAS CRIANÇAS DO INFANTIL III	
Karla Gerlânia Pereira Idária Gomes Landim	
<b>DOI 10.22533/at.ed.22219181015</b>	

<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>128</b>
ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Martha Sousa Brito Pereira	
Leandro Nogueira Dias	
Monyka Brito Lima dos Santos	
Edeane Silva de Sousa	
Lara Vanessa Alves de Sousa	
Gerlani Soares da Silva Nunes	
Antonia Vilma Matias de Sousa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.22219181016</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>138</b>
UMA EXPERIÊNCIA COM O TRABALHO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Ana Claudia Tenor	
<b>DOI 10.22533/at.ed.22219181017</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>149</b>
EDUCAÇÃO NO CAMPO: UM ESTUDO DA POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO NO ASSENTAMENTO VILA AMAZÔNIA	
Rosana Ramos de Souza	
Luiz Bezerra Neto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.22219181018</b>	
<b>SOBRE AS ORGANIZADORAS</b> .....	<b>161</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>162</b>

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AUTISMO INFANTIL

**Karine Feitosa Carlos Santana**

Universidade Regional do Cariri- URCA

Centro de Educação – CE

Departamento de Educação

Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em  
Educação Infantil

Crato - Ceará

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo analisar as principais disposições legais sobre a Educação Especial na Educação Infantil, no âmbito da Educação Inclusiva de nosso país. Outrossim, abordaram-se as principais características de crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA e Síndrome de Asperger - SA. Com esse intuito, levantou-se a seguinte problemática: o que é o Transtorno do Espectro Autista - TEA e a Síndrome de Asperger - SA? Na busca pela compreensão e apropriação da temática, bem como para responder a essa questão norteadora, analisaram-se as características de cada conceito. A metodologia foi pautada na pesquisa bibliográfica, aquela que observa os mais diversos textos. Os resultados destacam as características da Criança Autista e o seu desenvolvimento, a fim de contribuir de forma significativa na Educação Especial. A relevância desta discussão está associada à possibilidade de promover, para

professores e estudantes, uma compreensão sobre as características do TEA e SA, a fim de melhorar o processo de inclusão escolar dessas crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autismo. Criança. Educação Infantil. Educação Especial. Inclusão.

### INCLUSIVE EDUCATION AND CHILDHOOD AUTISM

**ABSTRACT:** This article has the aim to analyze the main legal provisions about Special Education in Early Childhood Education, in the scope of Inclusive Education in our country. Likewise, it approached the main characteristics of children with Autistic Spectrum Disorder - ASD and Asperger's Syndrome - AS. With this purpose, it raised the following question: What is Autistic Spectrum Disorder - ASD and Asperger's Syndrome - AS? In the search for understanding and ownership of the theme, as well as to answer this question, it was examined the characteristics of each concept. The methodology was based on bibliographical research, one that observes the most diverse texts. The results highlight the characteristics of the Autistic Child and his/her development, in order to contribute significantly in Special Education. The relevance of this discussion is associated with the possibility of promoting, for

teachers and students, an understanding of the characteristics of ASD and AS, in order to improve the process of school inclusion of these children.

**KEYWORDS:** Autism. Child. Early Childhood Education. Special Education. Inclusion.

## 1 | INTRODUÇÃO

A formação como professor permite ampliar o olhar para diversas questões relacionadas à educação antes nunca refletidas. Uma das possibilidades a ser vivenciada no período de formação é conhecer a respeito da Educação Especial na perspectiva da inclusão social. Outra possibilidade é a atuação da atividade docente ainda na formação inicial, fato que me possibilitou ter alunos com características peculiares, o Autismo. Na busca por alternativas metodológicas para contribuir com o desenvolvimento dessas crianças em sala de aula, busquei conhecer teoricamente as diferenças entre Transtorno do Espectro Autista - TEA e Síndrome de Asperger - SA na tentativa de melhorar a prática pedagógica com elas.

A discussão aqui proposta justifica-se pela necessidade de analisarmos as principais disposições legais acerca da Educação Especial na Educação Infantil, no âmbito da Educação Inclusiva de nosso país, além disso, abordamos as principais características de crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA e Síndrome de Asperger - SA. Com esse intuito, elaboramos a seguinte problemática: o que é o Transtorno do Espectro Autista - TEA e Síndrome de Asperger - SA?

Para respondermos essa questão norteadora, delineamos nossos objetivos na perspectiva de analisar as características do TEA e SA, para melhor compreensão e apropriação da temática a fim de contribuir com professores e estudantes na compreensão do processo de desenvolvimento de crianças da Educação Infantil com essas síndromes, com vistas a melhorar o processo de inclusão destas.

A metodologia foi pautada na pesquisa bibliográfica, conceituada por Severino (2011) como aquela que observa os mais diversos textos. O marco referencial sobre Educação Especial foi baseado em documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994). Quanto ao diagnóstico e características da criança autistas, utilizamos o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM - V (2014).

## 2 | EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CRIANÇAS AUTISTAS E SÍNDROME DE ASPERGER

### 2.1 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A redemocratização do Brasil se consolidou no final da década de 1980, tendo como marco as discussões e a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Nessa, a educação é concebida como direito de todos, sendo a Educação Infantil um dever do Estado e uma alternativa para as famílias que

desejarem matricular seus filhos e filhas em creches e centros de Educação Infantil.

O início da década de 1990 foi marcado por movimentos internacionais que seguiram e intensificaram o paradigma da Inclusão Social, logo, o de educação para todos, independentemente da condição de cada ser humano.

Um desses movimentos foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, evento articulado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO que aconteceu entre os dias 5 e 9 de março de 1990, em Jomtien, Tailândia. Um dos resultados deste evento foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento no qual ficou consignado o compromisso dos países signatários com o seguinte: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, composta por dez artigos, dentre os quais um, especificamente, evidencia a necessidade de universalização da educação, inclusive, a Educação Especial: “Artigo 3º Universalizar o Acesso à Educação e Promover a Equidade” (UNESCO, 1998, p. 4).

Esse artigo foi disposto da seguinte forma:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1998, p. 4).

Outro evento internacional de igual importância, mas abordando enfaticamente a Educação Especial, foi a “Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade”, que aconteceu na cidade espanhola de Salamanca, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994.

Este congresso, que reuniu representantes de 92 países, por fim, adotou um documento dividido em duas partes. Na primeira reafirma o direito de todos à educação, relembrando as declarações da UNESCO sobre a igualdade de

oportunidades, inclusive para pessoas “portadoras” de deficiência e destaca a forte adesão de diversas pessoas na luta pela Inclusão Social.

Na segunda parte, intitulada “Enquadramento de Ação” (1994), por sua vez, reúne diversas experiências bem-sucedidas entre os países participantes do Congresso, além de apresentar novos conhecimentos científicos sobre deficiências. O documento intenta a conscientização de que a escola pode e deve se adequar para promover uma educação de qualidade para todas as crianças, através de políticas públicas a ser desenvolvidas em cada nação, com vistas à consolidação da Educação Especial, na perspectiva da Inclusão Social.

Neste cenário internacional, o Brasil observou tais recomendações, albergando-as na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB - 9394/96.

O Artigo 58 desta lei define educação especial como a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede pública de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Os parágrafos do artigo *suslo* mencionado dispõe sobre a garantia de “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial”. Garantir ainda o atendimento em classes, escolas ou serviços especializados quando a integração nas classes comuns não for possível, em função das condições específicas dos alunos.

Importante destacar que a LDB 9.394/96, em observância dos princípios constitucionais, estabelece que “a oferta de educação especial com início na educação infantil e estende-se ao longo da vida.” (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

O Artigo 59 da Lei em comento, por sua vez, assegura: I - adequação didática, II – aceleração em casos específicos, III – professores especializados, IV – educação especial para o trabalho, V – acesso igualitário a benefícios e programas suplementares.

O Artigo 60 estabelece os critérios normativos que caracterizem as possíveis instituições privadas e sem fins lucrativos que possam oferecer apoio técnico. Estabelece, entretanto, que o “poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino.” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Após a promulgação da LDB, diversas resoluções e documentos passaram a compor a consolidação da educação brasileira. Em relação à Educação Especial não foi diferente, destacamos aqui o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, responsável pelas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

Em relação ao Referencial, assim se pronunciou o então Ministério da Educação:

Este documento tem por finalidade apresentar orientações e estratégias para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais e implementar o paradigma da inclusão dessas crianças nos seis primeiros anos de vida (BRASIL, 2000, p.6).

Destacamos o artigo 4º da Resolução CNE/CEB nº 2, que determina a atenção e os cuidados específicos de cada estudante em prol do desenvolvimento de dignidade, identidade e cidadania da criança “portadora de necessidades especiais”, *in verbis*:

Artigo 4º - Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar: I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (CNE/CEB Nº 2, 2001, p. 1).

O estabelecimento destas normas para a educação brasileira, apesar de relevantes, trouxeram à tona problemas voltados para a adequação do sistema público de educação. Historicamente, a Educação Especial em nosso país, por meio de instituições especializadas, sempre tratou as pessoas com deficiência em um ambiente exclusivo para este público, sem que a escola participasse dos cuidados e formação destes. Objetivando um tratamento especial, essas orientações na verdade promoveram um *apartheid* na escola, segregando as pessoas com deficiência em “selas especiais”, vistas pela comunidade escolar como ambiente de menos.

O desiderato de tornar a escola um local que propicia a inclusão de crianças com deficiência expôs uma série de demandas, tais como: a adequação física das instituições escolares, no que diz respeito à acessibilidade; ambientes específicos para o atendimento educacional inclusivo, caso necessário; materiais didáticos de apoio; professores qualificados; reestruturação dos cursos de formação inicial de professores e a necessidade de oferta de formação continuada.

Todos esses fatores para promoção da Educação Especial na perspectiva da Inclusão Social estão em processo de construção. Todavia, os avanços são incompatíveis com a urgência das demandas.

Há, dentre as dificuldades que cercam essa modalidade de ensino, aquelas que dizem respeito ao desconhecimento ou incompreensão dos atores que atuam na escola acerca das deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que caracterizam os alunos da Educação Especial.

Diante do exposto, problematizamos o que é o Transtorno do Espectro Autista - TEA e a Síndrome de Asperger - SA?

Discutiremos a seguir as definições, diferenças entre esses transtornos e

analisaremos as habilidades e dificuldades de aprendizagem das crianças.

## 2.2 Crianças Autistas e Síndrome de Asperger

As Crianças Autistas possuem características peculiares, o comum é sabermos, a partir de informações do cotidiano, que normalmente estas crianças tem dificuldade em olhar nos olhos de outras pessoas, limitações na comunicação e interação com outras crianças, retardamento da fala, ausência de relações sociais, movimentos estereotipados no corpo, insistência em seguir rotinas detalhadas, não aceitação a mudanças em ambientes e rotinas etc.

Klin (2006) define o autismo da seguinte forma:

O autismo, também conhecido como transtorno autístico, autismo da infância, autismo infantil e autismo infantil precoce, é o TID mais conhecido. Nessa condição, existe um marcado e permanente prejuízo na interação social, alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses. As anormalidades no funcionamento em cada uma dessas áreas devem estar presentes em torno dos três anos de idade. Aproximadamente 60 a 70% dos indivíduos com autismo funcionam na faixa do retardo mental, ainda que esse percentual esteja encolhendo em estudos mais recentes. Essa mudança provavelmente reflete uma maior percepção sobre as manifestações do autismo com alto grau de funcionamento, o que, por sua vez, parece conduzir a que um maior número de indivíduos seja diagnosticado com essa condição (KLIN, 2006, p. 4).

Historicamente, a primeira denominação do Autismo aconteceu em 1943, quando o psiquiatra Leo Kranner analisou onze casos do que ele chamou de distúrbios autísticos do contato afetivo, ao perceber que as crianças observadas possuíam uma enorme dificuldade de falar, se relacionar e interagir com o meio. Durante as décadas de 1950 e 1960 não havia uma unanimidade quanto à causa, muitas vezes sendo atribuída ao despreparo de pais na criação de seus filhos, mas em 1978, Michael Rutter propôs uma definição do autismo com base em quatro critérios que auxiliou o aprofundamento do diagnóstico do Autismo, sendo esta classificação uma influência para a definição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III), abaixo descritos:

atraso e desvio sociais não só como função de retardo mental; 2) problemas de comunicação, novamente, não só em função de retardo mental associado; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade (KLIN, 2006, p. 4).

Na atualidade o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) caracteriza o Autismo da seguinte forma:

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por

mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo (DSM-V, 2014, p.p. 31, 32).

Em relação ao Autismo enfatizamos que é preciso levar em consideração os aspectos específicos de cada criança desta síndrome, pois há níveis de intensidade, assim como manifestações biológicas e comportamentais que variam de uma para outra criança.

Quanto à verificação para confirmação de casos a DSM-V ressalta que:

No diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados. Por exemplo, muitos indivíduos anteriormente diagnosticados com transtorno de Asperger atualmente receberiam um diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual (DSM-V, 2014, p. 32).

Basicamente, o Autismo é um transtorno neurocognitivo que afeta o desenvolvimento global da criança, podendo se manifestar antes dos três anos de idade. Apesar das limitações, o TEA pode possibilitar uma aguçada percepção dos detalhes. Esta característica pode se desenvolver, através de estímulos, em competências extraordinárias nas diversas áreas da produção cultural, como por exemplo, nas Artes (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012, p.4).

A Síndrome de Asperger, por sua vez é definida por Klin da seguinte forma:

A Síndrome de Asperger (SA) caracteriza-se por prejuízos na interação social, bem como interesses e comportamentos limitados, como foi visto no autismo, mas seu curso de desenvolvimento precoce está marcado por uma falta de qualquer retardo clinicamente significativo na linguagem falada ou na percepção da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente. Interesses circunscritos intensos que ocupam totalmente o foco da atenção e tendência a falar em monólogo, assim como incoordenação motora, são típicos da condição, mas não são necessários para o diagnóstico (KLIN, 2006, p.8).

A Síndrome de Asperger foi descoberta por um médico pediatra, estudioso da Educação Especial chamado Hans Asperger, em 1943, um ano depois do estudo realizado por Kranner. Inicialmente, Asperger descreveu uma condição que denominou de Psicopatia Autística que é caracterizada pelas dificuldades relacionais, isolamento, mas linguagem prolixa e fala gramaticalmente correta, o que dificultava muitas vezes a percepção dos desvios comportamentais como indícios de um transtorno global. (KLIN, 2006, p. 11).

A grande questão é que os sintomas apresentados pelos acometidos da Síndrome de Asperger não são suficientes para preencher o prognóstico exigido para a constatação do Espectro Autista. As pesquisas voltadas para a Síndrome de

Asperger ainda são recentes, o que vale ressaltar é que a principal distinção possível de ser feita entre as duas síndromes é que pessoas com Autismo, principalmente nos casos agudos, possuem maiores dificuldades em ter uma vida independente, assim como afirma Klin:

O diagnóstico de SA requer a demonstração de prejuízos qualitativos na interação social e padrões de interesses restritos, critérios que são idênticos aos do autismo. Ao contrário do autismo, não há critérios para o grupo dos sintomas de desenvolvimento da linguagem e de comunicação e os critérios de início da doença diferem no sentido de que não deve haver retardo na aquisição da linguagem e nas habilidades cognitivas e de autocuidado. Aqueles sintomas resultam num prejuízo significativo no funcionamento social e ocupacional (KLIN, 2006, p. 11).

Entretanto, apesar do posicionamento de Klin (2006), o DSM-V propõe que a Síndrome de Asperger seja diagnosticada como Espectro Autista: “Indivíduos com um diagnóstico do DSM-IV bem estabelecido de transtorno autista, transtorno de Asperger ou transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação devem receber o diagnóstico de transtorno do espectro autista” (DSM-V, 2014, p.51).

Como mencionado, o diagnóstico da Criança Autista, assim como da Criança com Síndrome de Asperger, deve levar em consideração as características individuais de cada criança. Entretanto, existem características similares entre os autistas que variam de acordo com a individualidade. Em relação às similaridades, as três principais áreas prejudicadas pelo transtorno são: a habilidade social, a comunicação e as adequações comportamentais.

A habilidade social, ou a inabilidade de se relacionar com outras pessoas, pode ser considerada como a base do comportamento de um Autista, sendo mais evidente que as demais. As dificuldades de socialização são diversas, elas podem ser mais extremas, como o isolamento total, inclusive em um mundo próprio construído pelo imaginário da criança, pode ser algo intermediário, como as dificuldades de socialização, ou leves, às vezes imperceptíveis, confundindo-se com traços de personalidade, mas que exigem tratamento (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012, p.11).

Quanto à identificação de casos mais sutis é necessário ter uma atenção redobrada para a realização de um diagnóstico efetivo, o que exige ter um conhecimento aprofundado sobre a síndrome:

Identificar uma criança isolada no seu canto, que se balança e geme o tempo todo, com nítido autismo, não é tão difícil. Porém, identificar nuances muito leves de dificuldades sociais em pessoas que não têm nenhum diagnóstico é bem mais complicado. Entender a fundo os sentimentos e percepções dos portadores desse funcionamento mental é o primeiro passo para que possamos ajudá-los. (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012, p. 11).

Sobre a comunicação, Crianças Autistas apresentam dificuldades tanto na linguagem não verbal, que são os símbolos, sinais, cores e manifestações cotidianas do ser humano como gestos e expressões faciais, como nas habilidades referentes à linguagem verbal, no caso, a língua escrita ou falada (SILVA, GAIATO, REVELES,

2012, p.p.16,17).

As habilidades de interpretar as formas de linguagem não verbais são estimuladas desde muito cedo, o que leva esta forma de comunicação a fazer parte do conjunto de fatores que auxiliam no desenvolvimento da interpretação das ações sociais. A linguagem não verbal é responsável pelo enriquecimento da comunicação, sendo capaz inclusive de transmitir informações e intencionalidades. Estar atento à capacidade de interpretação da criança frente às formas de comunicação não verbais pode auxiliar no diagnóstico do espectro, porque existem crianças autistas que conseguem ter um elevado nível de desenvolvimento da fala e com isso acabam mascarando os sintomas do Autismo (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012, p.17).

A criança pequena, abaixo de dois anos, inicia sua comunicação a partir da linguagem não verbal. Caretas, expressões de dor ou felicidade e até mesmo o choro são exemplificações de comunicação da criança e estas pequenas manifestações recebem estímulos do adulto, o que leva a ausência do desenvolvimento da fala a ser a principal preocupação dos pais e responsáveis quanto à qualidade do desenvolvimento da criança (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012, p.19).

Crianças autistas que falam, mas que demonstram dificuldades no desenvolvimento da fala, muitas vezes apresentam sinais como: a ecolalia, a contínua repetição de palavras ou frases internalizadas na memória; a fala na terceira pessoa, quando a criança se percebe e memoriza falas emitidas em relação a ela; e o discurso monotônico, quando a fala da criança é ausente de ênfases que nos permitem perceber a distinção entre afirmações e perguntas, por exemplo (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012, p.p. 21,22).

Comumente, as práticas sociais das pessoas, em sua maioria, levam em consideração os padrões aceitáveis de comportamento em cada sociedade. O Autista, por sua vez, possui a inaptidão de interpretar e assimilar convenções comportamentais. A inabilidade comportamental do Autista se divide em duas categorias.

A primeira trata-se de:

(...) comportamentos motores estereotipados e repetitivos, como pular, balançar o corpo e/ou as mãos, bater palmas, agitar ou torcer os dedos e fazer caretas. São sempre realizados da mesma maneira e alguns pais até relatam que observam algumas manias na criança que desenvolve tais comportamentos (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012, p.25).

A segunda consiste em:

(...) comportamentos disruptivos cognitivos, tais como compulsões, rituais e rotinas, insistência, mesmice e interesses circunscritos que são caracterizados por uma aderência rígida a alguma regra ou necessidade de ter as coisas somente por tê-las (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012, p. 26).

Existem diversas outras características relacionadas ao Autismo e sua forma própria de desenvolvimento. Algumas foram aqui mencionadas, mas em relação a esta síndrome, destacamos a necessidade de tentar compreender que estas

características são inatas, mas podem ser superadas. Todavia, antes de tudo, é preciso compreender que todas estas limitações são resultantes da forma pela qual estas pessoas percebem o mundo.

### 3 | CONSIDERAÇÕES

Muitos avanços sobre a Educação Especial, especialmente na Educação Infantil, na perspectiva da inclusão social vêm acontecendo no Brasil, a partir da última década do século XX. A assinatura do Brasil como signatário da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien - Tailândia, 1990 e, sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB - 9394/96, são marcos importantes que impulsionaram os avanços. A legislação pertinente a educação alberga possibilidades importantes para o desenvolvimento das crianças e para a democratização do acesso e da permanência na escola.

Há uma conjugação de esforços para inclusão das crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, tanto do ponto de vista legal, quanto do avanço dos conhecimentos sobre essas crianças.

Não obstante, há muito a se fazer para que todas essas disposições sejam efetivadas nas mais diferentes escolas do Brasil. O professor ainda encontra desafios para realização de suas práticas didáticas pedagógicas, tais como: infraestruturas inadequadas nas escolas, ausência da formação continuada, materiais didáticos e especialistas de apoio. Dessa forma, a busca pelo conhecimento, a partir do próprio professor é a principal estratégia que ele pode adotar para realizar um trabalho de qualidade.

A pesquisa e a formação continuada nos levam a conhecer novos horizontes, em minha experiência, na convivência com crianças autistas em sala de aula, a necessidade de conhecer um pouco mais, me conduziu a discussão teórica sobre a Educação Especial, para trabalhar as diferenças e desafios do autismo na perspectiva da inclusão social.

### REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais/DSM-V**. Traduç. Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.]; Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 10. Ed. Brasília, DF: Senado, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/96. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**/Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

KLIN, Ami. **Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral**. Revista Brasileira de Psiquiatria, 2006.

LAGO, Mara. **Autismo na Escola: ação e reflexão do professor**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Porto Alegre, 2007.

LOPES, Maria Teresa Vieira. **Inclusão das Crianças Autistas**. Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Educação Especial, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. Cortez, São Paulo, 2011.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular: entenda o autismo**. 1ª Ed. São Paulo, Editora Fontanar, 2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1998.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

## **SOBRE AS ORGANIZADORAS**

**CAMILA RODRIGUES DOS SANTOS** - Pedagoga pela Universidade Potiguar (UnP) em 2009, especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pela UnP (2010). Em 2017 se torna Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e inicia o Doutorado no mesmo programa e universidade em 2019, na linha de Pesquisa: Educação, Representações e Formação Docente. Atualmente é Coordenadora Pedagógica na rede Municipal de Natal em uma escola de Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental I, professora na Educação Infantil na rede Municipal de Parnamirim em Escola de Ensino Infantil, professora da pós-graduação lato sensu em Educação na UnP. Avaliadora da revista *Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB*. Com experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-aprendizagem e Administração Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação básica, ensino superior, alfabetização, formação e profissionalização docente. Desenvolve pesquisas sobre formação de professores, profissionalização docente, representações sociais e políticas públicas educacionais. O Centro de Educação Infantil ao qual atua, recebeu em 2018 a certificação do PEA- Programa de Escolas Associadas da (UNESCO) com um projeto ao qual foi professor participantes. Como autora de livros participou da organização do livro “BNCC em debate: Como fica a docência?” em 2019 e em 2017 da organização do E\_Book “Interdisciplinaridade e Ensino: saberes docentes, desafios da prática”. Tendo publicações relevantes de alguns capítulos de livros e periódicos nacionais e internacionais. Contato: mila.rodrigues.sts@gmail.com

**ELDA SILVA DO NASCIMENTO MELO** - Pós doutora em Educação pela Universidade de Valencia/UV/Espanha (com apoio da CAPES). Professora do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo e do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da UFRN. Foi Coordenadora de Gestão Educacional do PIBID/UFRN entre 2012 e 2015. Participa de grupos de pesquisa na área de Educação, assim como coordena projetos de pesquisa envolvendo temas como a Formação Docente, Teoria das Representações Sociais e Praxiologia de Pierre Bourdieu. Ministra as disciplinas de Estágio Supervisionado no curso Ciências Sociais e Pedagogia, atuando também como avaliadora de cursos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Atualmente exerce os cargos de Pró-reitora Adjunta de Graduação e Diretora de Desenvolvimento Pedagógico – DDPEd da Pro-reitoria de Graduação da UFRN e, ainda, faz parte da Comissão Própria de Avaliação - CPA da UFRN. Suas áreas específicas de interesse incluem Formação Docente, Metodologias de Ensino e Aprendizagem e Representações Sociais. Contato: eldamelo@ufrnet.br

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Alfabetização 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 89, 139, 140, 141, 148, 161

Animais 12, 57, 93, 103, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 144, 146, 147

Anos iniciais 44, 46, 49, 138, 141, 161

Aprendizagem 2, 6, 11, 14, 15, 17, 18, 21, 23, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 43, 47, 52, 53, 55, 56, 60, 62, 68, 69, 70, 71, 81, 83, 86, 88, 89, 92, 93, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 109, 112, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 128, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 147, 148, 149, 161

Atendimento educacional especializado 128, 130, 131, 132, 133, 136, 137

Atendimento em sala de recurso 129

Atendimento especializado 129, 135

Autismo 19, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 29

### B

Base Nacional Comum Curricular 11, 18, 63, 66, 85, 89, 102, 121, 123, 126, 127

Bebês 1, 119, 120, 121, 122, 123

Berçário 1, 3, 8, 86, 119, 122, 123

### C

Consciência fonológica 138, 139, 140, 141, 147, 148

Contos 6, 8, 84, 85, 86, 88, 89, 90

Coordenação pedagógica 52, 114, 116, 136

Crianças 1, 2, 4, 5, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 148, 155

### D

Diretrizes Curriculares Nacionais 43, 52, 53, 63, 109, 113, 126, 127

### E

Educação básica 18, 21, 22, 23, 28, 29, 30, 31, 37, 38, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 63, 65, 73, 103, 104, 125, 127, 130, 137, 155, 157, 161

Educação especial 19, 20, 21, 22, 23, 25, 28, 29, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 156

Educação integral 124, 127

Educação matemática 30, 31, 32, 34, 35

Ensino de probabilidade 30, 31, 34

Envolvimento 16, 58, 88, 107, 108, 117, 127, 135

Escola 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 13, 18, 22, 23, 28, 29, 35, 39, 42, 47, 50, 56, 57, 59, 71, 76, 81, 86, 87, 89, 95, 101, 103, 104, 110, 112, 115, 116, 118, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 149, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161

Escrita 2, 26, 42, 86, 88, 93, 96, 97, 112, 117, 132, 138, 139, 140, 141, 143, 146, 147, 148

Experiências 2, 3, 6, 8, 10, 11, 18, 22, 38, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 78, 80, 85, 89, 93, 101, 104, 105, 107, 109, 113, 114, 115, 117, 118, 121, 122, 123, 126, 127, 154, 160

## F

Formação continuada 17, 23, 28, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 82, 115, 116, 117, 132

Formação de professores 37, 51, 119, 120, 137, 154, 158, 160, 161

Formação do caráter 124, 125, 126, 127

## I

Inclusão 19, 20, 21, 22, 23, 28, 29, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137

Infância 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 15, 24, 52, 62, 65, 67, 69, 83, 103, 107, 109, 113, 122, 123, 157

## J

Jogo dramático 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18

## L

LDB 22, 28, 50, 64, 65, 69, 125, 126, 129, 130, 135

Leitura 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 16, 42, 43, 67, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 93, 97, 132, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148

Linguagem oral 91, 92, 93, 100, 101, 140

Literatura 6, 9, 16, 37, 43, 54, 84, 85, 89, 90, 140

## M

Música 7, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 88, 97, 98, 99, 108, 141, 142, 146

## P

Parâmetros Curriculares Nacionais 33, 35

Pintura a dedo 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 80, 81, 82

PNAIC 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51

Práticas pedagógicas 43, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 109, 119, 120, 121, 122, 126

Professores(as) 37

Programa 18, 29, 37, 38, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 58, 62, 125, 154, 157, 159, 160, 161

Projetos pedagógicos 103, 104, 106, 118

## R

Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil 54

Reflexão da prática 114, 115

Registro 75, 97, 99, 101, 104, 112, 113, 114, 116, 117

## V

Valores humanos 85, 124, 125, 126, 127

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-722-2



9 788572 477222