

A AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE CRIANÇAS PEQUENAS COM DEFICIÊNCIA

Vívia Camila Côrtes Porto
Sonia Lopes Victor
Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo
Eixo Temático 2: Pesquisa e Práticas Educacionais
Categoria: Pôster

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar os aspectos afetivos presentes nas práticas pedagógicas dos professores de crianças pequenas com deficiência e suas implicações para a constituição da subjetividade dessas crianças. O referencial teórico adotado está centrado na abordagem histórico-cultural, tendo Vygotsky (2007) como principal interlocutor. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho colaborativo, caracterizada a partir de três encontros com professores e pesquisadores, no formato de grupos focais, sendo todos os encontros filmados. Os aspectos afetivos presentes nas práticas docentes precisam ser reavaliados a fim de gerar discussões e reflexões que possam produzir ação e conhecimento, visando o desenvolvimento da criança pequena com deficiência.

Palavras-chave: Criança pequena com deficiência. AEE. Afetividade.

A AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE CRIANÇAS PEQUENAS COM DEFICIÊNCIA

Vívia Camila Côrtes Porto

Sonia Lopes Victor

Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Espírito Santo

Eixo Temático 2: Pesquisa e Práticas Educacionais

Categoria: Pôster

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação¹ no contexto escolar tem engendrado diferentes políticas e práticas educacionais na tentativa de garantir o acesso, permanência e aprendizagem para todos os alunos. Nesse percurso, assegurar processos pedagógicos que contemplem as diferenças presentes no universo escolar tem sido desafiador, salientando, assim, a busca de uma discussão cada vez mais recorrente.

Considerando que é na educação infantil que os sujeitos da educação especial e os demais sujeitos da educação “[...] desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global [...]” (BRASIL/PNEE-PEI, 2008, p. 10) é que nos debruçamos nessa investigação, especialmente, no que se refere às ações pedagógicas que os promoverão.

O atendimento às crianças pequenas² público-alvo da educação especial, vem acontecendo, gradativamente, nos ambientes regulares do contexto educativo. Todavia, os serviços educacionais oferecidos a elas em ambientes segregados ainda coexistem. Mas a presença da criança na escola regular – embora em quantidade pequena – e as contribuições em sua educação e socialização, que têm sido geradas nesse ambiente que se pretende inclusivo, já se impõem (PORTO e VICTOR, 2013).

¹ Conforme a PNEE-PEI 2008, os sujeitos público-alvo da Educação Especial são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Neste texto, optamos por usar a expressão genérica “criança com deficiência” para se referir, exclusivamente, aos dois primeiros grupos, apesar de seus comprometimentos diferenciados.

² O termo criança pequena empregado nesta pesquisa refere-se à criança de 0 a 6 anos de idade. Apesar da sanção da Lei n.º 11.274 de fevereiro de 2006, que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos, consideramos que a primeira infância abrange a faixa etária de 0 a 6 anos. Além disso, em muitos casos, ainda encontramos crianças de seis anos de idade no contexto da Educação Infantil em decorrência da fase de transição da sua passagem deste nível de ensino para o ensino fundamental por motivo de adequação do espaço escolar para acolherem novas turmas.

Estudos apontam que iniciar um trabalho pedagógico na mais tenra idade da criança com deficiência, possibilita avanços em vários aspectos do seu desenvolvimento. Entre esses estudos encontramos o de Mendes (2010) que define as creches como o marco zero da inclusão. Como assinala Baptista (1999), para isso se tornar uma realidade, faz-se necessário um professor que vai além da ação docente, ou seja, um professor-pesquisador cujo processo educativo é continuamente avaliado, proporcionando que a escola se transforme em espaço de produção de conhecimento o que gera a ação contínua, dando suporte à reflexão como ato propulsor de avanço.

No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação. As diretrizes apontadas por esse documento contemplam o oferecimento do atendimento educacional especializado, incumbindo à educação especial realizá-lo, utilizar serviços e recursos próprios desse atendimento e orientar alunos e professores quanto à utilização destes serviços e recursos em sala de aula (BRASIL, 2008).

Dessa forma, o atendimento educacional especializado deve ser realizado mediante a atuação de profissionais que tenham na sua base de formação, inicial e continuada, conhecimentos relacionados à docência, à gestão e conhecimentos específicos na área da educação especial, de modo a possibilitar a sua atuação no atendimento educacional especializado (AEE), nas salas comuns do ensino regular e nos demais espaços que ofereçam serviços e recursos de educação especial.

Assim, o AEE trata-se de um serviço da educação especial que tem por finalidade identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Tal serviço complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Atender os alunos público-alvo da educação especial em suas especificidades possibilita a participação ativa na sala regular. Embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum, o AEE deve ser articulado à sua proposta. Constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino, preferencialmente realizado no período inverso ao da sala comum frequentada pelo aluno e na própria escola desse aluno. Há ainda a possibilidade desse atendimento acontecer em outra escola próxima à residência do aluno ou em um centro especializado.

Nas escolas comuns, o atendimento educacional especializado ocorre no âmbito das salas de recursos multifuncionais (SRM). Também pode ser realizado no âmbito do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento à Deficiência Visual (CAP) e nos Centros Especializados.

Na educação infantil, o AEE expressa-se por meio de serviços de intervenção precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem, em interface com os serviços de saúde e assistência social.

Com a proposta de realizar um estudo em âmbito nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas comuns, tendo como foco de produção os estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira, foi criado o Observatório Nacional de Educação Especial, coordenado pela professora doutora Enicéia Gonçalves Mendes da Universidade Federal de São Carlos/SP. Para tanto, inaugurou as suas atividades com uma avaliação de âmbito nacional do programa de implantação de SRM, promovido pela Secretaria de Educação Especial/MEC, atualmente articulada junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC, que tem como um dos objetivos contribuir para a promoção da educação inclusiva.

Nesse sentido, foram convidados para responder a essas questões 25 pesquisadores provenientes de 16 estados brasileiros, representantes de 22 universidades e de 18 programas de pós-graduação que tem conduzido estudos locais nos municípios com os professores das SRM, tendo como abordagem teórico-metodológica a pesquisa colaborativa, a qual visa produzir simultaneamente, conhecimento e formação. As coordenadoras do ONEESP no Estado do Espírito Santo são as professoras doutoras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES): Denise Meyrelles de Jesus, Sonia Lopes Victor e Agda Felipe Gonçalves. Para a pesquisa do ONEESP foram convidados em torno de 93 professores de educação especial e gestores que atuam nas SRM das escolas municipais da Região Metropolitana da Grande Vitória, sendo os municípios de: Serra, Vitória, Cariacica, Guarapari e Vila Velha; como também da região Norte desse estado, professores e gestores dos municípios de Linhares, Nova Venécia, São Mateus, Sooretama e Rio Bananal para participarem de onze encontros em formato de grupo focal a fim de dialogarem sobre três eixos temáticos, a saber: formação, avaliação e AEE.

A partir dessa contextualização, nosso objetivo é analisar os aspectos afetivos presentes nas práticas pedagógicas dos professores de crianças pequenas com deficiência e suas implicações para a constituição da subjetividade dessas crianças. Para tanto, utilizamos aqui as falas das professoras de educação especial que atuam no AEE das SRM da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha (ES), que atuam com crianças de zero a seis anos de idade e que fazem parte da pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). Nossas análises se sustentam na abordagem histórico-cultural, tendo Vygotsky como principal interlocutor. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho colaborativo,

caracterizada a partir de três encontros com professores e pesquisadores, no formato de grupos focais, sendo todos os encontros filmados e devidamente registrados.

1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, no que se refere à formação dos professores em educação especial, em seu art. 59, II, estabelece que a educação especial deve contar com “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado [...]”, recuperando a formação em nível médio para ilustrar esse contexto. A Lei não define o *lócus* de formação desse professor, ou seja, esta se dará nas universidades ou nos Institutos Superiores de Educação, em nível médio ou da graduação plena?

Vygotsky (2004) nos faz refletir sobre uma concepção de educação que considera o processo de formação do ser/estar professor de educação especial, que vai se constituindo, ao mesmo tempo, a partir da apropriação de conhecimentos referentes à educação especial elaborados ao longo da história, em diferentes processos de formação (inicial ou continuada), e dos saberes engendrados nos diferentes contextos escolares, a partir da sua relação com os outros professores e com os próprios alunos.

Nessa perspectiva, o processo de interiorização do mundo social pelos sujeitos não é passivo, mas mediatizado pelo seu grupo social e ressignificado de um modo singular pelos sujeitos. Logo, os conceitos de apropriação e mediação são extremamente importantes na discussão que envolve a formação docente. Desta forma, diferentes mediadores e seus discursos contribuem para a constituição do professor e suas práticas, pois, ao passo que os profissionais de educação especial se apropriam dos conceitos e significados sobre deficiência, dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, entre outros, atribuindo-lhes sentidos, esses conceitos vão definindo os modos de exercer o seu trabalho com os alunos.

Ao considerar os aspectos afetivos nas práticas pedagógicas da criança pequena com deficiência e suas implicações para a constituição da sua subjetividade, percebemos que essa criança, muitas vezes, faz parte do conjunto de crianças que vivencia as “condições possíveis” (FREITAS, 2007) em seu desenvolvimento.

Rosemberg (2006, p. 53) relata em suas pesquisas a falta de operacionalização na efetivação da condição da criança pequena enquanto ator social. Apesar de avanços nos discursos legais, ainda não é possível evidenciar uma ênfase na pequena infância. A autora aponta que o interesse público brasileiro está direcionado, quase que totalmente, para crianças maiores, adolescentes e jovens. Dessa forma, a criança pequena e, especificamente, a criança

pequena com deficiência, não tem visibilidade pública. Esse desinteresse público é atribuído ao “[...] pequeno poder de negociação política de crianças pequenas”.

Neste aspecto, Bueno e Meletti (2011) destacam a importância da criança com deficiência estar inserida na educação infantil, sendo esse discurso unânime entre os pesquisadores da área. Além disso, uma das maneiras de se garantir uma inclusão de qualidade de crianças com deficiência no ensino regular está no fato de inseri-las o mais precocemente possível na educação infantil, dando a essas crianças o máximo de oportunidades a fim de favorecer o seu desenvolvimento.

No movimento das políticas que constituem o atendimento a criança com deficiência de 0 a 6 anos de idade, percebemos que o cuidado/educação dessa criança implica um conjunto de ações marcado pela sua inserção social, por “caminhos alternativos” na multiplicidade do desenvolvimento. Destacamos ainda, que sobre o desenvolvimento da criança com deficiência, os primeiros anos de vida são essenciais para que aconteça a superação de dificuldades específicas advindas da deficiência. Por isso, a inclusão dessa criança desde cedo no contexto da Educação Infantil, com uma educação de qualidade, é recomendada.

Uma das grandes contribuições da perspectiva histórico-cultural para a educação é a concepção de sujeito que emerge desse enfoque. Nesse aspecto, o ser humano é visto como um ser único que vive seu desenvolvimento em permanente inter-relação com seu entorno. Essa condição é mediada pelos aspectos histórico-culturais em cada indivíduo. Esse pressuposto se objetiva no conceito de subjetividade.

Cada sujeito é único e a forma como cada um se constitui vai depender da inter-relação deste com o contexto social e cultural no qual vive e se desenvolve ao longo da história de sua existência. Logo, cada sujeito com deficiência vai apresentar uma personalidade diferenciada e, as marcas de sua diferença não podem impedi-lo de assumir sua identidade de aluno.

Dessa forma, a constituição do sujeito está diretamente imbricada ao seu processo de aprendizagem, pois, a subjetividade atua como um sistema que integra as “dimensões cognitivo-intelectual e afetivo-relacional” da aprendizagem, tendo um sentido diferenciado para cada sujeito concreto (ANACHE, 2007, p. 52). Assim, a articulação dessas dimensões se apresenta de maneira ímpar em cada sujeito.

Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano é constituído pela internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente estabelecidas. Assim, o conhecimento do mundo, como também o conhecimento de si mesmo – que cada sujeito elabora ao longo de sua existência – tem características próprias, constituindo a sua subjetividade.

Vygotsky denuncia que a tradicional dicotomia entre pensamento e emoção, e esses dois aspectos separados da dimensão social, não é coerente ao processo de desenvolvimento humano.

A afetividade, para o autor, localiza-se entre as funções psicológicas superiores, e, portanto, só existe a partir das relações sociais que a potencializam. O autor menciona explicitamente esse pressuposto quando diz que (VYGOTSKY, 1989, p. 6-7),

a análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade.

Assim, quaisquer formas de pensamento – lógico ou representativo – têm em sua origem a emoção. Segundo Vygotsky (1987, p. 129)

o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidade, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último "por que" de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva.

A afetividade é um conceito rico em particularidades, tornando-a tão particular quanto complexa. Pino (mimeo) a compreende como inerente às relações humanas, defendendo que,

[...] os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes [...] Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...]. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo (p. 130-131).

Assim, cada indivíduo é afetado por acontecimentos da vida, pelos seus significados e sentidos. Isso reflete na subjetividade desses fenômenos afetivos, tornando a afetividade dependente da ação cultural.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Tendo como objetivo analisar os aspectos afetivos presentes nas práticas pedagógicas dos professores de crianças pequenas com deficiência e suas implicações para a constituição da subjetividade dessas crianças. São professores da educação especial do município de Vila Velha. Para tanto, esta pesquisa qualitativa de cunho colaborativo configurou-se a partir de três encontros com professores e pesquisadores, no formato de grupo focal, devidamente registrados. Acreditamos que a pesquisa contribui na formação de professores por meio do movimento que acontece entre docentes e pesquisador (PIMENTA, 2005).

O grupo focal desse município é constituído por vinte e uma professoras que atuam no AEE, especificamente na SRM, formado exclusivamente por mulheres. A seleção dessas professoras foi realizada pela Secretaria de Educação do Município de Vila Velha, sendo todas efetivas em seus cargos, com experiência há mais de 15 anos pelo município e, algumas já trabalharam na Secretaria de Educação como gestoras.

3 DISCUSSÃO E ANÁLISE: ALGUMAS CONVERSAS, MUITOS DESAFIOS

A partir dos três eixos da pesquisa nesse primeiro momento do ONEESP, a saber: formação de professores para a inclusão escolar, avaliação do aluno público-alvo da educação especial e atendimento educacional especializado, consideramos os aspectos afetivos que envolvem as práticas pedagógicas desses professores. Neste trabalho fizemos um recorte das narrativas dos professores³.

Percebemos, com a narrativa de uma das docentes, que há uma tentativa do docente de educação especial de descaracterizar o AEE como clínico-terapêutico e afirmá-lo como educacional, sobretudo para a família dos sujeitos da educação especial, atribuindo ao profissional clínico a função de lidar com as questões afetivo-emocionais e comportamentais, a qual não seria a atribuição do professor de educação especial na escola comum ou na SRM, pois este abordaria as questões pedagógicas, conforme destaca a seguir.

[...] estou com esse aluno autista há dois anos. E já disse para os pais que eu não sou responsável pela parte terapêutica dele, não; que ele procure um psicólogo pra isso. Aqui no AEE eu tenho que ensinar o que ele não aprende na sala comum, não dá tempo de me envolver com as questões afetivas desse aluno, não (Professora Joelma).

³ Os nomes das professoras participantes da pesquisa foram alterados, sendo aqui utilizados nomes fictícios.

Em outro momento, essa mesma professora diz sobre sua prática e os aspectos afetivos que a envolvem, destacando que “[...] toda vez que a Júlia,⁴ minha aluna com Síndrome de Down, de quatro aninhos, me mostra suas atividades, eu me desmancho toda, eu encho ela de elogios e beijos e digo: ‘ah, como ficou lindo seu desenho, parabéns, que gracinha!’, eu sou apaixonada por ela” (Professora Joelma).

Discutir sobre afetividade é sair de uma postura de ternura e, muitas vezes, de pena e compaixão pela criança com deficiência e, ter uma postura de afetar o outro, possibilitando seu desenvolvimento, é ver essa criança como ator social e, portanto, potencialmente hábil para participar como as demais crianças de sua sala.

Durante as apresentações e relatos de experiências, diversas vezes as docentes usaram as palavras no diminutivo e carregadas de significados piedosos para com a criança pequena com deficiência.

Dentro de uma perspectiva inclusiva, a função da escola e a atuação do professor são essenciais para propiciar o desenvolvimento da criança com deficiência. A adoção de metodologias que abarquem essa visão sobre as dimensões afetivas, que levem em consideração a construção sócio-histórica da criança, que visem sua singularidade e a multiplicidade que configuram esse humano, pode proporcionar um fator diferencial na aprendizagem dessa criança.

Leite (2008, p. 25) defende a ideia de que a ação pedagógica tem implicações diretas no aluno, no plano cognitivo quanto no afetivo. O autor aponta para essa ação educativa.

[...] todas as decisões que facilitam o processo de aprendizagem pelo aluno certamente aumentam as possibilidades de que as relações que estão se constituindo entre ele e os referidos objetos de conhecimento sejam afetivamente positivas. Mas, o inverso também é considerado: decisões de ensino inadequadas dificultam o processo de aprendizagem e as implicações envolvem também as dimensões afetivas, podendo os referidos conteúdos tornarem-se aversivos para a vida futura do aluno.

Vale ressaltar, que no processo de aprendizagem, as condições de ensino podem funcionar como facilitadoras ou não nesse percurso. Nesse contexto, as interações são marcadas pela afetividade, e esta se constitui como fator importante na determinação da natureza das relações, relação entre sujeitos e objetos de conhecimento; como também na disposição dos alunos diante das atividades e metodologias propostas (LEITE, 2008, p. 26).

A criança com deficiência é vista, muitas vezes, a partir de seu estereótipo. Porém, cada uma tem sua especificidade, é mais complexa do que estar inserida em um título específico de

⁴ A criança mencionada recebeu um nome fictício neste trabalho.

condição que, geralmente, impede-nos de ver a criança que está naquele lugar e o fato de ter uma infância nesse processo.

As discussões nos fazem refletir sobre a ação pedagógica que atravessa o ser professor. A questão dialógica entre a teoria e a prática que deve coexistir a cada aula, mas, principalmente, no que a criança – sujeito do atendimento educacional especializado (AEE) – alcançou naquele momento, quais conhecimentos e aprendizagens passam a fazer parte de sua história. Dessa forma, referimo-nos à sistematização da ação docente, pensando assim, nas possibilidades que podem ser traçadas/alcançadas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os aspectos afetivos presentes nas práticas docentes precisam ser reavaliados a fim de gerar discussões e reflexões que possam produzir ação e conhecimento, visando o desenvolvimento da criança pequena com deficiência. Para tanto, faz-se necessário considerar a subjetividade dessa criança, potencializando sua aprendizagem.

Destacamos que o grupo aqui investigado se preocupa com a formação, com os infinitos desafios que se apresentam nas SRM, gerando dúvidas em suas ações pedagógicas. Isso nos faz refletir em possíveis caminhos a serem trilhados pelos docentes na busca de formação constante.

Assim, podemos salientar que ser/estar professor do AEE é sempre estar em busca de formação, pois o movimento da educação inclusiva está cheio de dificuldades, tensões e desafios que apontam a necessidade de novos/outros conhecimentos, práticas e ações educativas no intuito de atender a todos. Destacamos que a escola é um espaço legítimo para a construção da afetividade, uma vez que se constitui um espaço de intervenção sobre a cognição. Nessa perspectiva, o caminho da cognição é seguido pelo do afeto, e vice-versa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANACHE, Alexandra Ayach. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, Denise Meyrelles de. et al. **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 43-53.
- BAPTISTA, J. A. O sucesso de todos na escola inclusiva. In: **Conselho Nacional de Educação (Ed.): Uma educação inclusiva a partir da escola que temos**. Lisboa: Ministério da Educação. p. 123- 132. 1999.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal nº 9.394**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1996.
- _____. Lei n.º 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula

obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 16 jul. 2013.

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

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F.. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Contra Pontos**. Vale do Itajaí – UNIVALI. vol. 11. n. 3. p. 65-79. set/dez. 2011.

FREITAS, Marcos Cezar de. A criança pobre e suas desvantagens: o pensamento social no mundo dos apetrechos. In: SOUZA, Gisele de. (Org.). **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007.

LEITE, S. A. S. da **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2 ed. 2008.

MENDES, E. G. **Observatório Nacional de Educação Especial**: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação, edital Nº 38/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2010.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: Construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

Pino, A. (mimeo). **A afetividade e vida de relação**. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp.

PORTO, V. C. C.; VICTOR, S. L. Formação de professores em educação especial: a concepção que atravessa algumas falas de professores. **Anais: III Congresso Internacional: Educação Inclusiva e Equidade**. 2013.

ROSEMBERG, F. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **Diversidade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

VYGOTSKY, L. S.. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Havana: Científico-técnica, 1987.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2 ed. 1989.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. SP: Martins fontes. 2004.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.