

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE ESTUDOS

SPECIALIZED EDUCATIONAL CARE FOR CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A
REVIEW OF STUDIES

Daiane Santil Costa¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9050-2463>

E-mail: daisantil@gmail.com

Élida Cristina da Silva de Lima Santos²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8359-7479>

E-mail: elida4203@gmail.com

Lana Tuan Borges de Jesus³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4465-4527>

E-mail: lanatuanborges@hotmail.com

Resumo

O presente estudo objetiva apresentar um levantamento de dissertações e teses, que traz a articulação do trabalho pedagógico realizado na sala comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado para crianças com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, ou seja, o público-alvo da Educação Especial (PAEE). Apresentamos reflexões acerca desse apoio pedagógico que tem sido realizado no AEE, considerando a perspectiva da Educação Inclusiva, isto é, trata-se de um olhar sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse atendimento, se estão afinadas com o modelo social da deficiência e se têm contribuído para inclusão das crianças PAEE na Educação Infantil. A partir da revisão sistemática de literatura e a análise dos estudos acadêmicos que versam sobre o assunto, notamos que os dados das pesquisas apontam diversos desafios de ordem pedagógica, muitas vezes, que ultrapassam as ações e práticas cotidianas dos espaços de funcionamento e de atuação do AEE. Portanto, observando as lacunas de discussão, consideramos necessária a ampliação desse debate no que diz respeito a essas articulações e as condições de ensino e aprendizagem para esses meninos e meninas.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Infantil. Educação Especial

Abstract

This study aims to present dissertations and thesis, which brings the articulation of the pedagogical work done in an ordinary classroom and the Specialized Educational Service (SES) to children with

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2017). É professora da Secretaria Municipal da Educação do Salvador (SMED) e atua em classes de Educação Infantil.

² Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente exerce a função de coordenadora pedagógica no Colégio Estadual Deputado Rogério Rego - SEC/BA.

³ Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2015). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED).

Disabilities, Autistic Spectrum Disorder and High Abilities/Gifted, it means, the target audience students of Special Education (TSSE). We are presenting reflections over this pedagogical support that has been done in the SES, considering the perspective of Inclusive Education, it means, the pedagogical practices developed in this service, if they are in balance with the social model of disability and if they have contributed for the inclusion of TSSE children in Early Childhood Education. From the systematic literature review and the analysis of academic studies on the subject, we realized that the research data point to several pedagogical challenges, which often go beyond the daily actions and practices of the spaces of operation and performance of the SES. Therefore, observing the discussion gaps, we have considered necessary extend this debate about these articulations and the teaching and learning conditions for these boys and girls.

Keywords: Specialized Educational Service. Child education. Special education.

A escola é para todos. O fato é irrefutável, e o direito o sustém. O dever de garanti-lo, contudo, implica uma análise de como a escola tem propiciado a todos os alunos o acesso incondicional às salas de aula, para que eles possam aprender com os seus pares de uma geração; de como têm acontecido a permanência e a participação deles em todo o percurso escolar com ganhos nos diferentes âmbitos de uma formação cidadã, segundo uma visão civilizatória de cunho democrático fundado na diferença de cada um e em suas capacidades e escolhas pessoais.

MANTOAN

INTRODUÇÃO

Para as crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE) (BRASIL, 2008), aquelas com deficiência(s), Transtorno do Espectro Autista ou Superdotação/Altas Habilidades, o trabalho pedagógico deve ser realizado em creches e pré-escolas na Educação Infantil com apoio do Atendimento Educacional Especializado, em Salas de Recurso Multifuncional e em Centros de Atendimento Educacional Especializado. Segundo a política, desde o nascimento aos três anos, esse apoio pedagógico que pode ser realizado de forma complementar ou suplementar, se caracteriza também pelos serviços de estimulação precoce em parceria com as áreas de saúde e de assistência social.

No entanto, segundo afirma Mendes (2010), há uma escassez de pesquisas sobre o tema dos programas inclusivos dedicados ao público da educação infantil, e, nesse sentido, são necessários estudos que possam ampliar as pesquisas sobre práticas inclusivas, começando pelas creches, reconhecendo a importância dessa primeira etapa do sistema educacional.

Por isso, este texto visa apresentar uma revisão de estudos acadêmicos a respeito da relação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Educação Infantil, isto é, objetiva expor um levantamento de dissertações e teses, que traz a articulação do trabalho pedagógico realizado na sala comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltado para crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE). O presente escrito surge como desmembramento das reflexões realizadas por Costa (2011; 2017), Silva (2011) e Jesus (2015) e na pesquisa intitulada “A articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e a

Educação Infantil na Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista”, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Assim, neste artigo, apresentaremos uma discussão que traz a centralidade na dimensão pedagógica dessa relação entre o AEE e a Educação Infantil. Pretendemos realizar uma análise sobre os achados e as lacunas encontradas em teses e dissertações a respeito dessa temática, publicadas no período de 2015 a 2020. Na busca de entender essas práticas desenvolvidas no AEE, faremos uma breve análise se estão afinadas com o modelo social da deficiência (VIGOTSKI, 1995; BARROCO; LEONARDO, 2016) e se têm contribuído para inclusão das crianças pequenas público-alvo da educação, à luz de autores da área (MENDES, 2010; CHIOTE, 2019) e de documentos oficiais nacionais (BRASIL, 2008; 2009; 2011; 2015), dentre os quais, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

EDUCAÇÃO INFANTIL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Historicamente, na relação entre a sociedade e a pessoa com deficiência, é possível notar que o atendimento destinado às crianças e aos jovens apresentou marcas de práticas excludentes, em espaços segregados, como: classes e escolas especiais. Tecendo um resgate dessa relação, inicialmente, o Paradigma⁴ da Institucionalização segregava as pessoas com deficiência em escolas especiais residenciais distantes do convívio familiar. Essa concepção de institucionalização das pessoas só foi modificada na década de 1960, com o Paradigma de Serviços e os princípios da normatização. Cria-se o conceito de integração, que tem como foco proporcionar a mudança da pessoa com deficiência, de modo que essa assemelhe-se ao sujeito que não tem deficiência e assim possa ser inserida ao convívio social e escolar. Entretanto, essa lógica mostrou-se equivocada, pois esperava-se que a pessoa com deficiência se integrasse a sociedade. Dela, era exigido um esforço quanto à superação das suas dificuldades (é possível um cadeirante usar de forma independente um banheiro que não seja acessível? Ou uma criança cega ler um texto sem as adaptações que necessita?). Porém, quanto à própria sociedade pouco era solicitado para facilitar esta integração, o que tinha como consequência ainda mais exclusão.

A crítica a esses modelos deu lugar ao Paradigma da Educação Inclusiva e ao movimento de inclusão escolar ou educacional, que defende a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, sendo o Atendimento Educacional Especializado não mais substitutivo da escola regular, mas sim complementar ou suplementar à mesma, além de deslocar o foco da escolarização da pessoa com deficiência também para o ambiente. Ou seja, não basta que apenas o educando busque a superação dos seus obstáculos, é fundamental que se criem no ambiente, condições concretas para que a pessoa com deficiência se desenvolva em todos os aspectos. A inclusão é um desafio, pois é o novo que se apresenta, e essa crise implica em uma nova forma de compreender a diferença.

A inclusão dessas crianças nas escolas comuns desde a Educação Infantil nos permite afirmar que para essa nova geração, hoje, começa “a ser dada a possibilidade de conviverem desde pequenos com pessoas com deficiência, numa nova perspectiva de sociedade e de escola

4. Por paradigma, entendemos um conjunto de regras, valores, crenças, princípios que fazem parte de um determinado contexto histórico e que norteiam as práticas e ações, mas que também sofrem transformações na busca de outras alternativas e fundamentos para mudanças sociais (MANTOAN, 2006).

inclusiva, que valorize a diversidade humana”. (GALVÃO FILHO, 2009, p. 242). A Educação Inclusiva representa um movimento que envolve amplas mobilizações sociais e nos sistemas educacionais, o que requer um esforço individual e coletivo “unificado e consistente” para a plena participação de todas as pessoas na sociedade, a partir da garantia de oferta de oportunidades e de transformação de práticas (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva traz como defesa para as crianças PAEE a preocupação com o fortalecimento das interações sociais, oferecendo-lhe “o lúdico”, o acesso a “diversas formas de estímulos e de comunicação” e de meios favoráveis para a “convivência” com os outros. Além disso, salienta que nessa etapa inicial da vida é possível encontrar importantes bases que são essenciais ao processo de apropriação de conhecimento e ao desenvolvimento global de cada um(a), considerando as suas necessidades (BRASIL, 2008, p. 10).

Nessa política, o AEE é um atendimento pedagógico que visa favorecer a inclusão educacional dos(as) estudantes PAEE, removendo as barreiras que impedem o acesso, a participação e aprendizagem desses(as) alunos(as), sendo definido na legislação como:

[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
I complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
II suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p.1-2).

Cabe ressaltar que o AEE é um direito conquistado pelas crianças e jovens com deficiência, desde a Educação Infantil (BRASIL, 1996; 2001; 2008; 2015), e que a inclusão escolar nesta etapa inicial de ensino é considerada na literatura como benéfica e necessária, pois os primeiros anos são de fundamental importância para o desenvolvimento da criança (MENDES, 2010). Soma-se a isso o fato de no Brasil a Educação Infantil ser considerada a primeira etapa da Educação Básica e ter como função o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos e onze meses de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, o que deve ser almejado para todos e todas.

Mendes (2010) sinaliza que nesses primeiros anos, a intervenção precoce se constitui em um programa educacional e de saúde importante ao processo de desenvolvimento da criança com deficiência, principalmente, se for realizada desde os primeiros anos de vida. Nesse sentido, se por um lado, historicamente, a intervenção precoce tem sido realizada de maneira separada em serviços específicos de apoio em espaços diferenciados, por outro, na perspectiva inclusiva, há o desafio para as políticas e sistemas educacionais ampliarem o acesso a programas, garantindo a educação para todas as crianças (MENDES, 2010).

No que se refere, especificamente, à Educação Infantil, diversas são as discussões sobre os seus caminhos, no Brasil, nos últimos anos. A Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, (LEI 9.394/96), o (RCNEI) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado em 1998 e posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) definem essa modalidade como a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, as instituições de educação infantil, creches e pré-escolas são analisadas em seus objetivos, papéis, processos socioeducativos e práticas no contexto atual.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil de 1996 (Lei 9.394/96) instituiu outra compreensão sobre a educação infantil (EI) ao torná-la a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral dos meninos e meninas até os cinco anos e onze meses de idade em apoio à ação da família, em creches e pré-escolas. Essa concepção sobre a EI como primeira etapa da escolarização é ratificada, em outros documentos posteriores como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento de apoio pedagógico para a realização de práticas educativas em creches e pré-escolas brasileiras, publicado em 1998. Esse documento traz como concepção de criança um sujeito social e histórico, dotado de uma natureza singular, marcada pelo meio, como também age sobre ele e faz parte de uma organização familiar numa determinada cultura.

Com a adoção da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, e com a nova concepção de criança, foi necessário trazer para o campo a discussão de temas como currículo, formação de professores, diretrizes, parâmetros de qualidade, recursos, dentre outros. Assim, foi necessária a publicação de outros documentos como: Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b) que prevê, dentre outras coisas, que o espaço destinado a EI seja proveniente de um planejamento coletivo, que contemple as necessidades das crianças de zero a seis anos e que seja “dinâmico, vivo, ‘brincável’, explorável, transformável e acessível para todos” (BRASIL, 2006a, p. 8).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b, volumes 1 e 2) reforçam a importância da EI na vida dos meninos e meninas e a garantia da oferta e do acesso a esse serviço, rompendo assim com a desigualdade existente. Nos parâmetros, são destacados os seguintes aspectos relevantes para a melhoria da qualidade do atendimento as crianças:

- As políticas para EI, sua implementação e acompanhamento;
- As propostas pedagógicas das instituições de EI;
- A relação estabelecida com as famílias das crianças;
- A formação regular e continuada dos professores e demais profissionais;
- A infraestrutura necessária para o funcionamento dessas instituições; (BRASIL, 2006b, p. 44).

Vale ressaltar que os aspectos citados acima também aparecem nas pesquisas recentes como pontos que ainda precisam ser discutidos e melhorados na Educação Infantil (ARCE; JACOMELI, 2012; OLIVEIRA; SILVA, 2017; SANTOS; RIBEIRO; VARANDAS, 2014). É importante sinalizar ainda que a inclusão das crianças como um direito é percebida como um parâmetro de qualidade.

A Lei N° 11.494, de 20 de junho de 2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) também é um avanço. Corsino (2012) considera que o financiamento através do FUNDEB pode contribuir para a ampliação do acesso e a melhoria da qualidade da EI.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) apresentam importantes contribuições para o trabalho pedagógico, na medida em que estabelecem como devem ser desenvolvidas as práticas pedagógicas e o currículo na EI. Em relação às práticas pedagógicas, o documento estabelece as interações e a brincadeira como eixos direcionadores e define currículo como:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009b, p. 01).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) também abordam a inclusão das crianças PAEE, destacando a importância da garantia de acessibilidade e o respeito às singularidades individuais e coletivas, apresentando como concepção de criança:

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 (BRASIL, 2009, p. 12).

Em 2013, a Lei nº 12.796 de 4 de abril altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, torna a obrigatoriedade da Educação Básica a partir de quatro anos de idade e dispõe sobre a formação dos profissionais da educação, dando outras providências.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL 2014) estabelece como a 1ª meta:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

O PNE apresenta ainda, como meta 4, universalização para a população PAEE de quatro a 17 anos de idade o acesso à Educação básica e ao AEE. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...] (BRASIL, 2017a, p. 07)

Em relação à Educação Infantil, a BNCC traz a ideia de intencionalidade educativa como fundamento das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Nesse panorama, podemos observar um avanço significativo na legislação, no entanto, Bueno e Meletti (2011) sinalizam que é possível destacar alguns dos recentes desafios encontrados na relação entre Educação Infantil e Educação Especial. Os autores apresentam reflexões sobre essa relação, a partir das políticas direcionadas à Educação Especial e à Educação Infantil, considerando que o processo de inclusão escolar deve ocorrer nos primeiros anos de vida da criança.

Em um levantamento de dados, entre os anos de 2007 e 2010, os estudiosos apresentam alguns aspectos marcantes que foram percorridos pela educação inclusiva no que se refere à escolarização das crianças nessa faixa etária, tais como: a baixa incidência de matrícula de alunos com deficiência na Educação Infantil, uma prevalência ainda dos espaços segregados para esses meninos e meninas e um maior número de matrícula no ensino fundamental, sendo possível notar ainda a pouca concentração de ingresso de alunos, em turmas de Educação Infantil (BUENO; MELETTI, 2011).

No entanto, observamos que entre 2007 a 2013 (Censo Escolar/MEC/INEP, 2014), gradativamente, o número de matrículas desses alunos foi sofrendo alterações. A partir de 2011, ocorreu uma mudança significativa, pois, pela primeira vez, tinham 39.367 alunos incluídos em classes comuns, sobrepondo-se ao total de 23.750 em classes especiais. E, entre 2013 a 2017, foi observado para a Educação Infantil um aumento de 15,1 de alunos incluídos (Censo Escolar/MEC/INEP, 2017, p.30), ampliando o acesso dessas crianças a primeira etapa de ensino. Diante da análise dos dados, podemos inferir que entre os anos de 2008 a 2018, o cenário educacional sofreu alterações significativas em prol de uma Educação que acolhe a diversidade e incorpora paulatinamente as demandas da sociedade contemporânea.

Entretanto, acreditamos que há um caminho a ser construído no que se refere à garantia do ensino para todas as crianças PAEE, para que elas possam aprender e se desenvolver na escola. E, quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido no AEE, é preciso romper com práticas excludentes que, tradicionalmente, trazem marcas de um fazer pedagógico marcado pela segregação de meninos e meninas na educação especial. Segundo Carbone Carneiro:

A construção da escola inclusiva desde a educação infantil implica em pensar os seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc., voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno também de alunos com deficiências, alunos que, em virtude de suas particularidades, apresentam necessidades que são especiais. Talvez o maior desafio esteja na prática pedagógica. Embora todos os aspectos mencionados sejam fundamentais e estejam atrelados uns aos outros, a ação pedagógica direcionada e intencional contribuirá em muito para a inclusão em seu sentido pleno (CARBONE CARNEIRO, 2012, p. 07).

Além disso, para essas crianças, Mendes (2010) sinaliza que se por um lado, historicamente, a intervenção precoce tem sido realizada de maneira separada em serviços específicos de apoio em espaços diferenciados, por outro, na perspectiva inclusiva há o desafio para as políticas e sistemas educacionais ampliarem o acesso a programas, garantindo a educação inclusiva para todos e todas, indiscriminadamente.

Assim, a partir de uma revisão de estudos acadêmicos, em teses e dissertações, apresentaremos uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas no AEE, se estão afinadas com o modelo social da deficiência e se tem contribuído para inclusão das crianças público-alvo da educação especial, meninos e meninas da Educação Infantil.

Em relação ao modelo social, é importante ressaltar que ele se constituiu como uma crítica ao modelo médico⁵ que “[...] compreende a deficiência como um fenômeno biológico” (FRANÇA, 2013) e que teve como precursor o sociólogo Paul Hunt, responsável por iniciar os estudos sobre deficiência dentro de uma perspectiva sociológica. É atribuído a Paul Hunt também a criação da UPIAS – *The Union of the Physically Impaired Against Segregation*, movimento político, composto exclusivamente por pessoas com deficiência, que concebia a deficiência como um fenômeno social e não mais dentro de uma perspectiva individual como fazia o modelo médico. O modelo reconhece o corpo com lesão, mas denuncia a estrutura social que impõe restrição à participação das pessoas (DINIZ, 2007; FRANÇA, 2013).

PERCURSO METODOLÓGICO E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão sistemática de literatura que teve como fonte de dados as teses e dissertações publicadas no Banco de dados de teses e dissertações da CAPES, no período de 2015 a 2020, optamos por esse período com o intuito de mapear as publicações mais recentes, ou seja, dos últimos cinco anos sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. A revisão sistemática se constitui em uma forma de pesquisa que possibilita uma análise mais profunda em torno de um determinado objetivo e pergunta, tendo como preocupação um rigor metodológico no tratamento dos dados encontrados (ROTHER, 2007).

Nesse levantamento, foram encontrados onze trabalhos a respeito da temática em discussão. Com base nos achados, realizaremos uma análise dos dados e das lacunas encontradas a respeito da organização da prática pedagógica no AEE para crianças PAEE da Educação Infantil (EI). Para analisar a articulação entre o AEE e a Educação Infantil, optamos por criar categorias relacionadas à dimensão didático-pedagógica, isto é, abordaremos aqui o trabalho pedagógico articulado com a sala comum que ocorre de forma complementar e/ou suplementar para essas crianças.

Nessa revisão, utilizamos os títulos e os conteúdos dos resumos dos trabalhos analisados para selecionar as pesquisas relacionadas ao assunto e após esse momento, agrupando-as por discussões próximas, tais como: A) a proposta curricular considerando as crianças da Educação Infantil; B) a articulação e a função dos professores especialistas; C) a formação pedagógica considerando o trabalho para as crianças dessa faixa etária; D) os materiais pedagógicos; E) concepções dos professores sobre a Infância.

Para a localização das pesquisas, foram utilizados os seguintes descritores: Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil e Educação Especial na Educação Infantil. E como forma de apresentação dessas pesquisas analisadas, organizamos as fontes consultadas e sistematizamos da seguinte maneira: uma breve caracterização dos estudos que fizeram parte deste artigo no que se refere ao ano da publicação, autor, título, instituição e tipo de trabalho (dissertação ou tese). Conforme aparece no quadro a seguir:

⁵ Para França (2013, p. 60) O modelo médico concebe a deficiência como “consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais”.

Quadro 1- Pesquisas sobre Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil localizadas no Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES (considerando os descritores: Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil; Educação Especial e Educação Infantil).

ANO	AUTOR	TÍTULO	UNIVERSIDADE	TIPO
2015	RODRIGUES, Roberta Karoline Gonçalves	Atendimento educacional especializado na Educação Infantil: interface com os pais e professores da classe comum	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação
2015	AMORIM, Gabriely Cabestre	Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na Educação Infantil: estudo de caso	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – (UNESP)	Dissertação
2015	XAVIER, Suzana Maria Webber	Atendimento educacional especializado para crianças com deficiência intelectual: um compromisso presente desde a Educação Infantil	Universidade do Planalto Catarinense	Dissertação
2015	CONDE, Patrícia Santos	Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de Educação Infantil	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
2016	MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa	Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Tese
2016	TEIXEIRA, Keila Cardoso	A criança surda na Educação Infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado	Universidade Federal do Espírito Santo	Tese
2016	SANTOS, Laís Carla Simeão da Silva	Atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na Educação Infantil	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
2017	MACHADO, Gabriela	Caracterização das práticas do atendimento educacional especializado na Educação Infantil de Dourados/MS.	Universidade Federal da Grande Dourados	Dissertação
2016	RABOCK, Daiana.	Concepções das Professoras do Atendimento Educacional Especializado com foco em Crianças dos Centros de Educação Infantil	Universidade da Região de Joinville	Dissertação
2017	SANTOS, Joseane Frassonidos	Análise das práticas do atendimento educacional especializado para a Educação Infantil nas redes municipais de ensino (RME) de quatro municípios do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação
2018	FERREIRA, Maria Cicera	Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024): atendimento educacional especializado na Educação Infantil.	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Dissertação

Fonte: Autoria própria, 2021.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM CRIANÇAS PEQUENAS: O QUE REVELAM OS ESTUDOS?

Com o propósito de analisar/verificar se as práticas que estão sendo desenvolvidas no AEE, em articulação com a escola, estão afinadas com o modelo social da deficiência (VIGOTSKI, 1995) e se têm contribuído para inclusão das crianças, meninos e meninas da Educação Infantil, segundo a política de 2008, optamos por discutir os seguintes aspectos⁶: A) concepções dos professores sobre a Infância; B) a função dos professores especialistas; C) a formação pedagógica para as crianças dessa faixa etária; D) os materiais pedagógicos; E) a proposta curricular considerando as crianças da Educação Infantil. Traremos uma síntese dessas temáticas e, em seguida, apresentaremos as conclusões a respeito do assunto.

A) Concepções dos professores sobre a Infância

Em sua pesquisa, Rabock (2016), objetivando investigar as concepções de professores do AEE da Rede Municipal de Ensino, em Joinville, à luz da perspectiva Histórico-Cultural, ressalta a necessidade de reflexão sobre a concepção biologizante da criança PAEE, ainda como marca nos discursos dos professores entrevistados, bem como a prevalência da concepção naturalizada de infância. Segundo a autora,

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. Adotando uma concepção naturalizada, as professoras concebem a infância como um momento peculiar da vida consagrado às brincadeiras e à 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 (RABOCK, 2016, p. 77).

Dessa forma, para Rabock (2016), há a crença entre alguns professores enraizada na ideia da perspectiva médico-psicológica por meio da visão de deficiência como limitação que a criança carrega e que implica em dificuldades para que elas possam aprender. Em relação à infância, a autora conclui que as concepções dos docentes estão permeadas pela visão adultocêntrica, isto é, “essa constatação remete à imagem da criança em que a infância é vista como período em que as experiências vividas teriam um impacto significativo para a vida adulta” (RABOCK, 2016, p. 57), desvinculando-a de um caráter histórico-cultural. Além disso, verificou que a infância é tomada como fase da vida notada a partir de padrões universais, como se essa fase fosse a mais frutífera para aprender em comparação com as outras.

Essas observações também foram discutidas por Rego (1998), ela ressalta que, muitas vezes, há concepções contraditórias e equivocadas entre educadores quanto à perspectiva interacionista. Alguns professores em sala de aula acabam revelando indefinições sobre o

⁶Entendemos que há outras esferas importantes que envolvem a dimensão pedagógica (como a avaliação, o planejamento, a participação da família, dentre outras), no entanto, considerando os limites de discussão neste texto, não foi possível desenvolvê-las nessa proposta.

conceito e as causas das deficiências dos alunos, evidenciando visões de paradigmas que são questionáveis, considerando o desenvolvimento humano e a singularidade na abordagem social da deficiência.

Avançando na compreensão sobre a abordagem social da deficiência, Barroco e Leonardo (2016), partindo da perspectiva da psicologia histórico-cultural, afirmam que, no que se refere ao desenvolvimento humano, as propostas de trabalho no campo da educação especial devem partir da concepção de que as singularidades da vida dos sujeitos decorrem de uma síntese das relações sociais.

Essa ideia, se aplicada à área de educação especial, significa que os limites de desenvolvimento demandam mediações e recursos especiais que permitam aos deficientes apropriarem-se do já elaborado – o que, na sociedade burguesa, só pode ser alcançado em meio a muitos enfrentamentos e embates. Cumpre considerarmos que a humanidade já tem condições objetivas para produzir o necessário para todos sobreviverem; contudo, por razões político-econômicas, ela não o faz (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 325).

Em outras palavras, as autoras tomam uma visão crítica acerca do entendimento sobre o desenvolvimento humano e enfatizam as múltiplas determinações que estão relacionadas às questões da deficiência e do trabalho educacional a ser desenvolvido na modalidade da educação especial.

B) A articulação e a função dos professores especialistas

Na pesquisa de Amorim (2015), o objetivo foi buscar descrever, sob a ótica da gestão educacional e de professores, os padrões e arranjos organizacionais que estruturam a prática do AEE na Educação Infantil (EI). Os resultados revelam que a estrutura organizacional do AEE, apesar de oferecer possibilidades de contato entre o professor regente (PR) e o professor itinerante (PI), em virtude do atendimento ser no mesmo turno, existiam lacunas quanto a organização e a articulação entre os profissionais. A autora enfatiza a resistência dos profissionais da escola comum na aceitação do PI dentro da sala e o discurso do PR da não responsabilidade com o(a) estudante. Além disso, há a ausência de parceria com profissionais da área da saúde.

Rodrigues (2015) teve como objetivo descrever e analisar como ocorre o AEE nas SRM's na Ed. Infantil e a participação dos pais e professores do ensino comum sobre esse processo. De acordo com o estudo, os pais estavam satisfeitos com o trabalho realizado com as crianças, mesmo com a pouca ou a não existência da articulação do professor de AEE com o professor da escola comum. Apesar das docentes reconhecerem avanços nos alunos(as) e associarem isso a frequência nos atendimentos que ocorriam na SRM, era pouca ou nula a troca de experiências entre os profissionais envolvidos.

Machado (2017) caracterizou o atendimento educacional especializado ofertado nas salas de recurso multifuncional dos Centros de Educação Infantil de Dourados/MS, com vistas a discutir estratégias e procedimentos que potencializem as ações realizadas. Foi observado pela autora uma grande demanda de alunos para serem atendidos por apenas uma professora, o que gerava dificuldades, como: a falta de tempo para o contato com as professoras da sala

comum e com a família e a indisponibilidade para atender a outros alunos. A pesquisa destacou a importância da adequação dos materiais/recursos para atender as crianças e alertou acerca das condições de trabalho da profissional especialista em AEE. Esse aspecto será mais discutido na categoria deste artigo: materiais pedagógicos.

De acordo com Siaulys, Ormelezi e Briant (2010, p. 19), para que o trabalho educacional do professor de AEE seja bem sucedido:

[...] é necessário conhecer a história de cada um, sua forma de viver e aprender, o tipo de organização familiar, quais apoios possuem ou necessitam, quais organizações institucionais, valores e crenças permeiam sua vida na comunidade.

Segundo as autoras, embora nem sempre seja possível que o profissional que realiza o AEE atue diretamente nos principais contextos de desenvolvimento que a criança com deficiência participa, faz-se necessário que o mesmo utilize alguns instrumentos que possibilitem colher informações sobre os microsistemas (família e escola) e promover ações como: parceria com a família na avaliação, planejamento e intervenção, permitindo acompanhar diretamente a relação mãe-filho, mãe- pai, pai-filho, educador-mãe, terapeuta-pai; reuniões sistemáticas com escolas e outras instituições para facilitar a troca de informações e estabelecer metas conjuntas; parceria com outras áreas de apoio como saúde, transporte, assistência social, direta ou indiretamente ligadas à vida daquela criança ou jovem e sua família. (SIAULYS; ORMELEZI; BRIANT, 2010, p. 19).

Sendo assim, entendemos que a atuação desse profissional é um ponto importante na articulação entre a criança e as parcerias que precisam estabelecer com o professor da escola comum, a família e demais serviços de apoio. No entanto, segundo Bruno e Nozu (2019, p. 693), um desafio que se apresenta para a efetivação

[...] dessa política é a formação de professores para o AEE nessa etapa de ensino, considerando que os programas de formação de professores para o AEE pouco contemplam questões teórico práticas para o atendimento de crianças PAEE na Educação Infantil.

Além disso, Rossetto (2015) apresenta outras críticas acerca dessa formação. Por exemplo, a existência de um único profissional para atender diferentes deficiências, sendo que existe uma grande distância entre o trabalho desenvolvido para uma criança com cegueira e para uma criança com surdez. Como executar tantas tarefas? Como dominar conhecimentos tão específicos impostos por cada deficiência, considerando a história individual de cada um(a)? São obstáculos e lacunas que se apresentam na prática, mas não são encontradas respostas nos documentos.

Apesar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 17), destacar que “para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”, subentende-se a necessidade da formação em exercício, mas não são apresentados quais cursos são fundamentais para a atuação na SRM voltado para o atendimento da criança PNEE incluída na EI.

C) A formação pedagógica considerando o trabalho para as crianças dessa faixa etária

No que se refere à formação, Conde (2015) analisou as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial na sala de recursos multifuncionais (SRM) e na sala de atividades de uma instituição de educação infantil. A autora constatou tanto na revisão de literatura quanto na pesquisa de campo a fragilidade na formação dos professores do AEE e da classe regular no que se refere à especificidade da Educação Infantil. Essa fragilidade ficou mais visível nas práticas pedagógicas realizadas no AEE que, conforme a autora, privilegiavam a alfabetização e não consideravam as especificidades infantis. A concepção de Educação Infantil que ficava evidente na prática da docente era desta como uma fase preparatória para o ensino fundamental. Concepção essa que contraria os documentos legais e os estudos recentes sobre o tema.

A pesquisa de Santos (2017) buscou verificar as práticas do AEE para a educação infantil nas Redes Municipais de Ensino dos seguintes municípios do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana, buscando compreender como estava acontecendo a oferta da Educação Especial para os bebês e crianças pequenas. A autora destaca que o AEE, para Educação Infantil nos municípios citados, estava em fase de organização e que existiam diferentes formas de oferta do AEE que iam, desde a organização e oferta em escolas regulares, como em instituições especializadas e na atuação colaborativa entre professores do AEE e das turmas de Educação Infantil.

No que se refere à formação específica para atuação na Educação Infantil, Santos (2017) observou que não havia uma legislação específica nos municípios onde foi realizada a pesquisa que definisse uma obrigatoriedade de uma formação específica na EI para atuação no AEE para esse público e que essa definição seria importante para o trabalho com as crianças, visto que observou que a formação específica traz implicações no desenvolvimento do AEE. A estudiosa destaca a especificidade dessa faixa etária e ressalta que:

Estamos tratando de outro tempo da vida, o primeiro momento que a criança sai do convívio familiar para experienciar aprendizagens com seus pares, e por isso precisa de profissionais capacitados para trabalhar com a particularidade da faixa etária (SANTOS, 2017, p. 173).

Benincasa Meirelles (2016) pesquisou o AEE oferecido às crianças com deficiência na Educação Infantil, considerando dois contextos: o brasileiro (Porto Alegre – Rio Grande do Sul) e o italiano (Bologna). A autora pontuou como semelhança entre os dois contextos o reconhecimento do direito ao apoio especializado e a inclusão na EI. Em relação à formação, a autora verificou que em Santa Maria os professores do AEE possuem formação inicial em Educação Especial, experiência de trabalho em instituições especializadas e no Ensino Fundamental, mas que não possuem formação específica e nem vivência na Educação Infantil. Já na Itália, o professor de apoio especializado possui a mesma formação do professor que atua nas creches e pré-escolas com uma formação continuada em serviço ou uma especialização específica. Para Benincasa Meirelles (2016), o professor especializado precisa ter tanto

formação em Educação Especial quanto na Educação Infantil para uma atuação efetiva e compartilhada.

A pesquisa de Santos (2016) teve como objetivo analisar o atendimento educacional especializado no contexto da Educação Infantil para criança de zero a três anos com baixa visão. A mesma verificou que os atendimentos realizados no AEE priorizam atividades de leitura e escrita, demonstrando uma falta de conhecimento das propostas específicas para EI, o que resultava:

[...] em uma proposta pedagógica limitante ao desenvolvimento cognitivo, visual e motor. Tornando-se ausente uma proposta de educação precoce, ou seja, uma proposta pedagógica sólida para a educação da criança de zero a três, sobretudo aquelas com deficiência, na educação infantil, que pudesse dialogar com as propostas e atividades de outras áreas de conhecimento como a saúde (SANTOS, 2016, p. 129).

Nesse sentido, a autora considera imprescindível que a formação dos professores de AEE contemple os conhecimentos específicos sobre Educação Infantil.

D) Os materiais pedagógicos

Retomando aqui o trabalho de Machado (2017), em sua pesquisa qualitativa, a autora procurou caracterizar o AEE ofertado em salas de recursos de centros de Educação Infantil, em Dourados-MS, propondo uma discussão sobre estratégias e procedimentos, analisando as ações pedagógicas nesses espaços. A pesquisadora traz um destaque sobre às dificuldades estruturais encontradas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, apontando alguns dos principais desafios na prática, tais como: a inadequação de materiais para as crianças pequenas atendidas, a grande demanda de atendimento e a falta de profissionais suficientes para a demanda prevista de alunos, a necessidade de reflexão sobre uma necessária articulação entre o professor da sala comum e o professor especialista e a escassez de materiais para o desenvolvimento do trabalho com as crianças pequenas.

Em sua pesquisa, Machado (2017) ressalta o desafio de professores quanto ao acesso aos recursos pedagógicos enviados pelo Ministério da Educação (MEC) para o desenvolvimento do trabalho, pois eram incompatíveis com as necessidades das crianças pequenas, evidenciando uma inadequação de materiais que pudesse servir a essa faixa etária. Segundo Machado, “esta realidade nos faz indagar quais critérios são utilizados pelo Ministério da Educação para a seleção, compra e distribuição destes materiais destinados para a Educação Infantil” (2017, p.89). A autora aponta que a produção dos recursos, que pudessem atender às necessidades das crianças da Educação Infantil, muitas vezes, ficava a cargo das próprias professoras que acabam confeccionando e custeando dos seus próprios recursos os jogos e materiais para essa faixa etária.

E) A proposta curricular considerando as crianças da Educação Infantil

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25) estabeleça que:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Foi possível perceber que em algumas pesquisas, a saber: Conde (2015), Santos (2016) e Santos (2017), a efetivação de propostas curriculares e práticas pedagógicas que desconsideravam as especificidades da EI, não privilegiavam as interações e brincadeiras, e, por consequência, não favoreciam o desenvolvimento integral das crianças com deficiência, as quais tinham como base a antecipação do Ensino Fundamental, com ênfase no ensino da leitura e escrita e/ou preparação para essas habilidades.

A investigação de Teixeira (2016), que teve como foco a análise da apropriação do conhecimento de crianças surdas na educação infantil, pela via da linguagem nos trabalhos realizados na sala de atividade e no atendimento educacional especializado, trouxe um resultado diferente das pesquisas citadas acima, pois constatou que as propostas pedagógicas realizadas levavam em consideração as especificidades da Educação Infantil e que possuíam como intencionalidade pedagógica o trabalho com a linguagem oral, gestual, o movimento, cores e tamanhos por meio das artes, brincadeiras e interações.

No que se refere à prática pedagógica e proposta curricular, Teixeira (2006, p. 145-146) destaca que:

Observa-se que as práticas pedagógicas propostas e desenvolvidas neste estudo foram pensadas priorizando o envolvimento e participação de crianças ouvintes e criança surda no contexto da sala de aula. Para isso, muitas leituras e pesquisas foram realizadas para que a adaptação curricular pudesse acontecer. A flexibilização do currículo favoreceu para que adaptações fossem feitas, tornando possível a participação de todos os envolvidos, propiciando um contexto de educação bilíngue.

Teixeira (2016) avaliou a flexibilização curricular e a efetivação de propostas que tenham como eixo as interações e brincadeiras como de fundamental importância no processo de inclusão.

Em síntese, diante do exposto, notamos que as pesquisas de Conde (2015), Machado (2017), Rabock (2016) convergem na afirmação de que há uma escassez de estudos, assim como enfatizou Mendes (2010), isto é, há lacunas que tratem sobre a temática do AEE e sua relação com o trabalho voltado para crianças pequenas da Educação Infantil. No que se refere

às funções dos profissionais na escola, as autoras salientam a fragilidade e/ou, muitas vezes, a ausência de articulação entre os professores da sala comum e os especialistas, sendo um necessário ponto de reflexão importante ao trabalho na perspectiva da Educação Inclusiva, voltado para crianças pequenas.

Nesse sentido, as pesquisas de Conde (2015); Meirelles (2016), Machado (2017), Santos (2017) e Santos (2018) destacam a necessidade de um AEE na Educação Infantil que privilegie uma atuação colaborativa entre os professores do AEE e os da sala de aula comum. As pesquisas ressaltam ainda a necessidade de um AEE que ultrapasse a sala de recurso multifuncional e alcance os espaços onde meninos e meninas com deficiência estão incluídos.

Outro aspecto que aparece nas pesquisas e que é um fator que limita a atuação e o êxito do AEE é a falta de formação dos professores especialistas no que se refere à Educação Infantil. Observamos nesse levantamento que essa ausência de formação acaba comprometendo o desenvolvimento de um trabalho que estimule a linguagem, a interação, o movimento e que favoreça o desenvolvimento integral das crianças, aspectos próprios dessa faixa etária e que também possa contribuir com uma articulação com o Ensino Fundamental. Assim, consideramos a necessária ampliação desse debate acerca das condições de ensino e de aprendizagem para crianças público-alvo da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo expor um levantamento de dissertações e teses, que traz a articulação do trabalho pedagógico realizado na sala comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltado para crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Desde a educação infantil ao ensino superior, em todos os níveis, modalidades e etapas, o movimento da Educação Inclusiva tem representado a luta pela remoção de diversas barreiras para que meninos e meninas possam aprender e se desenvolver na escola, construindo conhecimentos, participando das atividades escolares e da vida coletiva sem atitudes discriminatórias. E sabemos que tecer uma análise da dimensão pedagógica que envolve essa articulação se constitui em uma ampla tarefa de garantia da educação para todos(as) os(as) estudantes.

O direito das crianças PAEE como prioridade na educação, é um grande avanço na política educacional brasileira (BRASIL, 2008). Porém, precisamos discutir não apenas o direito ao acesso, mas também as condições oferecidas para a permanência desses meninos e meninas no espaço escolar, com a garantia de um ambiente verdadeiramente inclusivo e equiparação de oportunidades.

As pesquisas revelaram inúmeros desafios para a efetivação da política de inclusão na Educação Infantil, principalmente, no que diz respeito à articulação com os espaços de funcionamento e atuação do Atendimento Educacional Especializado. Algumas lacunas evidenciaram: a falta de organização e articulação entre o professor de AEE e o professor da escola comum, a ausência de um planejamento conjunto entre os professores regentes e os professores da SRM, a necessidade da formação em serviço para os profissionais de AEE com foco em Educação Infantil e Educação Especial, o pouco esclarecimento da família sobre o trabalho realizado no AEE. As pesquisas analisadas (CONDE, 2015; SANTOS, 2016; SANTOS, 2017) ainda apontam para um AEE que não se baseava no modelo social da deficiência, mas

que visava compensar as dificuldades apresentadas pelas crianças ou trabalhar com atividades que contribuíssem para aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Outras questões que surgiram embora não fosse o foco específico do nosso trabalho, mas que aparecem em algumas pesquisas como a de Santos (2016), Teixeira (2016) e Ferreira (2018), são: a não obrigatoriedade da matrícula do 0 a 3 anos e a falta de vagas nas creches públicas para essa faixa etária. Nesse sentido, Oliveira e Padilha (2013, p. 214-215) destacam que:

A abordagem do Atendimento Educacional Especializado na educação da criança de zero a três anos coloca em foco um quadro complexo, que ultrapassa os limites da educação especial, demandando uma atenção às condições de cuidado e de educação de todas as crianças dessa faixa etária matriculadas na Educação Infantil. As condições de atendimento aos bebês e crianças pequenas são complexas: insuficiência de vagas, creches com instalações físicas precárias, profissionais em número insuficiente para atender à demanda [...].

Assim, notamos que as pesquisas evidenciam diversos desafios de ordem pedagógica que, muitas vezes, ultrapassam as ações pedagógicas e práticas cotidianas dos profissionais nos espaços de funcionamento e de atuação do AEE. Se, por um lado, há conquistas gradativas do ponto de vista da legislação, é necessário compreender que o processo de inclusão escolar para a criança envolve também um debate de ampliação do conceito e das possibilidades no que se refere à construção de possíveis práticas pedagógicas desses atendimentos.

Nesse sentido, conforme afirmam Mendes e Malheiros (2012, p. 362), a atuação do AEE deve ultrapassar a ideia de “serviço de tamanho único” de atendimento aos estudantes, o que requer uma redefinição desses serviços ofertados no contexto nacional. Como alternativa, as autoras apontam o coensino ou o ensino colaborativo como campo de possibilidades.

Diante desses resultados, destacamos a importância dos estudos voltados para o aprofundamento dessa temática aqui proposta, que possam rever aspectos que envolvem a articulação entre o AEE, a escola, a família e demais profissionais de saúde para que o planejamento, a elaboração de estratégias pedagógicas e avaliação da criança ocorram de forma conjunta visando o desenvolvimento integral da mesma. Nesse sentido, entendemos, como Carbone Carneiro (2012), que é preciso compreender que qualquer reorganização da escola na perspectiva da Educação Inclusiva deve começar pela Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Gabriely Cabestre. **Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na Educação Infantil**: estudo de caso. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, 2015.

ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. Introdução. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (Orgs.). **Educação Infantil versus Educação Escolar?: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 1-4.

BARROCO, Sonia Shima; LEONARDO, Nilza Sanches T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: o problema da idade. In.: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves. (Org.). **Periodização histórico-**

cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas. SP: Autores Associados, 2016, p. 321-342.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006b, v.1.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 8 jul. 2017.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasil, 2009a.

BRASIL. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21 dez. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 08 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. **Nota Técnica nº 02, de 04 de agosto de 2015.** Orientações para Orientação e Oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, 2015b.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia.; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Política de inclusão na Educação Infantil: avanços, limites e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 686-701, abr., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12199

BUENO, José Geraldo S.; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação Infantil e Educação Especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 11, n. 3, p. 278-287, set-dez. 2011. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2938>. Acesso em: 10 mai 2020.

CARBONE CARNEIRO, Relma. U. (2012). Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, 81-95. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/688>. Acesso em: 10 mai. 2020.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: trabalhando a mediação pedagógica.** 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

CONDE, Patrícia Santos. **Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de Educação Infantil.** 171f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2015.

CORSINO, Patrícia. Introdução. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

COSTA, Daiane S. **A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com Síndrome de Down.** 2011. 181f. Dissertação (Mestrado em educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

COSTA, Daiane Santil. **Gestos de alunos com deficiência intelectual reveladores de escrita: um estudo na escola.** 2017, 257 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia, 2017.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERREIRA, Maria Cícera. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024): atendimento educacional especializado na educação infantil.** 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS: UEMS, 2018.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais.** São Paulo, v.17, n.31, p.59-73, jul./dez. 2013.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva [recurso eletrônico]: apropriação, demanda e perspectivas.** Teófilo Alves Galvão Filho. 2009.

INEP. **Censo Escolar.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013:** resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2014. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2021.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2018:** resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2017.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2018:** resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2019.

JESUS, Lana Tuan Borges de. **A criança com cegueira na educação infantil:** interação entre os contextos de desenvolvimento. 203 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MACHADO, Gabriela. **Caracterização das práticas do atendimento educacional especializado na Educação Infantil de Dourados/MS**. 111 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados: UFGD, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Teresa Egler; Escola boa é escola para todos. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Teresa Egler (Orgs). **Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas**. SC: Edifurb, 2020, p. 77-121.

MATTOS, Nicoleta Mendes de. A política de educação especial na perspectiva da inclusão: ambiguidades conceituais e suas consequências para a efetivação de uma escola inclusiva. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**. v. 6, n. 1, 2017, p. 37-43. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v6i1.1111>. Acesso em: 05 nov. 2021.

MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa. **Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália**. 2016, 173 p. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. São Paulo: Junqueira & Mari, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado?. In: **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho. (Org.). Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-365. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12005> . Acesso em: 05 nov. 2021.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; PADILHA, ANNA MARIA LUNARDI. Atendimento Educacional Especializado para crianças de zero a três anos. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013, p. 197 -218.

OLIVEIRA, Ronilda Rodrigues da Silva; SILVA, Carmem Virginia Moraes da. Práticas pedagógicas na Educação Infantil: conhecimentos e contradições. **Anais do Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista, Bahia, v. 6, n. 6, p. 3442-3460, 2017.

RABOCK, Daiana. **Concepções das Professoras do Atendimento Educacional Especializado com Foco em Crianças dos Centros de Educação Infantil**. 97 f. Dissertação (Mestrado). Universidade da Região de Joinville. Joinville, 2016.

REGO, Teresa Cristina. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Julio G. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**, São Paulo: Summus, 1998, p. 49-71.

RODRIGUES, Roberta Karoline Goncalves. **Atendimento educacional especializado na Educação Infantil: interface com os pais e professores da classe comum**. 156 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCAR, 2015.

ROSSETTO, Elizabeth. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. In: **Revista educação especial**, v. 28, n. 51, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13367/pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ROTHER, E. T. **Revisão sistemática x revisão narrativa**. Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, jun. 2007.

SANTOS, Joseane Frassoni dos. **Análise das práticas do atendimento educacional especializado para a Educação Infantil nas redes municipais de ensino (RME) de quatro municípios do estado do Rio Grande do Sul**: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana. 194 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SANTOS, Lais Carla Simeão da Silva. **Atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil**. 2016. 166 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2016.

SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza; VARANDAS, Maria Izabel Souza. O Currículo da Educação Infantil em Instituições do Proinfância no Estado da Bahia. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (Orgs.). **Educação Infantil: os desafios estão postos: e o que estamos fazendo?** Salvador: Sooffset, 2014.

SIAULYS, Mara de O. Campos; ORMELEZI, Eliana Maria; BRIANT, Maria Emília. **A deficiência visual associada a deficiência múltipla e o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Laramara, 2010.

SILVA, Élide C. S. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo**. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, 2011.

SILVA, Lais Carla Simeão da. **Atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na Educação Infantil**. 166 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2016.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999.

TEIXEIRA, Keila Cardoso. **A criança surda na Educação Infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado**. 243 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2016.

VIGOTSKI, Lev S. **Fundamentos de defectología**. 2. ed. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

XAVIER, Suzana Maria Webber. **Atendimento educacional especializado para crianças com deficiência intelectual: um compromisso presente desde a Educação Infantil**; 83 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Planalto Catarinense. Santa Catarina, 2015.