

CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM FOCO EM CRIANÇAS DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Daiana Rabock Steiner

Resumo: Este artigo teve como principal objetivo discutir a concepção de professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam na Educação Infantil sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento e como essas concepções relacionam-se com o seu trabalho no AEE. Para a coleta de dados utilizou-se entrevista semiestruturada com cinco professoras do AEE, usando a análise de conteúdo para a interpretação dos dados. Utilizaram-se para a fundamentação teórica os seguintes autores: Sarmento e Pinto (1997), Tebet (2013), Baptista (2013), entre outros. Por meio da análise dos relatos percebeu-se uma urgência em reconhecer a infância como um processo histórico e cultural e a necessidade de superação de uma visão patológica da deficiência.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado, educação infantil, educação especial, infância, concepções docentes.

Concepciones de las profesoras del atendimento educacional especializado con foco en niños de los centros de educación infantil

Resumen: Este artículo tuvo como principal meta discutir la concepción de profesoras de la Atención Educativa Especializada (AEE) que actúan en la Educación Infantil sobre infancia, aprendizaje y desarrollo y cómo esas concepciones se relacionan con su trabajo en el AEE. Para la recolección de datos se utilizó entrevista semiestructurada con cinco profesoras del AEE, usando el análisis de contenido para la interpretación de los datos. Se utilizaron para la fundamentación teórica los siguientes autores: Sarmento y Pinto (1997), Tebet (2013), Baptista (2013), entre otros. Por medio del análisis de los datos se percibió una urgencia en reconocer la infancia como un proceso histórico y cultural y la necesidad de superación de una visión patológica de la discapacidad.

Palabras clave: Atención educativa especializada; educación infantil; educación especial; infancia; conceptos docentes.

Conceptions of teachers of specialized educational service with a focus on children of centers of children education

Abstract: This paper has as main objective to discuss the conception of teachers of the Specialized Educational Service (SES) who work in Early Childhood Education about childhood, learning and development and how these conceptions relate to their work in the SES. For the data collection, a semi-structured interview was used with five SES teachers, using the content analysis to interpret the data. The following authors were used for the theoretical foundation: Sarmento and Pinto (1997), Tebet (2013), Baptista (2013), among others. By means of the analysis of the data, it was noticed an urgency to recognize childhood as a historical and cultural process and the need to overcome a pathological view of disability.

Keywords: Child education; childhood; special education; specialized educational service; teaching conceptions.

Introdução

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados para atender exclusivamente alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação no contraturno escolar. O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar essas atividades e recursos, considerando as necessidades específicas das crianças. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento

complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

A Nota Técnica Conjunta n. 02/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI discute que o acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência na educação infantil são essenciais para a consolidação do sistema educacional inclusivo. O documento afirma que ao frequentar as instituições essas crianças podem compartilhar espaços comuns de interação, possibilitando assim seu desenvolvimento integral e “promovendo a ampliação de potencialidades e autonomia e, sobretudo, produzindo sentido ao que aprendem por meio das atividades próprias de crianças desta faixa etária” (p. 2).

Ao serem consideradas as necessidades de se ampliar as investigações que aprofundem o tema da educação infantil em interface com a educação especial (BAPTISTA, 2013), somadas à urgência em compreender a infância na sua condição histórica e social, teceu-se este artigo que tem como objetivo discutir as concepções de professoras do AEE que atuam na Educação Infantil sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento e como essas concepções relacionam-se com o seu trabalho no Atendimento Educacional Especializado. Partiu-se do pressuposto que as ações educacionais das professoras estão articuladas com as concepções adotadas por estas.

A fim de fundamentar teoricamente a discussão, apropriou-se de modo mais específico de autores que discutem a infância e a educação especial. Entre eles Sarmiento e Pinto (1997), Kramer (1996) e Tebet (2013) os quais evidenciam as discussões da infância na modernidade e traçam um panorama histórico essencial para o entendimento dos conceitos relacionados à temática. Para abarcar a educação especial nesse contexto, cita-se Baptista (2013) e Turetta (2014) que apontam a educação infantil como um dos desafios atuais neste campo. Segundo Turetta (2014, p. 23) “isso é compreensível na medida em que a inclusão coloca-se como um compromisso posto muito recentemente para essa área, que ainda está em constituição”.

Ao pesquisar as concepções das professoras do AEE na Educação Infantil, muitos desafios e possibilidades se apresentaram. Os dados traduzem a intencionalidade do processo educativo e revelam as concepções presentes nas profissionais. Pensar sobre essas concepções elenca-se como uma prática de respeito à criança e à infância, pois, elas orientam as ações pedagógicas e efetivam as relações entre todos os sujeitos que interagem no processo de escolarização.

Conceitos de criança, infância e crianças com deficiência

As crianças, presentes no mundo ao longo da história, nem sempre foram reconhecidas como seres sociais e culturais. Sarmiento e Pinto (1997) discutem que as crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, entretanto, o olhar que se direciona à infância passou por modificações impulsionadas pela cultura e mudanças sociais. O campo científico que estuda a constituição da infância e do conceito de criança percorreu momentos históricos distintos em diferentes contextos. Nesse caminho trilhado em busca de referências que contribuam para uma definição de infância encontra-se Ariès (1981) que ao estudar o continente europeu durante a sociedade medieval observou que as crianças não eram deixadas de lado, mas a consciência do mundo infantil como diferente do adulto não era explorada.

A perspectiva dos estudos de Ariés (1981) se tornou hegemônica nos estudos brasileiros nas décadas de 1990 e 2000. Porém, não se pode afirmar que os europeus inventaram a infância, mas sim uma maneira de se observar uma das infâncias possíveis e embora essa maneira seja tomada muitas vezes como homogênea, não cabem generalizações, ou seja, “a mesma noção de infância apresenta diferentes apropriações de acordo com os interesses de quem a utiliza” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 23).

Os estudos do campo da infância receberam contribuições de diversas áreas, tais como algumas obras produzidas nas décadas de 80 e 90 que aprofundaram os debates sobre crianças. A Sociologia da Infância, por exemplo, trouxe significativas contribuições a esse processo a ponto de se confundir como o único campo de produção sobre esta temática. Entretanto, Tebet (2013) define a sociologia da infância como composta por debates que abrangem várias áreas, remetendo o desenvolvimento dos estudos da infância ao interior de diversos campos de pesquisa sobre a temática que vão além da Sociologia da Infância, como: a Antropologia da Infância, a Geografia da Infância, a Pedagogia da Infância, a Psicologia do Desenvolvimento, a História da Infância e a Filosofia da Infância (TEBET, 2013).

Segundo Lopes (2012), a sociologia da infância entende que a infância não é um fenômeno único e universal, mas sofre variações nos diferentes contextos históricos e culturais nos quais se constitui. Além disso, as crianças também são vistas como protagonistas, como atores sociais competentes, que agem de forma própria e intencional nos tempos e espaços em que se encontram, através das interações que estabelecem com seus pares, com os adultos e com a sociedade na qual estão inseridas. Alguns autores como Kramer (1996) e Sarmiento e Gouvêa (2008) seguem essa linha de compreensão da infância.

Diante das constatações, as discussões acerca da criança e da infância partem para um enfoque específico: a criança com deficiência. Atualmente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12), a criança é compreendida como:

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Esta definição é mais uma das que compõem um rol de conceitos sobre infância e criança. Há que se considerar, a partir das discussões realizadas que não se trabalha com uma só infância, ou em uma só criança. Neste artigo, adota-se o entendimento de que uma criança não é um ser isolado, ela se constitui nas relações sociais, nos diferentes tempos e espaços presentes em sua vida e nas vivências culturais e sociais, além de dependerem do tempo histórico e do contexto em que se situam (BARBOSA, 2006). Nessa perspectiva, considera-se a criança como sujeito de relações sociais, um ser que está em desenvolvimento, se apropriando da cultura e produzindo-a também.

Tratando-se das concepções de criança e infância no campo específico da Educação Especial, destacam-se as socialmente construídas a respeito da criança com deficiência. Dentre essas concepções é possível destacar aquela construída por meio de uma visão biológica da deficiência, por exemplo. Segundo Cardoso e Cunha (2012, p. 87) a criança diferente ou deficiente:

é sempre a criança que está em foco, marcada por características que chamam a atenção, principalmente no ambiente coletivo. Essas características são concebidas, histórica e socialmente, como “não universais”. Esta concepção categoriza as condições de vida das pessoas deficientes como um “estado anormal” e, na nossa tradição, o paradigma da doença é comumente utilizado para explicar esse “estado patológico”. Essas pessoas são vistas como um problema social que necessita de uma solução, ou seja, de uma cura terapêutica (CARDOSO; CUNHA, 2012, p. 87).

O aspecto biologizante da deficiência também é destacado por Michels (2005) como modelo constitutivo do pensamento sobre a educação especial, o que ampara o currículo do curso de formação de professores, orienta o trabalho a ser desenvolvido com os alunos com deficiência e influencia as políticas públicas voltadas à educação especial.

Metodologia

Para viabilizar o estudo desenvolvido, optou-se pela pesquisa de cunho qualitativo que conforme Gatti e André (2011, p. 30) busca a “interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”. O quadro de sujeitos foi composto por cinco professoras que trabalham no AEE na Educação Infantil da rede municipal do município de Joinville. A implementação do AEE na cidade de Joinville teve início com o convite para ser município polo do Programa “Educação inclusiva, direito à diversidade”. Joinville iniciou como município-polo em 2007 e recebeu as primeiras nove Salas de AEE no ano de 2009.

O instrumento utilizado foi entrevista semiestruturada, norteada pelas seguintes questões 1) O que é ser criança para você?; 2) O que é infância para você? 3) Como você acha que a criança aprende? 4) Como você percebe que as crianças que acompanha se desenvolvem? Após contato com a Secretaria Municipal de Educação e tendo aprovação para a realização da pesquisa, foi distribuída uma “carta convite” a (dez) professoras explicitando a investigação que seria realizada. Diante disso, cinco professoras manifestaram interesse em participar, estas receberam duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando sua participação na pesquisa por meio da assinatura. Todos esses procedimentos ocorreram conforme as normas do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – Res. 196/96.

Após a transcrição das gravações, leu-se o material obtido, tendo como referência a visão de homem adotada pela teoria histórico-cultural. Essa abordagem adota a concepção de que o ser humano se constitui pelas relações que estabelece com os outros e com a cultura, compreendendo que desde o nascimento inicia-se um processo histórico que vai dialeticamente possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento. Góes (2010) evidencia que as contribuições da teoria histórico-cultural no campo da educação especial têm favorecido a educação de indivíduos com deficiência porque permite uma compreensão das possibilidades do educando e da responsabilidade do meio social na educação da criança com deficiência.

Para auxiliar nas discussões e análises dos dados, buscaram-se contribuições em alguns princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO 2012). Bardin (1977) se refere à Análise de Conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos diversificados. Para Franco (2012, p. 165), “a Análise de Conteúdo é uma

técnica de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um texto”. Ainda conforme Franco (2012, p. 14) este “é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” que pode ser verbal, gestual, silenciosa, figurativa ou documental.

Discussões

A compreensão da criança como um ser puro e isento de características forjadas socialmente apareceu com frequência nas respostas das professoras. Suas narrativas remetem a uma visão abstrata de criança, como se pode inferir através das falas de algumas delas ao relatarem o que, em suas concepções, é o ser-criança:

um ser puro, livre de qualquer malícia e preconceito. (P1)

bem diferente de nós, a nós tudo assusta e a criança não, ela não tem esse medo, esse preconceito. (P4)

Para estas professoras, a compreensão de criança se pauta no pressuposto de que as crianças pensam, sentem e se comportam naturalmente de algumas formas, ou seja, tudo o que a criança expressa acontece, como se ela fosse formatada previamente para vivenciar situações específicas da infância, como, por exemplo, brincar, de maneira pura e livre de preconceitos.

Sarmiento (2007) ao destacar a concepção de criança inocente aponta que ela toma como princípio a obra clássica de Rousseau “Emílio”, em que se acredita que “a natureza é genuinamente boa e só a sociedade a perverte, o que se contrapõe à concepção oposta da necessidade da razão e da norma social para controlar as forças monstruosas da natureza indomada” (SARMENTO, 2007, p. 31). Diante disso, pode-se dizer que as vozes das professoras representam uma visão romântica da criança, como no pensamento de Rousseau, fundamentada no mito da bondade da infância.

Como se pode constatar, a representação dos conceitos de criança da maioria das professoras entrevistadas também é diferente ao discurso previsto pela Política Nacional de Educação Infantil, que propaga uma visão de criança como “criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura” (BRASIL, 2006, p. 8).

A infância também é percebida nas narrativas das professoras de maneira naturalizada, como é possível perceber em algumas falas:

infância é brincadeira, é não ter responsabilidade, poder infringir regras, sem ser punido, acho que isso é infância. (P1)

infância é um tempo para experimentar o mundo na forma que a criança tem vontade. (P5)

é o momento da vida do ser humano em que ele mais aprende. (P2)

a infância é a fase em que toda a criança vive. (P3)

Desse modo, enfatizam-se nas respostas, a infância em seu caráter homogêneo e despreendida do caráter histórico e social. Diante das respostas, é fundamental destacar que a criança e a infância possuem significados distintos, como enfatiza Sarmiento (2005, p. 371):

por isso a Sociologia da Infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença de um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um gênero, etc.

Percebe-se que quando as professoras falam de infância, desconsideram o aspecto das relações sociais nos seus eixos econômico, histórico, cultural, político, entre outros e remetem-se a uma imagem de criança como essência, universal e descontextualizada. Estas concepções explicitadas pelas professoras podem ser compreendidas, assim como a concepção de criança, pela historicidade do conceito. Segundo Sarmiento (2007, p. 25-26):

a infância tem sofrido um processo idêntico de ocultação. Esse processo decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças se dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre os seus produtores (o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e ideias em diversas épocas históricas) quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais da criança na complexibilidade da sua existência social.

Desse modo, vê-se que aspectos históricos da infância precisam ser problematizados, constituindo assim uma ruptura do modelo epistemológico de infância constituído até então.

Outra característica encontrada na fala das docentes entrevistadas foi a ideia de infância como o período mais frutífero para a aprendizagem, como se houvesse um período específico para aprender mais. Essa constatação remete a imagem da criança em que a infância é vista como período em que as experiências vividas teriam um impacto significativo para a vida adulta. Pode-se inferir a partir deste modelo de infância a necessidade que algumas famílias e instituições têm de acelerar conhecimentos escolarizados as crianças da educação infantil, deixando o brincar em segundo plano. Entretanto, na infância, a brincadeira e as interações são fundamentais para tornarmo-nos humanizados. A brincadeira é uma atividade privilegiada, cujas interações possibilitam a construção de significados compartilhados e fazem parte do desenvolvimento na infância.

Diante disso, outra constatação importante a ser destacada é de que forma as professoras pesquisadas acreditam que as crianças aprendem. Para elas:

a criança sempre aprende o que é de interesse dela, claro que é sempre na brincadeira. (P3)

toda criança aprende sozinha, através das próprias descobertas. (P1)

a criança aprende com o meio em que ela vive, tudo aonde ela vive tem uma aprendizagem. (P2)

a criança aprende brincando, sem aquele compromisso, sem aquela responsabilidade. (P5)

Essas concepções de aprendizagem explicitadas nas falas das professoras pesquisadas e que podem orientar a sua prática pedagógica na Educação Infantil pautam-se na aprendizagem como algo pronto e natural, distanciando-se da ideia de que a criança nem sempre está aberta a tudo, aprende sozinha e com tudo, demonstra curiosidade ou expõe suas necessidades. Então, refletindo sobre a

criança enquanto ser histórico e social, acredita-se que ela aprende na relação com os outros e com o meio em que vive, modificando-o e sendo modificada por ele, em uma relação dialética. Por isso, o professor, como adulto mais experiente, é parceiro desse processo de aprendizagem e tem a função de ensinar, orientar e auxiliar as crianças com o objetivo de possibilitar a sua aprendizagem e desenvolvimento. Logo, se há uma crença de que as crianças estão “prontas” qual o objetivo do trabalho docente? Que lugar ocupa o adulto mais experiente nesses atos, já que a criança aprende sozinha?

Todas essas constatações e compreensões de criança, infância e aprendizagem entrelaçadas permitem vislumbrar uma compreensão de que para essas docentes na Educação Infantil ações baseadas no lúdico e na brincadeira são suficientes para que o aprendizado e desenvolvimento das crianças ocorram. Sendo assim, vê-se que não há distinção sobre as diversas possibilidades e maneiras que as infâncias estão sendo narradas e vividas. Outro risco que estas concepções naturalizadas podem desencadear é o investimento insuficiente de políticas públicas, pois, se a aprendizagem é consequência da infância, conforme as concepções relatadas, qualquer situação, estrutura e diretriz pode “dar conta” do aprender na infância.

A relação de como as concepções sinalizadas pelas professoras se relacionam com o seu trabalho pode ser compreendida por meio de Rego (1998) quando expõe que as concepções dos professores interferem na sua atuação prática ou influenciam sua compreensão sobre as relações entre o ensino e a aprendizagem. Em relação a isso, a autora esclarece que:

as posições defendidas pelos educadores acerca deste tema expressam, ainda que de forma implícita, uma visão de homem e de mundo, e revelam, mais particularmente, determinadas concepções sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano e do papel da educação. Sendo assim, o conhecimento de como o professor pensa a respeito do assunto é particularmente importante na medida em que a proposição de conteúdos, metodologias e objetivos que se quer alcançar, as formas de avaliação empregadas em determinada agência educativa, os tipos de interações estabelecidas com as crianças, ou até mesmo as explicações acerca do desempenho dos alunos, dependem intimamente da concepção de desenvolvimento humano adotada. (REGO, 1998, p. 50).

Diante disso, compreende-se que para desenvolver, na Educação Infantil, um trabalho pautado em uma concepção de infância concebida de direitos e produtora de culturas, é preciso pensar para além das concepções naturalizadas, é preciso reconhecer a criança como artífice na construção de um mundo compartilhado no qual sua ação, sua palavra, sua cultura, sua história é respeitada e ouvida como síntese de uma experiência social.

Considerações

Ao tomar como tema central do artigo a infância e o AEE na Educação Infantil, torna-se relevante pontuar como foram percebidas as concepções das professoras do AEE que atuam na Educação Infantil. O fator que mais se evidenciou em relação às concepções foi recorrente a uma visão de criança e infância idealizada. Para praticamente todas as participantes da pesquisa, os aspectos históricos e culturais não foram pontuados como processos constitutivos da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Adotada uma concepção naturalizada, as professoras conceberam a

infância como um momento peculiar da vida consagrada às brincadeiras e a ludicidade. Sob este olhar, a compreensão é de uma infância que seja igual para todas as crianças, com traços homogêneos, independente do contexto espaço-temporal em que se situe.

Em se tratando das crianças público alvo da educação especial, o que é naturalizado é a deficiência. A criança e a infância passam a ser pautadas por essa diferença e por ela são obliteradas. A homogeneidade se dá a partir da deficiência, é essa característica que pauta as ações dos professores do AEE. O trabalho das professoras do AEE produz então o efeito inverso, pois, ao tratar da deficiência ao invés da criança com deficiência, investem na falta, na incompletude. O que se revela com maior ênfase na preferência do trabalho isolado na sala de recursos multifuncional em detrimento de ações coletivas nos espaços da educação infantil.

Desse modo, um dos desafios do AEE coloca-se em construir uma educação que favoreça as diferenças, a partir da infância, a partir da criança e com a criança, que a inclua não apenas fisicamente, mas reconhecendo-a como sujeito de direitos e não a partir dos estigmas de suas carências, falta ou incompletude. Acredita-se que é preciso conhecer as especificidades e peculiaridades dos modos como as crianças com deficiência vivenciam, imaginam e criam o mundo, sendo que essas crianças não podem ser consideradas como universais em seu modo de viver e se desenvolver.

Em virtude deste tensionamento, se destaca a importância de que os cursos de formação docente continuada problematizem junto aos profissionais do AEE, que atuam com crianças de várias faixas etárias e em vários espaços escolares, os conceitos de criança, infância e deficiência; discutam questões relacionadas a sua aprendizagem e desenvolvimento, bem como problematizem a necessidade de construção constante do espaço e dos atos educativos na Educação Infantil, a fim de que os professores não assimilem compreensões estereotipadas e idealizadas acerca das crianças com deficiência. Nesse sentido, é preciso que se criem espaços para discussões acerca das concepções que circunscrevem a Educação Infantil e o AEE, seus objetivos e o que está sendo feito cumprir o dever ético de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com deficiência, público alvo do AEE.

Por fim, espera-se que este artigo possa contribuir com a educação das crianças com deficiência através do que foi conhecido sobre as concepções das professoras que atuam com elas no AEE e na Educação Infantil. Compreende-se que muito ainda há de ser feito no sentido de equalizar a educação para essas crianças. Contudo, acredita-se que a lacuna ficará cada vez menor e os desdobramentos e descobertas ao longo desta pesquisa permitem perceber o movimento para as valiosas conquistas dessa luta que contempla as diferenças.

Referências

- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. A ação pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: _____; JESUS, Denise Meyrelles de; CAIADO, Katia Regina Moreno (Orgs.). *Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento Educacional Especializado*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2013, p. 43-61.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNARDES, Cleide Aparecida Hoffmann. *O trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado pelas vozes de professoras especializadas*. Dissertação. Universidade da Região de Joinville. Joinville, 2014.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, 2008.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDBEN, n. 9.394. Brasília: Câmara Federal, 1996.

BRASIL. MEC. SECADI. DPEE. *Nota Técnica Conjunta n. 02 de 2015*. MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Comunicações, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 27-42, 2016.

CARDOSO, Beatriz Angélica Alcântara; CUNHA, Eliana Briense Jorge. Preconceitos a serem demolidos superando a patologização das diferenças: os comprometimentos fisiológicos impedem a produção das culturas infantis? In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.). *Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara: JM Editora, 2012, p. 85-96.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 4 ed., 2012.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 29-38.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia; JESUS, Denise (Orgs.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 37-46.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996.

LOPES, J. J. M. *Pesquisas com bebês e crianças*. Juiz de Fora, 2012.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, Tânia. *Geografia da infância: territorialidades infantis*. Currículo sem Fronteiras:2006.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 2, p. 255-272, 2005.

_____. Práticas de ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico: a formação de professores de educação especial na UFSC. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008, p. 205-247.

REGO, Teresa Cristina R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Julio G. (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998, p. 49-72.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campo. *Isto não é uma criança!* Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997, p. 9-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: _____; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1997, p. 9-30.

_____. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-49.

TURETTA, Beatriz Aparecida. dos Reis. Crianças com necessidades especiais na educação infantil: um estudo sobre o brincar. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro et al. (Orgs.). *Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014, p. 135-163.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido em: jan. 2016.

Aceito em: jan. 2017.

Aliciene Fusca Machado Cordeiro: Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente-pesquisadora da Universidade da Região de Joinville - Univille. E-mail: aliciene_machado@hotmail.com

Daiana Rabock Steiner: Mestre em Educação pela Universidade da região de Joinville - Univille. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Católico de Santa Catarina - Jaraguá do Sul. Docente de educação infantil da Prefeitura Municipal de Jaraguá do Sul. E-mail: daiana.rabock@terra.com.br