

PROFESSORAS E A CRIANÇA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: POSSÍVEIS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosemeire Geromini Alonso
Universidade Federal de São Carlos
meire.alonso@gmail.com

Rosimeire Maria Orlando
meiremorlando@gmail.com
Universidade Federal de São Carlos

Eixo Temático 2: Proposta Curriculares e Práticas Pedagógicas
Comunicação Oral.

Resumo: Ainda na Educação Infantil há a necessidade de garantia e permanência para as crianças público-alvo da Educação Especial. Assim, os professores de sala comuns que, por meio, de práticas inclusivas conseguem incluir essa criança. Portanto, esse trabalho, recorte de uma dissertação, tem como objetivo apontar as possibilidades de inclusão encontradas por professoras de Educação Infantil para crianças público-alvo da educação especial. Acreditando que as aprendizagens e desenvolvimento do indivíduo são resultados de sua vivência no contexto social é que esse artigo dialoga com a Teoria Histórico Cultural, fazendo alusão as interações sujeito-sujeito e sujeito-ambiente. Assim, por meio de observação, entrevista e registros tem-se dados que foram analisados por meio da análise do conteúdo e resultaram em categorias e subcategorias que nos mostra possibilidades por meio de diferentes adaptações, organizações e interações essenciais para a inclusão dessas crianças.

Palavras- chave: Educação Inclusiva; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas

Introdução:

Atualmente tem se discutido mais todos os processos inclusivos sociais, principalmente, na esfera educacional e, a partir dos pressupostos das legislações internacionais, principalmente, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) a legislação brasileira vem se modificando e abarcando mais a discussão em torno da Educação Inclusiva. Dentro da Educação Inclusiva, podemos discutir sobre a importância de atender aos alunos, hoje, denominados Público Alvo da Educação Especial (PAEE) que, também, são os sujeitos desse presente trabalho.

Na Constituição Brasileira, de 1988, (Brasil, 1988) já tínhamos mencionado a necessidade de uma Educação Inclusiva que abarcasse todos, sobretudo, os alunos com alguma necessidade específica dando-lhes a garantia de acesso à uma educação democrática e até mesmo a necessidade de atendimento educacional especializado a esse público, caso necessário. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) é citada a importância dos alunos da Educação Especial serem matriculados, preferencialmente, nas escolas comuns ou “regulares” como cita a própria legislação.

Ao longo das décadas e com mudança dos cenários político, econômico e social também se fez necessária a mudança nas legislações que atendem aos PAEE, garantindo seus direitos e deveres perante à lei brasileira. Essas mudanças foram e são necessárias para que possamos discutir mais sobre a inclusão, respeito, diversidade e dignidade de todos os cidadãos, independentemente, das suas necessidades específicas. Assim, estamos respaldados por essas políticas, mas devemos nos questionar como essas políticas interferem e auxiliam às pessoas PAEE nas instituições escolares e, sobretudo, nos questionar como acontece o processo de inclusão dentro das escolas, e ainda, nas escolas que atendem às crianças desde a primeira infância.

Pensando no respaldo das políticas educacionais para a inclusão dessas crianças, temos também na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a reafirmação que todo sujeito Público Alvo da Educação Especial deve ter acesso à educação e, além, desse acesso à instituição escolar temos que garantir, também, a permanência e aprendizagem desses alunos. Ainda para uma educação inclusiva (Brasil, 2008, p.12) ressalta que há as instituições escolares precisam “(...) organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem” (...) valorizando as capacidades dos alunos.

Portanto, não é significativo, como vemos somente o acesso e sim, a necessidade de garantir sua aprendizagem e escolarização. Assim, devemos pensar nas diversas possibilidades de garantir essa permanência e, de fato, oferecer aprendizagens significativas aos sujeitos desde a Educação Infantil.

Na LDB (BRASIL, 1996, art. 29), é discorrido Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil RCNEI (Brasil,1998) corrobora que é nessa etapa da Educação Básica que o desenvolvimento cognitivo, físico, motor e psicológico precisa ser bem estimulado para que, posteriormente, esteja a criança esteja apta para ter novas aprendizagens. Assim, é imprescindível para que o sujeito se devolva, a participação de vários meios nos quais ele se relaciona, sobretudo, o meio escolar e o professor tem grande influência no desenvolvimento dessas crianças por meio de suas práticas pedagógicas – que esperamos- que sejam inclusivas.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) cita que o conjunto de práticas pedagógicas forma o currículo interlaçando as experiências e os saberes das crianças com os vários conhecimentos para promover o desenvolvimento integral delas e ainda menciona que “proposta curricular da Educação Infantil deve ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. (BRASIL, 2010, p. 25). Segundo Alonso (2016) a Legislação Brasileira ressalta, tanto a finalidade da Educação Infantil e a sua importância para o desenvolvimento humano, como que esse desenvolvimento aconteça através das práticas do professor e as propostas curriculares.

A necessidade se faz presente de sabermos como são as práticas com as crianças que devem ser incluídas. Segundo Brasil (2009) é responsabilidade do poder público criar possibilidades entre a Educação Infantil e a Educação especial, garantindo assim, direitos e equidade à educação.

Para Nascimento (2009) as crianças são como qualquer sujeito que tem sua história construída pelos contextos sociais e devem ter todos seus direitos reconhecidos e validados. A inclusão das crianças deve começar pelas

creches, já na primeira infância, o que para Mendes (2010) a “(...) inserção na classe comum não garante educação de qualidade. A inclusão é um processo que leva tempo porque envolve além do acesso, a permanência e o sucesso na escola” (MENDES, 2010, p32).

Dentro da escola temos como mediador das interações, a figura do professor que, por meio, de suas práticas pedagógicas, planejamento e adequações necessárias ajudará os alunos com deficiência e os demais.

Vygotsky (1998) discorre que as interações do aluno com o meio onde está inserido são de suma importância para seu desenvolvimento. A escola, portanto, tem o papel fundamental e a figura do professor é essencial em todo o processo de inclusão escolar. Assim, podemos ter indagações sobre o processo de inclusão e aprendizagem do aluno PAEE: Como será que acontece aprendizagem? O professor está preparado? A criança consegue se desenvolver? Como são as práticas desse professor? Muitas questões são comuns quando não temos conhecimento suficiente sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças PAEE. Porém, para Stainback e Stainback (1999) a inclusão é benéfica para todos os envolvidos a comunidade escolar em geral só tem a ganhar com esse processo.

Dentro dessa premissa de sanar algumas questões se faz necessário estudos dentro das instituições de Educação Infantil com crianças com deficiência. Portanto, esse artigo que é um recorte de uma dissertação, tem como objetivo apontar as possibilidades de inclusão encontradas por professoras de Educação Infantil para crianças público-alvo da educação especial. A criança com deficiência física tem direitos como qualquer uma a acessibilidade seja ela de organização de espaços, adequações de atividades, adequações arquitetônicas, entre outros. Para Brasil (2004) algumas crianças como, por exemplo, com deficiência física que são os casos apresentados aqui, apresentam diferentes questões corporais e mobilidade, fazendo com elas tenham alguns comprometimentos na locomoção, dificultando algumas funções motoras. Tais crianças que frequentam a escola comum podem, muitas vezes, esbarrar em diferentes barreiras entre atitudinais e arquitetônicas para a sua

educação e inclusão, dependendo das práticas inclusivas de seu professor para distanciar tais barreiras. Araújo e Del-Masso (2008) acreditam que falta acessibilidade escolar para essas crianças, pois a escola ainda não está pronta para tê-los. Porém, de encontro vêm as práticas pedagógicas que, se forem inclusivas, conseguem atender às necessidades de aprendizagem dessas crianças.

Há, sem dúvidas, para Paniagua e Palácios (2007) a existência de respostas educativas mais flexíveis, as quais respondam às necessidades dos alunos. Para Mendes (2010) essas respostas educativas às necessidades dos educandos podem ser as mediações dos professores, englobando sua prática educativa, pois para a autora “Neste processo, o educador é o grande modelo para seus alunos, e ele também é o principal mediador das interações entre as crianças com ou sem necessidades educacionais especiais”. (MENDES, 2010, p.103).

Assim, pela figura do professor é necessário que investiguemos suas práticas pedagógicas, por meio das possibilidades encontradas, para de escolarizar e incluir de fato, os alunos com deficiência, PAEE.

Metodologia

A pesquisa de abordagem qualitativa e cunho descritivo foi realizada em uma cidade do interior de São Paulo. A participante é Maria, 49 anos de idade e 22 de docência, tem o curso de magistério e Pedagogia, não tem formação na área da Educação Especial e é seu primeiro aluno com deficiência – aqui, chamado de “R”. Seu aluno tem quatro anos de idade, usa cadeira de rodas, órteses nas duas pernas, fraldas e tem dificuldade em se alimentar e locomover com apoio dos pés, fala poucas palavras. A segunda participante é Ana, tem 36 anos, 8 anos de docência, Pedagoga e não tem cursos na área de Educação Especial e é sua primeira aluna PAEE, que nesse trabalho chamaremos de S. S usa órtese, se alimenta sozinha, se socializa com as

crianças, vai ao banheiro sozinha e precisa de ajuda em algumas atividades de movimento.

Os instrumentos metodológicos foram: um diário de campo e um roteiro pré-estabelecido para os respectivos procedimentos metodológicos, a observação e a entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados com a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2002) é uma técnica que se faz para separar o texto em grupos e subgrupos, chamados também de categorias e subcategorias.

Objetivo

Apontar as possibilidades de inclusão encontradas por professoras de Educação Infantil para crianças público-alvo da educação especial.

Resultados

Abaixo temos trecho das observações realizadas e analisadas, com embasamento teórico na perspectiva histórico-cultural. A análise é dividida pela categoria “possibilidades de inclusão”, na qual há as subcategorias: organização social, organização do espaço e mobiliário, adaptações de material e planejamento. Como dito, o presente trabalho é um recorte da análise da pesquisa realizada por Alonso (2016).

Aqui, começaremos com as possibilidades da organização social, ou seja, como os sujeitos são dispostos, intencionalmente, para interagir com o aluno R, da Professora Maria:

(...) a professora pede aos alunos que sentem na mesa e ela começa a entregar as folhas de sulfite. Na primeira nessa está o aluno, sem ela pedir já está sentado à sua mesa, mais duas crianças. Ela pergunta se as crianças podem ajudar na atividade com o pincel e a tinta (...)

(...) a professora faz sempre pares de crianças para eles desenharem no mesmo papel, mesmo R, tendo a coordenação motora fina comprometida, ela o deixa com uma dupla e pede para a criança ajuda-lo na atividade(...)

(...) as crianças formam fila do escorregador e Maria pega R. no colo para escorregar, ela pede para ficarem em fila e respeitar a vez (...) desce um por vez e elas vibram quando R. escorrega com a professora.

Nas observações abaixo veremos três trechos da aluna S, da professora Ana:

(...) a criança foi fazer a atividade com tinta, tinham que pegar todos os potes da estante, a professora Ana vendo a dificuldade de S. trazer todos, pede a ajuda de uma colega, a qual traz para o chão, no espaço que S iria sentar e senta com ela, entregando-lhe os potinhos. A professora aproveita essa situação e pede para a criança sentar com ela. Chegam mais duas crianças, elas formam uma roda e esperam a professora entregar a folha de sulfite (...)

(...) S. quer tirar a órtese, uma criança fica ao lado dela, a professora depois de negar algumas vezes, retira e pede para ela ficar sentada na cadeira do parque um pouco (...) a criança vai em direção ao escorregador, a fila está grande e a professora pede para uma criança ajudá-la a subir, essa criança segura na mão direita de S. e coloca sua mão no corrimão do escorregar para S. subir. S consegue fazer sozinha, o já tinha observado algumas vezes nas demais observações (...) a professora pede para a menina subir atrás dela e não empurrá-la, pois ela segura bem devagar no corrimão. (...) Todo o momento nas brincadeiras do parque S. brinca com alguém, algumas vezes, a professora pede para alguém ajudá-la, mas percebe que sua relação com os demais colegas da sala é muito boa e eles a ajudam, caso percebam a necessidade e quando não percebem a professora pede esse auxílio (...)

(...) a professora dá uma brincadeira e pede para sentar em dupla(...) cada um desenha na folha e a outra criança completa o desenho (...). A professora diz nesse momento que prefere dar sempre atividades em grupo(...)

Diante dessas seis situações descritas no Diário de Campo percebemos que a organização social que é, segundo Zabala (1998), agrupamentos que separam

os alunos de acordo com uma intenção, uma prática de ajudar na inclusão e interação com os demais colegas.

As possibilidades de inclusão por meio de interações interpessoais são riquíssimas para o desenvolvimento do sujeito. Nessa situação podemos citar Vygotsky (1998) e a importância da denominada como “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), na qual a criança tem ajuda para realizar uma tarefa que ainda não consegue fazer sem ajuda, o que aprenderá após tentativas e essa ajuda não será mais necessária, gerando assim, aprendizagens e fazendo com que ela se desenvolva. Nas observações as crianças, por meio, das práticas da professora, puderam em muitos momentos auxiliar a criança com deficiência, o que nos faz pensar que a interação é importante, além do desenvolvimento histórico-cultural dos sujeitos envolvidos, fazendo com que Laplane (2013) ressalta como resultados de situações e pessoas mais justas e corroborando Stainback e Stainback (1999) que esse processo de inclusão é benéfico para todos envolvidos.

Além da organização social, outra organização e adaptação que foi possível apontar foi a do espaço e mobiliário. Vejamos as situações observadas da professora Maria:

“(...) a criança chega no refeitório e tem a sua cadeira adaptada (...) nessa cadeira ele consegue se apoiar sozinho(...).”

“(...) as crianças fazem fila para irem ao parque, chegando lá, “R” aponta que quer ir no balanço, quando olho, vejo que o balanço é adaptado como trava para a crianças não cair (...) as crianças gostam de empurrá-lo e fazem fila para que cada um possa empurrá-lo um pouco (...).”

“(...) Depois as crianças foram para fora da sala, como nesse dia ela tirou R. da cadeira, propôs que os tatames fossem levados para fora para as crianças poder ficar sentados ou deitados mais confortavelmente, como ela cita: “vou levar as criança para fora, vamos ficar até o intervalo, então acho melhor levar os tatames para “R” poder deitar, rolar e andar sem ralar muito o joelho”(Maria).

“(...) a criança sempre é colocada na mesa à frente à mesa de Maria, para que ela sempre dê suporte ao aluno (...) percebo que as mesas têm sempre espaço entre elas para a cadeira passar com facilidade(...)”

Agora, podemos discutir sobre tais observações feitas com Ana e sua aluna S.:

(...) a professora vai brincar com algumas cadeiras, mas disponibiliza de modo que a criança consegue se apoiar na parede para subir nas cadeiras (...)

(...) a rampa da escola tem acesso ao parque, o que facilita que S consiga descer tranquilamente (...)

(...) S. pega no braço da professora para chegar até o pátio. A criança de locomove sozinha, mas em alguns momentos parece cansada e necessita de um pequeno apoio (...) a professora pára perto de um velotrol e S pede para a professora coloca-la sentada. Ela tem dificuldade para pedalar e a professora a empurra (...)

Dialogando com o decreto n.5296/04, no seu capítulo III, art. 8, (BRASIL, 2004) o qual define as condições de acessibilidade, podemos entender que: “(...) autonomia dos espaços, mobiliário, equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação(...)” devem ser acessíveis para as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, p.2).

No mais, há acessibilidade nos materiais usados pelos alunos, o que foi observado na sala de aula. Vejamos as situações abaixo:

“(...) Maria chega com as crianças após o intervalo, vai ao armário e retira de dentro dele seis potes de lápis de cor, em um pote há lápis mais grossos envoltos com EVA(...) e entrega para R, que consegue segurar o lápis (...)” ela direciona a mão da criança em cima do papel e ele começa a pintar a folha(...)”

“(...) a professora deu a letra “R” para pintar dentro do contorno, percebe-se que o aluno passa a mão, pois em algumas atividades ela contornava com cola

colorida ou barbante para ter um relevo e a criança sentir os limites das linhas (...)”

“(...) as crianças deitam no tatame para assistir televisão, R é colocado para se sentar em uma calça jeans costurada com espuma dentro para facilitar o equilíbrio da criança e deixá-lo mais imóvel e confortável (...)”

Na sala da professora Ana, também, vemos adaptações coerentes com a realidade de S.:

(;:) (...) A professora pede para as crianças formarem uma fila. Ela vai até o armário e pega uma sacola onde está um jogo de boliche. Tem dez pinos de plástico e duas bolas pretas. Ela, então pede aos alunos que vão para o pátio e se sentem em fila e diz que vai chamar quem não está empurrando o amigo. Os alunos se sentam e ela coloca os pinos no chão. Ana entrega uma bola para a primeira criança da fila e a outra bola para a segunda criança da fila (...). Quando chega a vez de C3, P3 entrega a bola preta para ela segurar, mas ela tem dificuldade em segurar a bola com uma mão e segura com as duas, porém deixa a bola cair. A professora diz que vai procurar uma bola menor. Vai até a sala e volta com uma bolinha de plástico menor e entrega a S. As crianças veem e pedem também para jogar com a bola menor(...) Essa bola encaix na mão de S e não escorrega (...) (ALONSO, p 109, 2016)

Para Zabala (1998) os materiais são instrumentos metodológicos e devem ser considerados nas práticas pedagógica e, ainda, deve-se oferecer às crianças diversos materiais com a mesma intencionalidade para determinada atividade.

Braccialli e Oliveira (2008, p. 252) “(...) modificações são tecnologias assistivas que ajudam na mobilidade das crianças, tanto como pequenas adaptações para a vida diária (...)”. Assim, as adaptações nos materiais facilitaram o processo de inclusão e fez com que o aluno tivesse mais autonomia.

A última possibilidade, não menos importante, é o planejamento feito pela professora. Segundo Zabala (1998) é essencial que o professor planeje suas ações com antecedência, assim sabe quais recursos precisará utilizar ou

adequar às suas práticas pedagógicas. No trecho a seguir da entrevista de Maria, sobre planejamento, temos:

Eu planejo bem antes. Nos meus horários de HTPI eu aproveito e já vejo tudo. Procuro em casa os modelos das atividades e aqui eu imprimo. Quando tem que ter outro material eu procuro na escola e no dia da atividade eu já separo. Procuro já no começo da semana deixar prontas algumas atividades (ALONSO, 2016, p.93)

O planejamento é essencial, vemos que Sacristán (2000) discorre que o professor deve saber quais conteúdos trabalhar para atender ao aluno, usando do seu conhecimento profissional, deve-se planejar qual a forma que esses conteúdos serão passados para que o aluno aprenda e se desenvolva.

Nas observações a professora sempre mostrou que seu planejamento era feito, pois as atividades estavam sempre prontas e seu “semanário”- documento onde escrevia as atividades semanais - estava sempre preenchido.

Essas práticas inclusivas são, segundo Vygotsky (1998), resultados de todo o processo histórico-cultural no qual Maria foi e é inserida. As experiências, formações e interações influenciam também no seu processo de construção do humana, tendo vontade e disposição para ajudar seu aluno, ou seja, o ambiente e as relações interpessoais influenciam nas nossas atitudes.

Conclusões

Essas respostas vêm ao encontro das observações realizadas nas diferentes situações e espaços nas escolas. É fato que, se elas tivessem uma formação mais específica, com certeza saberiam realizar mais adaptações necessárias ou proporcionar aprendizagens mais efetivas aos alunos. Consideramos aqui, que não é falta de vontade e sim, de uma formação mais específica. Diante do cenário da escola comum, a professora Maria, mostra-se disposta à incluir de fato seu aluno, oferecendo-lhe toda oportunidade de aprendizagem. Vemos nas poucas observações que a professora organiza interações, espaços e

mobiliário, adaptada materiais e atividades gerando acessibilidade às atividades escolares para seu aluno.

Porém, mesmo com a disposição e sucesso no processo de aprendizagem, há a necessidade de ações para incluir seus alunos, oferecendo várias possibilidades como as adaptações que fizeram nos brinquedos, nos materiais escolares ou nos objetos de uso pessoal, bem como nas práticas pedagógicas que tiveram quando organizaram o ambiente de forma que as crianças interagissem mais umas com as outras, considerando a importância das relações sociais para as aprendizagens da criança com deficiência.

A relação das professoras com os alunos serve para enfatizar que as práticas pedagógicas quando planejadas e executadas podem ter como resultados grandes significados no processo de aprendizagem e desenvolvimento de um aluno com deficiência física. Cabe, ainda, nós professores refletirmos sobre nossa própria prática e analisar quais contextos essas crianças estão inseridas e quais interações elas têm dentro do âmbito escolar. A criança com deficiência precisa ser estimulada e ter as condições corretas para que ela aprenda como os demais alunos de sua idade.

Assim, as pesquisas com os professores precisam serem feitas, analisando as práticas pedagógicas e como elas são, ou não inclusivas, bem como discutir de como são ofertadas as condições necessárias para que esses alunos se desenvolvam.

Referências

ALONSO, Rosemeire Geromini. **Práticas pedagógicas na educação infantil: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar**. Dissertação de Mestrado/PPGEEs, São Carlos: UFSCar, 2016. 165 p.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 2008

BRACCIALLI, L.M.P; OLIVEIRA, F. T. Tecnologia Assistiva na inclusão escolar: adequação do mobiliário para aluno com disfunção física. In: OLIVEIRA, A. A.

S. de; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.) **Inclusão Escolar: Contribuições da Educação Especial inclusiva**. São Paulo: Fundepe. 2008. Cap.15, p. 251-.266.

BRASIL, Assembléia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/ Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

_____. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Decreto n 5296 de 2 de Dezembro de 2004**. Acessível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm.
Acesso em 15 de mar de 2018.

_____. **MEC Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2008

MENDES, Enicéia G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP. Junqueira e Marin, 2010.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

UNESCO, **Declaração de Salamanca e linha sobre necessidades educativas especiais**, 1994

LAPLANE, Adriana L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar In: Góes Maria, C. R., LAPLANE Adriana L. F. (Orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013

MARTINS, L. A.R. Pesquisa-ação numa perspectiva inclusiva: reflexões e ações. In: BAPTISTA, C. R; CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M. (Orgs.) **Educação Especial diálogo e pluralidade**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010

NASCIMENTO, M. L. B. P, **Os percursos da Educação Infantil para a inclusão: a infância na creche** In: FRELLER, C. C; FERRARI, M. A. L. D; SEKKEL, M. C. **Educação Inclusiva: percursos na Educação Infantil**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo** – uma reflexão sobre a prática. Editora Artmed, Porto Alegre, 2000.

SALES, Elielson; SALES, Adriane de Castro Meneze; SILVA, Francisco Hermes Santos. **Deficiência e Educação: uma perspectiva histórica da educação de surdos**. Revista Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 3, n. 9, p. 30-44, 2012.

VYGOTSKY, Levy S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1995.