



XV Fórum Municipal de Educação: interlocuções da pesquisa na Educação Básica
Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo – 24 de outubro de 2017

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Clarissa Paz de Menezes¹

Lisiane Piber dos Santos²

Resumo:

A inclusão é um assunto muito presente em discussões entre profissionais da área da educação. Embora haja diversas leis que protegem a proposta inclusiva, ainda é vigente um grande desconforto das escolas e das famílias diante do aluno com deficiência. Por meio deste trabalho, procura-se compreender a prática inclusiva vista através do entendimento infantil. O trabalho é realizado em uma turma de 20 alunos com idades entre 4 e 5 anos, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Reus, em Novo Hamburgo, sendo dois destes alunos, Ana e Pedro (nomes fictícios), crianças consideradas alunos de inclusão. A pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, ocorre a partir de diferentes propostas lúdicas, que através de jogos, brincadeiras e contação de histórias realizada com a turma pelas professoras da sala de recursos multifuncionais e pela professora regente, cuja temáticas tratam do respeito, aceitação às diferenças em função da presença de crianças com deficiência na sala de aula e eliminação dos preconceitos. Após cada atividade é oportunizado, pelas professoras, um espaço de diálogo, onde as crianças poderiam expressar seus conhecimentos e preocupações acerca dos colegas. Espaço este onde elas podem ser ouvidas e ter as suas opiniões respeitadas. Este estudo ainda está em andamento e segue acontecendo sistematicamente até o final do ano, é um trabalho realizado em conjunto entre a Sala de Recursos Multifuncionais, que atende os alunos com deficiência e a turma da Faixa Etária 4, que é uma das turmas mais novas da escola, mas já revela a importância de realizar intervenções com as crianças, na medida em que elas carregam crenças e preconceitos da família e da sociedade, podendo interferir no processo de inclusão, especialmente no que se refere à interação com crianças com deficiência. Também é possível vislumbrar que intervenções que associam ludicidade e diálogo, são alternativas possíveis e acessíveis no trabalho diário com a criança, possibilitando discussões sobre questões complexas, tal como a inclusão.

¹Especialista em Psicopedagogia, email clarissapazmenezes@novohamburgo.rs.gov.br – Professora na EMEF Padre Reus

²Licenciada em Pedagogia, email lisianepiber@novohamburgo.rs.gov.br – Professora na EMEF Padre Reus



Palavras chaves: inclusão, educação infantil, escola, infância.

HISTÓRIA DA INFÂNCIA

O Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA (BRASIL, 1990) preconiza que infância é a fase do desenvolvimento entre o nascimento e a puberdade, correspondendo o período de 0 a 12 anos. Infância vem da palavra infante, que significa incapacidade de falar (KUHLMANN, 2007), o que nos remete ao processo, a partir do qual a criança é inicialmente falada por outro, para então se apropriar da sua própria fala. Esse processo se desdobra ao longo da constituição da subjetividade. Autores como J. Jerusalinsky (2002), a partir do referencial psicanalítico, ressaltam o infante como desprovido de fala, sendo o Outro Materno o agente da introdução do pequeno sujeito no campo da linguagem.

Durante muitos séculos as preocupações com as crianças diziam respeito, sobretudo, a sua sobrevivência, já que devido à fragilidade do indivíduo ao nascer, os índices de mortalidade infantil eram bastante altos. Sendo assim, supõe-se que, de uma forma defensiva, os adultos destinavam pouca atenção àqueles pequenos seres, já que a morte era algo comum. Como a medicina não dava conta da demanda de crianças e de muitas doenças que elas apresentavam, destinava maior parte de sua atenção às doenças dos adultos, que eram considerados mais produtivos. Foi somente por volta do século X que a infância começou a ser mais diferenciada da fase adulta. A condição de dependência era a característica principal da infância, sendo um fator que a distinguia da fase adulta. Conforme Heywood (2004, p 23), “a „descoberta da infância” teria que esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando então se reconheceria que as crianças precisavam de um tratamento especial „uma espécie de quarentena”, antes que pudessem entrar no mundo dos adultos”.

Assim que a criança tivesse condições de maior autonomia, prescindindo do auxílio de outro, passava a ser reconhecida como adulto. Por volta do século XVI, a diferenciação passou a ser demarcada nas vestimentas. Os pequenos passaram a



utilizar trajes diferenciados dos adultos, surgindo então um novo sentimento em relação à infância, de modo que a criança era vista como um ser delicado e ingênuo, sendo motivo de distração dos adultos, com suas “gracinhas”. Segundo Priore (1992), isso não agradava algumas pessoas, pois se pensava que os mimos não eram recomendados, uma vez que ia de encontro aos ensinamentos de Deus, cuja premissa era a aplicação de castigos para crescer.

Foi também no século XVI que foram criadas instituições para auxiliar pessoas economicamente desfavorecidas, já que a pobreza era um voto sagrado (KUHLMAN, 2007). Dentre estas instituições, construíram abrigos para crianças abandonadas, pois era frequente o abandono de crianças na roda dos expostos. De acordo com Freitas (1999, p 51),

“o sistema da roda dos expostos foi inventado na Europa medieval. Seria ele um meio encontrado para garantir o anonimato do expositor e assim estimulá-lo a levar o bebê que não desejava para a roda, em lugar de abandoná-los pelos caminhos, bosques, lixo, porta de igreja ou casas de família, como era de costume, na falta de opção”.

Ao longo de muitos séculos as crianças pequenas permaneciam sob os cuidados da mãe ou de outra mulher, uma vez que a função das mulheres era gerar e cuidar de seus filhos. Com a mudança do lugar da mulher na sociedade, houve a necessidade de se criar instituições que substituíssem os cuidados das mães. Foi assim que surgiram as primeiras creches, palavra de origem francesa, que significa manjedoura (KUHLMANN, 2007). Era na creche que as crianças permaneciam, para que suas mães pudessem trabalhar. Foi somente mais tarde que a creche foi sendo reconhecida não somente como tendo uma função de cuidado, mas também uma função pedagógica, passando a ser chamada de Escola Maternal, fazendo uma alusão ao lugar da mãe na infância.

Kuhlmann (2007) refere que as creches foram muito mais do que uma



substituição às rodas. Elas foram uma alternativa para que as mães não abandonassem suas crianças e pudessem trabalhar para auxiliar no sustento da família, bem como uma forma de as mulheres conquistarem outro status na sociedade.

No Brasil, as creches foram criadas no século XX, momento em que o contexto social começa se modificar, em um período em que além de uma influência médico-higienista, a infância passa a ter um olhar jurídico-policia, voltando-se a uma preocupação com o bem-estar das mesmas. Em 1909, o Estatuto do Patronato de Menores desenvolveu os objetivos, que norteiam a criação de creches. Tais objetivos foram sustentados na premissa de criar um espaço adequado para receber as crianças cujas mães precisavam trabalhar.

Assim, que a infância passou a ocupar uma posição de destaque, sendo cada vez mais vista e delimitada. As diversas instituições que se ocupavam das crianças também passaram por um processo buscando o bem-estar. Elas evoluíram para o que conhecemos hoje como Educação Infantil, graças aos trabalhos realizados por Montessori, Piaget e Vygostky, que visavam à criança como um sujeito, a partir de perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Tais teorias que auxiliavam pais e professores a compreender melhor estas questões, contribuindo assim para o ensino da infância.

EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil vem sendo alvo de constantes discussões para definir qual o seu papel no desenvolvimento global do ser humano. Quando era creche, tratava-se de um local onde as crianças freqüentavam especialmente para serem olhadas e cuidadas, enquanto a mãe trabalhava. O estatuto de escola de educação infantil se deu por ser um espaço de construções, aprendizagens e trocas entre crianças e adultos. Atualmente, percebe-se que os pais não introduzem seus filhos em escolas de educação infantil apenas com o objetivo de cuidado, para que eles



possam trabalhar. Eles têm buscado a escola de educação infantil para as crianças como um espaço de socialização e aprendizagem.

Grande parte das escolas de educação infantil aceita crianças a partir dos 3 meses de vida, na fase do pensamento sensório-motor, em que a vida mental da criança é caracterizada principalmente por reflexos, precisando de experiências concretas para compreender o que acontece no meio ao seu redor. Por volta dos 2 anos de idade até mais ou menos os 6 anos, no período pré-operatório, a criança não necessita mais de experiências concretas, ela já é capaz de representar ações vividas anteriormente reconstituindo-as, mesmo que os elementos que estiveram na situação real não estejam presentes no momento (Wadsworth, 2000.) O jogo simbólico aparece nessa fase da vida da criança. Nele a criança, através da representação, traz à sua realidade aquilo que ela deseja ter ou ser através de símbolos ou imagens que são representados por objetos ou brinquedos. Esse jogo é importante para a organização do pensamento na criança, pois junto com ele vem a construção da linguagem, que tem papel fundamental nessa fase, auxiliando na construção imaginária. Piaget (1986) afirma que esse jogo é egocêntrico, assim como o da criança no período pré-operatório, pois as representações decorrem de experiências e símbolos que tenham significado e que dizem respeito apenas à criança envolvida no jogo. É também no jogo simbólico que a criança construirá e acomodará grande parte das suas novas relações de aprendizagem. A imaginação e a fantasia estão constantemente presentes no jogo simbólico e no pensamento da criança.

No período pré-operatório, segundo Wadsworth (2000), os sentimentos começam a se definir, as crianças demonstram claramente o gostar e o não gostar e esses sentimentos podem ser representados e recordados, sendo a socialização e a afetividade elementos fundamentais para o desenvolvimento tanto cognitivo quanto afetivo, interferindo diretamente nesse desenvolvimento e nas construções dessa criança. Neste estágio ela continua egocêntrica, tendo bastante dificuldade de perceber o mundo pelo olhar de outros, mas perde, aos poucos, a dependência



moral que tinha dos adultos anteriormente, tornando-se heterônoma, ou seja, tem alguma noção do que é certo e errado, embora não consiga construir suas próprias relações de certo e errado, esperando que o adulto o faça.

Devido à falta de lógica de pensamento a criança julga apenas a ações ocorridas, tendo elas mais peso, já que, devido a suas construções anteriores, é capaz de antecipar ações e de prever e temer certa reação do adulto frente a algo que tenha acontecido. Esse medo faz com que a criança tenha respeito pelo adulto, mas esse respeito é considerado unilateral, pois os motivos que fazem adultos e crianças se respeitarem não são os mesmos (Rangel, 1992).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Além disso, foram criados os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que norteiam a Educação Infantil através de objetivos e sugestões de temas e métodos a serem trabalhados, fomentando um trabalho interacionista, no qual a criança deve interagir com o meio em busca de sua aprendizagem.

INCLUSÃO

A inclusão tem sido amplamente discutida no âmbito do ensino fundamental e médio, mas também ocorre na educação infantil. Está prevista por lei, assim como o acesso de toda a criança a escola conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente e da Constituição de 1988. Considerando a Educação Infantil como o primeiro espaço escolar da criança, é fundamental propormos discussões envolvendo a inclusão, a criança e a Educação Infantil.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) menciona a inclusão de crianças com deficiência e objetiva o desenvolvimento integral da criança em parceria com a família, considerando a Constituição de 1988 e o ECA:



XV Fórum Municipal de Educação: interlocuções da pesquisa na Educação Básica
Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo – 24 de outubro de 2017

As orientações apresentadas neste documento encontram apoio legal na *Constituição da República Federativa do Brasil/1988*, especialmente no inciso IV do Art.º 208, no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, no seu artigo 208, inciso IV e, principalmente, nas *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB.), promulgada pela Lei 9.394, de 20/12/96. Desta última extraem-se as seguintes determinações aplicáveis à formulação do presente documento:

- inclusão, quando possível, dos educandos com necessidades educacionais especiais, na rede regular do ensino público e, ainda, preservando sua gratuidade (Art.º4, inciso III);
- oferta dos serviços de educação especial, na faixa etária do nascimento aos 6 anos de idade, integrados ao desenvolvimento do currículo de educação infantil (Art.58, parágrafo 3º);
- competência e orientações emanadas das esferas federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal, para a educação infantil (Art.º II, inciso V);
- finalidade precípua da educação infantil que visa ao desenvolvimento integral da criança nos seus seis primeiros anos de vida, com a efetiva colaboração da família e da comunidade (Art.º 29); (BRASIL, 1988)

As práticas inclusivas nas diferentes modalidades de ensino vêm sendo cada vez mais discutidas no contexto escolar. Esta discussão, no entanto, atém-se principalmente ao ensino básico que compreende desde a primeira série do ensino fundamental até o ensino médio, sendo evocada, sobretudo, a partir da atuação de profissionais nas diversas áreas envolvidas no desenvolvimento humano: Psicologia, Medicina, Psicopedagogia e a Educação.

A educação especial articula-se com a educação infantil no seu objetivo de garantir oportunidades sócio-educacionais à criança, promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem, ampliando dessa forma, suas experiências, conhecimento e participação social.

A escola nunca foi para todos (BEYER, 2005). Inicialmente, pessoas com deficiências permaneciam isoladas da sociedade. Na maioria das vezes, se limitavam a permanecer enclausuradas em seus lares. Com o advento da escola especial, tais pessoas passaram a conviver com espaços escolares, ainda que estes fossem segmentados.

No Brasil, as Leis 4024/61 e 5692/71, subsidiadas pela Constituição Federal de 1988, já previam um tratamento especial às pessoas com deficiência,



XV Fórum Municipal de Educação: interlocuções da pesquisa na Educação Básica
Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo – 24 de outubro de 2017

considerando suas diferenças e singularidades.

“Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.” (Lei 5692/71 Artigo 9º)

Assegurar os direitos de pessoas com deficiência, respeitando suas diferenças e singularidades já foi apontado na Constituição de 1988, mas ganhou força, através de documentos escritos e firmados internacionalmente (Carvalho, 2000). Ao longo dos tempos, as pessoas com deficiência passaram a receber um olhar e uma atenção maior, de modo que a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, a Lei 10.098/00 e o Decreto No 3.298/99 foram determinantes para a garantia do direito de todas as crianças estarem freqüentando a escola, sendo ela uma só. Foi a partir da Conferência Internacional de Salamanca em 1994, que o mundo passou a falar, praticar, pesquisar e divulgar a inclusão, desencadeando a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96), a qual refere o direito de matrícula para pessoas deficientes nas escolas regulares. A LDB 9394/96 propõe uma ruptura do mito de educação especial x inclusão, uma vez que a escola deve ser somente uma e para todos. Carvalho (2000) salienta que a escola deve oferecer educação de qualidade para todos. Embora toda a legislação pró-inclusão vigente celebre as diferenças e os direitos das pessoas com deficiência, encontramos inúmeros impasses na sociedade que dificultam o acesso e a permanência de todos na escola.

Segundo Bossa (2000), no final do século XVII, educadores como Pestalozzi, Seguin, Itard, entre outros começaram a se preocupar com a educação de crianças com alguma deficiência, principalmente a surdez, deficiência mental e



algumas paralisias. No final do século XIX, foram criadas, na Europa, classes especiais em escolas públicas para a reeducação de crianças com deficiência mental. Beyer (2005) afirma que, desde então, convivemos com dois tipos específicos de educação: a educação especial, voltada para pessoas com deficiência tais como as deficiências auditiva, visual, mental, física, entre outras, e a educação regular, voltadas para o aluno supostamente normal.

Define-se inclusão como a oportunidade de inserção no âmbito escolar e de acompanhamento das atividades cotidianas da classe, sendo o sujeito incluído no processo de ensino e aprendizagem. Para Bossa (2000) torna-se importante um olhar que veja este sujeito e a escola como um todo, considerando seus processos e singularidades.

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Buscando abrir um espaço de fala e escuta sobre a inclusão para as crianças da educação infantil, realizamos uma investigação que se deu no contexto da sala de aula, por meio de atividades lúdicas com 20 crianças de idades entre 4 e 5 anos. Durante diversos momentos foram realizadas contação de histórias com temática da diferença e brincadeiras nas quais as crianças deveriam vivenciar diferentes experiências relacionadas à inclusão.

Sempre após a contação da história ou da brincadeira, as crianças são reunidas em uma rodinha para conversar sobre aquilo que ouviram ou vivenciaram. É neste momento que expõe suas crenças em relação a deficiência dos colegas. Em uma das atividades após a leitura da história “Na minha escola ninguém é igual” após se darem conta que os colegas Pedro e Ana não falavam afirmaram que isso acontecia pois eles ainda eram pequenos, quando questionados a respeito da idade, logo responderam que a falta da fala se dava “por estarem doentes”.

Durante uma brincadeira coletiva livre, a aluna Ana se desorganizou, sendo necessária uma contenção física para que se acalmasse. Neste momento todos os



alunos foram colocados em rodinha e seguiu-se conversando com eles enquanto a aluna acalmava-se. Quando questionados a respeito do motivo da crise da colega apenas disseram que “ela estava estressada”. Porém observa-se que são poucos momentos que os alunos aproximam-se dos colegas Pedro e Ana para brincar ou interagir.

Este relato remete-nos a pensar sobre a importância de um trabalho de caráter inclusivo com os alunos desde a educação infantil, considerando que a inclusão, sobretudo, por força da lei tem acontecido, especialmente, no contexto escolar. Não cabe aqui discutirmos a forma como a inclusão tem sido praticada nas escolas, mas o fato de as crianças com deficiência estarem sendo inseridas nas escolas. Sendo assim, é de extrema relevância trabalharmos com o acolhimento dessas crianças, a fim de evitar que se estabeleça no ambiente escolar uma lógica de exclusão. No caso relatado, detectamos riscos de essas crianças não se aproximarem de outras com deficiência, por conta, principalmente, do desconhecimento em relação às limitações e possibilidades de uma pessoa com deficiência. O que elas trazem em suas falas diz respeito a uma idéia preconcebida de impossibilidades de essas crianças estarem partilhando de espaços e brincadeiras, o que não é necessariamente verdadeiro, já que podemos criar outras alternativas de acessibilidade, comunicação e interação.

Sabe-se que nesta etapa do desenvolvimento o lúdico e os laços de amizade são fundamentais. As amizades podem se consideradas um vínculo entre dois ou mais sujeitos, caracterizado por preferências mútuas dotadas de afetividade e interações sociais. Sendo as relações de amizade dotadas de afetividades, percebe-se que estas são dotadas de emoções, percepções e desejos, portanto remetem a sensações de dor e prazer e principalmente à empatia (Bishop et al, 1999).

Ora, se os laços de amizade se constituem a partir de preferências mútuas, como essas crianças se aproximariam de outras com deficiência? Partimos da concepção de que sem a mediação de um adulto que possa trabalhar com a turma



sobre as diferenças, a constituição de laços de amizade entre crianças com e sem deficiência torna-se mais difícil. Segundo Strully e Strully (1999) pais e educadores tornam-se fundamentais na mediação na construção destas amizades, atuando como facilitadores na aproximação destes sujeitos. A mediação do adulto pode também ajudar as crianças a construir outras alternativas de interação com as crianças com deficiência.

Sobre a convivência com crianças com deficiência, O'Brien e O'Brien (1999) salientam que é uma prática saudável e enriquecedora. No entanto, cabe ressaltar que não é qualquer turma, assim como não é qualquer professor que está preparado para receber uma criança com deficiência, o que corrobora aquilo que é sustentado por nós.

Como vivemos numa “sociedade contemporânea é a sociedade do estereótipo” (MRECH, 1999, p. 20), salientamos a importância de se trabalhar desde a infância com a não construção de estereótipos, tais como: não aprendem, não brincam, entre outros. A escola inclusiva enfrenta um grande dilema, lidar com as diferenças. Isso porque elas, em geral, causam um grande impacto e nos mobilizam inúmeras reações. Deparar-se com alunos com deficiência, não raramente, acionam sentimentos de desamparo, desestabilizando a escola como um todo, especialmente, os professores. É comum escutarmos relatos e interrogações dos professores que remetem a uma sensação de impotência, de fracasso.

A primeira condição para educação inclusiva não custa dinheiro: ela exige uma nova forma de pensar. Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais. Por isso, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades. A individualização do ensino significa a individualização dos alvos, da didática e da avaliação. (BEYER, 2005, p. 28)



Naujorks e Barasuol (2004) discutem esta condição de vulnerabilidade do professor, ressaltando a presença do *stress* e a importância de um acompanhamento desse professor. Torna-se então, fundamental o investimento no professor, no sentido de rever sua prática docente e transformar lógicas de ensino. Para tanto, é necessário que o professor esteja aberto para esse desafio, o que numa primeira instância exige sair de uma posição de saber.

Sendo assim, não basta colocarmos que o professor deve ter uma postura de mediador em sala de aula, trabalhando com as diferenças e desde uma posição inclusiva. Esse professor que hoje está na sala de aula e que recebe crianças com deficiência também precisa ser trabalhado. Diferentemente das crianças, ele é adulto e já está pleno de estereótipos e preconceitos, que interferem em sua prática docente. Nesse sentido, cabe evidenciar a importância de um trabalho de base com o professor, que dê sustentação ao seu trabalho em sala de aula, sobretudo, a sua função de mediação com os alunos.

A escola tem um lugar fundamental na constituição de um sujeito e cidadão. Assim sendo, desenvolver na criança a capacidade de reflexão e criatividade na busca de soluções de problemas é de extrema importância. A inclusão pode ser um meio potencialmente rico para o professor auxiliar no desenvolvimento dessas capacidades. Cabe mencionar Navarro (2004) que reconhece que os principais valores que há na escola são as próprias crianças, com suas diferenças, suas características, suas peculiaridades. Sendo assim, antes de escutar o que as crianças têm a dizer, é de fundamental importância supormos que elas têm algo a dizer, já que durante muito tempo aquilo que a criança diz foi tomado pelo adulto como algo desvalorizado. Em função disso, o trabalho com esta turma segue até o final do ano, e se possível irá continuar enquanto eles estudarem na escola.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. *Inclusão e Avaliação na Escola*. Porto Alegre: Mediação, 2005.



XV Fórum Municipal de Educação: interlocuções da pesquisa na Educação Básica
Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo – 24 de outubro de 2017

BISHOP, K. D. et al. *Promovendo amizades*. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 184-199.

BOSSA, N. *A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.

CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000

DEL PRIORE, M. Et Al. *História da criança no Brasil*. São Paulo, SP: Contexto, 1992.

FREITAS, M. C. de. *História social da infância no Brasil*. São Paulo Cortez Editora, 2006.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

JERUSALINSKY, A. . *O nascimento do ser falante*. In BERNARDINO L. M. F. (Org.),



XV Fórum Municipal de Educação: interlocuções da pesquisa na Educação Básica
Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo – 24 de outubro de 2017

O bebê e a modernidade: abordagens teórico-clínicas. (pp. 51-60). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

KUHLMANN, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 4. ed. Porto Alegre, RS Mediação, 2007.

MRECH, L. M. – *Psicanálise e Educação: Novos Operadores de Leitura*. São Paulo, Tomson e Learning/Pioneira, 1999

NAUJORKS, M. I.; BARASUOL, E. B. *Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Revista Educação Especial, p.24, 97-104, 2004.

NAVARRO, M. C. D. *Afetos e emoções no dia-a-dia da educação infantil*. Porto Alegre, RS Artmed 2004.

O'BRIEN, J e O' BRIEN, C. *A inclusão como uma força para a renovação da escola*. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 48-68.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1985.

RANGEL, A. C. S. *Educação matemática e a construção do número pela criança: uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992

SOUZA, R.M. e SKLIAR, C.B. *O debate sobre as diferenças e caminhos para se(re)pensar a educação*. In: AZEVEDO, J.C.; Et Al.. *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.



XV Fórum Municipal de Educação: interlocuções da pesquisa na Educação Básica
Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo – 24 de outubro de 2017

STRULLY, L. J. e STRULLY, C. *As amizades como objetivo educacional: o que aprendemos e para onde caminhamos*. In: STAINBACK, W. ;STAINBACK , S..
Inclusão um guia pra educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre:
Artes Medicas Sul, 1999.

TEIXEIRA, F e KUBO, O. *Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino*. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2008, vol.14, n.1 pp. 75-92. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12/04/2010.

WADSWORTH, B. J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget: fundamentos do construtivismo*. São Paulo: Pioneira, 2000.