
Coleção "O que aprendi"
O que aprendi no diálogo com
O MENINO FELIZ E SORRIDENTE
Reflexões de uma professora de AEE sobre sua interação com um estudante com Síndrome de Angelman
Valéria Marques de Oliveira
ICT Sustentável Global

O QUE APRENDI NO DIÁLOGO COM O MENINO FELIZ E SORRIDENTE:

Reflexões de uma professora de AEE
sobre sua interação com um estudante
com Síndrome de Angelman

Valéria Marques de Oliveira

Valéria Marques de Oliveira

O QUE APRENDI NO DIÁLOGO COM O MENINO FELIZ E SORRIDENTE:

Reflexões de uma professora de AEE sobre sua interação com um estudante com Síndrome de Angelman

Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação Sustentável Global
ICT Sustentável Global

FICHA TÉCNICA

Título do Livro: O que aprendi no diálogo com o menino feliz e sorridente: reflexões de uma professora de AEE sobre sua interação com um estudante com Síndrome de Angelman

Autora: Valéria Marques de Oliveira

Produção editorial: Marcus Vinicius Barbosa

Designer gráfico: Rafael Marques de Oliveira Mathias

Capa: Rafael Marques de Oliveira Mathias

Curadoria da coleção "O que aprendi": Valéria Marques de Oliveira

Conselho Editorial:

Ana Isabel Gonçalves da Costa Lorga da Silva, Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal

Armindo Armando, Universidade Licungo - UniLicungo, Quelimane, Moçambique

Cátia Regina França da Silva Gaião e Silva, Centro Universitário Augusto Motta - UNISUAM, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Claudio Burlas de Moura, Faculdade Cesgranrio, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Cristina Novikoff - Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias- CEP/FDC, Rio de Janeiro, Brasil

Cristiano Siqueira Mariella, Universidade Salgado de Oliveira, Rio de Janeiro, Brasil

Daniel Roedel, Universidade de Lisboa, Portugal

Edneusa Lima Silva – Faculdades Sul Fluminense (FaSF), Volta Redonda, RJ, Brasil

Elizabeth Moreira dos Santos, Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Fatima Bayma de Oliveira, FGV - Fundação Getúlio Vargas, Brasil

Fátima Cunha, Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Felipe da Costa Brasil, Fundação Getúlio Vargas - FGV, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Fernando Medina, Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Glauco Silva Aguiar, Fundação Cesgranrio, Brasil

Isauro Beltrán Núñez, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, RN, Brasil

Jean Pierre Marras, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Joanita Cristina Rodrigues, Universidade Jean Piaget - UniPiaget CV, Praia, Cabo Verde
Jorge Luís Mena Lorenzo, Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo, Lubango, Angola
Juan Silvio Cabrera Albert, Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo, Lubango, Angola.
Juarez Jonas Thives Junior, Faculdade Cesgranrio, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Katharine Yasin, Centro de Desenvolvimento Educacional de Washington, DC, Estados Unidos da América do Norte
Ligia Silva Leite, Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Lino Guimarães Marujo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Maria Luisa Lopes Chicote Agibo, Universidade Rovuma - UniRovuma, Nampula, Moçambique
Marcelo Marujo – ICT Sustentável Global, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Marcus Vinicius Barbosa – Universidade de Vassouras, Vassouras, RJ, Brasil
Martins José Chelene Mapera, Universidade Sociotécnica de Moçambique - UniSoM, Beira, Moçambique
Mary Neuza Dias Galdino – ICT Sustentável Global,, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Mirza Marvel Cequea, Universidade de Piúra, Lima, Peru
Ogenis Magno Brilhante, Universidade Erasmus de Rotterdam, Holanda
Pando Angeloff Pandeff, Faculdade Cesgranrio, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Paulo de Martino Jannuzzi, Faculdade Cesgranrio e Escola Nacional de Ciências Estatísticas do IBGE, Brasil
Polianna Rodrigues Fonseca, Universidade Salgado de Oliveira, Brasil
Roberto Guimaraes Boclin, Presidente da Academia Internacional da Educação e Vice-Diretor da Faculdade Cesgranrio
Rui Duarte Moura, Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal
Valentina Gomes Haensel Schmitt, Universidade de Lima, Peru
Valéria Marques de Oliveira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, Seropédica, RJ, Brasil
Veronica Lagassi, Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais - IBMEC Educacional, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Waldecir Gonzaga, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil
Wlodzimierz Józef Szymaniak, Universidade Jean Piaget - UniPiaget CV, Praia, Cabo Verde

@ ICT Sustentável Global

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta o direito da autora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

O48q Oliveira, Valéria Marques.

O que aprendi no diálogo com o menino feliz e sorridente: reflexões de uma professora de AEE na interação com um estudante com Síndrome de Angelman / Valeria Marques de Oliveira. – Rio de Janeiro: Instituto de Ciência, Tecnologia e de Inovação Sustentável Global, 2026. (Coleção O que eu aprendi; n. 1).
118 f. ; 30 cm.

Bibliografia:
ISBN:978-65-02-35347-9

1. Antropologia Educacional – Sociologia Educacional. 2. Educação – Formação Docente. 3. Inclusão Escolar – Práticas Educacionais. I. Oliveira, Valeria Marques. II. Título.

CDD 306.43

Capa: Rafael Marques de Oliveira Mathias
Ficha Catalográfica: Anna Karla S. da Silva (CRB7/6298)

Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação Sustentável Global
Rio de Janeiro, RJ

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam (Frei Betto, 2024)

O problema é que nós, os adultos, não estávamos preparados para responder aos desafios e diferenças apresentadas por uma criança com Síndrome de Angelman (Erin Sheldon, 2014)

Agradecimento

Ao menino feliz e sorridente que aceitou compartilhar comigo parte de sua caminhada.

À sua mãe, mulher guerreira, amorosa que tem o cuidado não como obrigação, mas como opção para uma vida digna e de qualidade, que confiou a mim seu maior tesouro.

Aos profissionais que acreditam em potencial, que valorizam a singularidade e respeitam a diversidade, que sempre estiveram abertos ao diálogo e à coconstrução. Destaco os funcionários públicos da área de educação que tornam realidade as proposições legais.

À minha família, em especial, meu marido, meus filhos, meus pais, meu irmão, minha nora e genros, meu neto, pelo amor e apoio irrestrito. Vocês fazem parte do meu sentido de vida.

Aos meus amigos, irmãos de alma, companheiros de caminhada, que tornam tudo mais leve regados de muita risada e presença.

A todas as pessoas que contribuíram na minha aprendizagem de que fragilidades e dificuldades fazem parte da vida, mas não são a sua parte mais importante e nem de longe a mais preciosa. A força do encontro transforma e potencializa a vida. Cada pessoa é única e importante para a pulsação do todo.

Dedicatória

A todos os profissionais de educação, com destaque para as professoras de Atendimento Educacional Especializado - AEE, por sua dedicação ao desenvolvimento e à emancipação do ser humano.

A todas as pessoas por sua ousadia em sonhar, semear esperança e colher alegria por onde passam.

Sumário

Prefácio ix

Oi, sou Valéria Marques xiii

1 Convite ao diálogo 15

1.1 Vamos à história 17

1.2 Olhar Fluido: ponto de vista e ponto cego 19

1.2.1 Ponto de vista: Desenvolvimento humano na primeira infância 20

1.2.2 Ponto cego: Desbravando o não-visto 23

2 Síndrome de Angelman? Nunca ouvi falar 26

2.1 Síndrome de Angelman: Definição e características 27

2.1.1 Aspectos do desenvolvimento cerebral da criança com S.A. 29

3 Atendimento Educacional Especializado na educação infantil ... 38

3.1 Educação Infantil e BNCC 38

3.2 Atendimento Educacional Especializado 39

3.2.1 AEE dirigido ao menino feliz e sorridente 41

3.3 Diretrizes gerais para o AEE dirigido à criança com SA 48

3.3.1 Diretrizes do AEE junto ao menino feliz e sorridente 51

3.4 Estrutura básica da Sessão de AEE (45 minutos) 56

3.4.1 Sessão de AEE do menino feliz e sorridente (90 minutos) .. 59

4 Mediação pedagógica e sugestões de atividades e materiais 62

4.1 Organização espacial e atividades 65

4.2 Sugestões de brinquedos e materiais pedagógicos com destaque para o menino feliz e sorridente 68

5 E a aventura continua 71
Referências 72
Apêndices 81
Apêndice 1 - Desenvolvimento Humano Infantil até 4 anos 82
Apêndice 2 - Sugestões de materiais que podem ser feitos em casa 91
Anexos 93
Anexo 1 - BNCC - Creche 94
Anexo 2 - Inventario de Habilidades 100
Anexo 3 - Observações comportamentais baseadas no Portage – Faixa etária até 1 ano 112

Prefácio

"A primeira vez que o encontrei, seu sorriso resplandeceu e iluminou o ambiente. Li depois que o sorriso é uma característica da pessoa com Síndrome de Angelman, mas senti que o sorriso daquela criança não poderia ser reduzido à uma característica sindrômica"

Valéria Marques

Para quem conhece Valéria Marques ou para quem vai conhecê-la a partir da obra "O que aprendi no diálogo com o menino feliz e sorridente: Reflexões de uma professora de AEE sobre sua interação com um estudante com Síndrome de Angelman", a citação com a qual eu começo este prefácio, da autoria da própria Valéria, não soa surpresa e está completamente alinhada ao título deste livro que, a meu ver, nos entrega tudo e um pouco mais do que promete desde a capa.

Valéria Marques se apresenta às leitoras (usarei o gênero feminino em razão do público alvo eleito pela autora ser composto majoritariamente por mulheres), em uma seção inicial de convite ao diálogo, à conversa, dando pistas do que virá adiante: quem ela é, como pessoa, atravessada por uma carreira de sucesso que a levou à aposentadoria como professora pesquisadora federal no Ensino Superior e suas reflexões profissionais sobre o encontro que teve com um estudante com Síndrome de Angelman quando transitou para um novo passo profissional pós-aposentadoria.

Enquanto muitos apostam na aposentadoria como momento de sossego e de real afastamento de tudo o que foi central ao trabalho por décadas de vida, Valéria escolheu seguir sua inquietação para

continuar olhando o outro e entregando para este outro, escuta sensível e qualificada a cada encontro. E é assim que passamos a conhecer também o nosso – vocês verão após a leitura, que ele passa a ser nosso – Menino Feliz e Sorridente.

Me coloco a pensar que se não fosse a trajetória e a aposentadoria de Valéria, bem como seu peculiar jeito de olhar o mundo e acolher o outro, e não fosse a Síndrome de Angelman do nosso Menino, talvez este encontro não tivesse ocorrido para que pudesse ser relatado neste livro tal como ele se apresenta. Outras professoras pesquisadoras, outras professoras de AEE diante de estudantes com diferentes diagnósticos nem sempre sabem falar sobre seus estudantes sem se referir às suas síndromes ou quadros de saúde, além de muitas vezes mal saberem também o que estas nomenclaturas médicas podem significar. Se tão rara é a Síndrome de Angelman, um pouco raro também na minha própria trajetória, me permitam dizer, foi ter encontrado profissionais que se atenham mais a características como sorrisos, estados de espírito, gostos e vontades de seus estudantes do que aos diagnósticos que recebem ou que estão à espera de receber. Isso ocorre, muitas vezes, não porque as pessoas deliberadamente queiram, mas porque nossa sociedade, historicamente, faz este duro trabalho de limitar pessoas com desenvolvimentos atípicos a condições de não agencialidade, não pertencimento, não personificação.

Somos seres sociais e culturais cuja emoção e tantas outras qualidades humanas se desenvolvem a partir do encontro com outras pessoas. Assim, o que será dito, significado, simbolizado, compartilhado, de forma direta ou velada nos encontros da vida é importante para qualquer pessoa, sem exceção. Valéria nos mostra, pouco a pouco, a importância de aprender o diagnóstico, compreendendo suas características e seus limites, mas acima de tudo, a indicar e construir suas possibilidades, apontando, por exemplo,

como um sorriso ‘sintoma’ pode e deve ser significado além de um diagnóstico.

A leitora costumaz de estudiosos da psicologia do desenvolvimento e educação certamente vai reconhecer nas descrições feitas sobre o nosso Menino e suas experiências escolares muitos relatos compatíveis com o que a literatura especializada defende há décadas. A leitora que não conhece a Síndrome de Angelman vai aprender sobre este quadro diagnóstico e, se precisar, aprofundar posteriormente seus conhecimentos a partir de literatura especializada indicada. Contextualizando que ‘os aspectos sindrômicos se tornam fundo, quando a criança se coloca em tela’ ou ainda que ‘a própria pessoa é a mais indicada para me ensinar quem ela é’, o livro vai nos levando a conhecer o Menino que é Feliz e Sorridente (e por acaso tem uma Síndrome), sobre a própria Síndrome, sobre o AEE, sobre Políticas Públicas educacionais, sobre a ética dos encontros.

Que alegria e quão necessário é se deparar com esta obra que vem a público, decorrente do fato de que sua autora se colocou à serviço do Menino, de sua família, da comunidade escolar, da rede de apoio. O tripé que é base da Universidade Pública Brasileira – ensino, pesquisa e extensão - e foi base da trajetória profissional de Valéria, foi transposto para os encontros entre nossa autora e nosso Menino. Este livro nos brinda com relatos reflexivos e práticos, divulgação científica e propostas metodológicas com embasamento empírico que certamente vão apoiar muitas professoras em seu cotidiano de trabalho. Profissionais que poderão ter a chance de transformar suas práticas em prol do seu desenvolvimento profissional e no do desenvolvimento de outros Meninos que estejam sob seus cuidados, na expectativa de que reconheçam neles e no encontro com eles o que está além de suas síndromes.

Meus votos de que cada leitora aprenda com esta obra e se encante com este encontro.

Gabriela Sousa de Melo Mietto
Psicóloga
Professora Associada
Departamento de Psicologia Clínica
Instituto de Psicologia
Universidade de Brasília

Oi, sou Valéria Marques

Decidi, após minha aposentadoria, me presentear cotidianamente com vivências que me fazem bem, que me oportunizam continuar a minha trajetória de viver com dignidade e qualidade e aproveitar o máximo da vida. Aprender sempre, ter coragem de mudar o que precisa ser mudado e aceitar o que não pode ser mudado, não por mera resignação ou abnegação, mas com serenidade, solidariedade compaixão, e sabedoria. A elaboração criativa e intelectual faz parte do que sou.

Num momento de transição de vida, decidi fazer um novo concurso na área de educação, e retornei à minha base, trabalhar como professora de educação Infantil, na área de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O entrelace entre saúde e educação, pensar, sentir, agir, atravessam minha caminhada. Minha trajetória pessoal e profissional tem a marca do compromisso pelos Direitos Humanos, principalmente pela inclusão escolar, vivida desde meu lugar como docente, da educação infantil à superior.

Aposentada como professora pesquisadora federal no Ensino Superior, reingressei na carreira de funcionária pública municipal na Educação Básica. Fui agraciada em trabalhar como professora itinerante de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em creches. Foi assim que conheci o menino feliz e sorridente que me impactou profundamente e despertou em mim novas inquietações e novas aprendizagens. Já se vão dois anos de convivência desde seu período na creche a sua entrada no pré-1.

No meu interior, desponta a indagação: Como, de modo suave e profundo, alguém consegue abrir portas do desconhecido e criar desafios que fortalecem o viver? São aceitos, na medida do possível superados, com determinação e tranquilidade. São alimentados pelo

elo interacional firme e sincero. Comemoro cada passo, cada conquista. A vida é uma dádiva, assumo como meta, reconhecer cada instante como único e especial e disponibilizo o melhor de mim.

Apresento minha visão pessoal, e assumo a responsabilidade por minhas escolhas e perspectivas teórico-metodológicas. Existem normas e orientações institucionais sobre como funciona o AEE, que sigo e respeito, mas o destaque nesta obra é para o meu estilo docentes, e meu modo de interpretar os fenômenos educacionais junto a um estudante com Síndrome de Angelman. Minha reflexão é alimentada na história deste encontro iluminador, que compartilharei com vocês na esperança de que o brilho interior de todos seja tocado, valorizado e liberado em seu resplendor.

Namastê!

1 Convite ao diálogo

Quando conseguimos estar abertos à vida, ela nos surpreende e nos oferece oportunidade de interações e aventuras inesquecíveis!!! Mesmo depois dos meus 40 anos de experiência em Educação Especial, continuo aprendendo, principalmente com os estudantes com necessidades educacionais especiais que rompem com o pensamento hegemônico do fictício quadro da normalidade.

Diariamente minha essência é ameaçada a se perder na correria do dia a dia. Em resposta às pressões tende a criar couraças, tende a se enrijecer, se enquadrar, se deteriorar, perdendo luz e fluidez. Estas pessoas me ensinam a questionar o estabelecido, o padronizado. Elas me convidam para estar presente no aqui e agora e me instigam a interagir plenamente com quem diálogo, conexão de mundos, conexão entre singularidades. Através deste movimento de encontro, emerge a oportunidade de reencontrar a minha essência e de respeitar a do outro.

Ao observar o que já caminhei, com o coração sereno, chego à conclusão de que sou "metamorfose ambulante[1]", e que mudo para melhor no tanto que aprendo! Continuo a trajetória, aberta a aprender. Conhecimento não pertence a ninguém e nem é para ser aprisionado. Ele é coconstrução coletiva que quanto mais flui, dialoga, mais rico e consistente se torna.

Ofereço, com linguagem simples e direta, informações que sistematizei sobre Síndrome de Angelman e implicações pedagógicas acompanhada de sugestões de atividades e materiais utilizando estratégias metacognitivas. Meu foco de interlocução principal nesta

[1] Expressão da Música: METAMORFOSE ambulante. Intérprete: Raul Seixas. Compositor: Raul Seixas. *In*: KRIG-HA, BANDOLO! Intérprete: Raul Seixas. Rio de Janeiro: Philips / Phonogram, 1973. 1 LP, lado A, faixa 1 (3 min 40 s).

obra são outras professoras de AEE, companheiras de trabalho, profissionais que compartilham comigo o compromisso de uma educação emancipadora. Entretanto o convite ao diálogo não se restringe a elas. Ele está aberto à outras pessoas curiosas que desejem debater o tema. Todas sejam bem vindas!

Optei por um estilo de escrita mais leve, menos acadêmico/formal, presente nos contatos pessoais, nos corredores das instituições educacionais. Minha perspectiva não é neutra e busco ser coerente na minha práxis. Compartilho minhas perspectivas pessoais e profissionais, atravessada pela formação de psicopedagoga de base interacionista, desenvolvimentista, socioconstrutivista sistêmica transdisciplinar com consciência planetária (Morin, 2001; 2011; Lovelock, 2001; Capra, 1982; 1996; Boff, 2003).

Outra decisão presente nesta obra foi a aplicação da Análise Narrativa Dialógica Emancipatória (ANDE) (Oliveira; Lima; Pessoa, 2022; Oliveira; Silva; Duarte; Novikoff; Barbosa, 2024) na fluidez da aplicação do Olhar Fluido (Marques, 2005). O autorrelato favoreceu ao dar corpo e vida a todos os meus "eus", professora, psicopedagoga, psicóloga e pedagoga, neste relato de experiência. A cada página revisito minha história, reflito minha práxis, busco aumentar meus referencias (ponto de vista) e desbravar meu interior desconhecido (ponto cego).

Sendo assim, convido você ao diálogo, pessoa curiosa como eu, para compartilharmos nossas inquietações e aprendizagens. Ofereço minhas experiências, conhecimentos, desconhecimentos e questionamentos. Minha narrativa parte de minha primeira experiência de intervenção pedagógica com um estudante com Síndrome de Angelman como professora de AEE na Educação Infantil.

1.1 Vamos à história

A situação educacional que trago para nosso diálogo e reflexão, refere-se à época que retornei para o "chão da escola". Uma decisão que poucos entenderam, familiares, amigos, conhecidos. Em cada olhar dos meus interlocutores, havia uma mescla de admiração, espanto, crítica, benevolência, repreensão quanto ao fato de que, após a aposentadoria de uma carreira acadêmica de sucesso como professora pesquisadora, houvera o recomeço de uma carreira como professora municipal de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Seria carência emocional? Carência financeira? Carência social? Ou loucura, mesmo? Eu lia incômodo nos olhares daqueles que buscavam sentido para minha escolha.

No entanto, ao olhar para dentro de mim, encontrava tranquilidade e determinação. O sentido para mim, era simplesmente um presente pessoal de poder escolher e realizar, o que desejava, com quem desejava, onde e como desejava. Pulsa dentro de mim uma fome de viver que transborda, não se apaga e se direciona para aprender e ensinar, para semear e colher, para (re)descobrir e criar... É deste lugar que assumo agora, meu lado de contadora de histórias, ávida por encontrar pessoas que gostem de prosear e se aventurar, como eu.

Bem, eu nunca havia ouvido falar sobre Síndrome de Angelman, síndrome rara e pouco conhecida e estudada no Brasil. Um dos estudantes sob minha responsabilidade na creche tinha esta condição. Seu ingresso na instituição iniciara um ano antes de minha entrada na rede. Ele conhecia vários aspectos do cotidiano escolar, melhor do que eu: as rotinas, os profissionais, o espaço.

Novata na rede municipal de educação e na função de professora de AEE, vivia uma explosão de informações, muitos dados novos a aprender, muitas informações para serem articuladas para ganharem sentido. Seguia aprendendo a rotina, os documentos a serem preenchidos, as tarefas a serem cumpridas, acertando, errando,

corrigindo, ajustando, criando... tive muita ajuda para que este processo fosse mais leve, rápido e efetivo. Sou grata a toda comunidade escolar que me acolheu e teve paciência neste momento turbulento de iniciação. Diretoras, coordenadoras, professoras, secretárias, profissionais de apoio e, principalmente, familiares. A parceria foi fundamental! Todavia, minha gratidão especial é para as crianças! Estar com elas tornava tudo claro, dinâmico, consistente e gostoso! Meu propósito alcançado.

Iniciei o meu trabalho como prof.a de AEE, como acredito que deva ser, um encontro entre pessoas que interagem para construir conhecimentos, trocar e criar experiências, sonhar e realizar melhorias no mundo[2]. Defendo que o vínculo é o diferencial para o sucesso de qualquer trabalho[3].

Desde meu primeiro encontro com o menino feliz e sorridente houve a formação de um elo harmonioso e de confiança mútua, sua narrativa era viva, forte mesmo sem oralizar uma só palavra (Marques de Oliveira *et al*., 2023). Suas cuidadoras, do ano anterior e a nova, contribuíram na nossa aproximação. Soube que um cuidador havia

---

[2] Várias leituras me inspiraram: FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1983.
FREIRE, Paulo. **Professor sim, tia não**: cartas para quem gosta de ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

[3] Sinto-me atravessada pelas discussões que debatem razão, emoção, aprendizagem intricadas pela subjetividade, por exemplo: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (org.). **Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005.
CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva e a criação de vínculos: um novo olhar. **Apae Ciência**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/7. Acesso em: 16 jul. 2026.
HOLANDA DOS SANTOS, Monaliza; BENÍCIO CORDEIRO, Eugênia de Paula. Pesquisa sociopoética e a árvore da vida: o personagem conceitual da experiência-afeto na educação, no curso de pedagogia e na vida. **Educação**, *S. l.]*, v. 46, n. 1, p. e44187, 2023. DOI: 10.15448/1981-2582.2023.1.44187. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/44187. Acesso em: 18 jul. 2026.

passado e não ficado na função, fora transferido, ... trabalhar perdas faz parte da vida.

Com muitas perguntas em minha mente, fui pesquisar sobre a síndrome, no desejo de encontrar pistas que enriquecessem nossa conexão. Constatei que havia poucas publicações científicas nacionais (Marques; Catelan-Mainardes, 2021) e a ênfase das publicações internacionais eram na área da saúde. Relembrei angustiada, os anos 70/80 no Brasil, tempo em que a educação vinha à reboque da saúde no campo da deficiência, ênfase na reabilitação e não na educação.

1.2 Olhar Fluido: ponto de vista e ponto cego

Olhar Fluido (Marques, 2005; Marques; Satriano, 2010; Marques, 2024) é um conceito que argumenta voltar-se para a realidade, interna e externa, em (co)construção, valorizando o movimento, a incerteza, a tendência e a possibilidade. O olhar para focar precisa estar em movimento, as atualizações na semipermeabilidade articulam harmoniosamente permanências e mudanças, sem perder a unidade complexa.

Considerar a fluidez do olhar, é reconhecer que algo é captado e algo é perdido. O ponto de vista é a vista de um ponto, existem outros pontos de referência possíveis, ... Outros planos e dimensões (Kaku, 2000). Humildade, respeito e abertura ao novo são indissociáveis para este processo de percepção.

O Olhar Fluido é atravessado pelo ponto cego, além deste ponto referencial. Enquanto o ponto de vista é composto por conhecimentos e experiências conscientes, o ponto cego se faz presente na ausência, na não visibilidade. Funciona paralelamente em outro nível, com o não conhecido, não consciente. Ocorrem simultaneamente, mutuamente influenciados.

Não existe neutralidade na Ciência, a percepção do pesquisador está sempre atravessada (Papalia; Feldman; Martorell, 2013). O

primeiro aspecto observado em nosso estudo, é que a divisão do ciclo de vida em períodos é uma construção social (Papalia; Martorell, 2022). A caracterização do desenvolvimento humano em faixas etárias é apenas uma referência, fruto de pesquisas, mas não tem peso para determinar fracasso ou sucesso na vida.

Os dois tópicos a seguir, resumem meu ponto de vista, e até onde consegui desbravar meu ponto cego, com bases para as reflexões neste trabalho.

1.2.1 Ponto de vista: Desenvolvimento humano na primeira infância[4]

Como psicóloga do desenvolvimento humano, parto da perspectiva que ele não ocorre de modo linear, nem mesmo da mesma forma em todas as pessoas. A Psicologia do Desenvolvimento estuda como o sujeito universal muda ao longo da vida (Papalia; Olds; Feldman, 2006). As investigações apontam padrões comuns, todavia, ao aplicarmos este conhecimento em alguém, devemos considerar que cada pessoa é única, tem seu ritmo, estilo, experiências, genética, personalidade e preferências. Os marcos do desenvolvimento são referência, não determinação.

Ao longo do desenvolvimento humano, existem saltos evolutivos, momentos nos quais a aprendizagem transcorre mais facilmente. Um exemplo, é a primeira infância como período sensível para o desenvolvimento da função executiva. Estudos apontam primórdios dos sinais de controle executivo nos bebês, capazes de orientar, redirecionar a atenção de modo seletivo, reconhecer e recordar (Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância [NCPI] 2016) esta

[4] A base epistemológica que escolhemos é não-ordinária (Maluf, 2002; 2003), com o olhar fluido (Marques, 2005; 2010; 2024) percebemos e interpretamos culturalmente (Bruner, 1997; 2002, Marques; Ursi; Silva; Katon, 2020) a realidade de modo sistêmico bioecológico (Bronfenbrenner, 2011), percebendo a complexidade (Morin, 2001), reconhecendo a educação como libertadora e emancipadora (Freire, 1996; 1999).

função ganha corpo até o final do primeiro ano e se desenvolve em estirões com a idade (Papalia; Martorell, 2022).

Quando os períodos sensíveis não são aproveitados, a aprendizagem pode continuar em outros momentos, mas exigirá maior esforço, determinação e treinamento, por exemplo a alfabetização de adultos. A neuroplasticidade defende esta premissa, e garante que novas rotas/conexões neurais podem ser criadas com ações planejadas. O Plano de Enriquecimento Instrumental (PEI) (Beyer, 1996) é um exemplo desta intervenção.

Aos poucos, a criança vai construindo a autoimagem, e sai da visão simbiótica para perceber que é uma pessoa. Inicia-se a passagem da dependência para a autonomia impulsionado pelo clima de segurança psicológica, aliado ao desenvolvimento da linguagem, da locomoção, do juízo moral (regras o que pode e o que não pode). Ao longo do tempo, ela amplia seus contatos sociais, aumenta o interesse para além de sua mãe, volta-se para outras crianças.

Pensamento e linguagem também são interdependentes, e se desenvolvem rapidamente, por volta do segundo ano de vida, a criança já compreende o uso da linguagem, é capaz de usar símbolos e resolver problemas. A estimulação essencial (desde o nascimento) através de um ambiente rico de estímulos (falar e cantar para a criança, acolher, nutrir, acariciar, envolver) é primordial. A linguagem é um processo social, a criança deve ser sempre muito estimulada, e todas as situações do cotidiano devem ser aproveitadas. Ao longo de seu crescimento e desenvolvimento, naturalmente elas ampliam o vocabulário e aprendem gramática e sintaxe. Tornam-se mais competentes na pragmática, isto é, dominam o conhecimento prático de usar a linguagem para se comunicar. A pragmática se relaciona à teoria da mente, pois exige que o outro se imagine no lugar daquele com quem conversa (Papalia; Martorell, 2022).

Cada pessoa constrói sua realidade através de sua percepção (Bruner, 1997; 2002), que se forma na ação/reação/interação/conexão entre seu mundo interior (personalidade, experiências, sentimentos) e exterior (pressões sociais, valores, cultura).

Deste modo, podemos afirmar que a aprendizagem está presente desde que nascemos, nossos reflexos (respostas automatizadas) não são suficientes e começam a nos modificar e modificar o ambiente. Durante o entrelaçamento entre pensar, sentir, agir, formamos vínculos afetivos com quem interagimos (pais, cuidadores etc.) e a autoconsciência vai se desenvolvendo (inicialmente de modo simbiótico até a individuação). O modo como todo este processo se deslancha é singular, as diferenças individuais tornam o ser humano único. As principais características do desenvolvimento humano do nascimento aos 4 anos são apresentadas no apêndice 1.

Há um instrumento de avaliação infantil voltado para o mapeamento do desenvolvimento de crianças de zero a seis anos (observação de 580 comportamentos), denominado Manual do Inventário Portage Operacionalizado (Williams; Aiello, 2018)[5]. Ele serve de base para estruturar planos de intervenção (terapêuticos e pedagógicos) e construir o Plano Educacional Individualizado (PEI) por identificar o repertório de habilidades que a criança já domina e/ou em desenvolvimento (com definição de critérios de avaliação comportamental: definição, condições de avaliação, material necessário e critério de êxito).

O instrumento aborda cinco grandes áreas: socialização, linguagem, autocuidado, desenvolvimento motor e cognição, além de um tópico específico de estimulação infantil (0 a 4 meses). É importante destacar que o inventário, como um guia prático, contribui para o planejamento e a intervenção pedagógica como um apoio ao

5 O Instituto Itard disponibiliza o Guia Portage e sua tabela de cálculo (https://institutoitard.com.br/portage/)

professor e não como determinante da competência do estudante, e pode ser usado sozinho ou em paralelo com outros instrumentos. O inventário é individualizado, com objetivos (desejados e/ou prioritários) selecionados de acordo com o perfil de cada criança, no mínimo dois de cada área.

A importância da educação desde a creche é clara considerando a contribuição para a estimulação do desenvolvimento infantil. Principalmente no casos quando algum atraso, ou possível atraso, é identificado, visto que um plano de estimulação pode ser executado, com objetivos e avaliação definidos. Neste cenário, desponta a contribuição do professor de Atendimento Educacional Especial. Ele pode contribuir na equipe nesta avaliação e na elaboração/implementação do projeto de ação, que envolve não apenas o trabalho diretamente com a criança, mas também com a equipe e com os familiares.

1.2.2 Ponto cego: Desbravando o não-visto

Vivenciar todo este processo também me oportunizou a romper com obstáculos que me favoreciam uma posição passiva. Constatei de início um movimento contraditório, entre ir pelo caminho já estabelecido, já conhecido, mais suave, ou me defrontar com meu não saber, e recomeçar. Neste processo revisitar conhecimentos consolidados, como a teoria piagetiana que domino muito bem, mexeu com minha falta de humildade, e constatar que as pesquisas avançaram (e continuam avançando) principalmente relacionadas à neuropsicologia (neuropsicopedagogia), mexeu com minha necessidade de autorreflexão.

Gosto de estudar, esta não foi a dificuldade superada, a questão foi me abrir a pesquisas de saúde principalmente sustentadas em uma perspectiva epistemológica diferente da minha, nas quais a perspectiva biologizante tradicional preponderam. Este exercício me colocou em

evidência, dada a contradição interna que se configurou, pois uma de minhas premissas é o respeito pelas diferenças, que era difícil de viver. Percebi como quase que automaticamente meu pensamento criava resistências nas leituras pouco usuais e divergentes do meu argumento. Ao final, não posso afirmar que consegui superar este obstáculo, mas consegui desenvolver mais a flexibilidade e abertura ao novo. Posso afirmar que aprendi muito com pesquisas que li, percebi houve uma abertura maior interna para o diálogo entre os desenhos metodológicos investigativos divergentes e suas conclusões.

Constatei que eu consigo estudar com maior profundidade aprender mais sobre processos biofisiológicos e neurológicos da evolução da aprendizagem e do desenvolvimento, sem me tornar mecanicista, positivista ou cognitivista comportamental.

Outro aspecto em que ampliei minha realidade interior, foi me permitir interagir com Inteligência Artificial de modo colaborativo por pesquisa de dados. Foi assim que encontrei trabalhos científicos e pesquisadores que não consegui encontrar pelo percurso acadêmico comum de pesquisa nas bases tradicionais. Momento difícil, porque encontrei medos infantis da guerra homens X máquinas e nossa submissão para elas.

Passei a considerá-la como possível ferramenta de aproximação com todas as pessoas que a alimentaram, como eu, com dados. Ela é um grande banco de dados mundial com uma capacidade muito maior do que a minha de processamento de informações. Sinto uma profusão de sensações e sentimentos: admiração, surpresa, medo, preocupação, receio e curiosidade. Enfrentei meus obstáculos, serena e atenta, e me emancipei. Os dados apresentados no “diálogo” com a IA não foram “engolidos” por mim, todos refleti criticamente, concordei e aproveitei alguns, outros foram corrigidos porque estavam errados e outros descartados dada sua inconsistência e erros grosseiros de elaboração. A máquina é amoral, sou eu como ser humano que opto pela ética.

Constatei que posso interagir com a IA sem me perder. Lembrei de um comentário de Richard Wilhem no livro I Ching (Wilhem, 1982) apontando o valor da pergunta. Ao se dedicar a formular uma pergunta, metade do caminho para a resposta é percorrido. Elaborar uma pergunta é elaborar o caos. A elaboração da pergunta reflete de modo visível a organização e percepção da mente lógica e consciente daquele momento. A reflexão desta vivência impulsionou(a) o caminhar.

2 Síndrome de Angelman? Nunca ouvi falar

A primeira vez que o encontrei, seu sorriso resplandeceu e iluminou o ambiente. Li depois que o sorriso é uma característica da pessoa com Síndrome de Angelman, mas senti que o sorriso daquela criança não poderia ser reduzido à uma característica sindrômica. O que começou com uma conjectura, depois se confirmou. O sorriso era um traço de sua singularidade, uma criança feliz, um sorriso contextualizado e não meramente responsivo, vazio ou automático.

No meu trabalho na creche, apresentou-se a mim, uma criança com fome e alegria de viver. Imageticamente, um explorador, quase um personagem de filme como um "Indiana Jones". Ele usava todo seu repertório de conhecimentos e habilidades para se movimentar e explorar o ambiente. Como não oralizava e seu desempenho estava em desacordo com sua idade cronológica, seu comportamento desestabilizava o educador que buscava encaixar dentro de um local conhecido. Nenhum lugar pré-concebido o cabia, e ele seguia sendo original, simplesmente ele.

Em minhas relações cotidianas, acredito que aconteça com outras pessoas, procuro regular minhas ações com o contexto fazendo uso de experiências anteriores, busco interpretar e selecionar condutas mais adequadas. Entretanto, quando a experiência que me deparei era tão única que exigiu que fossem criadas e recriadas percepções, conhecimentos e ações. A ansiedade presente, desponta indagações: O que está acontecendo? Como devo agir? O que este comportamento significa? Qual é a melhor resposta? Vivenciei esta experiência.

Sou grata por estes raros momentos, são rupturas do normalizado. Quando a ficção do controle pelo conhecido cai, precisamos estar plenamente conectados no aqui e no agora para reinventarmos a realidade. Precisamos estar inteiros para conseguirmos

usufruir da experiência em sua riqueza. O novo assusta, angústia, nos coloca em xeque.

Explodiam questionamentos: Será que serei interessante o suficiente para que o outro deseje interagir comigo? Será que conseguiremos estabelecer um bom canal de comunicação? Serei capaz de abrir-me ao outro e permitir que o outro se aproxime em sua essência? Será que terei sucesso em minha tarefa profissional?

Verdadeiramente, não temos controle do que acontece. São inúmeras possibilidades: a criança pode ou não gostar de mim, a criança pode ou não me ignorar, a criança pode ou não solicitar elementos do meu repertório que não seja suficiente ou que não corresponda ao que deseja. A interação com ela pode funcionar como um gatilho que me coloque em frente ao "espelho" e observe em mim mesma aspectos pessoais que me incomodam e que preferia não ver.

2.1 Síndrome de Angelman: Definição e características

A Síndrome de Angelman (SA) é uma condição neurodesenvolvimental rara e grave (ocorre 1:12.000/20.000) provocada por um transtorno genético no cromossomo 15, uma disfunção do gene UBE3A, região 15q11.13 (Haidar, 2025; Sell, Heymans, 2024, Maranga; Fernandes; Bekman; Da Rocha, 2020). Comumente, no par genético herdado, o gene paterno está sempre silenciado, e gene recebido da mãe que é responsável pelo desenvolvimento do cérebro. No caso desta síndrome, a herança materna pode estar silenciada também, ou funcionar mal. A deficiência de UBE3A compromete a plasticidade sináptica e a maturidade neuronal (Duis *et al*., 2022; Dagli; Mathews, Williams, 2025). Pesquisas tem avançado para tratamento, minimização dos comprometimentos e para a busca da cura[6] (Sell; Heymans, 2024).

[6]American Society of Gene + Cell Therapy, Patient Education -Angelman Syndrome: https://patienteducation.asgct.org/understanding-cell-gene-

Caracteriza-se por alterações como retardo mental severo, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, língua em protrusão, risadas sem motivos, movimentos atóxicos e bruscos, microcefalia, convulsões, alteração na aquisição e desenvolvimento da linguagem e capacidade de fala mínima ou nula, distúrbio no sono" (Vale; Fernandes; Rodrigues; Gama, 2017; Dagli; Matheus; Williams, 2025; Haidar, 2025).

O diagnóstico na maioria das vezes ainda é tardio, ou confundido com Transtorno do Espectro Autista, Paralisia Cerebral, por exemplo. A identificação é realizada através de exame genético (Duis *et al*., 2022). Quatro configurações moleculares podem provocar a síndrome: i) deleções intersticiais (a mais comum e mais grave), ii) mutações, iii) disomia paterna uniparental e iv) defeitos de *imprinting* (Karlsson; Harris, 2025).

Existem algumas comunidades comprometidas com a divulgação e o apoio à pesquisas sobre a síndrome, que congregam familiares e profissionais, por exemplo: o Brasil - Angelman Brasil (https://www.angelmanbrasil.org.br/); GAMAS Iniciativa Brasileira de Atenção à Síndrome de Angelman (https://www.gamasangelman.org/comunidade); nos Estados Unidos: *Angelman Syndrome Foundation* (ASF) (https://pt.angelman.org/); *Foundation for Angelman Syndrome Therapeutics* (FAST) (https://cureangelman.org/); *International Angelman Syndrome Alliance (iSEA) / Angelman Syndrome Allyance* (ASA) (https://angelmanalliance.org/), *Global Angelman Syndrome Registry* (https://www.angelmanregistry.info/pt/).

---

therapy/conditions-treated/neurologic-disorders/angelman-syndrome?gad_source=1&gad_campaignid=23449325923&gbraid=0AAAADHZ2HRHw4tYz9of9gGe4lHll7Gkc&gclid=CjwKCAjw4dDTBhAqEiwAkHYmSnyaFdBJVLv59QxBbWHr2ZWGmuVjL21cJ8ozATBiwEPiv6OWF_foHhoCqlEQAvD_BwE.

Características mais comuns (Associação Síndrome de Angelman) (Duis *et al*., 2022; Ebrat-Mancilla *et al*., 2024)**:**

- Atraso na aquisição motora (sentar, andar etc.);
- Ausência de fala;
- Falta de atenção e hiperatividade;
- Andar desequilibrado, com pernas afastadas e esticadas;
- Hipotonia;
- Risos frequentes, com uma aparência feliz – embora este sorriso permanente seja apenas uma expressão motora
- Sono entrecortado e difícil;
- Microcefalia e achatamento de sua porção posterior;
- Boca grande com protrusão da língua, queixo proeminente, dentes espaçados;
- Redução da pigmentação cutânea;
- Estrabismo;
- Desvio na coluna (escoliose);
- Crises Epilépticas, especialmente de ausência;
- Sensibilidade ao calor;
- Fascinação por água;
- Baixa sensibilidade a dor

2.1.1 Aspectos do desenvolvimento cerebral da criança com S.A.

A Síndrome de Angelman compromete seriamente o desenvolvimento do cérebro, para melhor compreensão, resumimos as principais informações sobre a evolução típica do cérebro, para então detalharmos o que acontece na síndrome.

A criança na primeira infância (zero a três anos) desenvolve seus sentidos e sistemas corporais conforme seu cérebro amadurece e ela interage com o ambiente. Todos estão presentes desde o nascimento, mas ainda não funcionam plenamente. Ambos os fatores, biológicos/genéticos (*nature*) e ambiente/experiências (*nurture*)

influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem, conectando a potencialidade inata a estímulos sociais e educativos. Isto explica por que um laudo médico de uma síndrome não determina a vida de ninguém, ele é um item importante para a compreensão do todo, mas o laudo só ganha sentido quando visualizamos a pessoa em sua essência.

Cérebro (estrutura física e biológica) e mente (aspecto dinâmico, abstrato) trabalham em um ciclo de retroalimentação, a neuroplasticidade favorece mudanças na estrutura física cerebral. Durante a evolução humana, o processo de encefalização (crescimento do volume cerebral), o aumento da complexidade cultural (conhecimento transmitido sem mutação genética direta) e a neotenia (nascimento prematura humano, antes de estar completamente desenvolvido, nascemos em estado de desamparo, precisamos totalmente do outro para sobreviver) contribuíram para que avançássemos na capacidade do pensamento abstrato.

O crescimento do cérebro ocorre de forma intermitente (surtos de crescimento), quando algumas partes do cérebro crescem mais rapidamente do que outras em diferentes momentos (Papalia; Olds, Feldman, 2006; Papalia; Feldman; Martorell, 2013). O cérebro aumenta em complexidade, é capaz de se remodelar sob influências culturas, influenciando as sinapses (conexões neurais reforçadas pela repetição e pela prática). A economia psíquica é efetiva, o que é usado torna-se mais forte, o que não é usado, não funciona torna-se mais fraco ou desaparece (poda neural). A estimulação essencial, boa alimentação e bons cuidados contribuem para o crescimento físico, a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades motoras. O desenvolvimento do cérebro é necessário para a teoria da mente, em particular, a atividade neural no córtex pré-frontal (Papalia; Martorell, 2022).

O crescimento final do cérebro ocorre na fase adulta, curiosamente quando nascemos, nosso cérebro tem apenas de um

quarto a um terço do seu volume final. Durante este período, diferentes partes do cérebro se desenvolvem em ritmos e momentos distintos.

Aproximadamente a partir da terceira semana, inicia-se o desenvolvimento do sistema nervoso fetal. As principais regiões do cérebro (prosencéfalo, mesencéfalo e rombencéfalo) são encontradas com um mês. A parte da frente se expande para formar o encéfalo (lugar da atividade consciente do cérebro). O surto de crescimento da medula espinhal e do tronco encefálico (responsável por: respiração, ritmo cardíaco, temperatura corporal e ciclo de sono e vigília) está quase concluído até o nascimento. O cerebelo (mantém o equilíbrio e a coordenação motora) cresce de modo acelerado no primeiro ano.

O desenvolvimento do cérebro da criança com SA é muito afetado, pois a perda da função do gene UBE3A no cromossomo 15 compromete a codificação de uma proteína essencial para a degradação de proteínas e para a regulação sináptica no sistema nervoso central. Está caraterística também leva à epilepsia (circuitos mais excitáveis e desorganizados) que somada à questão genética pode comprometer mais a neuroplasticidade e a maturação de circuitos neurais. Isto dificulta a formação e consolidação de novos traços de memória, consequentemente a aprendizagem.

As emoções e os sentimentos, tais como humor, motivação, níveis de ansiedade, são influenciados pelos neurotransmissores cerebrais que são mensageiros químicos que medeiam a comunicação entre os neurônios. O equilíbrio dos neurotransmissores relaciona-se ao estilo de vida e como se lida com as pressões socioambientais. Razão, emoção e ação são conectados e presentes no processo de aprender, logo qualquer mudança em um dele pode alterar os demais e interferir na aprendizagem.

As alterações dos neurotransmissores, dopamina, serotonina, melatonina, gaba, endorfina, ocitocina, adrenalina e noradrenalina, podem ocorrer por meios naturais e/ou medicamentosos. A

autorregulação natural é possível com o amadurecimento cerebral, autoconhecimento, adoção de estilo de vida saudável. Deste modo, promove-se o fornecimento de bloco de construção químicos adequados que sinalizam ao cérebro para sintetizar e otimizar a liberação dos neurotransmissores. A conexão humana e vínculos positivos e a comemoração de cada passo conquistado contribuem para o bom equilíbrio.

A Tabela 1 Formas naturais de autorregulação resume a relação entre alguns neurotransmissores, sua influência no comportamento e formas naturais de autorregulação.

Tabela 1 - Formas Naturais de Regulação

Neurotransmissor	Influência	Formas naturais de regulação
Dopamina (DPM)	Motivação e Recompensa Atua no processo motor, cognição, compensação (circuito de recompensa), motivação e estados de humor. Não gera apenas o prazer, mas gera a energia mental necessária para buscá-la. Impacto da deficiência: procrastinação, falta de energia, anedonia (incapacidade de sentir prazer) e falta de foco	• Ouvir música (sensação de relaxamento) • Meditar (aumenta foco e concentração) • Ser grato (sensação de bem estar) • Ter hobbies (aumenta produção, ativação cerebral) • Praticar exercícios (aumento de cálcio e melhora da síntese de DPM) • Comemorar conquistas (aumenta produção de DPM) • Tomar sol • Alimentar-se bem
Serotonina	Estabilizador do humor regulador do estado de ânimo, do apetite e dos ciclos do sono. Níveis	• Aumentar o consumo de alimentos ricos em triptofano (ex.;

	adequados promovem calma e estabilidade emocional. Impacto da deficiência: desânimo, ansiedade, irritabilidade e alterações no sono	chocolate, banana, castanha) • Ouvir música clássica • Tomar sol • Reduzir o estresse • Evitar o consumo de bebidas alcoólicas • Fazer massagem • Meditar e ser positivo
Melatonina	Regula o sono, atua como antioxidante	• Garantir um ambiente silencioso • Escurecer o ambiente • Relaxar em uma cama confortável • Fazer refeições leves • Ouvir sons calmos
Gaba	Freio do estresse Desacelera a atividade cerebral, reduz a excitabilidade, produzindo sensação de calma e relaxamento, indução ao sono Impacto da deficiência: ansiedade, hipervigilância, tensão muscular e insônia	• Estilo de vida leve • Evitar cafeína • Beber chás que tranquilizam • Consumir alimentos probióticos • Praticar ioga
Endorfina	"Analgésico natural" Alivia a dor física e o estresse, gera sensação de felicidade, bem-estar, prazer e bom humor, sensação de euforia e relaxamento pós-esforço Impacto da deficiência: baixa tolerância à dor	• Comer coisas que você gosta muito (memória afetiva) • Sorrir • Dar e receber carinho • Ter relações sexuais • Entrar em contato com a natureza • Receber uma massagem • Praticar atividade física –

	física ou desconforto emocional	
Ocitocina	Conexão social Promove sentimentos de confiança, amor, segurança interpessoal, sensação de prazer e afeto (criação de memórias, empatia) Impacto da deficiência: sensação de isolamento, dificuldade de criar vínculos e maior vulnerabilidade ao estresse	• Alguns alimentos estimulam sua liberação natural (chocolate, castanha, ovos, frutos do mar)
Adrenalina (Epinefrina)	Manter o corpo em estado de alerta: Fuga ou luta	Não foi encontrada orientação direta, mas é fundamental evitar picos de estresse, sugestões gerais para a autorregulação: • manter o corpo em equilíbrio • ter rotina de sono • praticar respiração profunda para ativar o sistema calmante • caminhar ao ar livre • tomar sol pela manhã • fazer exercícios leves • dormir bem • reduzir o consumo de café e açúcar.
Noradrenalina	Alerta, concentração e prontidão Prepara o corpo para a ação, influenciando a atenção, a vigilância e a	Não foi encontrada orientação direta, mas é fundamental ter hábitos saudáveis, sugestões gerais para a autorregulação:

	resposta a desafios ou estresse Impacto do desequilíbrio: Baixo nível: Gera fadiga, lentidão cognitiva; Alto nível: Hiperatividade, ansiedade e estresse crônico	• Adotar hábitos que acalmam o sistema nervoso, manejo do estresse • Gaste energia acumulada, pratique exercícios • Pratique meditação e/ou yoga • Ter alimentação equilibrada

Fonte: Conselho Federal de Química [CFQ] (2021).

O cérebro trabalha de modo coordenado. Na Síndrome de Angelman, o sistema nervoso é afetado, algumas estruturas sofrem alterações estruturais e funcionais. A Tabela 2 Relação entre funções e comprometimentos em estruturas cerebrais, resume as alterações, são elas:

Tabela 2 - Relação entre funções e comprometimentos em estruturas cerebrais

Estrutura	Função	Comprometimento
Cerebelo	Principal: Equilíbrio, coordenação motora e postura Contribuição: conexão com outras áreas cerebrais para ajudar no raciocínio e no planejamento, além da fluência verbal e do foco mental, auxilia na regulação do humor e do comportamento social	Ataxia, movimentos trêmulos e marcha instável e rígida
Hipocampo	Principal: Consolidação da memória, e navegação e localização espacial Contribuição: Junto ao sistema límbico liga sentimentos à vivências	Afeta a plasticidade sináptica local (prejuízo cerebral na codificação de novos dados) o que compromete a aprendizagem
Córtex cerebral (camada externa)	Pensamentos complexos, linguagem, raciocínio e percepção dos sentidos (visão, audição e tato)	Comumente são encontrados córtex externo mais fino e hiperdobrado

		Comprometimento severo na linguagem e no raciocínio
Regiões Subcorticais (camada interna: tálamo, hipotálamo e gânglios da base)	Motricidade, modulação de movimentos, controle motor automático e formação de hábitos Regulação de emoções e impulsos	Redução de massa cinzenta subcortical
Via Tálamo-cortical	Sincronização dos impulsos elétricos, conecta o tálamo ao córtex (desenvolvimento estrutural do cérebro), transmissão sensorial, regulação da consciência, ajuda a regular o ciclo de sono e vigília	Padrões eletroencefálicos peculiares Propensão a crises epilépticas Comprometimento no desenvolvimento cognitivo e na regulação do sono

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base em Machado e Haertel (2022); Lombardi e Lombardi (2024) e Maranga, Fernandes, Bekman e Rocha (2020).

Em crianças com SA, o amadurecimento do cérebro não elimina as dificuldades características da síndrome pelas questões genéticas que interferem negativamente. Contudo, a funcionalidade pode melhorar com estimulação e favorecer a neuroplasticidade. Para isto, é necessário um planejamento pedagógico consistente, robusto e adaptado ao interesse e às características do estudante.

A rotina e a repetição colaboram neste processo quando munidas de sentido, previsibilidade e coerentes com a competência e motivação, como alcançado em atividades lúdicas, plásticas e musicais. A melhora da interação comunicacional através do uso da CAA fortalece experiências significativas, como por exemplo o sistema PODD (*Pragmatic Organisation Dynamic Display*). O uso de PODD com crianças com SA contribui com seu desenvolvimento, visto que favorece a comunicação, e não apenas o habilita a pedir coisas.

A presunção da competência, supondo de antemão a capacidade de aprender do estudante com SA argumentado por Sheldon (2014), Farrall (2020), Gayle e Burkhart (2015), Burkhart e Stell (2017),

defende que o acesso ao PODD deve ser combinado com o ensino sistemático da leitura e escrita alternativa desde os primeiros anos de intervenção, isto exige parceiros (educadores) experientes (que conheçam e saibam usar o sistema).

Sheldon (2014) argumenta a favor do uso constante da CAA, com sistemas robustos baseados em símbolos e dispositivos geradores de voz. O dispositivo de comunicação do aluno deve ser compartilhado e usado por educadores e colegas de modo contínuo (*Aided Language Input*), permitindo que ele aprenda a linguagem por imersão.

A autora desconstrói o mito de que alunos com Síndrome de Angelman não podem aprender, e critica serem mantidos em habilidades pré-acadêmicas básicas. Ela avança e defende o letramento (*literacy*), ou seja, a aprendizagem do uso social e prático da leitura no cotidiano, o conhecimento aplicado à realidade, com problemas reais. Propõe uso de livros adaptados, escrita apoiada pela CAA, exploração do alfabeto e leitura compartilhada focada na compreensão e no engajamento. O estudante precisa estar incluído para que posso aprender por imersão o sentido da linguagem, e utilizar um sistema de comunicação que seja compartilhado, que outras pessoas também usem em contextos reais e significativos.

3 Atendimento Educacional Especializado na educação infantil

O Brasil avançou muito na legislação e na prática educacional, contudo ainda temos muito a conquistar e a consolidar. Sim, cada avanço é uma conquista de direitos e não um mero presente recebido por um salvador da pátria. Além disto, a legislação é uma parte importante, entretanto é a cultura, são os valores e crenças que realmente mudam o cotidiano. Nosso país precisa se libertar dos grilhões da injustiça social, do pensamento conservador e excludente para que efetivamente se desenvolva. Inclusão escolar é um exemplo desta conquista social que está no fio da navalha. Vivi momentos angustiantes ao constatar a fragilidade de nossas conquistas sociais, como avanço pode se tornar retrocesso rapidamente. A chave da mudança está na participação coletiva, é aqui que espero contribuir como professora.

3.1 Educação Infantil e BNCC

Nosso país continente se beneficia com diretrizes e referências, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) voltada para a Educação Básica. Ela é um documento que indica direções, define a organicidade e progressão de aprendizagens essenciais.

Na BNCC da creche, o documento está dividido em campo de experiências: Traços, sons, cores e formas; O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Estes campos de experiência se relacionam com os objetivos de aprendizagem.

Tendo em mente nosso estudante com SA, dado o nível de desenvolvimento e aprendizagem inicial, farei um recorte no BNCC

(Brasil, 2018) para focar a educação infantil (creche), e apresentar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês (zero a 1 ano e meio) até criança na primeira infância (de 1 ano e meio à 3 anos e 11 meses) (anexo 1). Para meu planejamento, a base foram experiências interativas, comunicativas (comunicação emergente), sensoriais e motoras. Em nossa avaliação, por exemplo, estimulamos e observamos sua resposta no campo "Corpo, gestos e movimentos", o bater, sacudir, empurrar, puxar, jogar, deslocar-se.

3.2 Atendimento Educacional Especializado

A legislação brasileira sustenta a educação inclusiva, por exemplo: Lei Brasileira de Inclusão Lei nº 13.146 de 2015 (Brasil, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). As escolas precisam estar preparadas para receber todos os alunos. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) entra no cenário da Educação Especial na perspectiva inclusiva como um serviço para contribuir com a aprendizagem (função complementar ou suplementar) ao organizar recursos e estratégias para a identificação e remoção de barreiras (Brasil, 2009).

O AEE busca atender às necessidades específicas das pessoas na condição de deficiência, transtornos (incluindo Transtorno do Espectro Autista) e superdotados/altas habilidades. Prioriza equidade, acessibilidade, participação. O AEE dirigido à criança com SA prioriza também comunicação, autonomia e aprendizagem funcional. Seu objetivo não são os conteúdos curriculares padronizados para sua idade cronológica! Os objetivos de trabalho do AEE são delineados de acordo com a necessidade específica de cada pessoa, são construídos em parceria família e escola, são avaliados e revisados ao longo do percurso.

Somos personagens de nossa própria história, todos fazemos história, e documentos são parte importante deste percurso. É imprescindível que se compreenda o objetivo e a importância dos registros no formato de documento educacionais, para que não seja considerado um trabalho a mais, sem sentido para o professor. Os documentos têm um valor coletivo enquanto instrumento pragmático, facilitador comunicacional e registro da vida do aluno.

Um exemplo, é o estudo de caso, um instrumento no qual toda equipe ligada ao aluno, familiares e terapeutas externos (se não presencialmente, por meio de relatórios) discutem e definem o caminho a ser seguido. O estudo de caso tem caráter educacional e não reabilitacional. São observados aspectos do desenvolvimento infantil: cognitivo (pensamento e linguagem), físicos (biológicos e motores), afetivos (motivacionais, emocionais), sociais (interação social, autorregulação, desenvolvimento moral).

Outro exemplo de documento importante é o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). No caso do menino feliz e sorridente, ele foi discutido com a mãe da criança, e alguns pequenos ajustes foram realizados para alcançar maior eficácia. É importante destacar que esta parceria contribui sobremaneira para o desenvolvimento da criança. A mãe com frequência compartilha vídeos de terapias, de atividades externas e principalmente atividades espontâneas quando ele não sabe que está sendo visto. Minha sensação de que seu desempenho estaria abaixo de seu nível de competência foi confirmado em alguns destes vídeos.

3.2.1 AEE dirigido ao menino feliz e sorridente

A abordagem pedagógica para uma criança com SA no AEE deve considerar as particularidades de sua personalidade e interesse, de seu perfil neurodesenvolvimental, canais de comunicação e déficit da linguagem verbal, hipotonia (dificuldade para caminhar, às vezes para preensão) associada à ataxia (dificuldade de equilíbrio e coordenação), estrabismo, epilepsia, quadro de hiperatividade/dispersão, impulsividade, falta de noção de perigo, atração característica por água, sons, movimentos, texturas.

O estudante com Síndrome de Angelman (SA) demanda respeito e compreensão de suas características na mediação pedagógica, com destaque para o grave comprometimento cognitivo e suas necessidades complexas de comunicação. É fundamental que sejam conhecidas as diferenças de como captam, processam e integram as informações sensoriais (Sheldon, 2015). Dito de outra maneira, como o estudante assimila e acomoda as informações, coconstruindo o conhecimento. Suas narrativas são marcas de seu estilo, percepção, canais de comunicação e sua interpretação precisa alinhar-se às suas singularidades.

Cada criança é única, partimos dos referenciais de desenvolvimento, de proposta curricular, mas é preciso identificar e destacar suas características singulares. Deste modo, com o plano de ação específico para ela, os educadores podem apoiar a participação nas atividades, ter sua narrativa validada e reconhecida como demonstração de aprendizado e seu desenvolvimento integral.

A educação mediada contribui sobremaneira para o manejo consciente do pensar, sentir e agir. As funções executivas, por exemplo, não se desenvolvem separadamente da interação no contexto sócio-histórico e espacial. A estimulação metacognitiva planejada pela professora de AEE enriquece e impulsiona este processo, ao incentivar

a curiosidade infantil, ao apoiar suas incursões e explorações nas interações, e quando necessário, ferramentas podem ser ofertadas e estratégias apresentadas. Tarefas estruturadas, curtas, altamente motivadoras, com ritmo dinâmico e suporte visual para manter o engajamento ativo do estudante são recomendadas (Sheldon, 2014).

Vários suportes educacionais podem ser oferecidos às crianças no processo de desenvolvimento das funções executivas, tais como: quadro de combinados (regras da sala), quadro de rotina (onde são colocadas diariamente as atividades que serão implementadas), quadro da vez (a criança que estiver falando segura o sinal para lembrar aos outros a espera de sua vez para falar também) (Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância [NCPI], 2016).

Os aspectos sindrômicos se tornam fundo, quando a criança se coloca em tela. A partir do seu estudo de caso do menino feliz e sorridente, munida de observações próprias, entrevistas com a equipe e com a mãe, sistematizei meu ponto de partida.

Laudo médico: Síndrome de Angelman (Deleção)
Características: fenótipo clássico, hipotonia, ataxia, deslocamento anteriormente se arrastando, atualmente caminha com apoio, ausência de oralização, grave deficiência cognitiva, estrabismo, epilepsia.
Turma:Pré-1 (Ano passado, creche 3)
Idade estimada de desenvolvimento cognitivo: Conjecturas: 8 meses/12 meses?

A heterocronia do seu desenvolvimento era visível, sua faixa etária despertava no interlocutor a escolha de parâmetros que não condiziam com seu desempenho. A própria pessoa é a mais indicada para me ensinar quem ela é. Eu tenho êxito nesta avaliação, se eu consigo interagir com a pessoa concreta e não a pessoa idealizada. Preciso renunciar ao que acredito que sei, para perceber a realidade que se configura. Esta é a razão que prefiro observar e iniciar o trabalho de onde a pessoa está, de como ela se apresenta.

Ao iniciarmos a Atendimento Educacional Especializado do menino feliz e sorridente, consideramos para fins de planejamento, como resultado da avaliação diagnóstica, o nível de desenvolvimento cognitivo correspondente ao final do período sensório-motor em transição para o início do período pré-operatório.

Ao final do estudo, conjecturamos que o menino feliz e sorridente estivesse na transição da quinta para a sexta fase do período sensório motor, ou seja, ele estria consolidando sua coordenação de esquemas motores e articulando com a coordenação de esquemas mentais, embora ele ainda estivesse agindo impulsivamente, nosso objetivo voltou-se para: o aumento de seu foco atencional, a melhora da expressão e manejo de sua intencionalidade, o começo da ação por tentativa e erro, para posteriormente imaginar e antecipar ações, consolidando a construção da realidade por meio de representações mentais e enriquecer/complexificar a função simbólica e semiótica.

Na Tabela 3 Objetivos do AEE na transição do período sensório-motor ao pré-operatório, são apresentadas as principais características do desenvolvimento cognitivo segundo Piaget (Papalia, Olds, Feldman, 2006), as características possíveis do estudante com Síndrome de Angelman nesta fase, e a correlação proposta para mediação do AEE:

Tabela 3 - Objetivos do AEE na transição do período sensório motor para o Pré-operatório

Etapa do desenvolvimento	Comportamento SA	Objetivo do AEE
5ª Fase do Período Sensório-motor: Reações circulares Terciárias - Exploração do mundo e resolução de problemas por tentativa e erro (experimentar para ver)	O estudante com SA apresenta comprometimento motor (amplo e fino) e marcha atáxica. Isto pode interferir negativamente na qualidade de sua exploração ambiental. Seus gestões e movimentos podem ser	• Estimular a causalidade e intenção através do controle do ambiente e oferta de situações desafiadoras. • Refinar a motricidade ampla e fina com apoio postural através de músicas

- Manejo intencional de ações para produzir efeitos -Variação de ações para variar resultados	mais bruscos e pouco suaves. A fixação em alguns objetos de interesse por sua textura, som, (água, bola, instrumentos musicais) a busca de estimulação vestibular, sonora e tátil, pode dificultar a ampliação de seu campo atencional e motivacional e retroalimentar sempre as mesmas reações circulares, por exemplo: bater, sacudir, jogar, chacoalhar ou derrubar objetos.	cantadas, atividades de esquema e consciência corporal. • Ampliação de repertório de comportamento exploratório, canalizar o comportamento repetitivo de derrubar/bater para trocas comunicativas com significado e para inovações de ações, novas coordenações motoras e mentais
6ª Fase do Período Sensório-motor Invenção de Novos Meios por Combinação Mental A criança já tem a permanência do objeto (completa) e observa-se a transição para o pensamento representacional Ela não usa mais tão frequentemente a tentativa e erro, porque pensa antes e resolve problemas mentalmente Já faz imitação diferida, ou seja, representa o modelo fora de sua presença	Dificilmente a pessoa com SA irá ter fala oralizada. Somada ao atraso cognitivo de grande porte, é importante a mediação como apoio na introdução da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). É fundamental o trabalho de fortalecimento e enriquecimento simbólico. A combinação mental funciona melhor quando ancorada em estímulos visuais, táteis e multissensoriais.	• Promover o reconhecimento e antecipação de rotinas e ações por meio de pictogramas/cartões visuais. • Desenvolver a permanência do objeto com resolução de pequenos problemas • Iniciar o letramento (alfabetização funcional) com sistemas alternativos de comunicação (símbolos/pranchas).
Primeira fase do período Pré-operatório Fase simbólica	Pensamento pré-conceitual. Dificuldade na simbolização, a CAA ajudando neste aspecto. Fácil interação social,	• Atribuir significado a pessoas, objetos, imagens, gestos e rotinas

	prevalecendo as explorações sensoriais. Domínio do objeto permanente, comprometimento na negociação simbólica social. Pensamento sensorial, tátil, com apoio visual e de outros sentidos.	• Realizar pareamento concreto: objeto–objeto, objeto–foto e foto–foto, começando com materiais muito contrastantes e de interesse da criança. • Reconhecer pessoas, espaços e rotinas por objetos de referência, fotos ou símbolos. • Favorecer brincadeira funcional e simbólica inicial: dar comida à boneca, colocar boneco para dormir, usar colher/copo em brincadeiras, primeiro por imitação e coatividade. • Ampliar a atenção conjunta por períodos breves e progressivos em uma atividade compartilhada com adulto ou par.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) adaptado de Papalia, Olds e Feldman, (2006).

Para a estimulação metacognitiva com foco nas funções executivas, é preciso: a) estabelecimento do vínculo positivo, confiança, segurança, afeto; educador como mediador na posição de ancoragem (*scaffolding*), oferta de modelo, de desafio, de apoio, de estratégias; colaborar no posicionamento metacognitivo da crianças através da dublagem de ações e da conscientização das ações para as indagações a partir do concreto, ao invés de pensar o pensamento, dublar/demonstrar cada passo a operação (que seria mentalmente autônoma). Exemplifico atividades e materiais na Tabela 4.

Tabela 4 - Exemplo de atividades e materiais no AEE

Função	Atividade/material	Estimulação metacognitiva
Atenção sustentada	brinquedos de causa e efeito, jogos rápidos com começo-meio-fim	• **Intencionalidade e Reciprocidade:** Manter contato visual na altura dos olhos da criança. Apresentar o material de forma clara, controlando o ambiente para evitar excesso de estímulos concorrentes. • **Mediação:** Antes de pedir que a criança execute uma ação, demonstrar devagar, chamando a atenção para o ponto crítico do brinquedo ou do jogo.
Controle inibitório	jogos de parar/seguir, músicas com pausas, esperar a vez	• **Controle da Frustração e Vibração Positiva**: Acolher a euforia ou a agitação natural da síndrome, convertendo essa energia em engajamento no jogo sem perder a estrutura da atividade. Ajudar a criança a desacelerar a impulsividade motor-afetiva por meio de pausas estruturadas ("Pense... olhe... agora aperte"). • **Contraste nítido de estímulos**: Os comandos de "parar" e "seguir" devem ser multimodais, combinando som (palma forte, silêncio repentino, instrumentos), gestos corporais (braços abertos vs. braços cruzados) e símbolos visuais claros (cartão verde para "seguir", cartão vermelho para "parar"). • **Mediação tônico-emocional**: O educador deve modular o próprio tônus muscular e o ritmo da voz. Para incentivar o movimento, use um tom animado e dinâmico; para o

		comando de parada, utilize um tom firme, porém acolhedor, acompanhado de uma pausa física (imobilidade do próprio corpo como modelo).
Flexibilização cognitiva	mudar a ordem de uma rotina visual, variar cores e formatos mantendo a estrutura	• Estimular a criança a alternar esquemas mentais e motores diante da alteração de uma regra simples ou da introdução de um problema novo.
Memória operacional (de trabalho)	seguir comando simples com apoio visual, como “pega e dá”.	• Estimular o registro, retenção breve e execução de um comando sequencial de dois passos ("pegar o objeto indicado e entregá-lo no destino correto"), utilizando suporte visual e elaboração dirigida. • **Descentralização do Conteúdo** Pronto: O mediador não executa o comando pela criança (evitando o treino puramente automático), mas oferece regras de organização interna através de pistas visuais estruturadas. • **Redução da Carga Executiva**: Como a memória de trabalho de curto prazo sofre com o déficit atencional e a latência de processamento, a instrução verbal abstrata é decomposta em pistas visuais tangíveis que funcionam como uma "memória externa".
Planejamento de ação	completar pequenas sequências motoras, como pegar, levar e guardar	Planejar e executar uma sequência motora e funcional de três etapas (*pegar, levar e guardar*), utilizando mediação visual estruturada e elaboração dirigida para consolidar o início do pensamento simbólico. **Externalização do Plano de Ação:** Como a representação mental

		interna ainda está em construção, a sequência motora fragmentada (pegar /levar /guardar) é externalizada em suportes visuais e táteis claros. **Mediação Ativa do Erro:** O mediador não executa o movimento pela criança quando há desvio da regra, mas reorganiza o campo perceptivo para que a criança perceba a discrepância entre o objetivo pretendido e a ação realizada. **Transição para o Símbolo:** Substituição progressiva dos objetos reais por pictogramas ou fotografias que representam cada fase da ação, estimulando a função simbólica.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

3.3 Diretrizes gerais para o AEE dirigido à criança com SA

Os educadores que desejem compreender melhor sobre a educação da pessoa com Síndrome de Angelman pode obter informações valiosas na publicação da The Angelman Network (https://www.angelman.org.nz/inclusion/education). Erin Sheldon também tem se dedicado à questão educacional inclusiva da criança com Síndrome de Angelman em uma perspectiva socioconstrutivista. Baseada em Vygotsky, destaca a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) na prática educacional (Sheldon, s.d.).

As fragilidades do estudante com SA são apresentadas de modo recorrente, contudo, os pontos fortes devem ser conhecidos e valorizados, como: forte motivação social, desejo de se comunicar e interagir, afetividade positiva e grande capacidade de atenção quando o ensino é socialmente interativo e pessoalmente significativo (Sheldon, 2015).

Em concordância com seu posicionamento, a partir do nível de aprendizagem observado, crio desafios e trabalho na área de desenvolvimento proximal, com incentivo, apoio, e oferta de ferramentas e meios para contribuir no seu avanço.

A seguir, apresento um resumo pessoal, do que vivenciei, aprendi e proponho:

- **Qualidade interacional**: o ponto de partida é um bom e forte estabelecimento de vínculo positivo. A aprendizagem se efetiva em um clima de segurança psicológica e amorosidade. Caso a criança assuma uma conduta opositiva ou de resistência o trabalho se dificulta. Investigue os interesses e preferências do estudante. Lembre-se que a aprendizagem vicariante se implementa pela observação de modelos. A criança não tem maturidade suficiente para autorregular-se, por exemplo, ela alcança este patamar a partir da influência do adulto;
- **Canal comunicacional**: A literatura aponta que algumas crianças com SA oralizam muito tardiamente e a maioria não oraliza. A Comunicação aumentativa e alternativa (CAA) pode contribuir na aquisição de linguagem (Moya *et al*., 2022). A abordagem pragmática e social da CAA ultrapassa o uso de alguns recursos para pedidos imediatos e repetitivos A proposta do uso da CAA reconhece a linguagem como necessidade para a interação social, em contextos reais, de trocas efetivas, com sentido. Somente assim, a CAA tem valor educacional e cabe a mediação pedagógica. Paralelamente, defendemos a ampliação do conceito de narrativa como expressão do ser em interação, sendo assim, observe a especificidade expressiva da criança.

Como reconhecer suas narrativas? Pelo ritmo de respiração? Pela tonicidade e posição corporal? Por expressões faciais mínimas? Por sons emitidos? Aceite sua singularidade, apresente sempre o modelo correto, sem pressão ou expectativa para que ela repita imediatamente. O próprio sorriso, pode caracterizar a síndrome, pode indicar felicidade, ou até mesmo estresse, ansiedade, frustração ou dor. Toda narrativa precisa ser interpretada

- **Estrutura temporal**: As funções executivas da criança pequena funcionam de acordo com o cérebro que está amadurecendo. Sendo assim, sua capacidade de planejamento, monitoramento, retenção, avaliação são pequenas. O tempo de atenção/concentração é muito curto. O temporizador visual é uma ferramenta que ajuda a criança perceber concretamente o tempo passado e futuro.
- **Cuidados à saúde**: crianças com Síndrome de Angelman comumente tem outras comorbidades associadas, tais como: estrabismo, epilepsia. Estes fatores podem ser controlados por medicamentos, o acompanhamento neurológico é importante porque a criança muda ao longo de seu crescimento e desenvolvimento. A literatura ponta problemas com os hábitos de sono, e a inabilidade de regular o corpo quando a temperatura sobe. Portanto, é compreensível mudança comportamental e/ou no humor quando a criança troca a noite pelo dia e chega à escola irritada, cansada. Muitas crianças quando estão sonolentas aumentam sua agitação motora o que contribui para condutas perigosas e perturbadoras. Outro fator é a

temperatura ambiental e corporal, o que pode ser um leve calor para as crianças da turma pode significar perigo de vida para a criança com AS. 37º é estado de alerta e se chegar à 37,5º é sinal de ação de saúde imediata. É importante registrar comportamentos perigosos observados, tais como enfiar dedo em tomada, levar tudo à boca (autoestimulação) e ter planos de prevenção e de socorro.

- **Adequação curricular**: A inclusão escolar garante ao estudante a adequação curricular que pode variar de ausência de necessidade de adequação, perpassando pela adaptação, flexibilização e modificação curricular. No caso da criança com SA, devido seu comprometimento cognitivo de alto impacto, comumente a modificação curricular é a mais indicada.

3.3.1 Diretrizes do AEE junto ao menino feliz e sorridente

A partir da perspectiva interacionista, desenvolvimentista e socioconstrutivista, meu trabalho com o estudante com Síndrome de Angelman considera:

- **Potencialidade para aprendizagem**: todos somos capazes de aprender, com diferentes estilos e ritmos, a autorregulação e o autoconhecimento contribuem no processo
- **Linguagem e pensamento interligados**: linguagem é mais do que fala oralizada, a narrativa está presente em todas as interações. O uso de CAA como instrumento cultural de mediação apresenta bons resultados (expressão de sentimentos, pensamentos, intenção de ação, diálogo).
- **Mediação educacional e estimulação metacognitiva**: a intervenção pedagógica planejada com o educador na

posição de facilitador e não de expositor de conhecimento. A mediação educacional com o uso da estimulação metacognitiva parte do conhecido pelo estudante, e avança para sua área de desenvolvimento proximal, o que ele resolve/aprende com a colaboração de outro. Metacognição em crianças sensório-motoras ou no início do pré-operatório, relaciona-se com o processo emergente de tomada de consciência sobre os próprios processos mentais através do diálogo mediado emancipatório e da autorregulação assistida pelo educador. A mediação metacognitiva “dubla”, isto é, verbaliza e sinaliza, a ação executada para ajudar a criança a internalizar o monitoramento o foco em suas ações e pensamentos, tais como: “O que você pensou?”, “Como você fez?”, “O que é preciso fazer para repetir?”, "Você colocou a primeira peça! Falta pouco. Onde vai a próxima?". Não se espera a resposta oral da criança, comumente para responder ela olha o educador, olha o objeto e age novamente. O mediador verbaliza todo tempo: “Como vamos brincar?”, “Agora vamos brincar de jogar?”, “Como é colorido e pula!”, “Primeiro seguramos aqui”, “e agora viramos para dar corda.” “Veja como dança!”, "Para onde o nosso olho tem que olhar agora?" (Aponte para o brinquedo e depois para os olhos da criança), "O que acontece se você apertar este botão?" (Aguarde a antecipação da criança); "Olha! O boneco pulou! Por que ele pulou? Porque você apertou forte aqui!" (Associando a ação ao resultado); "Você está prestando atenção! Onde está a sua mãozinha agora?"

- **Aprendizagem significativa e colaborativa**: a aprendizagem decorre de interação e desperta ansiedade. Quando ele tem sentido para quem aprende, o processo torna-se motivador e mais fácil. O estudante não é um receptáculo, ele é ativo, participativo, interativo, coconstrutor de conhecimento
- **Rejeição ao determinismo biológico e à visão patológica das diferenças**: o grau do comprometimento cognitivo não determina de antemão um "teto fixo" de aprendizagem curricular. O olhar é para onde o estudante está e para qual direção caminhará. As funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória mediada (lógica)) que se presentificam nas funções executivas (associadas prioritariamente ao córtex pré-frontal e suas conexões subcorticais, principalmente: memória operacional (de trabalho), controle inibitório (autocontrole e atenção seletiva) e flexibilidade cognitiva) desenvolvem-se nas interações sociais e nas práticas culturais que a instituição escolar proporciona (Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância [NCPI], 2016).

Exemplo da diretriz assumida com o menino feliz e sorridente (Tabela 5):

Tabela 5 - Diretrizes do AEE com o menino feliz e sorridente

Diretriz	Intervenção pedagógica
Qualidade interacional	Ele além de amoroso, é muito interativo com todos. Ele gosta que as crianças brinquem com ele, na verdade, adora agito. Ele se diverte na bagunça, com comportamentos mais espontâneos e dinâmicos de todos. Ele interage para conseguir o que deseja, embora goste de se movimentar de modo independente (arrastando).
Canal comunicacional	Ele não oraliza e nem aponta, mas sua expressão corporal e facial, além de seu movimento/deslocamento corporal

	oferecem várias pistas sobre seu interesse, motivação e preferência. Dublamos sua ação, conversamos, contamos história e cantamos todo tempo. Em acordo com a família e a fonoaudióloga, iremos apoiar o início da CAA que será trabalhada pela fono.
Estrutura temporal	Adequamos o tempo das atividades às suas características. As atividades iniciaram com duração de 5 a 15 segundos, chegando agora à 3/5 minutos. Intercalamos momento de ação e momento de pausa, atividades mais expansivas e atividades mais contidas, atividades mais livres e atividades mais diretivas. Em situações com possibilidade de liberdade do estudante em sair e voltar rapidamente ao foco, chegou à 15 minutos (Música, livro interativo, *slime*).
Cuidados à saúde	Quando estudava pela manhã, a questão do distúrbio do sono interferia negativamente em maior proporção. Ao começar a estudar à tarde, esta questão não compromete tanto. Embora o clima na cidade seja na maior parte do tempo, ameno, em dias de muito calor, é preciso atenção e prevenção para que sua temperatura corporal não chegue aos 37º. Ele não dá indicativos como suor ou irritação. Como ele leva tudo à boca, escolhemos atividades com objetos maiores, de bloco único sem peças que soltam, higienizáveis, tecidos dee diferentes texturas laváveis e materiais atóxicos. Sob orientação da fonoaudióloga, usamos mordedores para que ele disponibilize sua atenção e suas mãos em outro foco.
Adequação curricular	A modificação curricular foi pensada, embora como ele seja estudante de educação infantil, este fator não impacte muito. Isto se começa a se tornar mais visível na turma de pré-1, devido à iniciação ao mundo das letras e dos números. Considerando as orientações da BNCC, o planejamento pedagógico estava coerente à criança da primeira infância, até 1 ano e meio. O foco de seu trabalho volta-se para autoconhecimento (consciência e esquema corporal), habilidades funcionais do cotidiano, sociais e sensoriais e comunicativas. Com suporte constante, a mediação pedagógica através da estimulação metacognitiva relaciona ação, sensação, pensamento e linguagem, dublando todo o tempo o comportamento infantil, nomeando e propondo atividades.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Para eliminação de barreiras à aprendizagem, é necessária a avaliação e considerar as características do aluno com SA e do ambiente, como por exemplo a impulsividade motora, a excitabilidade e a dificuldade de regulação tônico-emocional. Trabalhar com a função executiva neste caso configura-se em planejamento de atividades para a vivência mediada do controle inibitório como experiências corporais e/ou rítmicas. É improdutivo e desgastante tanto para o educador quanto para o estudante, ficar repetindo palavras e frases demandando que ele fique quieto ou pare algo. A irritação decorrente advém da frustração e não resolve culpabilizar a síndrome.

Segue um exemplo de reflexão, a partir do menino feliz e sorridente (Tabela 6).

Tabela 6 - Levantamento de possíveis obstáculos à aprendizagem para criança com SA

Dimensão	Barreiras pessoais	Barreiras escolares
Cognição e aprendizagem	Atenção breve ou oscilante, necessidade de repetição e vivência concreta; dificuldade para representar mentalmente, imitar, categorizar e generalizar aprendizagens entre pessoas/ambientes	Atividades abstratas, longas, com muitas instruções verbais, materiais pouco significativos e avaliação por desempenho escrito/oral
Mobilidade e postura	Ataxia, instabilidade postural, hipotonia, fadiga e dificuldade de coordenação; caminhar somente com apoio e arrastar-se limitam a exploração independente. A síndrome costuma envolver alterações de equilíbrio, coordenação e marcha	Sala sem rota acessível, materiais no chão ou em altura inadequada, ausência de cadeira/postura adequada, falta de tempo para deslocamento e participação
Comunicação	Ausência de fala oral e possível limitação de gestos convencionais; dificuldade para iniciar interações, fazer escolhas, recusar, pedir ajuda	Comunicação baseada apenas em fala, perguntas sem alternativas visuais, inexistência de CAA

	ou demonstrar compreensão. Comprometimento grave da fala é uma característica frequente da síndrome	disponível em todos os ambientes
Exploração oral e segurança	Levar objetos à boca pode restringir o uso de materiais pequenos e criar risco de engasgo, intoxicação ou lesão; também pode ser uma via de exploração sensorial e comunicação de necessidades	Materiais sem triagem de segurança, objetos pequenos ao alcance, ausência de supervisão, interpretações punitivas do comportamento
Saúde, disposição e regulação	Crises epilépticas, alterações de sono, hiperatividade/alta busca por movimento e fadiga podem afetar atenção, disponibilidade e frequência. Convulsões e problemas de sono são comuns na síndrome.	Falta de plano de ação para crises, rotina imprevisível, ambiente excessivamente ruidoso ou sem pausas reguladoras
Participação social	Dependência do adulto pode reduzir iniciativas com pares; a baixa inteligibilidade comunicativa pode ser equivocadamente interpretada como falta de compreensão	Adulto fazendo tudo pela criança, colegas sem mediação para interação, atividades sem papéis acessíveis à participação

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os obstáculos precisam ser identificados para que o planejamento para sua superação seja criado.

3.4 Estrutura básica da Sessão de AEE (45 minutos)

A rotina é muito importante para o desenvolvimento de sua autorregulação, pois promove previsibilidade. No entanto, rotina não pode ser reduzida à aprisionamento, ela é uma referência de trabalho, mas a vida é dinâmica, e flexibilização também é uma importante aprendizagem. Abaixo um exemplo de um planejamento (Tabela 6 Exemplo de uma sessão de AEE), cabe destacar que cada realidade direciona o planejamento que é flexível, partimos de nossa avaliação preliminar (anexo 2 e 3 – Ler: Williams e Aiello (2018)):

Tabela 7 - Exemplo de uma sessão de AEE de 45 minutos

Minutos	Atividade	Recurso	Intervenção
5	Acolhida, deslocamento à sala, rotina visual/sonora	Quadro de rotina	Acolher a criança, conversar sobre como está e iniciar a atividade cantando música de recepção e/ou acompanhada do quadro de rotina
10	Estímulo motor e sensorial	Atividade de: esconder e achar, puxar, balançar, jogar, explorar sensações (cinco sentidos), Movimentar-se (arrastar ou cainhar com apoio). Brinquedos sonoros, tapete têxtil, Brincadeiras com fitas e tecidos, instrumentos musicais	Incentivar a participação e a exploração infantil, convidar para brincadeira apresentando-a e brincando junto. Desafiar a criança com atividades e materiais atraente
10	Função simbólica e expressiva	Atividades plásticas, histórias cantadas, histórias interativas, fantoches	Promover experiências que apresentem histórias curtas (pode até ser apenas um boneco, uma figura) ou livros táteis. Ler e apontar os personagens/objetos destacando suas características e instigar a ação da criança
10 minutos	Estruturas cognitivas, sensório motoras e semiótica	Atividades de causalidade e de permanência de objeto (Memória)	Oportunizar atividades que despertem o interesse da criança, buscar o prolongamento do espetáculo, quer seja em uma brincadeira de esconde-esconde, por exemplo, quer seja em uma atividade de causa-efeito como puxar um

			carrinho pelo cordão ou aperta e pular um pirata.
5	Autocuidados	Treino de preensão do copo, reconhecimento de pertences pessoais, atividades cotidianas tais como beber água, comer	Dublar a ação da criança, pergunta-se a quem pertencem os objetos, estes são nomeados, as ações da criança (prévias, presentes e futuras) são oralizadas pela educadora
5	Encerramento e regulação	Preparação para a finalização e arrumação dos brinquedos	Preparar a criança para a chegada do final da sessão, falar e apontar e para o quadro de rotina Convidar a criança para olhar e guardar os brinquedos no lugar para deixar a sala arrumada

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O uso da CAA através do sistema PODD passará a ser integrado no AEE com o mesmo uso das pranchas que estiverem sendo usadas em casa e no atendimento terapêutico. Os procedimentos serão seguidos conforme orientação especializada. O uso da CAA será inserido em atividades reais e não de modo fragmentado como atividade de ensino isolada. Supomos as seguintes estratégias pedagógicas como movimentos iniciais para introdução da CAA:

- Demonstrar escolha entre dois objetos, pessoas, músicas ou atividades com olhar sustentado, toque, gesto, fotografia, símbolo ou acionador.
- Solicitar “mais”, “ajuda”, “pausa”, “acabou” e itens de alto interesse por meio de um sistema de CAA individualizado.
- Recusar adequadamente uma proposta ou objeto, reduzindo a necessidade de choro, fuga ou exploração oral como única forma de expressão.

- Participar de rotinas comunicativas previsíveis — chegada, calendário, lanche, história, brincadeira e despedida — usando os mesmos símbolos em casa e na escola.
- Ampliar a compreensão de comandos funcionais de uma etapa, apoiados por gesto, objeto de referência e imagem: “pegar”, “dar”, “guardar”, “esperar”, “escolher”.
- Construir intencionalidade comunicativa: olhar/agir sobre o parceiro, aguardar resposta e repetir ou variar o sinal quando não for compreendida.

Cartões, pranchas, objetos de referência, sinais, dispositivos eletrônicos e acionadores serão combinados com a família a partir das características da criança.

3.4.1 Sessão de AEE do menino feliz e sorridente (90 minutos)

Supondo que o menino feliz e sorridente esteja em transição da fase 5 para a 6 do período sensório motor, nosso foco tem sido na associação de objetos reais a representações, isto está diretamente relacionado à linguagem e à comunicação. Por dificuldade de articulação entre minha agenda e a da família, no caso do menino feliz e sorridente são dois tempos de 45 minutos, uma vez por semana.

A programação varia um pouco dependendo de seu estado de saúde, de humor, de motivação. Frequentemente o atendimento é individual na sala de recursos, mas já houve ocasião de ser na sala de aula, e/ou em atividades externas com sua turma.

Muitas atividades são desenvolvidas no mesmo dia de atendimento devido seu curto tempo de atenção e concentração. Intercalo entre atividades mais agitadas e calmas, espontâneas e dirigidas, no tatame ou na mesa, modulando sempre ao seu humor, motivação e curiosidade articulado aos objetivos do AEE. A professora da sala regular comenta que no restante do dia quando tem AEE, ele

fica menos agitado, mais parado, talvez mais cansado. Isto é compreensível, visto que ele é muito participativo!

A primeira dica é, inicialmente, conferir como a criança está, se existe alguma observação ou orientação sobre como ela passou a noite ou no caminho para a escola, depois em sala, verificar se está bem acomodada. A criança com SA frequentemente exibe comprometimento postural, por exemplo, ataxia (falta de equilíbrio). Deste modo, ao se sentar corretamente, ou ao tem sua estabilidade postural com almofadas, sua capacidade de manter o foco melhora e suas mãos ficam livres para explorar o objeto desejado. Há um comportamento recorrente de tudo levar à boca, então, outro ponto é ter o mordedor dele sempre próximo para ser usado, se necessário.

Implemento atividades que o desafiem, e que estimulem sua intencionalidade e explicitem causalidade. Para isto, são trabalhadas as funções executivas, em especial a atenção/concentração que é atravessada pela memória de trabalho, flexibilização e controle inibitório. Escolho objetos que respondam imediatamente a sua interação, ou seja uma relação imediata entre ação-reação, causa-efeito, quer seja pelo tato (texturas), pelo efeito sonoro (bolas sonoras), e/ou efeitos visuais (fitas coloridas que se movem, livros interativos).

O registro pedagógico de cada atendimento é feito no diário virtual municipal, específico para este fim. Comecei usando um caderno pessoal onde registrava as observações são mais detalhadas. Constatei posteriormente a otimização do compartilhar de informações detalhadas no próprio diário virtual. Estas observações são importantes para a avaliação e o histórico da progressão do desenvolvimento e da aprendizagem. O registro funciona como uma avaliação continuada e qualitativa.

Há diferentes estilos de registro no diário, busco destacar o planejamento e as mudanças comportamentais. Comumente anoto no diário virtual: horário de início e fim do atendimento da criança, nome

da criança, objetivo do AEE, atividade/recursos, observações comportamentais da criança. Na observação direta, fico atenta à(ao): estado geral da criança, disponibilidade e motivação para participação em atividades espontâneas e dirigidas, tempo e qualidade de atenção/concentração (foco), capacidade de auto-organização, canais de linguagem e sua evolução, criatividade e inovação, expressão/frequência de estereotipias, expressão/qualidade comunicacional e interacional, função executiva (memória operacional, flexibilidade e controle inibitório), coordenação motora (ampla e fina), autocuidado e cuidado ao material e ao ambiente. Semestralmente são feitas reuniões devolutivas à família do estudante atendido no AEE.

4 Mediação pedagógica e sugestões de atividades e materiais

Em crianças bem pequenas, a metacognição (pensar o pensamento) ainda não é abstrato. A estimulação metacognitiva não se dá pela reflexão verbal, mas por condutas que apontem antecipação, repetição, escolha, ajuste/manejo de ação, intencionalidade, causalidade. Exemplos são: “Se eu bato, o som acontece”; “Se eu puxo, o brinquedo vem”. A questão sensório-motora é forte.

Em uma boa avaliação pedagógica diagnóstica, o educador tem a idade cronológica como ponto de partida, todavia, é a observação acurada quanto ao desempenho e competência da criança, que conduz a seleção de atividades e materiais pedagógicos.

Por quanto tempo devemos permanecer com o mesmo plano de trabalho, os mesmos objetivos? No plano definimos objetivos a curto, médio e longo prazo, mas a direção final é indicada pelo tempo que a criança necessitar. É ela quem determina o ritmo e os ajustes necessários, por isto a importância dos registros diários, da avaliação continuada e final.

Muitas vezes, a criança tem uma competência maior do que exibe em seu desempenho. Às vezes, ela não é desafiada, e respostas mais simples já resolvem sua questão, logo não buscará se desenvolver.

O método montessoriano é uma excelente indicação como metodologia para a educação infantil, ou mesmo como referência e inspiração para algumas atividades pedagógicas. Música e artes são outras opções muito apreciadas. As músicas com gestos favorecem a imitação, a atenção conjunta, a antecipação, a consciência e o esquema corporal.

Comumente, serão observadas diferenças grandes entre a idade cronológica e o perfil de desenvolvimento, sendo assim, as crianças

com SA provavelmente serão maiores e mais fortes do que os bebês, por exemplo, que manuseariam os brinquedos e os materiais, portanto, é preciso assegurar manuseio seguro, estabilidade, durabilidade, estímulo multissensorial. O estudante deve sentir-se motivado a explorar os objetos (brinquedos e materiais) e o ambiente. É importante que o educador observe o desenvolvimento da intencionalidade da criança.

Sugere-se que o planejamento educacional para estudantes com Síndrome de Angelman sejam baseados em jogos educativos dirigidos principalmente às funções executivas, articuladas com a estimulação metacognitiva, que respeitem sua singularidade e interesse. As atividades lúdicas, espontâneas, livres podem ser articuladas aos objetivos educacionais com resultados muito satisfatórios. A visão do desenvolvimento integral é fundamental, e sugere-se atentar para o desenvolvimento neuropsicomotor, explorar atividades em grupo de jogos espontâneos em espaços amplos, e ao ar livre. Valorizar o enriquecimento ambiental, com atividades voltadas à integração sensorial

Abaixo (Tabela 8), são apresentadas algumas atividades com seu objetivo e sugestão de mediação:

Tabela 8 - Atividade, Objetivo e Mediação no AEE

Atividade	Objetivo	Mediação / estimulação metacognitiva
Contação de estórias	Desenvolvimento da atenção/concentração, da função simbólica e do desenvolvimento oral	Ler o livro explorando os detalhes. Incentivar que folheie livros, tais como de pano, de plástico, com detalhes sensoriais Apontar detalhes, personagens, fazer sons onomatopeicos, de animais
Músicas infantis	Contribuir no desenvolvimento oral, na coordenação motora (ampla e fina)	cantar músicas infantis, principalmente com gestos associados, servindo de modelo,

		incentivando a imitação e elogiando a evolução
Brincando em frente ao espelho	Auto-observação, autodescoberta e autorreconhecimento, exploração espacial e corporal (contribuição para a construção identitária)	incentivar: imitação de movimentos visíveis (como mexer as mãos) e invisíveis (como língua); exploração do próprio corpo (fazer caretas); nomeação do que é visto a partir do espelho; produção, reconhecimento e nomeação de expressões faciais
Hora da alimentação	Exploração sensorial (gustativa, olfativa e visual)	Nomear os alimentos no prato, lembrar as regras sociais, apoiar o controle inibitório de impulsos, incentivar segurar os utensílios usados na alimentação
Hora da higiene	Vivenciar e conhecer as regras sociais de higiene, desenvolver consciência e esquema corporal	Nomeação, identificação e reconhecimento das partes do corpo
Brincadeiras com massinha, *slime*, areia cinética	Explorar sensorialmente, e avançar para enriquecer a função simbólica	Incentivar que explore variando os dedos, a pressão das mãos, os movimentos empregados (bolinha, "minhoca", pedaços)
Jogando bola	coordenação motora fina e grossa, desenvolvimento da oralidade e da função simbólica	Jogar bola dentro de um recipiente; "dublar" a ação da criança, e incentivar que se explore a vivência aplicando diferentes movimentos, além de valorizar a função simbólica
Esconde-esconde - o rosto	fortalecer a capacidade de permanência de objeto	Cobrir o rosto com as mãos ou com o tecido, alternar a fala "sumiu, apareceu" **Variação**: Cobrir o objeto e incentivar que procure e descubra
Balançando objetos	Explorar causalidade (causa e efeito) através da movimentação e interação com pequenos objetos	Incentivar a movimentação e a observação do movimento, variando ritmo e intensidade, dublar todo tempo **Variação**: bater no boneco inflável ("João bobo")

Tirando/puxando objetos (removendo obstáculos)	Desenvolver a habilidade de resolução de problemas, coordenação visomotora	Incentivar a observação e a retirada dos elásticos colocados no pulso ou no tornozelo **Variação**: transpassar fitas em garrafa de pet, de modo que possam ser puxadas; ou prender objetos com durex na mesa, no tatame ou no chão e incentivar que sejam retirados, ou apresentar objetos dentro de uma caixa com elásticos substituindo a tampa.
Transportando objetos	Exploração sensório-motora e coordenação visomotora	Incentivar que a criança transporte objetos de uma caixa para outra, alternando a declaração de caixa cheia e vazia, além da dublagem dos movimentos executados
Cabaninha	Exploração sensório-motora e desenvolvimento simbólico	Destacar a exploração do ambiente, relação entre gestos/movimentos e efeitos, produzir efeitos que possam ser imitados diretamente
Cores e texturas	Exploração sensório-motora (tátil, auditiva, visual, olfativa) de diferentes texturas (tecidos, arroz, areia, feijão)	Oportunizar diferentes texturas (coloridas) e incentivar sua exploração com diferentes partes do corpo, principalmente mãos e pés, ambiente, tais como: colocar objetos em caixas, apresentar diferentes texturas e incentivar sua experimentação

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

4.1 Organização espacial e atividades

Uma sala atraente com brinquedos e materiais pedagógicos ao acesso das crianças motiva a criança. A organização espacial em "cantinhos" (centros de atividades) facilitam a dinâmica da sala. Dando seguimento à apresentação de atividades, outras sugestões são apresentadas a seguir nesta modalidade de organização, que reúnem os brinquedos e materiais pedagógicos pela ênfase no processo de ensino-

aprendizagem (Na escola montessoriana os materiais ficam à disposição e ao acesso das crianças, estando incluído na rotina do planejamento diário realizado com a turma):

- Atividades simbólicas (faz de conta)
  - Contar histórias;
  - Espelho;
  - Fantoche, dedoche;
  - Túnel de tecido dobrável, flexível e casinha;
  - Fantasias e apetrechos, tais como óculos, chapéus, perucas;
  - Histórias cantadas;
  - Bonecos, animais e objetos do cotidiano;
  - Objetos característicos à profissões (médico, dentista, cozinheiro, bombeiro hidráulico, mecânico, construtor);
- Atividades sensoriais
  - Caixa de pareamento (odor, textura, som, peso, tamanho);
  - Tecidos de texturas diferentes;
  - Blocos de tamanhos e pesos diferentes;
  - Bolas de tamanhos, texturas e pesos diferentes;
- Atividades motoras
  - Linha montessoriana;
  - Resgate de brinquedos plásticos flutuantes no pote/balde d'água (a criança é estimulada a usar ferramentas (colheres grandes, redes, peneiras) para pegar os objetos que estão na água)
  - Retirar objetos presos com fita adesiva (Os objetos ficam visivelmente presos por fita adesiva transparente e a criança precisa retirá-lo, se a criança tiver pouca mobilidade manual, pode usar fita crepe que é mais fácil de ser retirada);

- Esconde-esconde de objetos de seu interesse em caixas grandes de papelão com portas coloridas de compartimentos diferentes (a criança precisa memorizar (permanência do objeto)) o local onde está o objeto desejado;
- Blocos de madeira grande / Lego grande para encaixar, empilhar, derrubar, jogar, encaixotar;
- Pinos e bola de boliche grande;
- Rampas e carros para rolagem;
- Caixa para esconder e achar objetos (gaveta deslizante, abrir/fechar) pode ser substituído por pano que cubra o objeto;
- Brinquedos de puxar (carrinho, patinho com barbante);
- Brinquedos de encaixar (animais, casas, tábuas);
- Blocos de encaixe geométricos gigantes de espuma revestida;
- Tapete de atividades;
- Brinquedos de balanço (e gangorra);
- Placas de coordenação motora fina (labirinto);
- Almofadas (comuns e de posicionamento) e bola grande (Pilates) e rolos;

➢ Atividades artísticas/plásticas

- Massinha (atóxica, pode ser feita em casa colorida com anilina culinária);
- Pintura com mãos (tinta atóxica, pode ser feita em casa colorida com anilina culinária);
- Bolinha que aumenta na água;
- Pintura com sagu;
- Colagem com texturas diferentes, papeis coloridos, amassados, rasgados etc.

- *Slime* (areia mágica, que pode ser feita em casa)

➢ Atividades sonoras

- Jogar bola sonora (um para o outro, ou dentro de um cesto);
- Pareamento sonoro;
- Painel sonoros interativo;
- Caixinhas de som (transparentes ou não) (Podem ser potes plásticos com arroz, feijão, cascalhos, pedrinhas, guizos)

➢ Atividades musicais

- Bandinha
- Estátua
- Músicas com gestos (Tradicionais): "Cabeça, ombro, joelho e pé" (Consciência corporal e imitação), "Dona aranha" (coordenação motora fina, com movimentos de subir e descer, além de dedilhados), "Roda, roda, roda" (estímulo auditivo e ritmo)

4.2 Sugestões de brinquedos e materiais pedagógicos com destaque para o menino feliz e sorridente

Estas sugestões atendem a qualquer criança da educação infantil, aplicando o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), mas neste caso, pensamos a seleção com foco nas características de nosso estudante.

➢ Brinquedos e materiais feitos a mão

- Garrafas sensoriais (garrafas pet, preenchidas com glitter com objetos dentro);
- Caixas com diferentes tamanhos;
- Pinos e Cones grandes de encaixe;
- Painel ou tapete tátil (com diferentes texturas, tecidos lisos (seda), velcro, grama sintética, esponjas etc.)

- Puxa fita sensorial (Caixa plástica perfurada com fitas de cetim grossas, presas em nós ou costuradas nas pontas, para puxar de um lado para outro) (Lava arroz com arames recobertos de pelinho enviado nos buracos para tirar e enfiar)

- Brinquedos e materiais comercializados
  - Cubos de encaixe com elástico nas laterais;
  - Brinquedos de apertar e esticar;
  - Brinquedos de pelúcia e "paninho" macio;
  - Quebra-Cabeça Grande de Pinos Grossos e Curtos;
  - Caixa surpresa, que enfia a mão e pelo tato escolhe (identifica ou não) o brinquedo e tira;
  - Caixas de causa e efeito com botões grandes de pressão com produção sonora ou luminosa;
  - Diferentes bolas, pequenas (tamanho da mão) e um pouco maiores, com corda para puxar, com guizo dentro, bolas de fisioterapia para deitar em cima;
  - Argolas coloridas grandes com pino largo para jogar ou encaixar
  - Torre de Empilhamento com Argolas Gigantes e Pino Largo
  - Casa das chaves
- Livros infantis
  - Livros de pano interativos;
  - Livros de páginas duras com texturas (pelagem, relevo, silicone, plástico bolha)
  - Livros de banho com som/apito acoplado
  - Livros fantoches
- Instrumentos musicais

- Pandeiros com pega anatômica. No caso da criança com SA, podemos acrescentar fitas nos pandeiros para chamar mais a atenção.
- Tambor de chão é indicado por ser mais robusto, e permite bater com as mãos ou baquetas grandes, grossas e anatômicas.
- Violão de diferentes tamanhos;
- Maracas de diferentes tamanhos;
- Xilofone;
- Teclado;
- Chocalhos diferentes;
- Pau de chuva;
- Reco-reco
- Caixa de som grande para que a criança sinta a vibração do som

5 E a aventura continua

Este livro escrito em primeira pessoa, reúne muitas identidades dentro de uma só: brasileira, mulher CIS, filha, afilhada, esposa, mãe, avó, psicóloga, professora, psicopedagoga, ... É uma dádiva ter vivido tanto tempo, e ter tido a oportunidade de experienciar pessoas, contextos e situações diversas, sempre aprendendo e ensinando, sempre tendo mais a aprender e a ensinar.

A beleza da vida está em sua impermanência, tudo flui, tudo está em movimento. Ao se construir uma ideia, ela se mantém viva, enquanto puder ser atualizada, a partir do momento que vira dogma, ela morre. Podemos estabelecer um paralelo e afirmar que ao reduzir uma pessoa a um laudo médico, à uma codificação sindrômica, ela enquanto potencialidade some e se petrifica em nossa mente.

Amo retratos, presenças e imaginação, correlacionado às ações de recordar o passado, viver o presente e sonhar o futuro! Energia para avançar na utopia do mundo harmonioso e fraterno, com dignidade e qualidade de vida para todos. Utopia não é da ordem do irrealizável, e sim do que há a realizar. Cada um contribuindo nesta trajetória. Sou grata a oportunidade deste encontro.

Desejo que este nosso diálogo tenha semeado ideias que rompam com narrativas opressoras e que emancipem o leitor. Mudança começa de dentro. Ao se olhar no "espelho", consiga perceber a importância da interação, com o mundo exterior e o interior. Reconhecer a beleza de ser. Valorizar as conquistas, reconhecer (e às vezes, perdoar) as falhas e dedicar-se ao aprimoramento pessoal. Nesta etapa, sinto a necessidade de aprender mais sobre CAA/PODD e integração sensorial para contribuir mais e melhor.

Há muito a aprender e a realizar.

.

Referências

BELLO, Suzelei Faria; MACHADO, Andréa Carla; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Aprenda olhar para o desenvolvimento infantil.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: https://www.cpedisp.com.br/uploads/ebooks/2022/10/marcos-do-desenvolvimento.pdf. Acesso em: 29 jul. 2026.

BETTO, Frei. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Trecho retirado da entrevista realizada por Don Ernesto ao Frei Betto. **Rede TVT**. São Paulo, 12 nov. 2024. Disponível em: https://www.facebook.com/watch/?v=2043672799415747. Acesso em: 20 jul. 2026.

BEYER, Hugo. **O fazer psicopedagógico**: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BOFF, Leonardo. **Civilização planetária**: desafios à sociedade e ao cristianismo. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2009/rceb004_09.pdf. Acesso em: 16 jul. 2026.

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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. ano 152, n. 127, p. 2-11. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humano. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BURKHART, Linda; STELL, Cori. Communication and Learning Strategies for Individuals with Angelman Syndrome. **Closing the Gap Conference**. [S. l.], 2017. Disponível em: https://lindaburkhart.com/wp-content/uploads/2018/03/Angelman_Syndrome_Gap_10_17_handout.pdf. Acesso em: 18 jul. 2026.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1982.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CONSELHO FEDERAL DE QUÍMICA [CFQ]. **Cartilha:** a química das emoções. Brasília: CFQ, 2021. Disponível em: https://cfq.org.br/wp-content/uploads/2021/01/Cartilha-Qu%C3%ADmica-das-Emo%C3%A7%C3%B5es-1.pdf. Acesso em: 20 mar. 2026.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA [NCPI]. **Estudo nº III**: funções executivas e desenvolvimento na primeira infância: habilidades necessárias para a autonomia. São Paulo: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2016. Disponível em: https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2024/08/Funcoes-executivas-e-desenvolvimento-na-primeira-infancia.pdf. Acesso em: 17 jul. 2026.

DAGLI, Aditi I; MATHEWS, Jennifer; WILLIAMS, Charles A. Angelman Syndrome. **GeneReviews.** [S. l.], v. 1, maio 2025. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK1144/. Acesso em: 7 maio 2026.

DUIS, Jessica *et al.* A multidisciplinary approach and consensus statement to establish standards of care for Angelman syndrome. **Mol Genet Genomic Med**. [S. l.], v. 10, n. 3, e1843. Mar. 2022. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35150089/. Acesso em: 7 maio 2026.

EBRAT-MANCILLA, E. *et al*. Epilepsia en el síndrome de Angelman y hallazgos electroencefalográficos más frecuentes. **Revista de Neurología**, [S. l.], v. 79, n. 8, p. 223-228, 2024. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39404036/. Acesso em: 7 maio 2026.

FARRALL, Jane. **Literacy & complex communication needs**. [S. l.]: Angelman UK, 2020. 1 vídeo (56 min.) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jlfN0AyymJI&t=4s. Acesso em: 20 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GAYLE, Porter; BURKHART, Linda. Which way to autonomous communication?: aided language stimulation towards Autonomous communication. **Foundation for Angelman Syndrome Therapeutics, Global Summit**. Chicago, 2015. Disponível em: https://lindaburkhart.com/wp-content/uploads/2016/06/handout-Which-Way-to-Autonomous-Communication-AS-Porter-Burkhart.pdf. Acesso em: 19 jul. 2026.

HAIDAR, Ana Sarah Rafka. Síndrome de Angelman: aspectos clínicos, genéticos, neurológicos. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, [S. l.], v. 7, n. 11, p. 703-707, 2025. Disponível em: https://bjihs.emnuvens.com.br/bjihs/article/download/6606/6445/14382. Acesso em: 14 jul. 2026.

KAKU, Michio. **Hiperespaço**: uma odisseia científica através de universos paralelos, dobras no tempo e a décima dimensão. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

KARLSSON, Mikael Guzman, HARRIS, Jacqueline. Epigenetics in neurodevelopmental disabilities. *In*: ISAMIL, Fatima Y.; ACCARDO, Paquale J.; SHAPIRO, Bruce K. (ed.). **Capute and Accardo's Neurodevelopmental Disabilities in Infancy and Childhood**, [S. l.]: Elsevier, 2025. p. 55-70. Disponível em: https://doi.org/10.1016/B978-0-12-824060-1.00022-5. Acesso em: 15 jul. 2026.

LOMBARDI, Gabriel H.; LOMBARDI, Leonardo A. **Atlas de Neuroanatomia humana**. Uberaba, MG: Ed Autores, 2024.

LOVELOCK, James. **Gaia**: um novo olhar sobre a vida na terra. Lisboa: Edições 70, 2001.

MACHADO, Angelo; HAERTEL, Lúcia Machado. **Neuroanatomia funcional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2022.

MARANGA, Carina; FERNANDES, Tiago G., BEKMAN, Evguenia; ROCHA, Simão Teixeira. Angelman syndrome: a journey through the brain. **FEBS J**, [S. l.], n. 287, p. 2154-2175, 2020. DOI:

https://doi.org/10.1111/febs.15258. Disponível em: https://febs.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/febs.15258. Acesso em: 16 jul. 2026.

MALUF, Ued Martins Manjud. **Cultura e mosaico**: introdução à Teoria das Estranhezas. Rio de Janeiro: Booklink, 2002.

MALUF, Ued Martins Manjud. **Epistemologias não ordinárias**: paradigmas alternativos nas ciências humanas e sociais. Rio de Janeiro: Booklink, 2003. v. 1; v. 2.

MARANGA, Carina, FERNANDES, Tiago G., BEKMAN, Evgenia, DA ROCHA, Simão Teixeira. (2020). Angelman syndrome: a journey through the brain. **The FEBS journal**, [S. l.], v. 287, n. 11, p. 2154–2175, 2020. Disponível em: https://febs.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/febs.15258. Acesso em: 19 jul. 2026.

MARQUES, Maria Júlia da Silveira; CATELAN-MAINARDES, Sandra Cristina. Síndrome de Angelman: Desafios e perspectivas. *In*: SILVA NETO, Benedito Rodrigues (org.). **Medicina**: progresso científico, tecnológico, econômico e social do país 2. Ponta Grossa, PR: Atena, 2021. p. 188-197. Disponível em: https://atenaeditora.com.br/catalogo/post/sindrome-de-angelman-desafios-e-perspectivas. Acesso em: 16 jul. 2026.

MARQUES, Valéria. IA e interação humano-computador. **Revista Valore**, Volta Redonda, n. 9, edição especial, p. 125-138, 2024. Disponível em: https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1734/1213. Acesso em: 15 jul. 2026.

MARQUES, Valéria. **Rupturas epistemológicas e psicologia**: a importância do olhar fluido. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315805535_Ruptura_epistemologica_e_psicologia_a_importancia_do_olhar_fluido. Acesso em: 16 jul. 2026.

MARQUES, Valéria; SATRIANO, Cecília Raquel. Aplicação do olhar fluido em um estudo sobre a relação entre aprendizagem e contextos de precarização simbólica. **Boletim Interfaces da Psicologia da UFRRJ**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.ufrrj.br/seminariopsi/2010/boletim2010-2/marques.pdf. Acesso em: 14 jul. 2026.

MARQUES, Valéria; URSI, Suzana; SILVA, Edneusa Lima; KATON, Geisly. Environmental Perception: notes on transdisciplinary Approach. **Scientific Journal of Biology & Life Sciences**. [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1-9, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340006222_Environmental_Perception_Notes_on_Transdisciplinary_Approach. Acesso em: 16 jul. 2026.

MARQUES DE OLIVEIRA, Valéria; ALVES, Priscila Pires; SANTOS, Marcio S.; CRUZ, L. F. L.; FOURAUX, Caroline G. S. Contribuição da mediação para narrativas emancipatórias na inclusão social e escolar. *In*: BARBATO, S.; BERALDO, R.; MIETTO, G.; MACIEL, D. (org.). **Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2023, v. 2, p. 15-41. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/46448/1/LIVRO_ContribuicoesDesenvolvimentoHumano.pdf. Acesso em: 17 jul. 2026.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; 2001.

MORIN, Edgar. **O método 6**: ética. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOYA, Ana Claudia Carvalho; CYRILLO, Andréa de Fátima Marta; MOREIRA, Eliana Cristina; ASEVEDO, Gracciele Rodrigues da Cunha; VALE, Jeruza Bezerra do; BISOL, Larissa Taize Favoreto de Almeida; MARTHO, Mariane Silva Pacca; BONOTTO, Renata Costa de Sá; BERTOLOZZI, Renata Cristina Domingues; CAVALCANTI, Sandra Alves Coelho. **Comunicação aumentativa e alternativa**: o que é? Quando usar?. São Paulo: Communica TEA, 2022. Disponível em: https://www.isaacbrasil.org.br/uploads/9/7/5/4/97548634/cartilhacaafinalsab.pdf. Acesso em: 31 jul. 2026.

OLIVEIRA, Valéria Marques, LIMA, Juliana Ribeiro; PESSOA, Yldry Souza Ramos Queiroz. Empresa Júnior, seus desafios e contribuições para a formação profissional: autonarrativa de uma graduanda de psicologia. **Revista Valore**. Volta Redonda, v. 7, e-7001, 2022. Disponível em: https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1150/864. Acesso em: 10 jul. 2026.

OLIVEIRA, Valéria Marques; SILVA, Edneusa Lima, DUARTE, Érica Fernandes Costa, NOVIKOFF, Cristina, BARBOSA, Marcus Vinicius. Diálogo entre análise de discurso e análise narrativa dialógica emancipatória. **AMAzônica**, v. 17, n. 1, jul./dez. 2024. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9951097. Acesso em: 13 jul. 2026.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**: o mundo da criança: da infância à adolescência. São Paulo, Mc Graw Hill, 2006.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin, MARTORELL, Gabriela. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PAPALIA, Diane E.; MARTORELL, Gabriela. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed; McGrawHill Education, 2022.

SELL, Erick; HEYMANS, Jessica. Síndrome de Angelman: abordaje actual y el futuro de las terapias. **Medicina**. Buenos Aires, v. 84, supl. III, p. 15-20, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/386329832_Sindrome_de_Angel

man_abordaje_actual_y_el_futuro_de_las_terapias. Acesso em: 11 jul. 2026.

SHELDON, Erin. **Angelman Syndrome for Educators**: a guide for school teams to assist with planning for students with Angelman syndrome. California: Angelman Syndrome Foundation, [S.d.]. E-book. Disponível em: https://angelman.org/resources/angelman-syndrome-for-educators/. Acesso em: 7 ago. 2026.

SHELDON, Erin. **Education children with Angelman Syndrome**: moving beyond social inclusion. 2014. Desertion (Master's degree in Education) - Faculty of Education. Queen's University Kingston, Ontario, Canadá, 2014. Disponível em: https://queensu.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/46287945-8abc-4cc7-abc6-c5b2668b63f8/content. Acesso em: 15 jul. 2026.

SHELDON, Erin. Learning characteristics of students with Angelman Syndrome and Related Instructional Strategies. *In*: Calculator, Stephen N. (ed.). **Angelman Syndrome Communication, Educational and Related Considerations**. Ahrja: Bentham Science Publishers, 2015. p. 27-74.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA(SBP) [CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC)]. **Cartilha de desenvolvimento**: 2 meses a 5 anos. Rio de Janeiro: Centers For Disease Control And Prevention, 2024. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_24327e-Cartilha_de_Desenvolvimento-2m-5anos_compressed.pdf. Acesso em: 4 ago. 2026.

VALE, Gardielly Jordânia da Silva; FERNANDES, Joyce Coelho; RODRIGUES, Regiane Oliveira; GAMA, Maria Luiza. O processo de inclusão e aprendizagem da criança com Síndrome de Angelman. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO., 7., 2017. Campinas. **Anais [...]**. Campinas: CONEDU, 2017. Disponível: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA109_ID7799_29092021214915.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

WILHELM, Richard. **I Ching**: o livro das mutações. São Paulo: Pensamento, 1982.

WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; AIELLO, Ana Lúcia Rossito. **Manual do Inventário Portage Operacionalizado**: Avaliação do Desenvolvimento de Crianças de 0-6 Anos. Curitiba: Juruá; 2018.

Apêndices

Apêndice 1 - Desenvolvimento Humano Infantil até 4 anos

Tabela 9 - Principais Caractertísticas do Desenvolvimento Humano do nascimento aos 4 anos

Meses	Socioemocional	Linguagem	Cognitivo	Físico-motor
2	• Acalma na interação humana ou quando o pegam no colo • Olha para o rosto do cuidador • Parece se tranquilizar e ficar feliz quando o cuidador se aproxima • Sorri quando o cuidador fala ou sorri para ele	• Faz outros sons sem ser o choro • Reage a sons altos	• Acompanha com o olhar o movimento do cuidador • Olha para algum objeto por algum tempo (segundos) • Exercita seus reflexos e inicia a tentativa de controle	• É capaz de sugar • Quando está de bruços, sustenta a cabeça erguida por algum tempo (segundos) • Move (agita) braços e pernas • Abre as mãos por algum tempo (segundos)
4	• Para chamar a sua atenção, sorri sozinho • Dá risadinhas em resposta a sua ação de fazê-lo rir • Busca chamar sua atenção:	• Início do balbucio, com sons como: “uuh”, “aah” • Quando você fala com ele, ele responde com sons • Vira a cabeça na direção do som	• Quando está com fome, abre a boca ao ver o peito ou a mamadeira • Explora visualmente suas próprias mãos • Repete comportamento agradável, no	• Mantém a cabeça firme sem apoio quando é segurado • Quando você coloca algo em sua mão, ele segura • Balança o braço na direção de

	olha para você, se move		início ao acaso • As atividades são focadas no seu corpo não no efeito (reação circular primária)	algo que o interessa • Leva as mãos à boca • Suga o dedo • Quando está de bruços, empurra para cima nos cotovelos/ antebraços
6	• (Re)conhece pessoas familiares • Gosta de se olhar no espelho • Ri, sente cócegas	• Faz sons, se revezando com você • Faz bolinhas com a boca • Faz barulhos estridentes, balbucia e faz arrulhos	• Explora objetos com a boca • Dirige-se e se estica na direção de algum objeto • Fecha a boca quando não quer comer mais • Repete ações (intencionalmente, mas sem direção para a meta) para obter algum resultado e prolongam estes espetáculos (Reação circular secundária, de 4 a 8 meses)	• Rola de bruços para deitado de costas • Empurra com os braços retos quando está de bruços • Quando está sentado, apoia-se nas mãos

9	• Estranha pessoas não conhecidas • Mostra-se tímido ou temeroso com quem não conhece • Mostra várias expressões faciais como feliz, triste, irritado, surpreso • Olha para o cuidador quando o escuta falar o nome dele • Reage quando o cuidador sai de perto dele • Sorri ou ri quando o cuidador brinca com ele	• Aumenta o repertório de sons como: "mamamama", "babababa" • Levanta os braços para ser pego no colo	• Procura objetos quando sai do seu campo de visão • Bate dois objetos	• Permanece sentado sozinho • Senta-se sem apoio • Desloca objetos de uma mão para outra • Usa os dedos para "arrumar" a comida em sua direção
12	• Chora se os pais saem • Faz brincadeiras com o cuidador, como bater palminhas	• Faz "tchau, tchau" com as mãos • Chama os pais de "mama", "papa", ou	• Coloca algo em um recipiente, como uma peça em um copo • Procura coisas que vê	• Tenta ficar de pé • Anda, se apoiando nos móveis • Bebe em copo sem tampo com

	• Tem interesse por outras crianças	outra forma especial • Demonstra entender o "não"	o cuidador esconder • Provoca efeitos e eventos (aperta botão para ouvir ou ver um animal) • Antecipa eventos • Comportamento mais intencional, deliberado – coordenação de esquemas secundários – 8 a 12 meses)	a ajuda do cuidador • Faz movimento de pinça, pega coisas entre o polegar e o indicador
15	• Imita outras crianças • Mostra o objeto que gosta • Bate palma quando está excitado • Abraça um objeto que gosta • Mostra afeição (abraços/beijos)	• Tenta dizer uma ou duas palavras além de "mama/papa/dada", como "ba" para bola • Olha para um objeto conhecido quando o cuidador nomeia • Segue instruções com gestos/palavras (como dar o brinquedo quando o cuidador pede)	• Tenta usar os objetos de modo funcionar, como colher, copo, celular • Empilha pelo menos dois objetos pequenos	• Dá alguns passos sozinhos • Usa os dedos para se alimentar com alguma comida

		• Aponta para pedir algo ou conseguir ajuda		
18	• Afasta-se do cuidador, mas observando se continua por perto • Faz birra • Aponta para mostrar algo interessante • Estende as mãos para que o cuidador lave • Olha as páginas do livro com o cuidador • Ajuda ao cuidador a vesti-lo	• Tenta dizer três ou mais palavras além de "mama/dada/ papa" • Segue instruções simples, como "dê (este brinquedo) para mim"	• Copia o cuidador em ações cotidianas como limpar ou arrumar algo • Brinca de modo simples com brinquedos, como empurrar um carrinho • Aponta para partes do corpo • Age por tentativa e erro • Demonstra curiosidade e experimentação, age intencionalmente, variando ações para obter resultado usando uma ferramenta, se necessário (Reações circulares terciárias – 12 a 18 meses)	• Anda sem se apoiar em nada e em ninguém • Faz rabiscos • Bebe de um copo sem tampa (derrama às vezes) • Alimenta-se sozinho (usa os dedos, tenta usar a colher) • Sobe e desce sozinho de um sofá ou cadeira, sem ajuda

24	• Percebe quando os estão magoados, aborrecidos ou tristes • Olha para seu rosto para ver como reagir em uma situação nova • Mostra mais independência • Começa a mostrar autorregulação (mais falha) relacionado ao desenvolvimento das emoções autoconscientes e valorativas como empatia, vergonha e culpa • Inicia o negativismo como autoafirmação	• Aponta para algo em um livro quando perguntado • Repete palavras • Diz pelo menos duas palavras juntas como "quero água", "mais suco" (começa a formar frases) • Aponta pelo menos duas partes do corpo quando solicitado • Aponta quando solicitado, imagens de um livro • Usar mais gestos do que acenar ou apontar, como mandar beijo ou balançar a cabeça com sim • Sabe usar gestos e palavras	• Nomeia algumas cores • Segura algo em uma mão enquanto usa a outra mão para algo • Tenta usar botões/interruptores em brinquedos (causalidade) • Brinca com mais de um brinquedo ao mesmo tempo de modo articulado • Brinca de faz de conta • Representa eventos mentalmente, pensa sobre eventos, antecipa as consequências e age (combinações mentais) • Demonstra ter *insight*	• Chuta uma bola • Sobe alguns degraus sem ajuda • Como com colher • Empilha blocos • Começa a correr • Fica na ponta dos pés • Arremessa bola
30	• Brinca ao lado de outra	• Fala cerca de 50 palaras	• Usa objetos no faz de conta	• Usa mão para torcer como virar

	criança, e às vezes com ela • Mostra o que ela pode fazer dizendo: "Olhe para mim!" • Segue rotinas simples como "é hora de guardar"	• Diz duas ou mais palavra em uma frase como "corre cachorro" • Nomeia coisas em um livro quando solicitado • Diz palavras como "eu", "você" ou "nós"	• Tem habilidades simples de resolução de problemas • Segue instruções de duas etapas como "coloque o brinquedo no chão e feche a porta" • Conhece pelo menos uma cor	maçaneta, abrir tampa • Tira algumas roupas sozinho • Pula do chão com os dois pés • Vira páginas de livros, uma de cada vez, quando alguém lê para ela
36 (3 anos)	• Adapta-se bem em lugares conhecidos sem os pais • Observa outras crianças e junta-se a elas para brincar • Auge do negativismo (dizer não), para testar seu controle no mundo, experimentar novas ideias, resistir à autoridade (esforço de autoafirmação e	• Conversa com o cuidador e usa pelo menos duas trocas • Pergunta: "quem, "o que", "onde, "por quê" • Diz que ação está vendo no livro • Fala seu primeiro nome • Fala o suficiente que os outros o entendam (na maioria das vezes) • Conhece pelo menos 900 palavras	• Desenha um círculo, quando o mostram como é • Evita tocar objetos quentes quando avisado • Pensamento mágico (mas, não por não distinguir realidade de fantasia)	• Crescimento maior nas áreas frontais que regulam o planejamento e o estabelecimento de metas • O crescimento muscular e esquelético avança • Grande desenvolvimento de habilidade motora (grossa e fina) • Alinhava itens juntos

	independência)	• Começam a usar plurais • Sabe a diferença entre eu, você, outro, nós • Sabe perguntar • Emitem frases curtas, simples e declarativas		• Veste roupas sozinho • Usa garfo • Não sabe girar ou parar de repente ou rapidamente. • Pode saltar uma distância de 38 a 60 centímetros • Sobe escadas alternando os pés • Saltita
48 (4 anos)	• Faz de conta elaborado, finge ser um personagem ao brincar (prof, animal, super-herói) • Pede para brincar com crianças se nenhuma estiver por perto • Conforta os outros que estão	• Discurso particular/fala egocêntrica (falar sozinho/para si, ajuda a se organizar) • Diz frases com quatro ou mais palavras • Diz algumas palavras de uma canção, história ou rima infantil • Relata pelo menos uma situação vivenciada no dia	• Nomeia algumas cores de objetos • Conta o quem a seguir em uma história conhecida • Desenha uma pessoa com três ou mais partes do corpo (realismo visual) (a criança de 2 a 4 anos, passa da rabiscação, combinação de riscos,	• Pico da densidade das sinapses no córtex pré-frontal • Pega uma bola grande na maioria das vezes • Serve a si mesmo comida ou água co supervisão de adulto • Desabota alguns botões • Segura lápis entre

	feridos ou tristes (abraça) • Evita o perigo • Gosta de ajudar • Muda o comportamento, dependendo de onde está (refeitório, sala, parque) • Começam a se assujeitar às pressões do grupo, agindo conforme o grupo mesmo quando discordam	• Responde perguntas simples • Frases complexas, com regras gramaticais (combinar gênero, tempo verbal, quantidade)	para a garatuja descontrolada, controlada, nomeada) • Classificação por dois critérios • Função simbólica desenvolvida, início do pensamento intuito global • Surgimento da memória autobiográfica (3-4anos)	os dedos e o polegar e não no punho • Salta em um só pé

Fonte: Elaboração da autora, inspirada em SBP/CDC (2024), Papalia, Olds, Feldman (2006); Papalia, Feldman, Martorell (2013); Papalia e Matorell (2022) e Bello, Machado e Capellini (2022).

Apêndice 2 - Sugestões de materiais que podem ser feitos em casa

Receitas

Massinha caseira

Ingredientes:

2 copos de farinha
2 colheres de sopa de óleo
½ copo de sal
2 colheres de sopa de cremor tártaro
Corante em gel (cores diferentes)
½ copo de água fervendo

Modo de fazer: Misturar aos poucos

Areia cinética caseira

Ingredientes:
1 xícara de cuscuz
½ xícara de água quente
Modo de fazer: Misture bem e deixe secar de um dia para o outro.
Dica: Se precisar usar no mesmo dia, coloque em uma panela em fogo baixo e mexa até secar.

Slime caseiro

Ingredientes:
1/4 xícara de chia
3/4 xícara de água (com corante alimentício)
Modo de fazer: Misture e leve à geladeira por no mínimo 4h. Depois de endurecer, adicione amido de milho aos poucos (aprox. 1 ½ xícara), mexendo até desgrudar das mãos e chegar no ponto de slime.

Olhos flutuadores

Encha o ziploc com água, adicione corante alimentar roxo (misture-o bem), depois adicione o óleo e, finalmente, coloque os olhos dentro do saco. Remova todas as bolhas de ar, este passo é importante.

Goop de abóbora

Preparação: Raspar as abóboras com as sementes e colocar no Saco plástico de cozinha que tem lacre.
Objetivo: Explorar sensorialmente
Mediação: Colocar o Saco plástico perto, incentivar sua experimentação, dublar a ação
Variação: Vários outros objetos podem ser colocados no Saco plástico de cozinha com lacre, sempre em meio fluido (água, gelatina, ...)
Dicas

- Não encha demais os sacos para evitar vazamentos
- Para segurança dupla, e para evitar qualquer confusão, coloque essa bolsa dentro de outra
- Prenda os sacos plásticos que lacram no chão ou na mesa

“Lama” comestível

Preparação: Cozinhar batata doce e inhame, depois adicionar um pouco de água e bater no liquidificador.
Objetivo: Pode ser usado como tinta para as crianças pintarem no papel ou no corpo, como “terra” para que as crianças “colham” cenouras etc. (O objetivo não é estimular comer a lama, mas é recomendável para atividades junto com crianças bem pequenas que ainda levam tudo à boca)
Mediação: Incentivar que a criança explore sensorialmente o material
Dica: Você pode escolher a consistência desejada de acordo com a quantidade de água adicionada.

Anexos

Anexo 1 - BNCC - Creche

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Traços, sons, cores e formas

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)

(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.
(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.
(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.
(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.

O eu, o outro e o nós

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)

(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.

(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.
(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.
(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.
(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.
(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender
(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.
(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.
(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.

Corpo, gestos e movimentos

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)

(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.

(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.
(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas
(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações
(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.
(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.

Escuta, fala, pensamento e imaginação

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)

(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar

(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.
(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos
(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).
(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.
(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.
(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.
(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.
(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).
(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)

(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).
(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.
(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas
(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos
(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.
(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).
(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).
(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.
(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).
(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).
(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).

(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.
(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).

Anexo 2 - Inventario de Habilidades

INVENTÁRIO DE HABILIDADES- AEE

Sondagem Avaliativa Ed. Infantil e Anos Iniciais

Creche:	Diretora:	
Nome:	DN:	Idade:
Turma:	Turno do atendimento:	
Professora turma regular:	Monitora:	
Mediadora:	Professora de AEE:	

Habilidades Pré- Acadêmicas

Habilidades	Realiza com autonomia	Realiza com suporte	Não realiza	NO/ NE
1-Permanece sentado tempo:				
2-Faz contato visual tempo:				
3-Aponta para mostrar algo				
4-Imita (bate palmas, repete gestos simples, dar tchau)				
5-Sabe esperar				
6-Segue instruções simples. Ex.: se sente, se levante, pegue o objeto				
7-Segue instruções complexas. Ex.: Dê um beijo e um abraço, levante e dê um pulo				

8-Aponta para um objeto desejado				

Legenda: Não foi observado (**NO**)/ Não esperado para a idade (**NE**)

Campo Linguagem:

Linguagem				
Habilidades	Realiza com autonomia	Realiza com suporte	Não realiza	NO / NE
9-Produz Balbucio ou sons de onomatopeia (sons de animais, objetos), som do beijo, telefone tocando				
10-Utiliza a linguagem oral para se comunicar de forma clara				
11-Relata acontecimentos simples de modo compreensível				
12-Reconta histórias curtas				
13-Omite fonemas				
14-Troca fonemas				
15-Obedece a ordens simples				
16-Consegue “dar” ou “mostrar” quando solicitado. “dar” - minha vez, sua vez “mostrar” - apontar para o item desejado.				
17-Aponta para as partes do corpo				
18-Nomeia partes do corpo				
19-Nomeia brinquedos				

20-Nomeia objetos reais ou figuras				
21-Nomeia as principais formas geométricas				
22-Aponta as cores solicitadas				
23-Nomeia as cores				
24-Mostra 3 cores				
25-Diz seu nome completo				
26-Mostra a sua idade pelos dedos				
27-Utiliza vocabulário adequado para idade				
28-Canta				
29-Comunica-se com outras pessoas usando outro tipo de linguagem (gestos, comunicação alternativa) que não a oral.				
30-Completa frases oralmente				
31-Atende quando chamado pelo nome				
32-Utiliza termos referentes a temporalidade- ontem, hoje, amanhã				

Legenda: Não foi observado (**NO**)/ Não esperado para a idade (**NE**)

Desenvolvimento Cognitivo

Leitura e escrita				
Habilidades	Realiza com autonomia	Realiza com suporte	Não realiza	NO / NE
33-Reconhece seu nome				
34-Escreve seu primeiro nome				
35-Escreve seu nome completo				
36-Ouve histórias com atenção				
37-Faz rabiscos no papel				
38-Copia um desenho/ forma				
39-Identifica o objeto diferente dentre os iguais				
40-Relata fatos com coerência e em sequência				
41-Escreve os números de 1 a 10 em sequência				
42-Escreve números maiores que 10 em sequência				
43-Reconhece antecessor e sucessor				
44-Identifica números pares e ímpares				

45-Estabelece relação entre palavras ditadas				
46-Estabelece relação entre palavras ditadas e objetos				
47-Identifica as vogais				
48-Identifica consoantes				
49-Faz relação fonema x grafema				
50-Identifica sons iniciais				
51-Identifica sons finais				
52-Rima: palavras que terminam com sons semelhantes				
53-Reconhece sílabas				
54-Escreve pequenas palavras				
55-Lê palavras				
56-Escreve frases				
57-Lê frases				
58-Escreve textos				
59-Lê textos				

Legenda: Não foi observado (**NO**)/ Não esperado para a idade (**NE**)

Raciocínio Lógico matemático				
Habilidades	Realiza com autonomia	Realiza com suporte	Não realiza	NO / NE
61-Emparelha objetos				
62- Noções de peso: leve/pesado				
63- Noção de espessura grosso/fino				
64- Noção de tamanho grande/pequeno				
65- Monta quebra-cabeça de 4 peças				
66- Monta quebra-cabeça de 6 peças				
67- Faz pareamento de formas				
68- Reconhece objetos iguais e diferentes. Ex: entre objetos, figura/ objetos, figura/figura				
69- Constrói blocos de montar				
70- Conta até 3				
71- Conta até 5				
72- Conta até 10				
73- Conta até 20				
74- Conta mais de 20				
75- Faz relação número x quantidade				

76- Desenha as formas geométricas principais				
77- Realiza sequência lógica (começo, meio e fim)				
78- Reconhece dias da semana				
79- Reconhece meses do ano				
80- Sabe informar a idade				
81- Tem noção de adição e subtração com material concreto				
82- Realiza adição				
83- Realiza subtração				
84- Compreende o conceito de multiplicação				
85- Compreende o conceito de divisão				

Legenda: Não foi observado (**NO**)/ Não esperado para a idade (**NE**)

Atenção/percepção e memória				
Habilidades	Realiza com autonomia	Realiza com suporte	Não realiza	NO /NE
86- Rastreia objeto				
87- Olha para o objeto apresentado				
88- Localiza objetos que são deslocados				
89- Faz rastreio visual da esquerda para direita				

90- Reproduz sons de objetos, bandinhas				
91- Mantém-se atento durante a execução das atividades				
92- Percebe sons do ambiente, procura pelo som virando a cabeça				
93- Memoriza uma figura ou objeto após apresentada e retirada do campo visual				
94- Memoriza duas figuras				
95- Memoriza uma sequência de 3 figuras				
96- Memoriza uma sequência de 3 dígitos				
97- Atenção compartilhada: quando a criança pega um objeto ou brinquedo e compartilha olhando para o professor. Ou quando ela corre e não olha para trás. Ex: a criança mostra o objeto, a criança diz: que legal!, dá o objeto para o professor				

Legenda: Não foi observado (**NO**)/ Não esperado para a idade (**NE**)

Desenvolvimento motor

Motricidade fina e ampla				
Habilidades	Realiza com autonomia	Realiza com suporte	Não realiza	NO / NE
98- Segura um objeto				
99- Leva objetos à boca				

100- Transfere objetos de uma mão pra outra				
101- Anda com autonomia				
102- Corre com autonomia				
103- Senta-se sem apoio				
104- Sobe e desce escada com autonomia				
105- Faz movimento de pinça				
106- Monta blocos				
107- Empilha objetos				
108- Tira roupa e veste a roupa (tênis e meias)				
109- Pula com dois pés				
110- Pula com um pé				
111- Arremessa bola				
112- Chuta bola, rola a bola, joga a bola por cima e por baixo				
113- Pula corda com autonomia				
114-Desenha partes do corpo				
115- Desenha o corpo humano completo				
116- Faz seriação- 1º,2º,3º…				
117- Faz apreensão correta do lápis				

118- Faz uso da tesoura				
119- Sabe amarrar				
120- Sabe abotoar				

Legenda: Não foi observado (**NO**)/ Não esperado para a idade (**NE**)

Socioemocional / identidade				
Habilidades	Realiza com autonomia	Realiza com suporte	Não realiza	NO / NE
121- Apresenta sorriso expressivo e interesse e engajamento com outras crianças e atividades em grupo				
122- Compartilha brinquedos				
123- Inicia conversa				
124- Apresenta estereotipia, se sim, relatar no campo observações				
125- Brinca ao lado de outra criança e com outra criança				
126- Sabe dizer a sua idade				
127- Identificar e nomear os membros da família				
128- Canta e dança ao ouvir uma música				
129- Apresenta medos, fobias				
130- Brinca sozinho				
131- Gosta de brincar sempre acompanhado				

132- Imita os colegas em brincadeiras				
133- Obedece ordens simples				
134- Sabe esperar sua vez				
135- Segue regras estabelecidas				

Legenda: Não foi observado (**NO**)/ Não esperado para a idade (**NE**)

Auto cuidado				
Habilidades	Realiza com autonomia	Realiza com suporte	Não realiza	NO / NE
136- Alimenta-se com autonomia				
137- Solicita água, comida				
138- Sabe usar utensílios de cozinha (garfo, faca, colher, copo)				
139- Pede para ir ao banheiro				
140- Lava e seca o rosto, as mãos				
141- Utiliza adequadamente o banheiro, controla os esfíncteres, limpa-se				
142- Sabe abrir e fechar o zíper, o velcro, o botão de roupas, objetos				
143- Identifica situação de risco (foge da sala, atravessa na rua, sobe na janela)				
144- Demonstra comportamento preventivo				

diante de riscos (segura no corrimão)				

Legenda: Não foi observado (**NO**)/ Não esperado para a idade (**NE**)

Avaliação do Nível de Escrita: ( ) Pré- silábico ( ) Silábico ( ) Silábico Alfabético ( ) Alfabético

Referência:

WILLIAMS, Lúcia C. A; AIELLO, Ana Lúcia R. **Manual do Inventário Portage Operacionalizado**: avaliação do desenvolvimento de crianças de 0-6 Anos. Curitiba: Juruá, 2018.

GOMES, Camila Graciella Santos; SILVEIRA, Analice Dutra. **Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo**: manual para intervenção comportamental intensiva. 1. ed. Curitiba, PR: Appris, 2016, 215 p.

SIQUEIRA, Carla Fernanda Oliveira de *et al.* Planos de ensino individualizados na escolarização de alunos com deficiência intelectual. Pôster. *In:* ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 7., São Carlos, 2012. **Anais [...].** Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2012. Disponível em: https://www.escavador.com/sobre/7872047/carla-fernanda-oliveira-de-siqueira.Acesso em: 15 fev. 2022.

Observação:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Anexo 3 - Observações comportamentais baseadas no Portage – Faixa etária até 1 ano

Observações comportamentais (Portage)

Socialização – 0 a 1 ano	
Nº	Verificar-se
1	Observa uma pessoa movimentando-se em seu campo visual.
2	Sorri em resposta à atenção do adulto.
3	Vocaliza em resposta à atenção.
4	Olha para sua própria mão, sorrindo ou vocalizando.
5	Responde a seu círculo familiar, sorrindo, vocalizando ou parando de chorar.
6	Sorri em resposta à expressão facial dos outros.
7	Sorri e vocaliza ao ver sua imagem no espelho
8	Acaricia ou toca no rosto de adultos (puxa cabelo, nariz, óculos, etc.).
9	Estende a mão em direção a um objeto oferecido.
10	Estende os braços em direção a pessoas familiares.
11	Estende a mão e toca sua imagem refletida no espelho.
12	Segura e examina por 1 minuto um objeto que lhe foi dado.
13	Sacode ou aperta um objeto colocado em sua mão, produzindo sons involuntários.
14	Brinca sozinho por 10 minutos.
15	Procura contato visual quando alguém lhe dá atenção por 2 a 3 minutos.
16	Brinca sozinho sem reclamar por 15 a 20 minutos, próximo de um adulto.
17	Vocaliza para obter atenção.
18	Imita adulto em brincadeiras de esconde-esconde.
19	Bate palmas, imitando um adulto.
20	Acena a mão, imitando um adulto.
21	Ergue os braços para expressar “grande”, imitando um adulto.
22	Oferece algo, mas nem sempre entrega.
23	Abraça, acaricia e beija familiares.
24	Responde ao próprio nome, olhando ou estendendo o braço para ser pego.
25	Aperta ou sacode um brinquedo para produzir sons, em imitação.

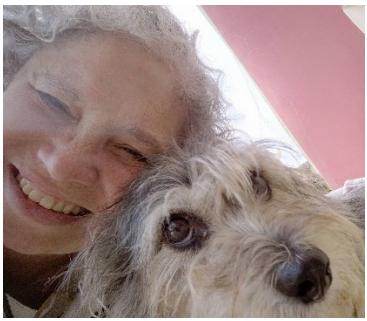
26	Manipula brinquedo ou objeto.
27	Estende um brinquedo ou objeto a um adulto e o entrega.
28	Imita movimentos de outras crianças ao brincar.
Linguagem – 0 a 1 anos	
Nº	Verificar-se
1	Repete sons emitidos por outras pessoas.
2	Repete a mesma sílaba 2 a 3 vezes.
3	Responde a gestos com gestos.
4	Obedece a uma ordem simples, quando acompanhada de gestos indicativos.
5	Interrompe a atividade quando lhe dizem "Não" 75% das vezes.
6	Responde a perguntas simples com respostas não verbais.
7	Combina 2 sílabas diferentes quando tenta verbalizar.
8	Imita padrões de entonação da voz de outras pessoas.
9	Usa uma palavra funcionalmente para indicar objetos ou pessoas.
10	Vocaliza em resposta à fala de outras pessoas.
Cognição – 0 a 1 anos	
Nº	Verificar-se
1	Remove um pano do rosto que obscureça sua visão.
2	Procura com o olhar um objeto que foi tirado de seu campo visual.
3	Remove um objeto de um recipiente colocando a mão dentro do mesmo.
4	Coloca um objeto em um recipiente imitando um adulto.
5	Coloca um objeto em um recipiente quando recebe instruções.
6	Balança um brinquedo que produz som, pendurado em um barbante.
7	Coloca três objetos em um recipiente e o esvazia.
8	Transfere um objeto de uma mão à outra para apanhar outro objeto.
9	Deixa cair e apanha um brinquedo.
10	Descobre um objeto escondido sob um recipiente.
11	Empurra 3 blocos como se fosse um comboio.
12	Remove um círculo de uma prancha, por imitação.
13	Coloca um pino redondo em uma prancha de pinos, quando solicitado.
14	Executa gestos simples quando requisitado.

Auto cuidados – 0 a 1 anos	
Nº	Verificar-se
1	Suga e deglute líquidos.
2	Toma mingau / sopinha.
3	Estende as mãos em direção a mamadeira, tentando pegá-la.
4	Come alimentos liquidificados dados pelos pais.
5	Segura a mamadeira sem ajuda enquanto bebe.
6	Leva a mamadeira até a boca ou a recusa, empurrando-a.
7	Come alimentos amassados dados pelos pais.
8	Bebe em uma caneca, segurada pelos pais.
9	Come alimentos semissólidos dados pelos pais.
10	Alimenta-se sozinho usando os dedos.
11	Segura a caneca com ambas as mãos e bebe.
12	Leva a colher cheia de comida até a boca com ajuda.
13	Estica braços e pernas ao ser vestido.
Auto cuidados – 1 a 2 anos	
Nº	Verificar-se
14	Come com colher de modo independente.
15	Segura a caneca com uma só mão e bebe.
16	Coloca a mão na água e dá tapinhas no rosto com as mãos molhadas, imitando alguém.
17	Senta-se em um piniquinho ou sanitário infantil por 5 min.
18	Coloca um chapéu na cabeça e o remove.
19	Tira as meias.
20	Empurra os braços pelas mangas e os pés pelas pernas da calça.
21	Tira os sapatos quando os cordões estiverem desamarrados
22	Tira o casaco quando desabotoado.
23	Tira a calça quando desabotoada.
24	Puxa um fecho grande para cima e para baixo.
25	Utiliza palavras ou gestos indicando necessidade de ir ao banheiro.
Desenvolvimento Motor – 0 a 1 ano	
Nº	Verificar-se
1	Alcança um objeto colocado à sua frente (15 a 20 cm.).
2	Apanha um objeto colocado à sua frente (8 cm.).

3	Estende os braços em direção a um objeto à sua frente e o apanha.
4	Alcança um objeto preferido.
5	Coloca objetos na boca.
6	Eleva a cabeça e o tronco apoiando-se nos braços, ao estar deitado de barriga para baixo.
7	Levanta a cabeça e o tronco apoiando-se em um só braço.
8	Toca e explora objetos com a boca.
9	Em DV (decúbito ventral, de bruços), vira de lado e mantém esta posição ½ das vezes.
10	Em DV, vira de costas.
11	Em DV, move-se para frente o equivalente à sua altura.
12	Em DD (decúbito dorsal), rola para o lado.
13	Em DD, vira de barriga para baixo.
14	Faz esforço para sentar-se, segurando nos dedos do adulto.
15	Vira a cabeça com facilidade quando o corpo está apoiado.
16	Mantém-se sentado por 2 minutos.
17	Solta um objeto para apanhar outro.
18	Apanha e deixa cair um objeto propositalmente.
19	Fica em pé com o máximo de apoio.
20	Estando em pé com apoio, pula para cima e para baixo.
21	Engatinha para apanhar um objeto (distante a sua altura).
22	Senta-se apoiando-se sozinho.
23	Estando sentado, vira de gatinhas.
24	Estando em DV consegue sentar-se.
25	Senta-se sem o apoio das mãos.
26	Atira objetos ao acaso.
27	Balança para frente e para trás quando de gatinhas.
28	Transfere objetos de uma mão para outra quando sentado.
29	Retém em uma das mãos 2 cubos de 2,5 cm.
30	Fica de joelhos.
31	Fica em pé, apoiando-se em algo.
32	Usa preensão de pinça para pegar objetos.
33	Engatinha.
34	Estando de gatinhas, estende uma das mãos para o alto.
35	Fica em pé com o mínimo de apoio.
36	Lambe a comida ao redor da boca.
37	Mantém-se em pé sozinho por um minuto.
38	Derruba um objeto que está dentro de um recipiente.

39	Vira várias páginas de um livro ao mesmo tempo.
40	Escava com uma colher ou pá.
41	Coloca pequenos objetos dentro do recipiente.
42	Estando de pé, abaixa-se e senta.
43	Bate palmas.
44	Anda com um mínimo de apoio.
45	Dá alguns passos sem apoio.

SOBRE A AUTORA



Valéria Marques de Oliveira

Mais conhecida como Valéria Marques, a autora é uma mulher curiosa e cheia de vida. Filha, esposa, mãe de três filhos e avó apaixonada! É psicóloga, pedagoga, psicopedagoga e turismóloga, além de algumas especializações nos campos de educação e saúde, tem a titulação de mestre em educação, doutora em psicologia e pós-doutora em educação.

Trabalhou em instituições públicas, privadas e ONGs, contribui para a formação de inúmeros profissionais na área, escreveu vários artigos e livros comprometidos com Direitos Humanos, qualidade de vida, saúde e educação.