

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO**

**NAJLA HELENA TEIXEIRA FREITAS**

**O primeiro contato escola-família sobre necessidades educacionais  
específicas em crianças de 0 a 3 anos: reflexões de professores e  
familiares**

ARARAQUARA-SP

2023

**NAJLA HELENA TEIXEIRA FREITAS**

**O primeiro contato escola-família sobre necessidades educacionais  
específicas em crianças de 0 a 3 anos: reflexões de professores e  
familiares**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara- UNIARA, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lúcia Oliveira Suzigan Dragone

ARARAQUARA-SP

2023

## **FICHA CATALOGRÁFICA**

F937p Freitas, Najla Helena Teixeira  
O primeiro contato escola-família sobre necessidades educacionais específicas em crianças de 0 a 3 anos: reflexões de professores e familiares. Araraquara: Universidade de Araraquara – UNIARA.2023. 78f

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara

Orientador: Profa. Dra. Maria Lúcia Oliveira Suzigan Dragone

1. Comunicação. 2. Família. 3. Escola.  
4. Educação Infantil. 5. Necessidades educacionais específicas.

**CDU360**

## **REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA**

FREITAS, N.H.T. O primeiro contato escola-família sobre necessidades educacionais específicas em crianças de 0 a 3 anos: reflexões de professores e familiares. 78f. Dissertação [Mestrado] Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação. Mestrado Profissional. Área da Educação. Universidade de Araraquara- UNIARA- SP. 2023.

## **ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS**

NOME DO AUTOR: Najla Helena Teixeira Freitas

TÍTULO DO TRABALHO: O primeiro contato escola-família sobre necessidades educacionais específicas em crianças de 0 a 3 anos: reflexões de professores e familiares.

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2023

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Nome do Autor: Najla Helena Teixeira Freitas

Endereço completo: Rua Professora Maria Pinto da Fonseca nº 139 – Bairro: Centro – Bebedouro-SP.

CEP 14700-370

E-mail najlafreitas@yahoo.com.br



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: **Educação e Ciências Sociais**.

Nome da autora: **Najla Helena Teixeira Freitas**.

Código de aluno: **15021-016**

Data: **13 de abril de 2023**

Título Do Trabalho: **"O primeiro contato escola-família sobre necessidades educacionais específicas em crianças de 0 a 3 anos: reflexões de professores e familiares"**.

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:

**Profa. Dra. Maria Lúcia O. Suzigan Dragone** (orientadora)  
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X)Aprovada ( ) Reprovada

**Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro**  
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X) Aprovada ( ) Reprovada

**Profa. Dra. Juliene de Cássia Leiva**  
Psicóloga Regional da Coordenadoria de Saúde e Segurança  
do Trabalhador, da reitoria da Unesp - Araraquara

(X)Aprovada ( ) Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 02 / 05 / 2023

**Profa. Dra. Maria Lúcia O. Suzigan Dragone** (orientadora)

Dedico esse trabalho à minha filha, minha razão de viver, desejo que sirva de inspiração para que não desista dos seus sonhos, acredite, eles se realizam, este trabalho é a prova viva.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha filha, pelas palavras de incentivo, quando eu pensava em desistir você me impulsionava, acreditando em mim mais do que eu mesma.

Às minhas irmãs Nadia e Natali, companheiras, amigas, obrigada pela ajuda, carinho e incentivo. Ao meu marido pela paciência em minhas ausências.

A minha querida tia Marli, agradeço por cada palavra de estímulo me fazendo acreditar que era capaz; e também agradeço a minha tia Suely modelo de dedicação e amor pelos estudos, uma incentivadora desde sempre, por vezes minha fonte de inspiração.

A minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lucia Suzigan Dragone, sem a qual não teria conseguido concluir esta difícil tarefa, quem segurou minha mão e puxou minha orelha quando necessário e merecido, auxiliando, direcionando meus passos, buscando tirar o melhor de mim, para concluir um trabalho de excelência, não teria pessoa melhor e mais capaz para isso. Fui abençoada quando Deus te escolheu como minha orientadora, sou muito grata pelas aprendizagens, pela ética na condução e orientação.

Agradeço a Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Dirce Charara Monteiro, pela atenção, é nítido o quanto você gosta do que faz, seu amor pela educação é um exemplo a ser seguido.

Meus agradecimentos a todos os professores que passaram por mim durante o curso, mesmo trabalhando de maneira remota devido à pandemia tornaram as aulas atrativas, trazendo textos de qualidade, a cada encontro uma nova aprendizagem, demonstraram serem conhecedores da realidade enfrentada por nós professores em sala de aula.

Aproveitando quero agradecer a Flaviana da secretaria do curso, pela paciência, atenção, dedicação, sempre solicita prestativa, atenciosa, que bom que pude ter a oportunidade de conhecer você.

Ao amigo Prof. Dr. Jeferson, que me ajudou com minha carta de intenção, antes de iniciar o curso do mestrado, à Prof.<sup>a</sup> Mestre Maria Neli Volpini Panobianco, pelo empréstimo de livros e formações que trouxeram grandes contribuições para minha pesquisa. Ao meu diretor, Prof. Dr. Antônio Gandini, que fez a indicação do curso e oferta de trabalho, pelo carinho e a paciência em minhas ausências do trabalho, sem você não teria conseguido realizar meu sonho de mestrado.

E por fim a todos os familiares e professoras que aceitaram participar das entrevistas, sem eles este trabalho não se concretizaria.

## **Apresentação da pesquisadora**

Graduei-me em Pedagogia pela Faculdade Hermínio Ometto em 2009, e, no mesmo ano, por meio de concurso, fui efetivada como professora de Educação Infantil I, em uma Rede Municipal de Ensino do interior de São Paulo.

Minha primeira sala de aula foi no Berçário I, onde eram atendidas crianças de quatro meses a um ano e seis meses de idade. Tive muita dificuldade em atender a demanda de doze bebês chorando ao mesmo tempo. Foi um momento difícil, pois minha prática pedagógica era nula, meu trabalho se restringia somente ao cuidar. Trabalhávamos em duas professoras em sala de aula, minha colega tinha um pouco mais de experiência, e fiquei na expectativa de que me ensinasse a trabalhar, o que não aconteceu. Isso me angustiava, tinha consciência de que precisava fazer mais por aqueles bebês, eles mereciam mais!

Nos anos seguintes trabalhei com Berçário II, com crianças de dois a três anos de idade, depois voltei para o Berçário I, e assim foi passando o tempo, e tinha consciência de que minha prática pedagógica era lamentável. Sentindo a necessidade de adquirir mais conhecimentos, e precisando de pontuação para garantir que meu horário de trabalho fosse no período da manhã, enquanto minha filha estava na escola, fui realizando cursos e pós-graduações *lato sensu*.

No ano de 2015, após apresentação de um plano de trabalho e passar por eleição do conselho de escola, do qual fazem parte pais e professores, fui designada para trabalhar como coordenadora pedagógica em uma escola de Educação Infantil I e II, que atendia crianças de quatro meses a sete anos de idade. Trabalhei nessa unidade escolar até o ano de 2017. Foram anos de aprendizados e de conflitos, pois no dia a dia da gestão nos deparamos com situações difíceis, demandas muito diferentes das que temos em sala de aula. Durante os anos de 2017 até o ano de 2020 estive em sala de aula, sempre trabalhando com berçários, pois gosto muito dessa faixa etária.

No ano de 2019 cursei seis meses como aluna especial na UNESP em Araraquara para tentar ingressar no mestrado, porém não consegui, contudo aprendi que precisava pensar em um objeto de pesquisa.

Nessa época estava trabalhando em uma sala de berçário I, e recebi três bebês com necessidades educacionais específicas, entrei em desespero, pois não sabia como trabalhar com essas crianças. Dois desses bebês se engasgavam com facilidade, um, porque tinha dificuldade em deglutir, e outro, com Síndrome de Down que não aceitava alimentos, e o

terceiro era surdo. Não fazia a menor ideia de como trabalhar com essas crianças, quais estímulos precisaria proporcionar a elas, quais atividades pedagógicas elas conseguiriam desenvolver. Enfim, senti novamente que precisaria melhorar minha formação.

Em fevereiro de 2021, um amigo que é diretor de uma escola municipal de Educação Básica alertou-me sobre a abertura de um cargo para coordenadora pedagógica, passei pelo processo seletivo e fui aprovada. Desde então, trabalho como professora Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental I nessa escola. Uma realidade muito diferente da Educação Infantil, novamente tem sido um desafio e engrandecimento pessoal e profissional e novas aprendizagens.

Em 2021, prestei o processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação – Mestrado Profissional em Educação da UNIARA e fui aprovada.

Diante dos fatos apresentados, e pensando no objeto da pesquisa a ser desenvolvida, optei por estudar como se dá a dinâmica entre família e escola quando a escola precisa comunicar às famílias que o estudante apresenta necessidades educacionais específicas. Interessou-me entender a dinâmica desse primeiro contato, quais os desafios que o professor enfrenta nesse momento, e como a família recebe essa notícia.

FREITAS, N.H.T. **O primeiro contato escola-família sobre necessidades educacionais específicas em crianças de 0 a 3 anos:** reflexões de professores e familiares. 78f. Dissertação [Mestrado] Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação. Mestrado Profissional. Área da Educação. Universidade de Araraquara- UNIARA- SP. 2023.

## RESUMO

O ingresso da criança na escola é permeado de inseguranças e dúvidas por parte da família que são superadas pela presença de um contexto receptivo e colaborativo. Esta pesquisa tem por objetivos investigar como ocorre o processo de relacionamento entre escola e família na suspeita de necessidades educacionais específicas em crianças de 0 a 3 anos e como são orientados a proceder; e conhecer as sugestões de professores e das famílias sobre esse processo com a finalidade de viabilizar estratégias para aprimorá-lo. O estudo se justifica por abordar uma temática relevante que envolve aspectos fundamentais para o desenvolvimento das crianças, a ser tratado de forma colaborativa entre escola e família. O texto apoia-se nas Diretrizes e Leis que regem a Educação Infantil I e Especial e em apoios teóricos de Hellen Bee, Henri Paul Hyacinthe Wallon e Julian de Ajuriaguerra. Método: trata-se de um estudo de caso desenvolvido numa rede municipal de ensino no interior de São Paulo, tendo como participantes professores e famílias que passaram pela experiência de comunicados sobre a suspeita de necessidades educacionais específicas das crianças de 0 a 3 anos matriculadas na Educação Infantil I. Os dados foram obtidos por entrevistas áudio-gravadas, a partir de roteiros específicos para três professoras e quatro familiares, analisados a partir dos temas mais recorrentes, relacionando-os a achados da literatura consultada. Os resultados apontam dificuldades das professoras nos processos de identificação dos alunos que possam ter necessidades educacionais específicas, visto não terem protocolos a serem seguidos e orientações de como proceder para acolher e orientar as famílias sobre os passos subsequentes para confirmação ou não dessa suspeita com diagnóstico clínico especializado. Afirmam que os gestores e coordenadores auxiliam nesse contato, apoiando as professoras na importância desse comunicado. Quanto à percepção de familiares sobre como reagiram no contato com a escola quando comunicados da suspeita de que seus filhos tivessem necessidades educacionais específicas, sentiram-se de certa forma desamparados sobre o que fazer após esse primeiro contato, sem ter tido indicações precisas de quais profissionais procurar para dar andamento ao busca do diagnóstico e de atendimento terapêutico se necessário, e quanto às formas de proceder com seus filhos. Entende-se que este estudo salientou uma problemática ainda carente de estudos mais aprofundados e abrangentes para fundamentar orientações sobre como gestores e professores podem proceder, acolher e orientar os familiares ao comunicar a suspeita de necessidades educacionais específicas de uma criança. Os resultados obtidos neste estudo realizado em uma unidade escolar específica, muito provavelmente se repetem em outras unidades escolares. Neste cenário, seria importante que fosse implantado um trabalho colaborativo entre gestores e professores para estudo e discussões sobre a importância da comunicação com familiares na ocorrência de suspeitas de necessidades educacionais específicas das crianças, sobre o significado de acolhimento e sobre orientações de como procederem para indicar caminhos que conduzam os familiares a obter um diagnóstico e possíveis tratamentos por especialistas. A escola precisa manter-se acompanhando o caso, acolhendo a família rotineiramente, garantindo o apoio que for possível no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Comunicação. Família. Escola. Educação Infantil. Necessidades educacionais específicas.

## ABSTRACT

The child's entry into school is permeated by insecurities and doubts on the part of the family, which are overcome by the presence of a receptive and collaborative context. This research aims to investigate how the process of relationship between school and family occurs in the suspicion of specific educational needs in children from 0 to 3 years old and how they are oriented to proceed; and to know the suggestions of teachers and families about this process in order to enable strategies to improve it. The study is justified by addressing a relevant theme that involves fundamental aspects for the development of children, to be treated collaboratively between school and family. The text is based on the Guidelines and Laws that govern Child and Special Education and on theoretical support from Hellen Bee, Henri Paul Hyacinthe Wallon and Julian de Ajiaguerra. Method: this is a case study developed in a municipal education network in the interior of São Paulo, with teachers and families as participants who went through the experience of communications about the suspected specific educational needs of children from 0 to 3 years old enrolled in the school. Early Childhood Education I. Data were obtained through audio-recorded interviews, based on specific scripts for three teachers and four family members, analyzed based on the most recurrent themes, relating them to findings in the consulted literature. The results point to the teachers' difficulties in identifying students who may have specific educational needs, since they do not have protocols to be followed and guidelines on how to proceed to welcome and guide families on the subsequent steps to confirm or not this suspicion with a clinical diagnosis. They state that the managers and coordinators help in this contact, supporting the teachers in the importance of this communication. As for the perception of family members on how they reacted in contact with the school when they were informed of the suspicion that their children had specific educational needs, they felt somewhat helpless about what to do after this first contact, without having had precise indications of which professionals seek to continue the search for diagnosis and therapeutic care if necessary, and as to the ways to proceed with their children. It is understood that this study highlighted an issue that still lacks more in-depth and comprehensive studies to support guidance on how managers and teachers can proceed, welcome and guide family members when communicating the suspicion of a child's specific educational needs. The results obtained in this study, carried out in a specific school unit, are very likely to be repeated in other school units. In this scenario, it would be important to implement collaborative work between managers and teachers to study and discuss the importance of communication with family members in the event of suspected children's specific educational needs, about the meaning of welcoming and about guidelines on how to proceed to indicate paths that lead family members to obtain a diagnosis and possible treatments by specialists. The school needs to keep following the case, welcoming the family routinely, ensuring the support that is possible in the school environment.

**Keywords:** Communication. Family. School. Child education. Specific educational needs.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAAE</b>	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética.
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>C.E.M.E.I</b>	Centro Municipal de Educação Infantil I
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CONEP</b>	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
<b>DCNEIs</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>DSM-IV</b>	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista
<b>TO</b>	Terapeuta Ocupacional
<b>TV</b>	Televisão
<b>UNIARA</b>	Universidade de Araraquara
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Síntese do mapeamento bibliográfico .....	15
<b>Quadro 2:</b> Exemplo de Sequências do desenvolvimento de habilidades motoras .....	35
<b>Quadro 3:</b> Caracterização dos participantes – familiares .....	47
<b>Quadro 4:</b> Caracterização dos participantes – professoras.....	47
<b>Quadro 5:</b> Preparo da professora para perceber que a criança tem necessidades educacionais específicas.....	48
<b>Quadro 6:</b> Caminhos percorridos para o professor perceber a necessidade educacional específica .....	50
<b>Quadro 7:</b> Caminhos para conversar com a família.....	51
<b>Quadro 8:</b> Reações da família no contato da escola sobre as suspeitas de necessidades educacionais específicas .....	53
<b>Quadro 9:</b> Orientações às famílias .....	55
<b>Quadro 10:</b> Ações da escola para aprimorar o contato com as famílias .....	56
<b>Quadro 11:</b> Percepções da família sobre o desenvolvimento da criança antes do contato da escola .....	58
<b>Quadro 12:</b> Sobre o contato com a professora comunicando a suspeita de necessidades educacionais específicas .....	60
<b>Quadro 13:</b> Reações da família após o contato da professora.....	61
<b>Quadro 14:</b> Acompanhamento da professora após o contato com a família.....	62
<b>Quadro 15:</b> Ações da família subsequentes ao contato da professora .....	63

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>O tema e as questões de pesquisa .....</b>	<b>19</b>
<b>Objetivo geral.....</b>	<b>20</b>
<b>Objetivos específicos.....</b>	<b>20</b>
<b>Hipóteses.....</b>	<b>20</b>
<b>Justificativa .....</b>	<b>20</b>
<b>Estrutura do relatório de pesquisa .....</b>	<b>20</b>
<b>1 NORTEADORES LEGAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1 Diretrizes norteadoras da educação infantil .....</b>	<b>22</b>
<b>1.2 Normas para Educação Especial.....</b>	<b>28</b>
<b>2 DESENVOLVIMENTO BIOPSISSOCIAL DA CRIANÇA - AÇÕES NO ÂMBITO ESCOLAR E FAMILIAR.....</b>	<b>33</b>
<b>2.1 Etapas do desenvolvimento infantil .....</b>	<b>34</b>
<b>2.2 As relações família e escola na Educação Infantil .....</b>	<b>38</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>44</b>
<b>3.1 Tipo de pesquisa e local da pesquisa.....</b>	<b>44</b>
<b>3.2 Participantes – critérios de inclusão e exclusão .....</b>	<b>44</b>
<b>3.3 Instrumentos de pesquisa.....</b>	<b>45</b>
<b>3.4 Riscos e Benefícios .....</b>	<b>46</b>
<b>3.5 Análises dos dados .....</b>	<b>46</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>47</b>
<b>4.1 Caracterização dos participantes.....</b>	<b>47</b>
<b>4.2 Dados obtidos nas entrevistas com professores.....</b>	<b>48</b>
<b>4.3 Dados obtidos nas entrevistas com familiares.....</b>	<b>58</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>65</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>69</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>77</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>78</b>

## INTRODUÇÃO

Segundo experiência profissional e de vida da pesquisadora, quando a família espera um filho, não imagina que este possa nascer com alguma deficiência<sup>1</sup>. Assim como, quando uma criança inicia seu processo de escolarização, a família e a escola esperam que tudo aconteça a contento.

Contudo, em alguns casos, esse percurso não é linear, e o professor, observando que o aluno apresenta sinais de necessidades educacionais específicas, precisa estabelecer contato com a família, para expor a suspeita e orientar sobre como proceder para que a criança seja avaliada, ou sugerir encaminhamentos a especialistas. No entanto, essa não é uma abordagem fácil, visto que, muitas vezes, essas famílias não querem ouvir o que a escola tem a dizer.

Pensando nesse embate, estruturou-se este projeto de pesquisa, visando estudar as relações que ocorrem nesse contato entre escola e família, pois há muitas dúvidas em como dialogar com a família de forma acolhedora, para oferecer orientações e incentivo na busca de caminhos que possam auxiliar o processo de desenvolvimento da criança.

Com a finalidade de identificar o que tem sido publicado em teses e dissertações sobre o tema, no primeiro semestre de 2020, foi realizado um levantamento bibliográfico inicial, para o qual foram utilizadas as plataformas Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses – BDTD, utilizando de forma isolada e agrupadas, as seguintes palavras-chave: família, inclusão, ensino fundamental, atendimento educacional especial, educação infantil, interações entre família escola. A partir dos títulos que indicassem aproximação ao objeto desta pesquisa, foi possível encontrar publicações a partir de 2006 até 2019, sendo que, após a leitura dos resumos para observar os que tinham objetivos que se aproximassem da abordagem sobre o contato com a família quando uma criança apresenta possível necessidades educacionais específicas, 09 estudos foram incluídos e relacionados no Quadro 1.

---

<sup>1</sup> Na época em que este texto foi redigido, segundo recomendações da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito de Pessoas com Deficiência (2015), recomendava-se utilizar a denominação de “pessoa com deficiência” (e não pessoa portadora de deficiência) e “pessoa com necessidade educacional específica” (e não pessoas com necessidades educacionais especiais), visto que tais denominações foram se modificando no decorrer do tempo para garantir o respeito devido a todas as pessoas. Porém, serão mantidas entre aspas as denominações utilizadas nas citações literais de autores consultados.

**Quadro 1:** Síntese do mapeamento bibliográfico

Ano	Referência	Objetivo Central	Resultados
2008	BORSATO, Roberta (2008). <b>Relação escola e família:</b> uma abordagem psicodramática. Tese (Doutorado)	Compreender a recíproca entre professores e pais na articulação das relações escola-família, para a qualificação da prática docente em benefício da educação dos alunos.	Promover o exercício da docência reflexiva, com trocas, favorecendo a compreensão e a valorização, da parceria entre escola e família como benefício ao processo de ensino-aprendizagem. Criação de um espaço de comunicação de experiências pedagógicas entre professores, e entre professores e pais.
2008	LOPES, Claudia Cristina Garcia Piffer (2008). <b>Trabalho com famílias na educação infantil:</b> concepções e práticas. Dissertação (Mestrado)	Investigar as relações que se estabelecem entre instituições de Educação Infantil e famílias, bem como as concepções que as determinam, visando contribuir com a reflexão sobre o assunto.	Estreitamento das relações com as famílias na Educação Infantil, como a garantia e um direito à criança. Necessidade de investimento na formação dos profissionais para o estabelecimento de interações com as famílias.
2011	SILVA, Ana Teresa Gavião Almeida Marques da. (2011). <b>A construção da parceria família-creche:</b> expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças. Tese (Doutorado)	Realização de um trabalho de parceria família-escola, no qual a família se integra às propostas educativas.	Participação efetiva dos familiares, construindo um trabalho de parceria para promoção do bem estar da criança, favorecendo seu processo de aprendizagem e desenvolvimento integral, respeitando os direitos da criança.
2011	SILVEIRA, Tânia Baltazar da (2011). <b>Percepção de mães de alunos com deficiência sobre a inclusão e a manifestação do preconceito no processo de inclusão escolar.</b> Dissertação (Mestrado)	Analisar a incidência e o impacto do preconceito no processo de inclusão das pessoas com “deficiência” na rede regular de ensino, a partir da percepção das mães de alunos com “deficiência”.	O preconceito foi algo latente em todo o contexto da pesquisa, comprovando a sua magnitude no processo de inclusão escolar e nas relações que se interpõem entre família e escola.
2013	CRUZ, Daniella Messa E Melo (2013). <b>O que a família de crianças com deficiência tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filhos?</b> Dissertação (Mestrado)	Entender como a família da criança com “deficiência”, como transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação percebe o processo de inclusão de seus filhos no contexto das salas comuns da educação infantil.	Algumas famílias possuem dificuldades em aceitar um diagnóstico de “deficiência”, o que pode afetar e influenciar as relações familiares, Diante disso, as famílias podem vivenciar sentimento de insegurança quanto ao futuro social e escolar da criança. Por fim, as famílias apresentam um discurso de inclusão que não corresponde ao que definem como inclusão para seus filhos, entretanto, entendem a experiência escolar de seus filhos como algo positivo, mesmo diante dos desconhecimentos a respeito da política de educação inclusiva.

2015	BORGES, Laura (2015). <b>Relação família e escola:</b> programa para profissionais pré-escolares de alunos público alvo da educação especial. Dissertação (Mestrado)	Identificar as possíveis mudanças nas opiniões de profissionais escolares sobre as temáticas famílias, famílias de crianças público alvo da educação especial e relação família e escola, após participação em um programa de intervenção.	Resultados favoráveis ao relacionamento entre família e escola, oferecendo assim, subsídios estruturais e metodológicos a serem utilizados na criação de programas de intervenção e ou/ cursos de formação inicial e continuada.
2016	SOUZA, Annye De Picoli (2016). <b>Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual:</b> o ponto de vista dos familiares. Dissertação (Mestrado)	Identificar e descrever as opiniões de familiares sobre a relação entre profissionais da escola e a família do aluno com “deficiência” intelectual.	Para o estabelecimento e o fortalecimento desta parceria acredita-se que dar voz aos familiares, oportunizará o conhecimento sobre a percepção entre a relação família e escola do ponto de vista de familiares sobre o processo de inclusão escolar de seus filhos.
2017	ARIOZA, Carolina dos Santos (2017). <b>Inclusão escolar, empoderamento familiar e o direito à educação.</b> Dissertação (Mestrado)	Analisar as concepções de direitos e inclusão escolar das famílias de alunos com “deficiência”, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, e como estas interferem na tomada de decisões e no empoderamento acerca da vida escolar de seus filhos.	A falta de preparação dos profissionais da escola regular para lidarem com a condição do filho foi queixa comum. A escola comum não está preparada para atender essa criança adequadamente.
2018	TORRENS, Perla (2018). <b>Interações entre escola e família no processo de inclusão de um estudante público-alvo da educação especial.</b> Dissertação (Mestrado)	Analisar os modos como se estabelecem as interações entre escola e família de um estudante Público-Alvo da Educação Especial de uma escola da rede municipal de Blumenau.	A culpabilização entre os sujeitos para a falta do estabelecimento de interações que venham promover a aprendizagem e escolarização do estudante. Para o estudante, as instituições escola e família possuem interligação clara e contínua no seu processo de escolarização, além de a escola ampliar seu mundo e seus conhecimentos.
2019	SIQUEIRA, Luanna Burgos; HORA, Milena Mayara Silva da; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde (2019). <b>A Escola é mesmo para todos (as)?</b> O que dizem as mães, professoras e alunos com deficiência a respeito da relação com a escola? Dissertação (Mestrado)	Investigar como se constitui a relação família-escola nos casos de inclusão de alunos/as de camadas populares em escolas da rede pública de Mariana – MG.	Sem o suporte necessário do Estado, as famílias permanecem sem apoio, informações e condições concretas para a educação de seus filhos. As escolas, por sua vez, ainda não tiveram seus espaços, o projeto pedagógico, a formação dos professores e os materiais adaptados para a efetiva inclusão das crianças com “deficiência” e o acolhimento de suas famílias.

Fonte: Dissertações e Teses consultadas pela pesquisadora.

Constatou-se que poucos estudos abordam o primeiro contato da escola com a família para comunicar suspeita de necessidades educacionais específicas.

Algumas considerações indicaram que o professor precisa entender sobre o desenvolvimento infantil e que as famílias têm medos e angústias ao receberem a informação de uma possível necessidade educacional específica do seu filho. Válido ressaltar que esse momento pode ser sofrido para algumas famílias, portanto, a escola precisa acolhê-la e dialogar para estabelecer parcerias em prol da criança.

O relacionamento entre escola-família tem sido estudado em dissertações e teses, conforme achados do levantamento inicial para esta pesquisa, com objetivo de compreender as relações envolvidas, a presença ou não de reciprocidade, de parceria e de compreensão.

Em uma pesquisa ação, Borsato (2008) organizou encontros com pais, professores e direção das escolas, nas quais foram realizadas sessões psicodramáticas. As famílias puderam compreender e valorizar a parceria escola e família para favorecer a aprendizagem de seus filhos, e os professores vivenciaram a importância da relação com as famílias para que ocorra um trabalho colaborativo.

Lopes (2008) afirmou, após leitura e análise de dados obtidos pelo plano diretor de escolas onde realizou pesquisa, que, para se exercer um trabalho democrático e participativo, é necessário compreender a concepção que se tem de família, de criança e de educação infantil, e ainda deve haver definições claras dos papéis de cada membro envolvido no processo. Estabelecendo uma relação de parceria, na qual todos devem assumir suas responsabilidades, para instituir um processo colaborativo. A autora pontua que, dessa forma, a escola deixa de ser considerada a única detentora do saber, e a família passa a ser parceira em condições de contribuir com o processo educativo de seu filho.

A parceria escola e família é fundamental para o processo educacional em qualquer faixa etária. Silva (2011) estudou essa parceria com uma pesquisa-ação com coleta de dados entrevistando nove pais, para obter um detalhamento da realidade pesquisada. Os resultados obtidos referem-se a documentos legais enfatizando a relevância da participação conjunta entre escola e família na construção de uma parceria, para o desenvolvimento integral da criança, porém percebeu-se que há falta de sintonia nesse processo.

Borges (2015) procurou identificar mudanças nas opiniões de profissionais que trabalham na escola sobre a relação escola e família, após participação em um programa de intervenção. Constatou que, mesmo tendo formação em nível superior, esta não contribui, concluindo que a relação escola e família se dá a partir da cobrança, por parte da escola, e

que esta ocorre somente em momentos específicos, tais como reuniões de pais e mestres e conselho escolar.

Com o objetivo de pesquisar e analisar as interações entre escola e família de estudante público-alvo da Educação Especial, Torrens (2018) realizou entrevistas semiestruturadas e observação de momentos de interação com as famílias, para compreender como tem sido esse processo. Constatou que, embora tenham ocorrido alguns avanços para a Educação Especial, por meio das políticas públicas, embasadas em documentos e legislações, não foram encontradas orientações aos professores.

Ao investigar como a família percebe o processo de inclusão de seus filhos no contexto das salas comuns da educação infantil, Cruz (2013) pesquisou familiares destacando como se sentem pouco amparados, desinformados, com falta de acompanhamento, recebendo informações equivocadas a respeito das “deficiências” por parte dos profissionais da saúde.

Souza (2016), com análise qualitativa de dados obtidos através de entrevistas semiestruturadas realizadas com grupo de familiares, identificou que havia comunicação entre os familiares e a escola, contribuindo para o estabelecimento de parceria. As famílias apontaram a importância da orientação da escola sobre os direitos das pessoas com “deficiências”, uma vez que essas informações podem favorecer a criança.

Ao realizar uma pesquisa-ação que possibilitou aos participantes refletirem criticamente sobre a própria realidade, na busca por soluções e de conhecimento, Arioza (2017) obteve dados sobre a relevância da escola na vida da criança, visto que é neste contexto que se estabelecerão novas interações, diferentes daquelas que ocorrem no ambiente familiar. Reforçou a importância de a escola acolher a família, fornecendo informação sobre o desenvolvimento da criança e explicações sobre prováveis necessidades educacionais específicas. Os pais de crianças com “deficiências” mostraram-se inseguros em deixar seus filhos na escola, relatando experiências negativas. Em contrapartida, a escola argumenta que os pais só procuram a escola para reivindicar apoio para seus filhos, evidenciando uma relação conflituosa.

Siqueira (2019) realizou uma pesquisa qualitativa, com entrevistas semiestruturadas, abordando a “deficiências” das crianças, escolarização e processo de inclusão. Revelou-se a necessidade do cuidado ao falar com os familiares sobre a “deficiências” e seus filhos, reforçando a importância da família, dos professores e da escola, no desenvolvimento e a aprendizagem. Siqueira (2019) ressaltou a necessidade de incluir mais disciplinas sobre

educação especial no currículo da formação dos professores e do acompanhamento de profissionais especializados junto a esses.

Os resultados obtidos com essas pesquisas contribuíram para reforçar a importância de pesquisar como ocorre o primeiro contato entre a escola e a família, quando a escola precisa comunicar para a família suspeitas de necessidades educacionais específicas da criança, uma vez que há poucos estudos sobre essa temática.

### **O tema e as questões de pesquisa**

A abordagem do tema desta pesquisa envolve o professor da educação Infantil, que, muitas vezes, é o primeiro adulto, sem ser um familiar, com o qual a criança tem contato, com ênfase ao fato de que a família pode não ter recebido nenhuma orientação, por não ter feito o pré-natal ou acompanhamento com pediatra. Nesse contexto, o professor pode ser o primeiro profissional a suspeitar de necessidades educacionais específicas da criança.

Contudo, sem a formação necessária, o professor pode não perceber que a criança tem necessidades educacionais específicas, e, quando percebe, pode não saber como proceder, porém, cabe a ele informar e orientar a família a procurar um especialista, sem ter a certeza de qual será esse profissional. Habitualmente o professor tem poucas orientações sobre essas ações e tem dúvidas de como dialogar com a família para estabelecer uma parceria, para acolhê-la e incentivá-la a buscar auxílio para a criança, que está em processo de desenvolvimento.

Compreende-se que a família precisa receber essa notícia de maneira clara, criando um ambiente colaborativo, de partilha de informação e de responsabilidade, encaminhando a criança para atendimentos extraescolares e a profissionais especialistas, para que se confirme ou não as suspeitas do professor, unindo esforços que contribuirão para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Tais achados reforçaram a importância de pesquisar essa temática ainda pouco explorada, e fundamentar os questionamentos a serem respondidos: Os professores encontram-se preparados para fazer interações com as famílias de crianças com necessidades educacionais específicas? Como ocorre o processo de comunicação à família sobre a suspeitas de necessidades educacionais específicas de seus filhos na primeira infância? Quais conhecimentos são necessários para que esse contato seja colaborativo e produtivo? Tais questionamentos deram origem aos objetivos propostos para esta pesquisa.

### **Objetivo geral**

Investigar como ocorre o processo de relacionamento entre escola e família na suspeita de necessidades educacionais específicas nas crianças de 0 a 3 anos.

### **Objetivos específicos**

- Investigar como os professores são orientados a proceder diante de suspeitas de necessidades educacionais específicas.
- Averiguar como ocorre o primeiro contato da escola com a família, ao informá-la quanto à necessidade de encaminhamentos.
- Conhecer as sugestões de professores e famílias sobre o processo de interação entre escola e família no que diz respeito ao processo de comunicados de possíveis necessidades educacionais específicas.

### **Hipóteses**

O professor não recebe, em sua formação inicial, preparo para abordar a família sobre o desenvolvimento da criança e sobre a suspeita de necessidades educacionais específicas, a serem confirmadas por especialistas. Em contrapartida, muitas vezes, a família não está preparada para ouvir essa orientação.

### **Justificativa**

A relação escola e família, apesar de ser de suma importância, em alguns momentos pode ser conflituosa. Contudo, quando se mantém uma relação de parceria escola e família, tendo como objetivo comum o aluno, há melhorias significativas em seu desenvolvimento e aprendizagem. Torna-se relevante estudar o processo de relacionamento família e escola para fortalecer um diálogo coerente.

### **Estrutura do relatório de pesquisa**

Este texto foi desenvolvido em cinco seções, começando pela Seção 1 que apresenta os marcos legais da educação infantil, envolvendo histórico sobre as normas vigentes para este nível de ensino e para a terminologia e cuidados na constatação de necessidades educacionais específicas. Na Seção 2, encontra-se exposto como se processa o desenvolvimento biopsicossocial das crianças. O método desta pesquisa está detalhado na

seção 3. A seção 4 apresenta os dados obtidos segundo as considerações de professores e familiares quando é comunicada a suspeita de necessidades educacionais específicas das crianças da educação infantil. E finalizando, na seção 5, constam as considerações sobre os dados obtidos explanados pela pesquisadora destacando aqueles que possam contribuir para reflexões sobre o primeiro contato da professora com os familiares na suspeita de que seus filhos tenham necessidades educacionais específicas.

## **1 NORTEADORES LEGAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O conteúdo desta primeira seção aborda concepções, teorias e legislações referentes à criança, que foram aos poucos se modificando ao longo dos anos. Assim como ocorreu com a educação, que no início era destinada à elite, e no decorrer do tempo transformou-se em um direito de todas as pessoas, garantido por lei (BRASIL, 1988).

A educação infantil, foco desta pesquisa, a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 1996), passou a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, início e o alicerce do processo educacional, trazendo consigo uma mudança de olhar, reconhecendo a criança como um ser social, histórico e de direitos. Nesse contexto, fortaleceram-se estudos e normas sobre como a criança aprende e como garantir o seu direito a aprendizagem, culminando com a implantação da Base Comum Curricular (BRASIL, 2017), integrando políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais e oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da criança.

### **1.1 Diretrizes norteadoras da educação infantil**

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental, devendo ser compartilhado entre Estado, família e sociedade, determina que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Lei 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB traz a composição da educação básica escolar, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, reconhecendo a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, instituem, no artigo 3º, a definição de currículo, como

conteúdo e proposta pedagógica para promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Em 2010, o artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, traz a definição do que se considera criança.

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Sendo a criança sujeito de direitos, as DCNEI (BRASIL, 2010) trazem como proposta para as instituições de Educação Infantil, o dever de cumprir sua função sociopolítica e pedagógica, assumindo a responsabilidade de complementar a educação e o cuidado das crianças com as famílias.

A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo, a indivisibilidade das dimensões expressivos motoras, afetivas, cognitivas, linguística, ética, estética e sociocultural da criança. A participação, o diálogo e escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização, o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática, a consideração de saberes da comunidade; o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças da mesma idade e de idades diferentes (BRASIL, 2010, p. 19).

Conforme Aranha (2006), a Educação Infantil tem como proposta pedagógica promover o desenvolvimento integral da criança, que perpassa pela família. Cita ainda que a discussão sobre a ação pedagógica aproxima-se de discussões sobre a Filosofia da Educação, reafirmando a importância de um conhecimento reflexivo e em constante modificação.

A partir de 2017, a Base Nacional Comum Curricular, legislação vigente, estabelece que as instituições de Educação Infantil devem oferecer propostas de integralização com as famílias, compartilhando responsabilidades, na busca de melhorias pedagógicas, com objetivo de desenvolver as potencialidades e aprendizagens das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) é um documento normativo, que define competências, habilidades e as aprendizagens que todos os alunos da educação básica devem desenvolver, a cada etapa dessa modalidade de ensino, a saber:

educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Objetiva assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento pleno do aluno da educação básica do nosso país, assim como previa o Plano Nacional de Educação – PNE, criado pela Lei Nº 13.005, em 25 de junho de 2014, que estabelece metas para garantir melhoria da educação até 2024.

A BNCC (BRASIL, 2017) traz ainda a importância das creches e pré-escolas acolherem as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente familiar, com o objetivo de ampliar as experiências, habilidades e conhecimentos, articulando-as com novas propostas pedagógicas, diversificando e consolidando novas aprendizagens de maneira complementar a educação familiar.

[...] para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BNCC, 2017, p. 36-37).

A BNCC (BRASIL, 2017) contempla seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil:

[...] conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p. 38).

Para abraçar essa função, impreterivelmente, os professores precisam de formações exemplares. Desde 1996, as determinações da LDB, no artigo 61, consideram que para atuar na educação infantil os professores deveriam ser habilitados em nível médio ou superior para educação infantil. Com essa normativa, surge à necessidade da formação específica do professor de educação infantil e, conseqüentemente, os cursos de pedagogia. No entanto, a presença desses profissionais docentes nas unidades escolares de educação infantil ainda era uma novidade (BARBOSA, 2009).

Vale destacar que a educação infantil passou por várias reformulações, iniciando em creches de caráter assistencialista, organizadas de forma improvisada e com atendimento precário, passando a serem ressignificadas como centro de educação infantil, com um currículo voltado às especificidades da criança pequena, vindo ao encontro do que se estabelece como o direito universal à educação.

Dessa forma os professores tornam-se os responsáveis pela construção do conhecimento das crianças desde os primeiros anos de suas vidas, quando passam a frequentar as creches até os anos mais avançados, necessitando, portanto, de uma formação consistente.

Além do aprimoramento na formação inicial e continuada de nossos educadores, há a necessidade de criar espaços dialógicos na escola, para que dúvidas, medos e a resignificação da prática pedagógica possam ser examinados em equipe, como rotina de trabalho. Parece que a apropriação de informações, as trocas de ideias, a verbalização de sentimentos, sem culpas, constituem “caminhos” para as mudanças de atitudes. (CARVALHO, 2009, apud FANTACINI; OLIVEIRA, 2013, p. 79)

Reforçando essas considerações, podemos destacar que o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001, traz dados importantes quanto ao crescente número de crianças atendidas na educação infantil, justificado pela necessidade da família de pais que trabalham fora poderem contar com uma instituição que os auxilie no cuidado e educação dos seus filhos pequenos, e ainda o aumento da consciência social sobre o direito da criança e da família à escola. As ciências que investigaram o processo de desenvolvimento da criança evidenciam a importância dessa etapa da educação para o desenvolvimento infantil.

Se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há "janelas de oportunidade" na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano (BRASIL, 2001).

Desse modo, os cursos de formação de professores de educação infantil devem “[...] prever a construção de uma identidade profissional que integre as várias instâncias de educação, proteção, cultura e saúde” (BRASIL, 2009a, p.36-37). Os cursos de pedagogia formam professores para exercerem a profissão dentro da educação básica, mas apesar da educação infantil fazer parte desse sistema, tem suas peculiaridades. Portanto esses cursos “[...] não são suficientes para realizar uma docência [...]”, que integre as “[...] várias instâncias de educação, proteção, cultura e saúde”, apontando para a necessidade de formação constante e de reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas infantis” (BRASIL, 2009a, p. 36-37).

O conhecimento do professor de educação infantil deve contemplar dentre outros, como se dá o desenvolvimento infantil, para poder proporcionar atividades pedagógicas que

garantam o desenvolvimento integral e harmonioso da criança, e ainda para que este possa perceber quando uma criança apresenta possível necessidade educacional específica.

Quando se aborda dificuldades educacionais específicas, deve-se levar em conta como tem sido tratada a educação inclusiva. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008b) aponta que:

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008b, p. 16).

Para Papalia e Feldman (2013, p.174), intervenção precoce “[...] é um processo sistemático de planejamento e fornecimento de serviços terapêuticos e educacionais para famílias que precisam de ajuda para satisfazer as necessidades de desenvolvimento de bebês e crianças em idade pré-escola”.

Portanto a educação infantil é importante não somente para atender a inclusão da criança “portadora de deficiência”, mas também para a detecção e prevenção ao agravamento das “deficiências”, contudo Silva, Serralha e Laranjo (2013 apud SANCHEZ et al., 2021) argumentam “[...] que devido à falta de informações, alguns responsáveis não entendem o motivo da intervenção, compreendendo que o desenvolvimento escolar está dentro do esperado, sem necessidade de atendimento especializado”.

Couto et al. (2019), de acordo com dados de sua pesquisa, afirmam que o professor é muito importante na identificação de sinais precoces de “deficiências”, por exemplo, o autismo, além de colaborarem com o sucesso da inclusão na escola.

Tais considerações acabam vindo ao encontro do que nos traz a publicação sobre Educação Inclusiva (ARANHA, 2004).

Muitos dos casos de pessoas com surdez ou mesmo com deficiência mental, por exemplo, só vêm a ser identificados após os 3 anos de idade. Há casos de ainda maior gravidade, nos quais comprometimentos auditivos, visuais, neurológicos, mentais, só vêm a ser revelados para a família quando a criança entra na escola. Isso fere os direitos da criança à educação e à proteção. Tem, também, sérias implicações para seu

desenvolvimento geral e para as possibilidades de aquisições ao longo do tempo. O tempo perdido é precioso para o desenvolvimento da criança, quando a família não é orientada adequadamente (ARANHA, 2004, p, 10).

Segundo Paniagua (2004), os pais ao serem informados da possibilidade de que o filho tenha uma “deficiência” passam a ter preocupação com o presente e com o futuro da criança, e se intensifica com as preocupações de terem condições financeiras para tratarem a criança.

Neste contexto, não se trata de uma tarefa fácil dialogar com essas famílias, portanto nesse momento o professor precisa ter sensibilidade, estabelecendo uma parceria, uma vez que tudo que está relacionado ao desenvolvimento integral da criança perpassa principalmente pela família, vale ressaltar que esta tem o direito de saber sobre processo escolar de seu filho, e deve fazer sua parte para garantir que a criança se desenvolva em todos os aspectos.

Complementando as considerações realizadas nesta seção, referimos Almeida (2022) que destaca ser muito importante a parceria da escola com os alunos com “necessidades especiais” que estejam matriculados na rede de ensino, assim como cuidar das relações escola-família.

Nesse sentido para conhecer a importância e necessidade da parceria entre escola e família na comunicação de suspeita de necessidades educacionais específicas, favorecendo que a inclusão de fato aconteça, torna-se relevante compreender os caminhos percorridos na elaboração de normas sobre a Educação Especial no Brasil.

Inserir alunos com necessidades educacionais especiais, sem qualquer tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino, tem resultado em fracassos e frustrações e o que é pior, na crença de muitos professores de que a inclusão desses alunos não é possível. (FANTACINI; OLIVIERA, 2012, p. 121).

Nesse contexto, torna-se relevante destacar quais normas regem a educação especial no Brasil, visto que as instituições que têm acolhido a inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas, devem acompanhar a legislação e procurar atender todos os seus preceitos, que seguem sendo ajustados e melhorados.

## 1.2 Normas para Educação Especial

Desde os anos de 1960, há uma preocupação dos órgãos norteadores da educação com relação às crianças que possuíam dificuldades no desenvolvimento e no acompanhamento das atividades escolares.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Capítulo III, Título X, intitulado Educação de Excepcionais (termo atualmente em desacordo com os direitos das pessoas com “deficiências”), citava a integração destes indivíduos na comunidade. Em 1971, é fixada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que orientava no artigo 9º sobre a condução de alunos com “deficiências” físicas ou mentais, atrasos quanto a idade regular de matrícula ou superdotação, determinando como o local de destino, as escolas especiais.

Com a Constituição Federal de 1988, inicia-se uma preocupação sobre o direito de crianças com dificuldades escolares, no Capítulo III, Seção I, referindo a Educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1989 é sancionada a Lei nº 7.853, que dispõe sobre o apoio as pessoas “portadoras de deficiência”. Podemos destacar na área da educação a inclusão da educação especial em todos os níveis educacionais, a inserção das escolas especiais e “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de “pessoas portadoras de deficiência” capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”; excluindo as crianças que não eram capazes de interagir ou aprender.

O Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, decretado em 1990, garante o direito à educação e atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Nessa época, houve a preocupação de utilizar uma terminologia que identificasse, e não expusesse de forma preconceituosa, as dificuldades dessas crianças. Em 1994, o termo “necessidade educacional especial” é firmado com a Declaração de Salamanca, documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha. Dispõe sobre a singularidade da criança, em relação às características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem, oportunizando uma educação para todos (UNESCO, 1994).

A preocupação com a terminologia utilizada para alterações no desenvolvimento foi exposta, no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-IV*, traduzido para o português como Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais Globais, definindo que Transtornos do Desenvolvimento, de acordo com o DSM-IV (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1994), são as desordens intelectuais, caracterizados com prejuízo severo e invasivo em diversas habilidades de comunicação e a presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipados, abrangendo cinco categorias: autismo, síndrome de Rett, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da Infância e transtorno global de desenvolvimento sem outra especificação.

No que diz respeito à terminologia utilizada na inclusão de crianças na escola, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), ao definir como público-alvo da educação especial, utilizou a seguinte classificação: os educandos com “deficiência”, e com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, como sendo tema transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, no Capítulo V abrange a Educação Especial, que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para “educandos com deficiência”, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando professores, currículos e métodos especializados para atender as necessidades (BRASIL, 1996).

Essas preocupações terminológicas aparecem nas colocações de Foucault (2001) indicando que, com o capitalismo, surgiram estudos da “pessoa com deficiência”, chamados de “anormais”, indivíduos que fugiam da normalidade da sociedade, fora do padrão de comportamento e de estrutura comportamental-social. Definições claramente voltadas a uma visão patológica, resultando em desprezo da sociedade para com este público.

Em 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação- PNE, e, entre as metas e objetivos para “pessoas com deficiência”, cita a educação especial como uma modalidade da educação escolar, garantindo vaga no ensino regular em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2001).

A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, art. 1º, institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem “necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001a) na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades devendo considerar sua singularidade e as características biopsicossociais. Define como crianças com “necessidades educacionais especiais” os que apresentarem: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou

limitações no processo de desenvolvimento vinculado ou não, a uma causa orgânica; dificuldades de comunicação; altas habilidades ou superdotação. Refere também, ao apoio da parte técnica na avaliação do aluno.

Menezes e Santos (2001) citam que, na época da publicação, o termo “necessidade educacional especial” englobava todas as crianças que não estivessem conseguindo se beneficiar com a escola, independente do motivo.

Segundo Sasaki (2002, p. 6), “A construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem. Na linguagem se expressa, voluntariamente ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às “pessoas com deficiências”. Em uma publicação do mesmo autor (SASSAKI, 2005), ressaltou-se a importância do conhecimento dos termos técnicos indicados para diferentes tipos de alterações no desenvolvimento, evitando gerar preconceitos.

Em 2006, na publicação, pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, da Série Saberes e Práticas de Inclusão, apoiou-se a utilização da expressão “necessidades educacionais especiais”:

A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s) (BRASIL, 2006, p. 42).

A Organização das Nações Unidas- ONU conceitualizou o que é uma “pessoa com deficiência” durante a convenção de 2006:

[...] as pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (NAÇÕES UNIDAS, 2006).

O Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, reforça o fortalecimento da inclusão educacional nas escolas públicas, garantindo acesso e permanência das “pessoas com necessidade educacional especial” no ensino regular (BRASIL, 2007).

Em 2008, o Decreto n. 6.571 trata do Atendimento Educacional Especializado - AEE - atendimento educacional especializado, o qual obriga a União a oferecer o apoio técnico e financeiro na disposição da modalidade integrado ao projeto pedagógico, oferecendo atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos aos alunos (BRASIL, 2008a).

A Resolução n. 4 CNE/CEB, instituída em 2009, fornece orientações sobre o atendimento educacional especializado na educação básica, cumprindo o Decreto n.º 6.571, dispõe o serviço no contraturno e preferencialmente em salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2009a).

Frias (2009) cita a importância de cuidar da linguagem utilizada para a construção da inclusão social, pois, através dela, pode-se expressar nosso respeito ou mesmo preconceito ou discriminação.

O Decreto n. 7.611, em 2011, estabelece novas diretrizes da educação especial e os deveres do Estado. Determina inclusão em todos os níveis educacionais, garantindo o aprendizado ao longo de toda a vida. Impede a exclusão do sistema educacional devido à “deficiência”. A oferta da educação especial deve ser preferencialmente na rede de ensino regular, assegurando adaptações e medidas de apoio de acordo com as necessidades de cada indivíduo, ambientes que favoreçam o desenvolvimento acadêmico social conforme a meta de inclusão plena (BRASIL, 2011).

Em 2014, é aprovado o Plano Nacional de Educação, sob a Lei n. 13.005, que destaca a universalização ao acesso à educação e atendimento educacional especializado às “pessoas com deficiência” (BRASIL, 2014).

No Brasil, a Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015 instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, e trouxe a definição de “pessoa com deficiência” baseada nas orientações da ONU estabelecidas na Convenção sobre Direito das Pessoas com Deficiência (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

Art 2º - Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Segundo as orientações da Convenção sobre os Direitos das “Pessoa com Deficiência” realizada pela Organização das Nações Unidas (NAÇÕES UNIDAS, 2015), foram publicadas observações conclusivas pelo Comitê dos Direitos das “Pessoas com Deficiência” do Brasil. Neste relatório encontram-se considerações sobre a preocupação de se efetivarem as leis sobre os direitos da “pessoa com deficiência”, e sobre prevenir qualquer tipo de discriminação, incluindo terminologias mais adequadas tais como crianças “com deficiência” e crianças com “necessidades específicas” (NAÇÕES UNIDAS, 2015),

considerando ser a melhor forma possível para atender as demandas da maioria das pessoas sem realizar exclusões.

Por fim, em 2020, o Decreto n. 10.502 institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Seus princípios são: direito à educação para todos; aprendizado ao longo da vida; ambiente escolar acolhedor e inclusivo; desenvolvimento pleno; acessibilidade; participação de equipe multidisciplinar; garantia de implementação de escolas bilíngues de “surdos e surdo cegos”; atendimento aos “educandos com deficiência”, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no território nacional; qualificação para professores e demais profissionais da educação (BRASIL, 2020).

Neste histórico das implementações de leis e de nomenclaturas que pudessem ser as melhores possíveis para se evitar preconceitos ou exclusões, configurou-se a partir da segunda década dos anos 2000 a preocupação em utilizar as palavras mais precisas, que não afetassem os direitos das crianças, jovens e adultos, e que prevenissem qualquer tipo de discriminação, como por exemplo: “pessoas com deficiência” passaram a serem denominadas por pessoas com “necessidades especiais”. Em 2015, segundo recomendações da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito de Pessoas com Deficiência, passou-se a ser utilizada a denominação “pessoa com necessidade educacional específica”.

## **2 DESENVOLVIMENTO BIOPSISSOCIAL DA CRIANÇA - AÇÕES NO ÂMBITO ESCOLAR E FAMILIAR**

A primeira infância é considerada desde o nascimento até os seis anos de idade, período, em que as crianças ingressam nas escolas, mais especificamente na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, quando a criança passa a ser cuidada e estimulada por professores, muitas vezes em tempo integral. Período este considerado por estudiosos como o mais importante para o desenvolvimento, dessa maneira o conhecimento sobre o desenvolvimento biopsicossocial das crianças precisa ser de domínio de todos os que convivem com elas: professores, auxiliares, assim como seus familiares.

De acordo com o estipulado pelo Ministério da Saúde nas Diretrizes para estimulação precoce de crianças de 0 a 3 anos, “[...] as mudanças durante o primeiro ano de vida são as mais importantes modificações, nas quais se processam os maiores saltos evolutivos em curtos períodos de tempo” (BRASIL, 2016, p. 55).

Nesta seção abordaremos o desenvolvimento infantil, época da vida, considerada de extrema importância para o desenvolvimento de qualquer indivíduo, uma vez que é nesse período que o ser humano mais se desenvolve. O cérebro se torna mais complexo, o crescimento físico é acentuado, havendo a aquisição e ou refinamento de habilidades motoras, as emoções começam a ser desenvolvidas e começa a se constituir a personalidade das crianças [...]

O surto de crescimento do cérebro, que começa por volta do terceiro trimestre da gestação e continua até pelo menos o quarto ano de vida, é importante para o desenvolvimento das funções neurológicas. Sorrir, balbuciar, engatinhar, andar e falar – todos os principais marcos sensoriais, motores e cognitivos que ocorrem até o final do segundo ano de vida – refletem o rápido desenvolvimento do cérebro, especialmente do córtex cerebral (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 152).

Encontram-se aqui reunidas informações oferecidas por estudiosos, visando os fundamentos teóricos na perspectiva biopsicossocial do desenvolvimento infantil. Há diversas abordagens baseadas nas ciências naturais, biológicas, humanas e sociais, uma vez que o indivíduo é reconhecido como um ser natural, social, histórico e de direitos.

## 2.1 Etapas do desenvolvimento infantil

A compreensão do desenvolvimento da criança é necessária para que se possa acompanhar com cuidado cada etapa das crianças na escola.

O desenvolvimento infantil pode ser definido como um processo multidimensional e integral, que se inicia com a concepção e que engloba o crescimento físico, a maturação neurológica, o desenvolvimento comportamental, sensorial, cognitivo e de linguagem, assim como as relações socioafetivas (BRASIL, 2016, p. 12).

Segundo Bee (1984), o desenvolvimento humano começa no momento da concepção, e a genética influenciará o indivíduo por toda a vida. Para Papalia e Feldman (2013, p. 152) “[...] começando em torno de três semanas após a fecundação, o cérebro aos poucos se desenvolve”.

Contudo vários estudiosos sobre o tema trazem considerações de que inúmeros são os fatores e estímulos que podem influenciar o desenvolvimento da criança, desde o nascimento até a idade adulta.

Nosso cérebro permanece plástico e capaz de mudar durante todo o ciclo de vida, mas essa flexibilidade é mais pronunciada no começo da vida. O ambiente tem maior influência sobre o desenvolvimento do cérebro nos primeiros anos de vida do que posteriormente (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 151).

O psicólogo do desenvolvimento Bronfenbrenner (1996) buscou explicar o desenvolvimento infantil em sua teoria chamada de bioecológica, na qual se consideram que fatores externos como ambientes, cultura, situação econômica, convivência familiar, etc., afetam esse desenvolvimento, uma vez que proporcionam experiência pessoal direta ou indireta. Esses fatores se inter-relacionam e são somados à constituição biológica da criança.

Para observar o desenvolvimento da criança é importante se considerar também as mudanças biológicas, levando em conta os comportamentos e compreendendo as modificações que ocorrem durante seu crescimento desde a primeira infância (AJURIAGUERRA, 1983). Deve-se considerar que o desenvolvimento humano tem várias vertentes, tais como desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo.

O desenvolvimento sensorial diz respeito aos sentidos do bebê, como olfato, audição, tato e visão, que deve ser estimulado e observado logo após o nascimento (BEE, 1984), visto que são necessários para que a criança se integre ao meio ambiente e inicie a percepção de

elementos que embasarão sua compreensão do mundo que a rodeia. A mesma autora aborda as fases do desenvolvimento motor, pontuando que, aos 4 meses, o bebê já tem possibilidade de sentar-se com apoio, até os 7 meses deve sentar-se sozinho, aos 5 meses espera-se que a criança vire de bruços e retorne para costas, e iniciará a engatinhar por volta de 9 a 10 meses, e, em seguida, a andar (BEE, 1984).

O desenvolvimento motor inclui habilidades de movimento, também chamadas de habilidades motoras grosseiras, tais como engatinhar, caminhar e correr, e habilidades motoras finas, tais como agarrar ou pegar objetos, segurar um lápis, etc (BEE, 1984).

Para Papalia e Feldman (2013, p. 159), o desenvolvimento motor é inato, “[...] ninguém precisa ensinar aos bebês habilidades motoras básicas como agarrar, engatinhar e andar. Eles apenas precisam de espaço para se movimentar e liberdade para ver o que podem fazer”. Porém é necessário que o sistema nervoso central e ossos não tenham nenhum problema, e que haja ambiente preparado que oportunize a exploração para que os bebês adquiram novas habilidades.

## Quadro 2: Exemplo de sequências do desenvolvimento de habilidades motoras

Idade	Habilidades locomotoras (motoras grosseiras)	Habilidades manipulativas (motoras finas)
1-3 meses	Reflexo de passo; levanta a cabeça; senta com apoio.	Segura objetos se colocados na mão; começa a golpear objetos.
4-6 meses	Rola sobre o corpo; senta com autoapoio aos 6 meses; rasteja.	Estende a mão e segura objetos, usando uma mão.
7-9 meses	Senta-se sem apoio.	Transfere objetos de uma mão para a outra; pode segurar com polegar e indicador (“agarrar de pinça”) aos 9 meses.
10-12 meses	Dá impulso para levantar; caminha agarrando a mobília, então caminha sem ajuda; agacha-se e inclina-se.	Segura uma colher atravessada na palma da mão, mas tem pouca pontaria para colocar a comida na boca.
13-18 meses	Caminha para frente e para trás; corre (14-20 meses).	Empilha dois blocos; coloca objetos em pequenos recipientes e os despeja fora.
2-4 anos	Corre facilmente; sobe escadas usando um pé por degrau; salta com os dois pés; pedala e dirige um triciclo.	Pega objetos pequenos (por exemplo, sucrilhos); segura o lápis com os dedos (2-3 anos), então entre o polegar e os dois primeiros dedos (3-4 anos); corta papel com tesoura.
4-6 anos	Sobe e desce escadas usando um pé por degrau; caminha na ponta dos pés; caminha sobre uma linha fina; salta, atira e pega razoavelmente bem.	Enfia linha em contas, mas não em agulhas (4-5 anos); enfia linha na agulha (5-6 anos); segura o lápis naturalmente, mas escreve ou desenha com rigidez e concentração.
6-9 anos	Chuta e bate em objetos parados (por exemplo, bola) com força; intercepta objetos em movimento correndo, mas precisa parar para bater, chutar ou pegar; velocidade de corrida de 3 a 4m por segundo.	Usa preensão madura ao escrever ou desenhar; usa movimento descendente para bater em objetos com instrumento (por exemplo, martelo); rebate objeto com uma mão com controle limitado.
9-12 anos	Chuta, bate e pega objetos em movimento correndo; aumento significativo no pulo vertical; velocidade de corrida de 4 a 5m por segundo.	Usa movimento descendente ou horizontal para bater em objetos com instrumento quando apropriado (por exemplo, martelo versus bastão de beisebol); rebate objeto com uma mão com bom controle.

Fonte: Bee (1984, p. 121)

O desenvolvimento cognitivo, de acordo com Piaget (1970), tem início desde o nascimento, envolvendo os fatores sensório-motores, sendo que as experiências das crianças com o ambiente em que vivem geram a organização cognitiva para que ocorra a construção da inteligência.

Ao nascer, a criança já compreende alguns sinais de linguagem emitida pelos adultos, e passa a balbuciar depois, momento que se define como fase pré-linguística, e, aos poucos, o desenvolvimento da linguagem vai se consolidando, e espera-se que a criança inicie efetivamente a comunicação oral por volta dos 2 a 3 anos de idade. (PIAGET, 1970).

Há algum tempo definiu-se inclusive a denominação desenvolvimento típico da criança. Segundo Waechter e Blake (1979) envolve a observação das necessidades físicas, como alimentação e higiene, que são importantes para a proteção física e a formação psicológica da criança.

Percebe-se que os estudiosos Piaget (1970), Wallon (1968) e Bee (1984) entendem o desenvolvimento infantil envolvendo fatores cognitivos, afetivos e motores, sendo apropriados por intermédio de processos interativos, através de inúmeras teorias do desenvolvimento, refletindo a importância do tema, tornando-o abrangente, porém muito importante para quem trabalha com educação infantil.

Se a criança aprende pelas interações é nesse momento que familiares e professores devem estar atentos para observar a ocorrência de pequenas alterações que podem ser relevantes, e serem minimizadas, propiciando procedimentos e estimulação precoce para contribuir com o desenvolvimento da criança.

Para Wallon (1968), o indivíduo é um ser concreto, portanto, deve-se atentar aos fatores cognitivos, afetivos e motores presentes em cada fase da criança. O processo de desenvolvimento não depende apenas da capacidade biológica, há influências do ambiente, do meio em que está inserido, se forem oportunizados, ou não, subsídios para desenvolver suas potencialidades.

Segundo Dias (2013), a interação entre o ser, o meio em que está inserido e a aprendizagem faz do ser humano um ser biopsicossocial, sofrendo interferências de fatores biológicos e culturais. As brincadeiras envolvendo jogos e faz-de-conta, conforme indicam Borba e Melo (2010, p. 13), auxiliam no desenvolvimento biopsicossocial, estimulando a cognição, afeto e fatores adaptativos e emocionais, assim como a maior participação da família no processo de ensino-aprendizagem.

Wallon (1968, p. 149) destacou três dimensões que estão interligadas: a motora, a afetiva e a cognitiva, sempre observando as condições biopsicossociais. “As influências afetivas que rodeiam as crianças desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na evolução mental”.

A afetividade é fundamental para a aprendizagem e se consolida nas relações sociais. A escola e os professores, como os primeiros contatos extrafamiliares oferecidos à criança, devem oportunizar ambientes e vínculos que propiciem o afeto e, conseqüentemente, melhores meios de aprendizagem (WALLON, 1968).

Antunes (2006) retoma o conceito de afetividade como:

[...] um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções que provocam sentimentos. A afetividade se encontra “escrita” na história genética da pessoa humana e deve-se a evolução biológica da espécie. Como o ser humano nasce extremamente imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro, e essa necessidade se traduz em amor (p. 5).

Entende-se que a afetividade pode ser considerada um fator biopsicossocial importante para o desenvolvimento da criança. A falta de atenção e carinho no âmbito familiar pode ter como consequência dificuldade em desenvolver-se, e passar a ter comportamentos agressivos, gerando necessidade educacional específica.

Há recomendações do Fundo das Nações Unidas para a Infância para que haja acompanhamento mensal com as famílias das crianças, para verificar o crescimento através da medição do peso e orientação sobre a saúde e desenvolvimento, permanecendo sempre atento caso se observe problemas, validando a necessidade de se considerar todos os aspectos do desenvolvimento da criança (NAÇÕES UNIDAS, 1986).

No que diz respeito às ações pedagógicas, parte-se do princípio de que todas as diferenças são normais e que o ensino deve ajustar-se às necessidades do aluno, ao invés do aluno se adaptar ao ritmo e à natureza do processo educativo (UNESCO, 1994).

A primeira resolução a enfatizar a importância de considerar o aluno em sua singularidade e as características biopsicossociais é a Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, que em art. 1º, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de alunos que apresentem “necessidades educacionais especiais”.

Segundo o Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva destina-se aos “estudantes com deficiência”, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Deve-se compreender a criança como um todo, um ser em desenvolvimento, inserida em uma determinada cultura, costumes, valores e crenças, com fatores biopsicossocial diversos, passíveis de distanciamentos dos padrões considerados normais, e com direitos de

inclusão escolar sem preconceitos, mas, com cuidados visando o seu desenvolvimento global.

Portanto, o professor de educação infantil I, deve ter um olhar atento para o desenvolvimento da criança, no entanto este deve ter conhecimento e considerar todos os aspectos, a fim de observar a criança, suas necessidades, e se ela necessita de ações educacionais diferenciadas. Tendo constatado necessidades educacionais específicas, o professor precisa ter conhecimentos necessários para oportunizar atividades pedagógicas e lúdicas pontuais para que seu aluno tenha estímulos adequados para desenvolver-se melhor. Na observação de qualquer desvio no desenvolvimento esperado para a faixa etária, deve-se voltar atenção a este aluno e, caso seja necessário, buscar auxílio especializado.

Por conseguinte, é notória a complexidade e a abrangência dos conhecimentos atribuídos aos professores, vez que precisam acompanhar o desenvolvimento das crianças desde a primeira infância, identificar possíveis necessidades educacionais específicas de crianças, comunicando aos pais, visando o encaminhamento a outros profissionais para a confirmação das suspeitas, e consecutivamente se programarem para a realização de atividades que favoreçam o desenvolvimento escolar para todas as crianças.

Contudo, segundo Mendes (2002, apud VITTA, 2010, p. 88), há falta de “[...] estudos sobre a inserção da “criança deficiente” no berçário, e os poucos dados disponíveis se referem a relatos de experiências que não permitem avaliar as atuais condições da educação inclusiva”.

De acordo com o psicólogo do desenvolvimento Bronfenbrenner (1996), a família é o sistema de maior influência no desenvolvimento da criança, no entanto considera-se que esta possa ser substituída em algum grau, o que nos remete à importância da parceria escola e família na contribuição do desenvolvimento da criança, foco de nossa pesquisa.

## **2.2 As relações família e escola na Educação Infantil**

O intercâmbio entre escola e família auxilia aproximar a escola à vida do aluno e seus pais, estabelecendo ajuda recíproca e até mesmo uma divisão de responsabilidades (PIAGET, 2000). Para promover este vínculo entre escola e família é imprescindível um ambiente escolar agradável, a fim de atrair os responsáveis e fazer entender que sua participação não é somente um direito, e sim necessária para uma educação efetiva (PARO, 2000).

Com a inclusão da educação infantil I como um direito da criança, na primeira etapa da educação básica, esta passou a ser considerada como o início do processo educacional. Muitas vezes a entrada da criança na creche pode ser a primeira separação das crianças dos seus vínculos familiares.

Ao colocarem seus filhos na educação infantil I, os pais preocupam-se com a maneira como eles serão tratados e com o trabalho que os professores exercem, para tranquilizá-los, a escola deve estabelecer o diálogo e parceria com as famílias.

Para que a criança atinja seu desenvolvimento integral há de se considerar três principais sistemas que afetam seu desenvolvimento: a família, a escola e o ambiente externo (BRONFRENBRENNER, 1996).

Nesse contexto, a BNCC (BRASIL, 2017) traz importantes considerações sobre o acolhimento das crianças nas creches e a relevância que isso seja realizado com apoio das propostas pedagógicas.

[...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017).

Conforme argumenta Pimenta (2012), os cursos de formação de professor, devem ter propostas que contemplem teoria e prática, e de acordo com a BNCC (2017), as propostas de formação desses na educação infantil devem prever um profissional com qualificação para atender as funções indissociáveis de cuidado e educação no atendimento à criança. O RCNEI (BRASIL, 1998) traz a necessidade de competências específicas para o trabalho do professor com crianças,

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 41).

Gomes (2009) argumenta que para ser professor deve-se estar preparado para enfrentar situações ambíguas no ambiente escolar, no contexto da relação escola e família, dessa maneira o professor precisa ter sensibilidade para entender e acolher o aluno e sua família que, muitas vezes, tem concepções e vivências muito diferentes das dele. O autor

aborda a necessidade de compartilhar conhecimentos, evidenciando que a escola tem a função de esclarecer melhor aos pais como se dá o processo educativo de seu filho.

Gomes (2009) indica mais assertivamente que, para o professor exercer sua função, há alguns conhecimentos a serem dominados por ele.

Requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas, e por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando o modo de pensar, sentir, agir e de produzir e compartilhar conhecimentos (GOMES, 2009, p. 5).

Reforçando a complexidade das relações escola e família, Almeida (2022) expõe que a família afeta diretamente o desempenho escolar do aluno em todos os aspectos, portanto a escola tem que conhecer a família do seu aluno, suas necessidades, evidenciando dessa maneira a importância da escola e a família serem parceiras.

A importância da família no desempenho escolar do educando, favorecerá tanto nos aspectos motores/físicos, como emocionalmente e intelectualmente. Em suma, para se resultar em um desenvolvimento de qualidade e eficaz, a escola e a família devem caminhar juntas para atingir o alvo comum que é o bem-estar e a aprendizagem da criança com necessidades especiais incluída na rede regular de ensino (ALMEIDA, 2022, p. 39).

Se a educação para as crianças pequenas deve promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, há de se considerar a família, uma vez que segundo a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL 2009b), ela constitui o primeiro contexto de educação para a criança, e como está ingressando cada vez mais cedo nas instituições de educação infantil, esta passa a constituir-se o segundo contexto de educação para essa mesma criança. Diante dessas informações é possível perceber que a parceria escola e família é de suma importância, dentro de um contexto educacional dito “normal”, principalmente no contexto de educação inclusiva.

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as

diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008a, p. 16).

A integração da escola com a família é fundamental, uma vez que a escola em certas circunstâncias é o elo de mediação entre aluno e a família. A escola, em muitos casos, é a primeira instituição social fora do convívio familiar que a criança está convivendo, local onde os profissionais podem suspeitar de uma possível necessidade educacional específica, já que muitas mães não fazem o pré-natal, ou o acompanhamento com o pediatra.

Aos professores atribui-se também a importante tarefa de acompanhar o desenvolvimento dessas crianças e compartilhar suas observações com os pais, sejam elas bastante positivas, quando nas sinalizações da suspeita de necessidades educacionais específicas a serem investigadas.

Apesar de Couto et al. (2019, p.2) apontarem que “[...] apesar dos educadores aparecerem no algoritmo do Ministério da Saúde para rastreamento de sinais autísticos, seu papel é pouco explorado”, evidenciando a importância do professor de educação infantil nesse processo de identificação de sinais de possível necessidade educacional específica, como vimos se faz necessário mais estudos sobre essa importante temática.

Muitas vezes os professores não estão preparados para realizar essa comunicação com sensibilidade e acolhimento, uma vez que pode trazer para a mãe um sentimento de responsabilidade por gerar um ser imperfeito (BASTOS; DESLANDES, 2008).

Ferrari, Zaher e Gonçalves (2008) ressaltam que o momento de informar a família sobre uma “deficiência” é difícil tanto para a família quanto para o profissional responsável por transmitir essa informação, além do que a maneira como a notícia é dada também interfere positiva ou negativamente na família. Portanto, há necessidade de o professor receber formação para abordar a família com o cuidado que o assunto merece.

Os pais podem vivenciar sentimentos negativos ao receberem a comunicação pelos professores das suspeitas de possível necessidade educacional específica. De acordo com as autoras ao receber a notícia do nascimento de um filho com “deficiência”, a família, sente a perda do filho sonhado e desejado, percorrendo um processo de luto. (BARBOSA; CHAUD; GOMES, 2008).

De acordo com Borba, Schwartz e Kantorski (2008, p.589) a família “[...] é conceituada como um sistema formado por valores, crenças, conhecimentos e práticas que

direcionam suas ações na promoção da saúde de seus integrantes, zelando pela prevenção e o tratamento da doença”.

Nessa perspectiva, o impacto de um diagnóstico traz a necessidade de adaptação a uma nova situação, a preocupação com o estigma social, e demais implicações, provocando mudanças na rotina, e costumes familiares. A sobrecarga da família que recebe o diagnóstico de deficiência é objetiva e subjetiva, sendo a primeira no campo da dificuldade em se conviver com um indivíduo com deficiência, e a subjetiva refere-se aos sentimentos, evidenciando a necessidade de intervenção e acolhida (BORBA; SCHWARTZ; KANTORSKI, 2008).

Ferrari, Zaher e Gonçalves (2010) mencionam, em um artigo na área da saúde, a importância dos cuidados que devem ser tomados para informar aos pais quando um filho nasce com alguma “deficiência”. Nesta situação, deve-se retomar os princípios da bioética, repensando as relações e as intervenções profissionais, o tipo de cuidado oferecido e a relação existente entre o profissional de saúde e o cliente/ paciente. Inclusive compreendendo o luto sofrido pelos pais quando recebem a informação de que o bebe recém-nascido tem alguma “deficiência”.

Segundo Bernardino (2006), é recomendável que o professor tenha ao menos apoio técnico, para que possa observar sua suspeita e garantindo, além da identificação, a intervenção precoce quando necessária.

Compreende-se que os professores da educação infantil precisam conhecer como ocorre o desenvolvimento biopsicossocial das crianças para acompanhá-las desde as primeiras etapas da educação infantil, para com isso poderem identificar possíveis necessidades educacionais específicas precocemente, sinalizando aos familiares para que busquem especialistas que possam confirmar ou não as suspeitas dos professores.

Para Couto (2014), o nascimento de uma criança com “deficiência” ou posterior aquisição dela traz medo e aflições, gerando conflitos familiares.

Esse medo é normal e até esperado, porque a deficiência é socialmente percebida como algo que foge aos parâmetros da “normalidade”, do que seria considerado ideal. Ninguém está emocionalmente preparado ou deseja viver situações semelhantes, até porque todos nós criamos a idealização de uma criança linda e perfeita (COUTO, 2014, p. 37).

De acordo com Aranha (2004), a família precisa conhecer as reais necessidades de seus filhos, pois somente dessa maneira conseguirá realizar os acompanhamentos necessários para que a criança consiga se desenvolver adequadamente.

Faz-se necessário que a família construa conhecimentos sobre as necessidades especiais de seus filhos, bem como desenvolva competências de gerenciamento do conjunto dessas necessidades e potencialidades. É importante que os profissionais desenvolvam relações interpessoais saudáveis e respeitadas, garantindo-se assim maior eficiência no alcance de seus objetivos (ARANHA, 2004, p.7).

E complementa destacando que há necessidade de que se tenha padrões de cooperação do grupo familiar para enfrentar sentimentos, pensar sobre o que cada membro precisa e para tomar decisões sobre encaminhamentos necessários para bem-estar do grupo social e da criança. “É essencial que se invista na orientação e no apoio à família, para que esta possa melhor cumprir com seu papel junto a seus filhos” (ARANHA, 2004, p.7).

Vitta (2010) ressalta a importância da educação infantil no contexto de inclusão da criança,

A Educação Infantil é importante não só para atender a inclusão da criança que já apresenta uma deficiência comprovada, mas também para a prevenção de déficits no desenvolvimento daquelas que se apresentam em ambiente de risco, ou seja, que não têm suas capacidades e habilidades estimuladas no ambiente familiar. (VITTA, 2010, p.79).

Ratifica-se, portanto, mais uma vez, a importância de escola e família serem parceiras, e o dever da escola em compartilhar com a família o desempenho escolar da criança, informando os familiares sobre suspeitas de necessidades educacionais específicas que a criança possa apresentar, favorecendo o desenvolvimento da criança pequena, e se necessário que a inclusão realmente aconteça.

### **3 METODOLOGIA**

O projeto inicial desta pesquisa foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos via Plataforma Brasil (CAAE:53335121.0.0000.5383), segundo recomendações oficiais do Conselho Nacional de Ensino e Pesquisa – CONEP.

#### **3.1 Tipo de pesquisa e local da pesquisa**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativa, com características de estudo de caso, por analisar uma unidade social específica, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural, investigando os detalhes que possam contribuir para melhorias na formação de educadores e no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos (ANDRÉ, 2005).

Tem por objetivo principal investigar como ocorre o processo de relacionamento entre família e escola na suspeita de necessidades educacionais específicas nas crianças de até 3 anos. Como objetivos específicos: investigar como os professores são orientados a proceder diante das suspeitas de necessidades educacionais específicas; averiguar como ocorre o primeiro contato da escola com a família, ao informá-la quanto à necessidade de encaminhamentos; conhecer as sugestões de professores e famílias sobre o processo de interação entre escola e família no que diz respeito ao processo de inclusão das crianças com necessidade educacional específica.

A pesquisa foi realizada em uma rede municipal de educação de uma cidade no interior do estado de São Paulo, que atende crianças em 13 Centros Municipais de Educação Infantil I - CEMEI, local e nível de ensino em que a pesquisadora atuou como professora e como coordenadora, e no qual percebeu a necessidade de compreender como tem ocorrido o contato professor-família na suspeita de necessidades educacionais específicas em crianças de 0 a 3 anos.

#### **3.2 Participantes – critérios de inclusão e exclusão**

Após autorização da Secretaria de Educação para que a pesquisa pudesse ser realizada nas CEMEIs, foram incluídos como participantes da pesquisa professores da primeira etapa da Educação Infantil I, que atuam com crianças de 0 a 3 anos, que tiveram a

experiência de comunicar para as famílias suspeitas de necessidades educacionais específicas de seus filhos, e um membro da família que vivenciou essa experiência de ser comunicado de suspeita de necessidades educacionais específicas de seu filho. Não foram incluídos professores e familiares que não tiveram essa experiência.

Para o primeiro contato com os participantes, foi entregue às famílias e professores que atenderam ao critério de inclusão, um convite formal, com os esclarecimentos necessários para a participação na pesquisa e com número de telefone/celular e e-mail da pesquisadora para que os interessados entrassem em contato. A entrega do convite foi realizada pela própria pesquisadora em reuniões de pais e professores, ou pela direção da escola via contatos que possui dos prováveis participantes, sendo que, a partir da adesão de professores e familiares, eles puderam contatar conhecidos que passaram por esse processo e repassar o convite para participação na pesquisa.

A realização da pesquisa previa a participação de 10 familiares e 10 professores vinculados às Unidades Escolares Municipais de Educação Infantil I (de 0 a 3 anos), caso os interessados excedessem esse número, seria realizado um sorteio para definir os participantes. No entanto, somente quatro familiares e três professoras interessaram-se em participar.

No contato inicial formal da pesquisadora com os professores e familiares interessados em participar da pesquisa, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE.

Após o aceite formal com assinatura do TCLE, uma entrevista áudio-gravada, com a devida autorização do participante, foi realizada em local reservado na presença somente da pesquisadora e do participante, segundo possibilidades de cada participante, prevendo-se uma duração de 1 hora.

### **3.3 Instrumentos de pesquisa**

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio após anuência dos entrevistados, com roteiro específico para professores e outro para familiares (APÊNDICE A e B), buscando coletar informações que auxiliem compreender como ocorreram os primeiros contatos entre escola e família de crianças com até 3 anos, com suspeitas de necessidades educacionais específicas.

### **3.4 Riscos e Benefícios**

Previu-se o risco de que essa participação pudesse ocasionar constrangimento ao entrevistado, devido à possibilidade de suas respostas conterem fatos que os incomodassem, ou que julgassem difíceis de expor. Para evitar tal inconveniente o roteiro da entrevista foi elaborado procurando questionar de forma clara sobre a temática, e qualquer dúvida sobre o questionamento seria sanada pela pesquisadora de imediato, durante a entrevista a pesquisadora deixou o pesquisado confortável, para responder com veracidade, sem receio de expor suas opiniões, assegurando o seu anonimato.

Os benefícios previstos encontram-se na possibilidade de que as reflexões sobre essas experiências vividas possam contribuir com o processo de colaboração escola-família, no diálogo, nas orientações e encaminhamentos necessários, em favor do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Quanto aos professores participantes, tiveram a oportunidade de refletir sobre a importância de conhecer o desenvolvimento da criança, para perceber precocemente possíveis necessidades educacionais específicas, e em como comunicar a família sobre essa suspeita, para se estabelecer uma interação positiva com os familiares e favorecer uma parceria entre escola e família. Enquanto para as famílias participantes das entrevistas, essa reflexão pôde despertar a importância da parceria com a escola para o desenvolvimento da criança.

### **3.5 Análises dos dados**

A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa, transcrevendo as entrevistas gravadas em áudio com posterior levantamento dos temas mais recorrentes, que foram descritos e discutidos à luz de teóricos sobre a temática da pesquisa.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção encontram-se os resultados das entrevistas áudio gravadas com quatro familiares e três professores, que foram transcritas, expostas em quadros e comentadas. Os resultados foram organizados segundo os temas recorrentes nas respostas dos participantes segundo os roteiros das entrevistas específicos para professores e para familiares.

Os professores foram referidos como P1, P2, P3 e os familiares foram referidos como F1, F2, F3, F4 para preservar seu anonimato.

### 4.1 Caracterização dos participantes:

**Quadro 3:** Caracterização dos participantes – familiares

	<b>pai/ mãe/ responsável</b>	<b>Idade</b>	<b>Filhos</b>	<b>Formação</b>	<b>Atuação profissional</b>
F1	Mãe	40	2	Ensino Médio	Cuidador de Idoso
F2	Mãe/pai	40	2	Ensino Superior Completo – Direito e Pedagogia	Professora de Educação Infantil I (mãe)
F3	Mãe/pai	33	1	Ensino Médio + 2 Cursos Técnicos (mãe)	Assistente Financeiro (mãe)
F4	Mãe	39	2	Magistério e biologia	Dona de casa

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2022)

**Quadro 4:** Caracterização dos participantes – professoras

	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Atuação profissional</b>	<b>Experiencia de comunicar suspeita de necessidades educacionais específicas</b>
P1	51	- Pedagogia e Artes Visuais - Pós Graduação em Psicopedagogia, com ênfase em Educação Especial	- Educação infantil à 15 anos, - Anteriormente - APAE por 5 anos	3 vezes
P2	44	- Pedagogia - Especialização em Psicopedagogia e AEE	- Educação Infantil e ensino fundamental à 15 anos na educação infantil e ensino fundamental.	Não se lembra quantas vezes, mas foram muitas
P3	51	- Pedagogia - Pós-graduação em Administração Escolar e Psicopedagogia.	Ensino fundamental I	1 vez

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2022)

## 4.2 Dados obtidos nas entrevistas com professores

As entrevistas seguiram um roteiro aberto com questões básicas, permitindo que os participantes complementassem suas respostas com dados que considerassem relevantes. Dessa forma, após a transcrição das entrevistas, foi possível identificar os temas mais recorrentes nas respostas dos participantes.

- Preparo da professora para identificar necessidades educacionais específicas nas crianças;
- Caminhos identificados pelos professores para perceber as necessidades educacionais específicas;
- Percurso para conversar com a família;
- Reações da família no contato com a escola sobre a suspeita de necessidades educacionais específicas;
- Orientações à família;
- Ações da escola para o aprimoramento do contato com a família.

Para cada um dos temas identificados, foi possível organizar as principais considerações das professoras, organizadas em quadros, e comentadas com apoio de dados encontrados na literatura,

### **Quadro 5:** Preparo da professora para perceber que a criança tem necessidades educacionais específicas

P1	“[...] pela experiência que eu tive com crianças especiais dá para perceber quando a criança tem comportamentos fora do comum para a faixa etária dela. Apesar de não poder falar que a criança tem algum problema, ou dar um diagnóstico, mas a gente consegue ter um olhar mais individual, mais específico para aquela criança, para a gente avaliar, para a gente poder estar avaliando, e vendo o desenvolvimento dela ao longo do trabalho, ao longo o ano.”
P2	“[...] desde o meu estágio sempre trabalhei com criança de inclusão, fui estagiária de criança de inclusão, inclusive meu TCC na pedagogia foi sobre a inclusão e a minha pós também é específica para criança de inclusão, então me sinto muito preparada”. “[...] minhas formações e os meus cursos de especialização que tenho também alguns cursos de especialização, sempre estou me especializando na área porque cada ano aparece mais crianças na educação, desde o infantil, do berçário que é a área que eu atuo até o ensino fundamental que está agravando a cada ano o aumento dessas crianças”.
P3	“[...] a gente percebe que o comportamento da criança é diferente [...], o rendimento daquela criança, a participação daquela criança é diferente”.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2022)

Somente uma das professoras (P2) refere ter conhecimento sobre o desenvolvimento da criança por ter realizado especializações na área e no “[...] meu estágio sempre trabalhei com criança de inclusão”, além de ter realizado um TCC sobre a temática.

As duas outras professoras apoiam-se na experiência adquirida na atuação com crianças com deficiência ou contam com sua própria percepção de que aquela “criança é diferente” (P3), ou seja, intuitivamente identificam algo diferenciado no desenvolvimento de uma criança em comparação com as demais.

Há necessidade de formações mais específicas para que os professores possam suspeitar de que determinadas crianças precisam de ações diferenciadas de estimulação ou de cuidados, foi considerada por Lopes (2008). Corroborando com Bastos e Deslandes (2008), ao referirem que muitas vezes os profissionais não estão preparados para realizar essa comunicação com sensibilidade e acolhimento dos pais.

Seguindo o conceito da bioética, ou seja, ter cuidado e respeito nas relações e intervenções profissionais (FERRARI; ZAHER; GONÇALVES, 2010), o cuidado na comunicação à família sobre alguma “deficiência” traz a necessidade do respeito às famílias nesse momento que pode ser sofrido.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996) assegura, ao menos no papel, aos professores currículo e método especializado para atender ao aluno com necessidade educacional específica. Da mesma forma, as diretrizes da Educação Especial preveem medidas de apoio de acordo para as demandas de cada indivíduo, e ambiente que favoreça o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais específicas.

Entre o ideal e o real, a Política Nacional de Educação Especial prevê a participação de equipe multidisciplinar para o atendimento aos “educandos com deficiência”, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e ainda a qualificação para professores e demais profissionais da educação, como garantia de uma educação equitativa e inclusiva (BRASIL, 2020). Como bem citado, “prevê” porque o professor, que é quem está no chão da escola, dificilmente recebe esse apoio multidisciplinar e a qualificação que busca por iniciativa e dinheiro próprio.

**Quadro 6:** Caminhos percorridos pelo professor para perceber a necessidade educacional específica.

P1	[...] a minha experiência só não é suficiente, eu acho que a gente é uma equipe, a gente tem que trabalhar assim, como equipe, eu posso ter um olhar, eu posso assim de repente falar, humm, acho que aqui tem alguma coisa, mas eu sozinha eu não posso né diagnosticar, ou dar uma certeza, é um olhar que a gente tem para levantar uma hipótese para assim juntamente com outros profissionais, principalmente com a ajuda da gestão da escola, conversando com a família para a gente poder chegar a um diagnóstico. É uma situação delicada, que não dá para a gente sozinha dizer que a criança tem alguma coisa, mas o olhar a gente consegue.”  “A formação ajuda muito, bastante, mas a experiência do dia a dia, do vínculo que você tem com as crianças, de você estar ali e de você já estar a algum tempo ali, eu acho que a prática ajuda bastante.”
P2	[...]o primeiro momento é a observação, eu observo comportamento, porque ainda estão em fase de desenvolvimento psicomotor, a fala ainda não é desenvolvida ainda, então a gente tem que ter um olhar mais aguçado nesse sentido, porque para não, como posso dizer....., não rotular a criança, que ela tem algum problema, sendo que ela não está desenvolvida todas as capacidades dela motoras e cognitivas, então a gente tem que ter um olhar bem atento quanto a isso também”.
P2	“[...] a gente sempre tem que estar buscando, tem que ta observando, tem que pedir ajuda, né, tem que estar sempre estudando né, a gente nunca é assim, tem tudo pronto acabado, a gente precisa de estudos, observação e de ajuda”.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2022)

Ao abordarem como iniciaram a percepção de que uma criança apresentava algum tipo de necessidade educacional específica, relatam que observam as crianças durante a realização de atividades diárias, comuns a todos. As professoras referem que sua experiência na atuação com crianças e os vínculos obtidos com elas ajudam a observação de possíveis sinais de que seu desenvolvimento está destoando das demais. P1 tem consciência de que somente a experiência não é suficiente para identificar detalhes no desenvolvimento e de que não é função dela diagnosticar problemas, além de entender que é uma questão muito delicada que deve ser conversada com a família. P3 sente necessidade de ter mais conhecimento sobre o assunto. P2 foi um pouco mais específica, apontando alguns detalhes relevantes como a observação do comportamento, do desenvolvimento psicomotor, a fala da criança, provavelmente conhecimentos obtidos na especialização.

Os relatos das professoras vêm ao encontro do que é apresentado por Couto et al. (2019), que traz o termo redes de atenção, em que educação e saúde trabalhariam juntas para o rastreamento de sinais de autismo, considerando o professor muito importante na identificação de sinais precoces de “deficiências”.

No entanto, isso não é muito simples, de acordo com Bee (1984) o desenvolvimento humano é afetado por diversas variáveis internas e externas, portanto nunca é igual para

todos os bebês, o que dificulta, de certa maneira, que o professor de educação infantil suspeite quando um bebê apresente possíveis necessidades educacionais específicas. Contudo Siqueira (2019) ressalta a importância da formação do professor para o conhecimento necessário para isso, trazendo como sugestão que os cursos de formação incluam mais disciplinas sobre educação especial no currículo e acompanhamento de profissionais especializados junto aos professores.

#### Quadro 7: Caminhos para conversar com a família

P1	<p>“[...] na verdade quem começa essa conversa é a coordenadora, perguntando para a família, a gente começa a perguntar como é a criança em casa, em casa ela bate? Porque aqui ele está batendo. Em casa ele está tendo determinado comportamento? [...]” a gente começa assim, investigando, é como se fosse uma investigação para comparar, para a gente ver se a família já percebeu alguma coisa [...]”</p> <p>“[...] a gente consegue perceber se a família percebeu e rejeita, não quer falar ou tocar nesse assunto”.</p>
P2	<p>“[...] o primeiro contato é ali mesmo na porta, uma conversa informal, depois a gente marca as reuniões na unidade escolar para depois estar pontuando[...]”</p> <p>“Primeiro momento a gente conversa assim informal né, na porta vê o comportamento, se apresenta algum comportamento em casa, se já estava apresentando antes de frequentar o CEMEI ou se aquele comportamento foi ali na convivência com outras crianças [...]”</p> <p>“a gente fala pelo whatsapp para estar marcando em horário de estudo nosso, dos professores da sala, aí a reunião é marcada com a coordenação e a direção junto com o professor da sala, dentro da unidade escolar”.</p>
P3	<p>Na sala, na escola, no CEMEI, na sala do gestor, foi marcado uma reunião e nós conversamos com a família lá, com a presença do gestor. Primeiro momento é comunicar os gestores da escola, depois junto com o gestor né, com o coordenador é estar entrando em contato com a família né, conversando, explicando, mostrando algumas observações, anotações que a gente vai fazendo e depois se a família concorda é feito um relatório, é encaminhado para a secretaria de educação né para que o professor do AEE vá fazer uma avaliação com essa criança, passe por uma avaliação É conversando com ela, falando que no decorrer do ano eu vim observando alguns comportamentos diferenciados dos demais, inquietudes, falta de concentração e não estava caminhando de acordo com as demais da sala, assim nós fomos conduzindo.</p>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2022)

Há um cuidado inicial antes de conversar com a família, P3 refere que, inicialmente, conversam com os gestores e coordenadores da escola, depois fazem contato com a família. O primeiro contato com a família, segundo as entrevistadas, é realizado com a presença do gestor da escola, e habitualmente em locais informais como a porta da escola ou da sala de aula. As professoras P1 e P2, que atuam na mesma escola, relatam que o primeiro contato feito com a família foi realizado pela coordenadora pedagógica e P3 com a presença do gestor.

Apesar de trabalharem na mesma rede de ensino e no mesmo seguimento, cada professora agiu de forma diferente ao comunicar suas suspeitas à família, não havendo um plano básico de abordagem. Todas as professoras referem ter tido cuidado ao conversar com a família demonstrando entender que se trata de um assunto delicado. Explicam o comportamento diferenciado da criança e perguntam aos familiares se percebem isso em casa, procurando investigar um pouco mais.

“Na conversa inicial com a família a gente consegue perceber se a família percebeu e rejeita, não quer falar ou tocar nesse assunto” (P1).

Uma das professoras explica que conversa com os familiares sobre estar com a criança durante algum tempo, e “[...] observando alguns comportamentos diferenciados dos demais, inquietudes, falta de concentração e não estava caminhando de acordo com as demais da sala [...]” (P3).

A Constituição Federal (BRASIL, 1998), no artigo 205, nos traz a educação como direito fundamental, devendo ser compartilhado entre Estado, família e sociedade. Porém diante dos relatos das professoras participantes desta pesquisa, é possível perceber que infelizmente isso não é uma realidade, visto que nem as famílias nem a instituição de ensino tem ainda colocado foco nas necessidades educacionais específicas de seus filhos e alunos.

De acordo com Szymansky (2010, apud ALMEIDA, 2022, p. 38), escola e família são responsáveis pela aprendizagem da criança. Assim como enfatizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica que se deve promover esforços e ações para que as unidades de educação infantil tenham condições de acolher as crianças em estreita relação com a família e com a sociedade (BRASIL, 2010).

Segundo Bastos e Deslandes (2008), um dos motivos que dificultam o diálogo com as famílias, para transmitir a notícia de uma “deficiência”, ocorre porque muitas vezes os profissionais não estão preparados para comunicar às famílias suas desconfianças, de uma maneira sensível e acolhedora, e isso se confirma pelos relatos das professoras entrevistadas.

Essas considerações sobre a importância de a escola acolher a família, fornecendo informação sobre o desenvolvimento da criança e explicações sobre provável necessidade educacional específica, são reforçadas por Arioza (2017).

**Quadro 8:** Reações da família no contato da escola sobre as suspeitas de necessidades educacionais específicas

P1	<p>Então cada família é uma cultura, tem família que entende que quanto mais cedo for diagnosticado o problema, melhor para cuidar, para tratar para ajudar, mas tem família que não aceita de jeito nenhum..</p> <p>Há um caso que [...] já foi marcado cinco vezes para a mãe comparecer, e ela não vai, porque ela já percebeu que a criança tem um comportamento diferenciado, porque ela tem outros filhos e ela não quer falar sobre isso, ela está em processo de separação do pai, enfim é uma situação bem delicada.</p> <p>Então cada família é uma cultura, tem família que entende que quanto mais cedo for diagnosticado o problema, melhor para cuidar, para tratar para ajudar, mas tem família que não aceita de jeito nenhum.</p>
P2	<p>Oh, tem casos e casos, tem família que no primeiro momento a impressão que eu tenho é, parece que fica em choque, não é pro meu filho, tem umas que não aceitam, tem umas que aceitam bem, que nem, bem assim, no sentido quero ajudar meu filho, vou fazer o melhor pro meu filho.</p> <p>Ano passado eu estava com uma criança de berçário, a mãe era super participativa e ela me mandava mensagem, trocando a fono, ela falava assim eu quero o melhor pro meu filho, quero a melhor fono, eu quero o melhor especialista, porque eu quero que meu filho desenvolva, e tem famílias que não recebe desse jeito, tem famílias que fazem o que? No caso querem levar o filho para ajudar, mas tipo assim, não eu vou, mas meu filho não tem nada, então tem esse boqueio da família, que no caso é ruim para a criança porque quem sofre ali é a criança, porque se os pais não aceitam então o desenvolvimento dela vai demorar mais, porque primeiro você tem que, sabe, conversar, os pais que tem que aceitar, depois a gente olha para a criança, primeiro a gente traz um pouco esses pais, para estar conversando com eles, os que ficam mais arredios né, falam assim eu levo, mas meu filho não tem nada, então tem os dois lados. E a família que mais assim, aberta nesse sentido a criança se desenvolve mais, percebi isso também.</p>
P3	<p>[..] não aceitou, e ficou por isso mesmo, a professora do AEE foi até a instituição, fez lá a visita, fez uma avaliação, constatou que realmente ela precisava de um apoio, de uma avaliação, mas que não foi feito.</p> <p>Olha uma foi em 2017 né, onde a mãe da criança não aceitava, a mãe da criança falava que ela era extremamente inteligente, mas ela não se dava conta que ela era muito inquieta, e que mesmo ela sendo inteligente, não significa que ela precise de uma ajuda, então a mãe achava que porque ela era inteligente ela não precisava de ajuda. E é bem ao contrário, porque ela não conseguia se concentrar. Então é uma criança se ela tivesse ajuda, ela ia se sobressair muito melhor, com ajuda.</p> <p>O ano passado eu tinha uma criança, mas esse é, esse, a família já estava em estudo, é e foi finalizado a avaliação dele, e realmente constatou que ele era autista, mas a família já estava preparada porque o filho mais velho é autista, frequenta a APAE, então ele já veio para o CEMEI passando pelas avaliações.</p>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2022)

As professoras P1 e P2, talvez pelo tempo e experiência, parecem estar familiarizadas ou acostumadas com as reações diversas ou adversas das famílias, relatando com certa naturalidade que algumas famílias, dependendo da cultura ou conhecimento, ou por ter outro filho que também apresenta necessidade educacional específica, aceitam melhor a notícia, enquanto algumas rejeitam.

De forma contrária, a professora P3 se ressentiu ou indignou-se pelo fato da família não ter aceitado as suas suspeitas, demonstrando que ela acredita que algo precisava ser feito pela criança, mas a escola não conseguiu convencer a família de que precisava procurar ajuda para a criança. A mãe “[...] não aceitou, e ficou por isso mesmo, a professora do AEE foi até a instituição, fez lá a visita, fez uma avaliação, constatou que realmente ela precisava de um apoio, de uma avaliação, mas que não foi feita” (P3).

A professora P3 não conseguiu orientar essa família, não deixando explícito se foi por falta de conhecimento sobre o assunto ou pela não aceitação da família. Refere que a família se recusou a realizar alguma ação, e ela não acompanhou o andamento deste caso, mas acredita que foi encaminhado para avaliação na APAE.

A dificuldade encontrada pelas professoras em se comunicarem com a família sobre as suspeitas de alguma necessidade específica corrobora as considerações de Paniagua (2004), argumenta que quando os pais ficam sabendo da existência de uma “deficiência”, a preocupação com o presente e com o futuro da criança aumenta enormemente, e com certeza isso acaba dificultando os contatos caso os professores não se atentem para esse fato.

Em contrapartida, P1 e P2 conseguiram orientar de forma mais efetiva as famílias encaminhando para o pediatra, deixando mais claro quais os caminhos que as famílias deveriam seguir.

Importante destacar que, segundo Souza (2016), os familiares referem que é de suma importância a orientação da escola para oferecer indicativos de como proceder para auxiliar seus filhos com necessidades educacionais específicas.

De acordo com Borba, Schwartz e Kantorski (2008), deve-se sempre ter atenção ao impacto da suspeita de uma dificuldade no desenvolvimento e do possível diagnóstico, visto que traz a necessidade de adaptação a uma nova situação e causa preocupação aos familiares, necessitando que essa família seja acolhida por profissionais que possam orientá-la adequadamente.

### Quadro 9: Orientações às famílias

P1	A orientação é que a família procure o pediatra, e o pediatra peça encaminhamento para o especialista no caso, para cada caso, cada criança é um caso, então a gente pede para passar pelo especialista.
P2	Primeiro momento a gente conversa assim informal “[...] depois a gente marca as reuniões na unidade escolar para depois estar pontuando e encaminhando a mãe para o pediatra, e o pediatra que faz as orientações, psicólogo, psiquiatra, fono, TO, e aí vai até [...]” “Primeiro são pontuadas algumas ações, algum comportamento da criança e assim, em momento nenhum eu falo assim, oh ele tem suspeita de, um exemplo, de autismo, ele tem suspeita de TDAH, ele tem suspeita e transtorno opositor eu não falo, primeiro é pontuado e a gente encaminha para o pediatra, que agora é as instruções é para o pediatra para estar encaminhando ou para o psiquiatra ou psicólogo para estar dando um suporte maior para família na parte, dessa parte, que são pontuações, mas não assim que já vai falando qual que é o diagnóstico da criança, nós não fazemos isso. Inclusive um exemplo, a mãe que falou assim, ai eu acho que meu filho tem autismo, mas aí ele olha no meu olho, aí a gente explica né que autismo não é somente, a criança que tem autismo, é transtorno, aí desculpa espectro autista é olha no olho, a outra não vai olhar, então cada caso é um caso diferenciado então nesse sentido, a gente orienta, fala o comportamento que a criança está tendo em sala de aula, sabe o desenvolvimento dela e a gente pontua o comportamento da criança e um especialista que vai verificar, vai analisar se é caso de psicólogo, de psiquiatra, se é medicamento no caso se é um grau mais avançado né, porque tem casos que tem agressão né, umas crianças agressivas que estão vindo agora menores, que é o que me assusta, quinze anos e eu nunca vi assim um caso o grau tão agressivo de uma criança que eu tenho em sala de aula, menos de dois anos”.
P3	Que ela aceitasse a avaliação porque o professor do AEE vem até a instituição, né avaliar aquela criança, mas precisava do acompanhamento da família né, e a família recusou-se, depois assim, é, eu não sei como prossegue o estudo, o estudo de caso dessa criança, mas eu acredito que elas devam ser encaminhadas para a APAE para avaliação, né, porque a APAE que da o laudo, porque até então a secretaria não tinha os profissionais adequados né, na época para laudo, só que a gente sabe que a secretaria na época, eram bem pouquíssimos casos que eles encaminhavam por escola, para a APAE, para essa avaliação.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2022)

Através dos relatos das professoras é possível perceber que não sabem ao certo quais procedimentos devem realizar e que orientações podem ser oferecidas aos familiares. Parecem agir por intuição. Duas professoras referiram ter orientado que as famílias procurassem um pediatra ou a APAE, sem oferecerem maiores esclarecimentos sobre a suspeita ou orientações de como proceder para fazer contato com o médico. Aparentemente, não conseguem oferecer caminhos para que as famílias confirmem ou não as suspeitas. Foi possível perceber que ficam inseguras para falar com as famílias, e conseqüentemente as famílias ficam perdidas sobre o que devem fazer.

Seria interessante que a escola entregasse para as famílias um relatório de observação ou pedagógico comportamental do aluno, ficaria mais claro tanto para a família compreender a suspeita como para o pediatra direcionar e dar mais atenção ao caso.

Pode-se afirmar que fica evidente a importância desses encaminhamentos e acompanhamentos, e da necessidade de que os gestores escolares pudessem oferecer aos professores orientação sobre como proceder, evitando uma ação improvisada das professoras e que às famílias tentem agir por conta própria na busca de profissionais que possam diagnosticar os casos.

Conforme afirma Couto et al (2019), uma medida importante a ser tomada, é a articulação entre escola e a saúde, para que os professores encaminhem os casos suspeitos, tão logo as dificuldades das crianças fossem detectadas, evitando etapas intermediárias de encaminhamentos.

#### **Quadro 10:** Ações da escola para aprimorar o contato com as famílias

P1	Então, acho que a gente primeiro tem que ter sensibilidade, entender, se colocar no lugar desse pai, mas a gente precisa se conscientizar, acho que conscientizar a família é o que precisa, porque é um direito da criança, e família tem esse dever, ela não pode negligenciar o atendimento as necessidades da criança, isso é lei. A gente tem que ter todo esse cuidado, mas a gente vai tentar mostrar para a família que essa criança está precisando de cuidados especiais, e a família tem por obrigação estar cuidando dessa criança, nos ajudando a ajudar essa criança. Conscientizar que é um trabalho na escola em conjunto com a família. Então eu acho que em reunião de pais deve se falar sobre a importância da interação da família com a escola, independente da situação que seja, tudo o que a gente fizer é pelo bem da criança.
P2	É assim, é a conversa, no caso dicas também de como estar agindo em casa, porque tem criança que não gosta de barulho, assim, é algumas dicas que a gente dá para a família, aí tem o encaminhamento que foi falado antes, mas dependendo da faixa etária que você está, quando é muito bebê, tem alguns estímulos que a gente dá dicas para que a mãe faça em casa e o encaminhamento mesmo.
P3	Que a família tivesse assim ó é não só a oportunidade, mas assim ó é a disponibilidade de estar indo lá em sala de aula, observar como é o dia a dia dessa criança perante os demais da sala, fazer um acompanhamento, não de muito tempo, fosse assim uns 40, 50 minutos né, num período assim, numa atividade dirigida, então eu acho que seria importante para constatar que o que a gente ta falando tem sentido.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2022)

A primeira entrevistada (P1) acredita que o professor precisa ter empatia para poder auxiliar a família que tem criança com necessidade educacional específica. A professora tem conhecimento de leis que garantem o direito e o dever de a família acompanhar a vida escolar de seus filhos, e ainda acredita que a parceria escola e família é primordial para auxiliar esse aluno.

P2 acredita ser interessante a escola oferecer dicas e orientações às famílias para que estas possam ter condições de identificar e estimular a criança com necessidade educacional específica, assim como ser orientada a buscar opiniões de profissionais da área da saúde, e acredita que essas informações sejam ferramentas importantes para subsidiar essas famílias.

A sugestão oferecida por P3, provavelmente buscando uma solução para que a família compreenda o está ocorrendo, sugere que a família se faça presente na escola para poder visualizar as suspeitas das professoras, uma vez que na rotina escolar, a criança pode apresentar comportamento diferente do que tem em casa, uma vez que na escola a criança terá que conviver com mais crianças, respeitar regras, dividir, enfim aprender a socializar-se.

O que ficou perceptível na fala das professoras entrevistadas é a insegurança quanto a suspeita de necessidade educacional específica de seus alunos, a incerteza de como dialogar com os familiares para que entendam a necessidade de investigação, e cuidado para ressaltar que consultem especialistas que possam dar um diagnóstico e, se necessário, indicar procedimentos terapêuticos. Tais observações se confirmam com os apontamentos de Couto et al (2019), na pesquisa que realiza sobre a temática, na qual os professores requisitaram cursos de capacitações e especializações no sentido de ampliar a atenção ao desenvolvimento das crianças.

Reforça-se aqui que professores atuantes em CEMEIs, com crianças de 0 a 3 anos, precisam de capacitações para compreenderem melhor as etapas de desenvolvimento biopsicossocial das crianças, e para conseguirem perceber quando uma criança encontra-se com atrasos não esperados, levantando então suspeita de necessidades educacionais específicas, para então fazer o contato com a família e orientar a busca de profissionais especializados que poderão estabelecer o diagnóstico do caso.

A visão de nossa sociedade quanto ao trabalho realizado dentro das instituições de educação infantil vem mudando, trazendo a valorização do papel do professor que atua com essa faixa etária, e conseqüentemente demandando uma formação mais específica e direcionada (BRASIL, 2016, p. 12).

Segundo Barbosa (2009, p. 35), “[...] trabalhar com crianças pequenas exige formação, pois trata-se de uma responsabilidade educacional na qual são necessárias propostas, planejamento e registros”.

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 19) já previam a importância do diálogo e escuta das famílias, a gestão democrática, o respeito às singularidades da criança, mas, infelizmente, essas orientações nem sempre saem do papel. Justificando-se dessa maneira a importância de se investir na orientação à família e à escola como sendo a detentora do poder para a informação, orientação e acompanhamento à família em suas necessidades (ARANHA, 2004, p. 7).

### 4.3 Dados obtidos nas entrevistas com familiares

As entrevistas seguiram um roteiro aberto com questões básicas, permitindo que os participantes complementassem suas respostas com dados que considerassem relevantes. Dessa forma, após a transcrição das entrevistas, foi possível identificar os temas mais recorrentes nas respostas dos participantes:

- Percepções da família sobre o desenvolvimento da criança antes do contato da escola
- Sobre o contato com a professora comunicando a suspeita de necessidades educacionais específicas
- Reações da família ao contato da professora
- Acompanhamento da professora após o contato com a família
- Ações da família subsequentes ao contato da professora

#### Quadro 11: Percepções da família sobre o desenvolvimento da criança antes do contato da escola

F1	<p>“[...] na minha opinião era manhã, chora demais, não se enturmar, era o jeito dele, no meu ponto de vista.”</p> <p>“[...] e o meu filho tinha uma coisa que ele focava lá nuns desenhos, ele focava naquilo e não queria outras coisas, não se enturmava de jeito nenhum, e se tirasse ele daquele ambiente ele chorava, chorava, e era um choro incontrolável que parecia que ele estava sendo, é machucado alguma coisa assim, eu sempre vi isso em casa, mas para mim era tipo uma manhã dele, eu achava”.</p>
F2	<p>“[...] na minha casa ela era tranquila, ela era uma criança tranquila (o marido fala; é só tinha ela também), (mãe) confirma, só tinha ela [...]. Em casa ela não, ela não dava trabalho, não fazia manhã, fazia uma birra ou outra, mas dentro do normal de uma criança [...]”.</p> <p>“[...] ela começou apresentar agressividade, ela tinha lapsos assim de qualquer coisa que acontecia, quando alguém provocava ela ou quando pegava alguma coisa dela, assim qualquer coisa, não podia ser contrariada ela tinha lapsos nervosos, então ou ela agredia, ou se jogava no chão, ou ela jogava sapato, ela tirava o tênis e jogava né”.</p>
F3	<p>“Nossa filha “[...] sempre teve dificuldade para falar, para andar, ela andava na pontinha do pé, ela não demonstrava tanto sentimento [...] quando ela era pequena, a gente dificilmente saía, então a gente não ia a lugares com muita gente, né, eu percebia assim que quando vinha alguma visita em casa, ela se isolava, ela não queria ficar, então ela me levava para ver TV lá na sala onde não tinha ninguém, então isso eu já percebia [...]”.</p>
F4	<p>“[...] assim eu achava que era por conta dela ser prematura [...]”</p> <p>“[...]Eu sempre achei que ela era diferente do meu outro filho [...]”.</p>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2022)

Os familiares F1 e F2 não haviam percebido nada de diferente no desenvolvimento e comportamento de seus filhos, apesar de F1 relatar que o filho não se enturmava e nem tinha

foco excessivo em determinado assunto, apontou que só tomou conhecimento de que o filho tem necessidade educacional específica pela escola.

F1: “[...] e o meu filho tinha uma coisa que ele focava lá nuns desenhos, ele focava naquilo e não queria outras coisas, não se enturmava de jeito nenhum, e se tirasse ele daquele ambiente ele chorava, chorava, e era um choro incontrolável que parecia que ele estava sendo, é machucado [...]”.

F2: a mãe refere que “[...] na minha casa ela era tranquila, ela era uma criança tranquila (o marido fala; é só tinha ela também), e o marido deixa evidente com seu relato que não foi possível perceber pois a criança na época era filha única.

As famílias F3 e F4 demonstram ter suspeitado, porém não procuraram investigar, deixando implícito que não queriam acreditar, ou não tinham conhecimento que poderia haver algo diferente no desenvolvimento de suas filhas.

Destacam-se nos exemplos oferecidos pelos familiares a importância das orientações de profissionais que convivem com seus filhos na escola, para explicar a relevância de buscarem profissionais que possam corroborar ou não a suspeita da escola, e se é necessário iniciar um trabalho direcionado para estimular o desenvolvimento da criança.

Nos estudos realizados para a presente pesquisa, foram encontrados poucos que abordassem a percepção da família sobre a possível necessidade educacional específica de seus filhos, ratificando a necessidade e ineditismo do assunto, que se destacou na presente pesquisa.

Tal relevância mencionada por Couto et al (2019) ao referir que os professores são importantes para perceber alterações no desenvolvimento das crianças, assim como seus familiares. No entanto, Couto (2014) destacou que não é uma tarefa fácil ser pai ou mãe de uma criança com “deficiência” exigindo muita dedicação, tempo disponível, dentre outros atributos que nem sempre são possíveis aos familiares.

Para Silva, Serralha e Laranjo (2013 apud SANCHEZ et al., 2021) “Famílias que não têm acesso à educação podem demorar mais para identificar as dificuldades, retardando o início do tratamento”. De maneira genérica, as famílias atendidas em creches geralmente não possuem ou possuem pouco estudo, sendo menos esclarecidas.

Porém, para a família um diagnóstico é carregado de estigma social, resultando em uma mudança de rotina, o que influencia na vida financeira, no tempo que será dedicado à intervenção, nas expectativas com seu filho, interferindo também na dinâmica familiar (SANCHEZ et al., 2011, apud BARBOSA; CHAUD; GOMES, 2008). Portanto o professor

deve ter o cuidado em não taxar um diagnóstico e sim referir a suspeita de necessidades educacionais específicas, deixando a definição do diagnóstico para profissionais da saúde especializados.

Segundo Brasil (2016, p. 68), “[...] ao avaliar o desenvolvimento infantil, é essencial considerar a história clínica, escutar as impressões dos pais sobre seu bebê”, porém o professor não tem formação para realizar essa avaliação, o que consegue fazer são observações, e encaminhamentos, fica evidente que é importante ouvir o que os pais pensam e sentem sobre seu filho.

**Quadro 12:** Sobre o contato com a professora comunicando a suspeita de necessidades educacionais específicas

F1	“[...] a professora que trabalhava com ele ficava mais tempo com ele, que percebeu e me chamou para falar que ele tinha um comportamento diferente[...] aí pediu para eu estar levando ele para passar com psicólogo para pode estar avaliando ele, porque ela achava que ele tinha um comportamento diferente das crianças que estudavam lá. E aí foi onde eu comecei procurar[...]”
F2	“[...] A escola chamava sempre para conversar [...] e isso aí veio a escola né perguntando me dando indicação de profissionais para eu ir atrás. só pediu para eu procurar profissionais[...]”
F3	“[...] na hora de eu ir buscar, a professora me chamou de lado, explicou certinho o comportamento dela e me indicou levar na fono por conta da voz né, porque ela não falava e automaticamente [...] a professora informou que a minha filha ficava afastada das crianças, ela não gostava de interagir, de participar das rodinhas de brincadeira [...] ficava no mundinho dela [...]”
F4	Ela (professora) falou assim que ela estava preocupada porque chamava minha filha pelo nome diversas vezes e ela não atendia e como a escola já sabia dela ser prematura tudo isso, ela falou assim que ela achava interessante eu procurar uma avaliação médica.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2022)

As famílias foram unânimes em relatar que a escola chamou para conversar, pois, com base no comportamento diferente da criança, desconfiavam que poderia haver a necessidade de uma avaliação médica. Contudo, relataram que foram comunicadas na porta da sala de aula, na hora que foram levar ou buscar a criança, sendo esse um ponto negativo indicado por uma das famílias entrevistadas. Valorizaram que a escola pediu colaboração da família, indicando que levassem a criança ao especialista na área da saúde para verificar se as suspeitas eram verdadeiras. No entanto, sentiram falta de uma indicação exata sobre qual profissional a família deveria procurar.

É necessário que se estabeleça um processo colaborativo entre a escola e família (LOPES, 2008), visto que, mesmo já informadas sobre a questão, às famílias sentem-se pouco amparadas e desinformadas e sentem também falta de acompanhamento a respeito da “deficiência” de seus filhos, conforme destacado por Cruz (2013). Mesmo toda dificuldade

de interação as famílias reconhecem a importância da orientação da escola nesse momento (SOUZA, 2016).

**Quadro 13:** Reações da família após o contato da professora

F1	“[...] fiquei boba, uma que eu nem conhecia, sabia que ele poderia ter, na minha opinião era manha, chora demais, não se enturmar, era o jeito dele, no meu ponto de vista. Mas aí ela falou sobre alguma coisa, dele ter algum probleminha a mais, eu fiquei meio constrangida, fiquei com medo também, tive medo, é, fiquei um pouco chocada também.”
F2	“Olha eu fiquei muito assustada porque quando eu recebi a informação de que ela era agressiva (nesse momento o marido; fala não era a mesma coisa que era em casa) e ela (mãe) confirma é, é complicado não sei te falar, como foi a minha reação.”
F3	“[...] a minha reação foi, não foi de alegria, né lógico, mas eu sabia que eu tinha que cuidar, que eu não podia deixar dessa forma”.
F4	“[...] foi tranquilo passei para a APAE [...]” “eu fiquei uns três meses assim pensando o que eu ia fazer, aí depois comecei pesquisar médico, eu falo que é o luto né?! Vem o luto aí depois você pega e começa, vamos ver o que vai ser feito.”

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2022)

Através dos relatos é possível perceber a angústia das famílias após o contato da escola, sentiram medo, tristeza e incerteza. F1: “[...] fiquei boba, uma (pessoa) que eu nem conhecia, sabia que ele poderia ter [...]” alguma dificuldade. Tal como salientado por Ferrari, Zaher e Gonçalves (2010) a comunicação desta notícia pode causar sofrimento para os pais e familiares, como também, pode ocasionar dificuldades por parte da equipe responsável pela informação tão dolorosa.

O relato que mais chamou atenção foi da mãe F3: “[...] a minha reação foi, não foi de alegria, né lógico, mas eu sabia que eu tinha que cuidar que eu não podia deixar dessa forma”, ficando evidente a importância da educação infantil e da parceria escola e família para que seja estabelecido um diálogo para que a família seja ouvida, e para auxiliar o aluno com necessidade educacional específica.

Reforça-se assim, que é muito importante o papel do professor para disparar a busca de um diagnóstico, inclusive isso encontra-se posto pelo Ministério da Saúde quando se referem ao rastreamento de sinais indicadores da presença do espectro autista (COUTO et al, 2019), porém esse papel dos professores tem sido pouco explorado.

A forma como as professoras abordaram as famílias fizeram com que elas entendessem a necessidade de buscar o atendimento e diagnóstico. E as famílias, mesmo atordoadas com a informação da suspeita, assumiram seu papel e responsabilidade com a criança, procuraram o especialista para ajudarem seus filhos, e entenderem o que ele necessitava.

**Quadro 14:** Acompanhamento da professora após o contato com a família

F1	(Observação: A mãe não recebeu acompanhamento da escola) “[...] APAE conversou com as professoras para saber o que elas estavam vendo, porque eu falava meu ponto de vista[...].”
F2	“[...] aí a gente recebeu assim a gente, a parceria que foi feito foi assim escola, família, família escola e a psicóloga passava também as informações para a escola, tanto para nós família quanto para a escola, então assim a escola tinha todo acesso da psicóloga, nós né.” “Formou uma rede, a gente tinha ali as trocas de informações, de tudo o que era feito, o trabalho da psicóloga, as vezes a psicóloga mandava relatório para a escola, quando era solicitado assim essas coisas, então tinha essa parceria, a escola me informava de como ela estava indo, o que precisava essas coisas, então essa parceria eu tive”.
F3	“Somente perguntou se havíamos ido na fono” “[...] no CEMEI quando ela tinha, ela era bem pequenininha mesmo, aquele comecinho, não teve devolutivas.”
F4	(Observação: A mãe não recebeu acompanhamento) “[...] Oh é vamos supor até no primeiro ano é as profissionais sempre foram na escola para trabalhar junto”.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2022)

Com exceção de F2, as demais relatam que não tiveram acompanhamento da escola após receberem a orientação de procurar um especialista médico. Para compensar, os familiares formaram uma rede de informações, conforme relatado por F2: “Formou uma rede, a gente tinha ali as trocas de informações, de tudo o que era feito [...]”.

A escola, infelizmente, parece não dar continuidade ao trabalho que se inicia quando a família é chamada para relatar as suspeitas, e não se sabe ao certo se a escola teve conhecimento da confirmação do diagnóstico, ou proporcionou a essas crianças os estímulos necessários e atividades para que se desenvolvessem adequadamente.

Fica a sensação de um trabalho não concluído, o que segundo Aranha (2004), trata-se de uma problemática comum,

[...] ver famílias se movimentando em busca de atendimento ou mesmo frequentando serviços diferentes, sem ter noção do que é que estão fazendo. Consta-se que a relação entre a família e profissionais tem sido uma relação de poder do conhecimento nas decisões do que é melhor para seus filhos (ARANHA, 2004, p. 7).

De acordo com Gomes (2009), para ser professor são necessários saberes e conhecimentos científicos pedagógicos, e sensibilidade para as situações de incertezas e conflituosas, presentes nos contextos escolares. (GOMES 2009, p. 5).

Verifica-se que há falta de sintonia entre os textos apresentados e as ações das professoras entrevistadas, ficando evidente a necessidade da formação continuada, uma vez que, como pudemos observar, dificilmente os pais são orientados a respeito das reais necessidades dos seus filhos, e sobre quais profissionais devem buscar. Conforme afirma Aranha (2004, p. 14) os pais “[...] dificilmente são orientados a analisar o conjunto de suas

necessidades, a tomar decisões e exigir a qualidade de atendimento que desejam”, e que têm direito.

Segundo as recomendações de Aranha (2004, p. 7) é “[...] essencial que se invista na orientação e no apoio à família, para que esta possa melhor cumprir com seu papel educativo junto a seus filhos”.

O binômio cuidar e educar dentro da concepção de educação infantil trata-se do cuidado integral à criança, e quando pensamos em cuidado integral da criança, conseqüentemente deve-se estendê-lo a sua família, uma vez que pode ocorrer desta não ter os conhecimentos necessários para buscar ajuda e ou profissional adequado, cabendo ao professor ter esses conhecimentos para poder transmiti-lo aos pais após comunicados de possíveis necessidades educacionais específicas de seus filhos. “[...] cuidar e educar significa afirmar na educação infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças” (BRASIL, 2009b, p. 69).

“Cuidado” deve ser entendido como “sensibilidade”, fator preponderante para que o professor compreenda o momento difícil pela qual a família está passando diante da informação de ter um filho com uma possível necessidade educacional específica, ter empatia e direcionar essa família para o profissional de saúde.

#### **Quadro 15:** Ações da família subsequentes ao contato da professora

F1	“[...] eu fiquei meio que desesperada, porque na APAE para mim na época era coisa de louco, era a visão que eu tinha da APAE, só ia para lá quem tinha síndrome de Down, doente mental, alguma coisa assim, eu fiquei meio chocada, eu não queria ir, porque eu falava gente ele não é, olha a carinha dele, tal, mas aí foram conversando comigo e eu acabei procurando [...]”
F2	“[...] Eu fui atrás de um psiquiatra pela Unimed que é o plano que eu tenho, mas, ele não, pra mim ele foi péssimo, porque ele falava que minha filha não tinha nada e eu passava o que ele tinha me passado para a escola, e ela continuava tendo problema.” E aí a gente fazia sessões e o que ele me passava eu passava para a escola, e nada mudava, aí entrei com a psicóloga, ela deu uma leve melhorada”.
F3	[...] procurei a APAE e fui muito bem amparada. [...] foi no período do diagnóstico. [...] a fono praticamente definiu, mas, mesmo assim a gente passou por uma T.O. dela que trabalhava no mesmo consultório e depois foi para a APAE, e foi assim, foi muito rápido, foi, deu o diagnóstico a gente continuou um tempo frequentando a T.O. dela, aí já conseguiu na APAE as consultas dela, e no fim do ano já saiu o convite para fazer parte do núcleo do autismo.” “[...] depois que ela começou frequentar o núcleo, um ano ou 2 depois, a APAE fez parceria com as escolas das crianças, aí as professoras do núcleo do Autismo da APAE iam na creche, nas creches, nas escolas [...], a partir do momento que ela foi para a escola particular, aí a APAE começou também a trabalhar junto com as professoras.”
F4	“[...] aí comecei a procurar médico, onde falava que tinha um médico que era bom, que era isso, eu ia,

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2022)

Sem receber as orientações necessárias, as famílias tiveram muitas incertezas, pelo fato da notícia que receberam não ser fácil de ser ouvida, ficando sem saber qual profissional procurar.

Três delas acabaram encontrando mais auxílio e parceria na APAE do que na escola. A família 2 possui convênio médico, no entanto teve dificuldade em encontrar um profissional que chegasse ao diagnóstico mais rápido.

As famílias F1 e F3 conseguiram chegar ao diagnóstico rápido, coincidência ou não foram atendidas pela APAE, que, na época, possuía uma equipe multidisciplinar, enquanto as demais demoraram para encontrar um profissional que fechasse o diagnóstico.

O que foi recorrente observar através dos relatos é que todas buscaram até encontrar mais que o diagnóstico, mas uma maneira de auxiliar os filhos.

Segundo o Plano Nacional de Educação (BRASIL 2001), organizações filantrópicas têm representado um exemplo de comprometimento e eficiência no atendimento às famílias que tem crianças com “necessidades específicas”, especialmente na educação infantil.

Couto et al. (2019) destacam a importância de um trabalho entre as áreas da saúde e da educação para promover rastreamento de sinais de autismo, as denominadas redes de atenção, contudo é uma área carente de estudos, com significativa importância na prática, o que justifica uma investigação mais aprofundada.

Neste contexto, “[...] é comum ver famílias se movimentando, em busca de atendimento, e ou frequentando serviços diferentes, sem terem noção do que estão fazendo, devido à falta de orientações mais precisas” (BRASIL, 2004, p. 07).

Dessa forma, como explicita Paniagua (2004, p. 337), “[...] as famílias de crianças com “necessidades especiais” têm que recorrer a diferentes profissionais, seja para o diagnóstico, a intervenção ou a busca de suportes”.

Retomando as considerações de Couto et al, (2019), que apresentam o termo “rede de atenção”, para denominar a equipe escolar e da saúde trabalhando juntas no diagnóstico precoce. Já Ferrari, Zaher e Gonçalves trazem o termo “rede de solidariedade”, ressaltando a importância das famílias serem amparadas nesse momento.

Tais considerações ressaltam ainda mais a importância da escola no auxílio às famílias quando informadas sobre a possível necessidade educacional específica de seu filho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança, de 0 a 3 anos, que frequenta um Centro Municipal de Educação Infantil, passa grande parte do seu dia neste ambiente, aprende a socializar, a dividir brinquedos, a respeitar regras e combinados, e terão a oportunidade de desenvolver-se, contudo, algumas crianças podem apresentar dificuldades que muitas vezes não são facilmente percebidas pela escola.

No entanto, uma sala de aula possui muitos alunos da mesma faixa etária convivendo em um mesmo ambiente, o que permite que o professor ter a oportunidade de observar e fazer comparações entre o desenvolvimento dessas crianças, tornando-a, muito provavelmente, a primeira pessoa (adulta) a perceber ou desconfiar que eventualmente alguma criança apresenta comportamentos destoantes ou desenvolvimento desigual das demais. Tal observação conduz a suposição de que uma criança possa ter necessidades educacionais específicas para avançar no seu desenvolvimento.

Este estudo teve por objetivo investigar como ocorre o processo de relacionamento entre escola e família na suspeita de necessidades educacionais específicas nas crianças de 0 a 3 anos; compreender como professores são orientados a proceder frente a essas suspeitas, averiguar como ocorre o primeiro contato da escola com a família, ao informá-la quanto a suspeita de possível necessidade educacional específica de seu filho, assim como a necessidade de encaminhamentos; e conhecer quais sugestões de professores e familiares sobre o processo de interação entre escola e família no que diz respeito aos procedimentos de comunicação sobre essa suspeita e a inclusão das crianças com necessidades educacionais específicas.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram entrevistas realizadas com três professoras atuantes na primeira etapa da Educação Infantil I, que tiveram experiência em realizar o primeiro contato com a família sobre a suspeita de que seus filhos teriam necessidades educacionais específicas de seus filhos, e com quatro familiares que passaram por essa experiência.

A partir dos resultados obtidos foi possível compreender, ao menos parcialmente, como esse contato foi realizado e obter as impressões dos professores e dos familiares sobre o impacto dessa comunicação e sobre os passos subsequentes para dar andamento a uma possível confirmação dessa suspeita e proceder com ações que beneficiassem o desenvolvimento da criança.

As professoras entrevistadas referiram que sempre mantinham um olhar atento para as crianças durante a rotina de atividades diárias, na interação da criança com os alunos da sala e ambientes, assim conseguiam suspeitar quando uma criança apresentava comportamentos destoantes de sua turma, e poderia ter necessidades educacionais específicas. No entanto, apontaram que não tinham certeza, demonstrando certa insegurança, e buscavam apoio na gestão da escola para dividirem as suspeitas e para conversar com a família. Ressalta-se que o primeiro contato com a família ocorria de maneira informal e em local inadequado, como por exemplo, na porta da sala de aula.

Cursos de especialização sobre o tema inclusão foram citados como terem contribuído para que as professoras observassem e percebessem que seu aluno apresentava comportamento diferente das demais crianças na sala de aula. Assim como houve relatos de terem experiência na Educação Infantil e no convívio com professoras que já trabalhavam com essa faixa etária há anos, o que favoreceu a percepção de que algo poderia estar diferente em algumas crianças. Mesmo essas professoras mantiveram-se inseguras para explicar o que percebiam para as famílias e orientá-las na busca de profissionais da saúde, para confirmar ou não a suspeita de que havia algo diferente no desenvolvimento da criança.

Dentre os diversos relatos das professoras, foi ressaltada a escolha do lugar para conversar com as famílias, como na porta da sala de aula, um local pouco apropriado e sem privacidade. Essas abordagens deveriam ter sido mais cuidadosas, buscando um ambiente acolhedor e privativo para falar com as mães, até para que elas entendessem melhor a importância da informação. Sugeriram também que para esse momento deveria ser agendado para uma reunião em local apropriado com a presença da professora, família e equipe gestora. As professoras referiam ter necessidade de mais apoio da gestão nesses momentos, e não somente na conversa inicial com as famílias, não auxiliando efetivamente as professoras na condução dessa ação.

Outras dificuldades foram citadas, como não saber ao certo como agir perante a situação em que a família não tenha sido receptiva quanto à necessidade de se procurar ajuda para a criança, e quando realmente não procuravam ajuda especializada para dar andamento a um possível diagnóstico e orientações sobre como proceder com os seus filhos. Em contrapartida, alguns familiares entrevistados, apesar de, no primeiro momento, ficarem atordoados com a suspeita, sentiram tristeza e perdas sem orientação correta da escola, buscaram auxílio em instituições como a APAE, onde receberam mais orientações do que por parte da escola. Algumas famílias já haviam percebido que a criança era diferente de

outras crianças, contudo só buscaram atendimento médico, quando receberam o primeiro contato da escola, através da conversa informal com a professora.

A escola, nesse contexto, não estabelecia parceria com a família, simplesmente foi transmissora de uma informação sobre uma suspeita de que talvez a criança tivesse necessidades educacionais específicas. A família ficava sem saber o que fazer quando não recebia indicação de qual caminho seguir, qual profissional procurar, e seguia sozinha para descobrir como conseguir ajuda.

É necessário que a escola acolha a família e promova o acompanhamento das ações subsequentes à comunicação da suspeita de uma necessidade educacional específica, o que não foi relatado nas entrevistas realizadas. Não menos importante é o papel da família na busca de especialista para buscar um diagnóstico e compreender como ajudar seu filho, assumindo sua responsabilidade, conforme foi exposto nos relatos de professores e familiares.

Fica evidente que o olhar atento do professor é de suma importância para o alerta de que algo está diferente no desenvolvimento da criança, porém, sua responsabilidade vai além de somente suspeitar e comunicar a família, sobre a possível necessidade educacional específica, deve acompanhar e orientar as famílias durante o processo até a chegada ou não do diagnóstico. E se confirmado o diagnóstico, deve-se manter uma parceria para promover ações que auxiliem família e aluno no processo de inclusão dessa criança.

Há leis que garantem o direito à educação e desenvolvimento integral de todas as crianças, porém nem sempre isso é conseguido, devido à falta de formações específicas dos professores e de gestores para auxiliar os familiares na reivindicação desses direitos.

Entende-se que esta pesquisa salientou uma problemática ainda carente de estudos mais aprofundados e abrangentes para fundamentar orientações sobre como gestores e professores podem proceder, acolher e orientar os familiares ao comunicar a suspeita de necessidades educacionais específicas de uma criança. Os dados obtidos neste estudo, realizado em unidade escolar específica, provavelmente se repetem em outras unidades escolares. Assim como, pode-se afirmar que há pouca formação para professores e gestores para serem assertivos e manterem-se compassivos no acolhimento dos familiares e da criança com necessidades educacionais específicas.

Neste cenário, seria importante que fosse implantado um trabalho colaborativo entre gestores e professores para estudo e discussões sobre a importância da comunicação com familiares na ocorrência de suspeitas de necessidades educacionais específicas das crianças,

sobre o significado de acolhimento e sobre orientações de como procederem para indicar caminhos que conduzam os familiares a obter um diagnóstico e possíveis tratamentos por especialistas. A escola precisa manter-se acompanhando o caso, acolhendo a família rotineiramente, e garantindo o apoio que for possível no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. **Manual de psiquiatria infantil**. 2.ed. São Paulo, Masson, 1983.

ALMEIDA, F. A. (org.). **Escola, família e educação: pesquisas emergentes na formação do ser humano**. Guarujá Sp: Científica Digital, 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-IV** - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 3 ed. rev. Washington, D.C.: 1994.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

ANTUNES, C. **A afetividade na escola: educando com firmeza**. Londrina: Maxiprint, 2006.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, M. S. (org.). **Educação Inclusiva: família**. v.4. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/afamilia.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2023.

ARIOZA, C. S. **Inclusão escolar, empoderamento familiar e o direito à educação**. 2017. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão - Campus Catalão, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7953/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Carolina%20dos%20Santos%20Arioz%20-%202017.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BARBOSA, M. A. M.; CHAUD, M. N.; GOMES, M. M. F. A vivência da mãe com um filho deficiente na perspectiva fenomenológica. *In: IVO, M. L.; NUNES, C. B; ZALESKI, E. G. F.; BARBOSA, M. A. M.; PÁDUA, A. R. (Orgs). Dimensões do processo de cuidar em enfermagem*. Campo Grande: UFMS; 2004.

BARBOSA, M. A. M.; CHAUD, M. N.; GOMES, M. M. Vivências de mães com um filho deficiente: um estudo Fenomenológico. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, SP, v.21, n.1, p.46-52, Jan/Fev. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/5RK8YV6cdnmRmf8N8Pry66L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 nov. 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira (org.). **Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a Reflexão Sobre as Orientações Curriculares**. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

BASTOS, O. M.; DESLANDES, S. F. A experiência de ter um filho com deficiência mental: narrativas de mães. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 9, p. 2141-2150, set.2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csp/a/czJzxm7WW6WzYqtcYgDbGqP/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 3.ed. São Paulo, Harper e Row, 1984.

BERNARDINO, L. M. F. **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006.

BORBA, A. M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. (Orgs). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-44. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

BORBA, L. O.; SCHWARTZ, E.; KANTORSKI, L. P. A sobrecarga da família que convive com a realidade do transtorno mental. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 21, n. 4, p. 588-594, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/VbSXDwHpRQwXW8fF7GjrF4L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2022.

BORBA, V. R. S., MELO, L. S. O Lúdico como possibilidade de intervenção no desenvolvimento biopsicossocial da criança no espaço escolar. **Nucleus – Revista Científica da Fundação Educacional de Ituverava**, v. 7, n. 2, out. 2010. Disponível em: <http://nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/371>. Acesso em: 15 out. 2022.

BORGES, L. **A relação família e escola: programa para profissionais pré-escolares de alunos público alvo da educação especial**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3189?show=full>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BORSATO, C. R. **Relação Escola e Família: uma abordagem psicodramática**. Tese (Doutorado) - Programa Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09102008-143039/pt-br.php>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 24 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da

comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 24 set. 2022.

**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, DF, 2008a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em: 30 set. 2022.

**BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 30 set. 2022.

**BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos). Acesso em: 02 fev. 2023.

**BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 30 dez. 2022.

**BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 12 nov. 2022.

**BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 30 dez. 2022.

**BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 30 set. 2022. Disponível em: Acesso em: 28 dez. 2022.

**BRASIL. Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm). Acesso em: 13 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 26 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/listatextointegral.action?id=75723>. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf). Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é Base. **Ministério da Educação**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Ministério da Educação**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 30 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2. ed. **Ministério da Educação**. SEESP/MEC (coord.). Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const\\_escolasinclusivas.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf). Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. **Ministério da Saúde**, Secretaria de Atenção à Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: [https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes\\_estimulacao\\_crianças\\_0a3anos\\_neuropsicomotor.pdf](https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_estimulacao_crianças_0a3anos_neuropsicomotor.pdf). Acesso em: 19 fev. 2023.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COUTO, A. C. B. M. **A Família na inclusão das pessoas com deficiência**. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea., Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2014. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCSAL-1\\_b4025ea8746cf0400b1eec00d18a1996](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCSAL-1_b4025ea8746cf0400b1eec00d18a1996). Acesso em: 20 out. 2022.

COUTO, C.C; FURTADO, M.C.C.; ZILLY, A.; SILVA, M. A. I. Experiências de professores com o autismo: impacto no diagnóstico precoce e na inclusão escolar. **Rev. Eletr. Enferm.** v. 21, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ree.v21.55954>. Acesso em: 22 fev. 2023.

CRUZ, D. M. E M. **O que a família de crianças com deficiência tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filhos?** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/6068>. Acesso em: 15 fev. 2023.

DIAS, E. A Importância Do Lúdico No Processo De Ensino-Aprendizagem Na Educação Infantil. **Revista educação e linguagem**. v. 7, n. 1, 2013. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-na-educacao-infantil>. Acesso em: 12 fev. 2023.

FANTACINI, R. A. F.; OLIVEIRA, E. L. S. Ensino colaborativo: redefinindo as práticas pedagógicas na construção da escola inclusiva. **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, v. 5, n. 2, 2013.

FERRARI, S.; ZAHER, V. L.; GONÇALVES, M. D. J. O nascimento de um bebê prematuro ou deficiente: questões de bioética na comunicação do diagnóstico. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 781-808, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42027>. Acesso em: 25 fev. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FRIAS, E. M. A. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do ensino regular**. Material Didático - Pedagógico apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Paranavaí, PR, 2008/2009. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-6.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, C. C. G. P. **Trabalho com famílias na Educação Infantil**: concepções e práticas. Dissertação (Mestrado) –Programa Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus Presidente Prudente. 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92375>. Acesso em: 13 jan. 2023.

MEIRELES, C. C.; IZQUIERDO, T.; SANTOS, C. Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In SOUSA, J. M. (org.). **Actas do IX Congresso da SPCE**: Educação para o sucesso: políticas e actores. Porto, v. 2. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/RELATORIO-WARNOCK.pdf>. Acesso em: 12 out 2022.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Verbete educação para todos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001.

NAÇÕES UNIDAS. **Comitê dos direitos das pessoas com deficiência** Brasil. BRA/CO. 2015. Disponível em: [Conveção%20dos%20Direitos%20Humanos%202015%20Observacoes\\_conclusivas\\_UNU.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/6276/file/30-anos-da-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca.pdf). Acesso em: 17 jan. 2023.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. 2006. Disponível em: <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>. Acesso em: 10 out 2022.

NAÇÕES UNIDAS. UNICEF. FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFANCIA. Situação mundial da infância. **UNICEF**. Brasília, 1986. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/6276/file/30-anos-da-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca.pdf>. Acesso em: 10 out 2022.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico da educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. MURAD, Fátima (trad.). v. 3, 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná. **Deliberação N.º 02/03**. Processo n.º 730/03. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Paraná. 2003. Disponível em: [http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/04032011\\_deliberaa%E2%80%A1ao\\_n\\_u\\_02\\_03.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/04032011_deliberaa%E2%80%A1ao_n_u_02_03.pdf). Acesso em: 11 jan. 2023.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais.** São Paulo: Xamã, 2000.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro, Zahar, 1970.  
PIAGET, J. **Para onde vai a educação.** José Olympio ed. 15ª edição. Rio de Janeiro, 1972/2000.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANCHEZ, C. N. M.; PAVANELLO, J. P.; NAUFEL, G. D.; SANTOS, A. B. Percepção da família frente ao diagnóstico de transtorno de aprendizagem. **Revista Educação Inclusiva - REIN**, v. 5, n. 1, p. 97-105, 02 abr. 2021.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão - Revista da Educação Especial.** Brasília, vol. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação.** São Paulo: ano 5 nº. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA\\_SOBRE\\_DEFICIENCIA\\_NA\\_ERA\\_DA.pdf?1473203540](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540). Acesso em: 24 fev. 2023.

SILVA, A. T. G. A. M. **A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças.** Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07042011-143518/pt-br.php>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SILVEIRA, T. B. **Percepção de mães de alunos com deficiência sobre a inclusão e a manifestação do preconceito no processo de inclusão escolar.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade em Educação, UNEB, Salvador, 2011. Disponível em: [http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/tania\\_baltazar\\_da\\_silveira.pdf](http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/tania_baltazar_da_silveira.pdf). Acesso em: 02 jan. 2023.

SIQUEIRA, L. B. **A Escola é mesmo para todos (as)? O que dizem as mães, professoras e alunos com deficiência a respeito da relação com a escola?** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto. 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/11684>. Acesso em: 18 dez. 2022.

SOUZA, A. P. **Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual: o ponto de vista dos familiares.** Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, FAED/UFGD, Dourados, 2016. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/ANNYE%20DE%20PICOLI%20SOUZA.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2022.

**TORRENS, P. Interações entre escola e família no processo de inclusão de um estudante público-alvo da educação especial.** Dissertação (Mestrado) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, FURB, BLUMENAU, 2018. Disponível em:

[https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURB\\_0e9ce8f4972f562b19b00c05d1b6bca](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURB_0e9ce8f4972f562b19b00c05d1b6bca). Acesso em: 15 dez. 2022.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994. Acesso em: 03 dez. 2022.

**VITTA, F. C. F. Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses.** 2010. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2841?show=full>. Acesso em: 22 nov. 2022.

WAECHTER, E. H.; BLAKE, F. G. **Enfermagem pediátrica.** 9.ed. Rio de Janeiro, Interamericana, 1979.

**WALLON, H. A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1968.

## APÊNDICE A

### ROTEIRO ENTREVISTA – FAMÍLIA

- a) Identificação do participante: pai, mãe, responsável legal – nome, idade - quantidade de filhos, Formação (formação acadêmica), Atuação profissional (tempo que atua).
- b) Há quanto tempo recebeu a informação da escola de que seu (sua) filho(a) apresentava possível necessidade educacional específica?
- c) Quem informou sobre a necessidade educacional específica?
- d) Qual foi sua reação quando recebeu essa informação?
- e) Recebeu orientação e parceria da escola para ações subsequentes que seriam necessárias?
- f) Após receber a informação quais ações você realizou?
- g) Você considera que as orientações oferecidas contribuíram positivamente com sua relação com a escola, e trouxeram benefícios a sua criança?
- h) Quais sugestões você ofereceria para aprimoramento de comunicados desta natureza?

## APÊNDICE B

### ROTEIRO ENTREVISTA – PROFESSOR

- a) Identificação do participante: Formação (formação acadêmica), Atuação profissional (tempo que atua).
- b) Sente-se preparado para perceber que uma criança apresenta necessidades educacionais específicas? Explique por quê.
- c) Considera que sua experiência profissional é suficiente para que você perceba que seu aluno apresente alguma possível necessidade educativa especial? Explique por quê.
- d) Percebendo possíveis necessidades educacionais específicas em seu aluno, quais ações você realiza?
- e) Quantas famílias você já teve que contatar para informar a suspeita necessidades educacionais específicas do aluno?
- f) Em qual local foi realizado o contato com a família?
- g) Quando teve que informar as famílias como você procedeu ao introduzir o assunto e explicar o problema?
- h) Como a família reagiu?
- i) Quais orientações iniciais e encaminhamentos foram sugeridos ou proporcionados às famílias?
- j) Quais sugestões você ofereceria para aprimoramento deste comunicado com a família sobre o desenvolvimento da criança?