

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Patricia Santos Conde¹

Universidade Federal do Espírito Santo

Sonia Lopes Victor²

Universidade Federal do Espírito Santo

Eixo Temático 4: Atendimento Educacional Especializado

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os estudos disponibilizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, no período de 2016 a 2020, sobre o atendimento educacional especializado na educação infantil. A abordagem histórico-cultural constituiu a base teórica de análise das pesquisas, tendo Vigotski (1997) como principal interlocutor, pois de acordo com a sua teoria histórico-cultural, o humano se constitui de acordo com as condições histórico-sociais do seu tempo. Com uma pesquisa bibliográfica, analisamos os dados partir de três categorias de análise, que apresenta como foco principal o atendimento educacional especializado. Investigamos a organização, configuração e funcionamento, o público-alvo da educação especial e a formação do professor. Analisamos 13 Dissertações de Mestrado e cinco Teses de Doutorado, produzidas em programas de Pós-Graduação em Educação. A região sudeste apresenta o maior número de pesquisas, seguida da região Sul, Centro Oeste e Norte. Com os dados, percebemos que a inclusão na educação infantil ainda apresenta desafios, como a carência de vagas e a infraestrutura inadequada para o atendimento das crianças. As possibilidades consistem em elaborar políticas educacionais que versam sobre a inclusão educacional; acreditar na crença na potência do trabalho colaborativo entre os professores (educação especial e o regente) e fomentar a formação dos professores, com conhecimentos específicos da educação especial.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento educacional especializado. Inclusão. educação infantil.

1 INTRODUÇÃO

A discussão do atendimento educacional especializado (AEE) na educação infantil está amparada na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que assegura o direito á educação da criança à educação, de forma inalienável e

¹ Mestre em educação e doutoranda em educação na linha educação especial e processos inclusivos. E-mail: patyconde@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. E-mail: sonia.victor@hotmail.com

incondicional. Na década seguinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), destaca em seu artigo 58, § 3.º, a obrigatoriedade do Estado, quando a oferta da educação especial “[...] na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”³ (BRASIL, 1996).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (2008) e as legislações posteriores foram promissoras para a educação especial na perspectiva inclusiva, pois focam no acesso, na permanência e na apropriação do conhecimento de qualidade para o público-alvo da educação especial⁴ (PAEE). A oferta deste atendimento deve ser realizada na sala de recursos multifuncionais (SRM), de forma transversal e perpassando todos os níveis, etapas e modalidades da escola regular, no contraturno, não sendo substitutivo ao ensino comum (BRASIL, 2008, BRASIL, 2009, BRASIL, 2011; BRASIL, 2015).

Estes documentos, reafirmam preceitos já há muito estabelecidos para a construção de medidas que garantam o pleno direito das crianças com deficiência. “No entanto, o alcance a tais preceitos ainda nos parece muito distante” (KASSAR, MARCELO, 2011, p. 40).

Considerando a importância do AEE na educação infantil, **objetivamos analisar as produções acadêmicas sobre AEE, disponíveis no banco de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Bdtd) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), no período de 2016 a 2020.**

Como metodologia, adotamos uma pesquisa bibliográfica que é desenvolvida a partir de produções científicas já elaboradas (GIL, 2002). O primeiro momento da pesquisa foi realizado no ano de 2019 com a investigação das produções

³ A Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou a LDBEN n.º 9.293, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo que a educação básica obrigatória e gratuita compreenderá dos quatro aos 17 anos de idade e que a educação infantil será obrigatória e gratuita até os 5 anos de idade.

⁴ De acordo com a PNEE-EI (2008), o público-alvo da educação especial são os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

acadêmicas, a partir dos descritores AEE na educação infantil, a partir do recorte temporal de cinco anos (2016 – 2020). Nesta fase do estudo, encontramos 55 pesquisas distribuídas em Universidades Federais e Estaduais. Foram analisadas apenas aquelas realizadas em programas de Pós-Graduação em Educação, que continham as palavras “atendimento”, “AEE” e/ou “sala de recursos”, no título ou resumo. Desconsideramos os estudos que somente mencionaram o AEE e não o assumia como temática principal. Nesse processo, selecionamos 13 Dissertações e cinco Teses de Doutorado.

No segundo momento, contextualizamos o AEE, nas universidades, identificamos os autores, o ano de defesa e o *locus* de investigação de cada produção. O próximo passo foi analisar as temáticas (títulos e resumos) e dividir nas seguintes categorias de análises: organização, configuração e funcionamento do AEE; AEE e o público-alvo da educação especial; AEE e a formação dos professores.

A partir dessa síntese, realizamos uma interlocução entre as produções, para discutir os principais aspectos que envolvem AEE. Nessa discussão, estamos fundamentadas nos pressupostos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural, em especial com a obra de Vigotski (2012). De acordo com essa teoria, nós humanos, somos seres biológicos (funções elementares) e culturais (funções psicológicas superiores) que se inter-relacionam e se transformam mediante as relações sociais constituídas nas situações concretas da vida social. Essas relações são internalizadas e transformadas em funções individuais.

2 CONTEXTUALIZANDO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Reservamos esta seção para apresentar as pesquisas do período de 2016 a 2020⁵.

Tabela 1 – Levantamento das dissertações, universidades, autores e ano de defesa.	
Produção científicas	Universidade/Autores
Mestrado	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) / Rinaldo, 2016; Ferreira (2016); Fusco, (2017); Ferreira, (2018); Silva (2018); Rosalén (2019).
Mestrado/ Doutorado	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) - Camizão (2016), Silva (2016); Teixeira (2016)
Mestrado/ Doutorado	Universidade Federal De São Carlos (UFSCar) /Rinaldo (2016); Marques, 2018; Calheiros (2019),
Mestrado/ Doutorado	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul (UFRG) / Benincasa-Meirelles (2016); Santos (2017)
Mestrado	Universidade Federal De Goiás (UFG) - Campos, (2018)
Mestrado	Faculdade de Educação Universidade De São Paulo (USP) - Ribeiro, (2016)
Mestrado	Universidade Federal Do Amazonas (UFA) - Vieira, (2016).
Doutorado	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Guaresch, (2016).

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

Conforme os dados apresentados, identificamos um número mais expressivo de pesquisas na região sudeste, divididas entre as Universidades Federais (quatro pesquisas) e uma Universidade Estadual (seis pesquisas), localizadas nos estados de São Paulo (sete dissertações e duas teses) e Espírito Santo (duas dissertações e uma tese). A região Sul possui três produções, (uma Dissertação e duas Teses) e a região Centro Oeste e Norte são representadas por uma Dissertação, todas realizadas em Universidades Federais.

A quantidade significativa de estudos no nível Mestrado em Educação (13) pode ser justificada pelo período de quatro anos de realização da pesquisa de Doutorado, então é possível que algumas produções estejam em andamento.

Quanto ao *locus* de produção dos dados, observamos que duas pesquisas foram realizadas em contextos distintos da Universidade de origem (MEIRELLES, 2016; FERREIRA, 2018). Destacamos que independente realidade investigada, todos os trabalhos são relevantes, pois revelam as

⁵ Durante a busca, não encontramos pesquisas no ano de 2020.

particularidades do AEE e estão unidos na busca de uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Após a leitura dos títulos/resumos de 18 estudos, transformamos os dados em três categorias, de acordo com a temática investigada, como destacamos a seguir:

Temas	Autor/Ano da produção
Organização, configuração, funcionamento do AEE.	Ferreira, (2016); Benincasa-Meirelles, 2016; Vieira, (2016); Fusco, (2017); Santos, (2017); Nascimento, (2019); Calheiros, (2019); Ribeiro, (2016).
PAEE	Guraeschi, (2016); Rinaldo, (2016). Santos (2016); Teixeira (2016); Campos, (2018); Silva, (2018); Ferreira, (2018); Marques, (2018); Rosalén, (2019);
Formação de Professor	Camizão, (2016).

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

Justificamos as escolhas dessas categorias da seguinte forma: 1) estudos que investigam a escolarização dos estudantes **PAEE** na escola regular comum (seis Dissertações e três teses); 2) pesquisas empenhadas em entender a **organização, a configuração e o funcionamento do AEE** na educação infantil (seis Dissertações e duas Teses); 3) o tema **formação de professores** perpassou a discussão de cinco pesquisas e foi à temática principal de um estudo (uma Dissertação). Vale destacar, que algumas pesquisas envolveram mais de um tema, separamos em categorias somente para enriquecer a discussão.

3.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As produções científicas que focam no AEE na educação infantil, estão de acordo com as normativas legais, pois as suas temáticas destacam a

escolarização crianças PAEE, que é o público de atendimento da educação especial (nove pesquisas).

Encontramos três estudos que abordam as altas habilidades/superdotação (AH/SD) como temática principal. Essas produções discutem a inclusão escolar desse público no contexto da escolar regular comum. A Tese de Marques (2017) analisou o processo de reconhecimento, identificação e atendimento, na educação infantil e no ensino fundamental. O estudo de Silva (2018) objetivou verificar a compatibilidade entre as avaliações dos professores e os resultados dos instrumentos aplicados em uma instituição de ensino fundamental. Ferreira (2018) analisou a inclusão em uma turma do ensino fundamental, porém a escola também atende a educação infantil (FERREIRA, 2018).

Segundo as autoras a inclusão processo é complexo, com barreiras que dificultam o acesso dos alunos, interferem no atendimento, na estrutura e na proposta pedagógica da escola. A possibilidade seria o fomento de processos formativos comprometidos com a inclusão (MARQUES, 2018; FERREIRA, 2018; SILVA, 2018).

As três pesquisas que investigam o TEA, foram produzidas no mesmo ano e investigam o processo educacional de crianças com quatro anos, no contexto da escola comum e a sua relação com a família, para entender como ocorrem as inter-relações (RINALDO, 2016); as políticas públicas educacionais inclusivas (VIEIRA, 2016) e as práticas escolares, produzidas em instituições de educação infantil e do ensino fundamental (GUARESCHI, 2016).

Os estudos problematizam o número reduzido de vagas para a educação infantil, a ausência de investimentos em materiais pedagógicos que atendam as especificidades infantis e a carência de uma formação professores direcionadas para a escolarização das crianças PAEE, para que os saberes docentes não fiquem restritos ao “senso comum” (RINALDO, 2016; VIEIRA, 2016; GUARESCHI, 2016).

Encontramos algumas produções acadêmicas analisam um público-alvo específico. Os processos da apropriação do conhecimento de **crianças surdas**

na educação infantil foram estudados por Teixeira (2016); O AEE para criança de zero a três anos com **baixa visão**, foi o foco do estudo de Santos, 2016. As práticas das professoras as crianças com **deficiência intelectual** no contexto da educação infantil foi a investigação de Campos (2018). Por fim, a organização do AEE da instituição de ensino, que atuou como diretora possibilitou o trabalho com os estudantes **PAEE** consistiu na proposta de pesquisa de Rosalén (2018).

Os resultados dos estudos inferem que precisamos refletir, a respeito das políticas bilíngues, sobre os processos de apropriação da língua pela criança surda na educação infantil, visando a sua inclusão escolar (TEIXEIRA, 2016); fomentar uma prática que contribua para o desenvolvimento global da criança, com concepções curriculares coerentes para essa faixa etária e de acordo com o contexto da sala de aula comum (SANTOS, 2016; Rosalén, 2018) e evidenciar a relevância do trabalho realizado nessa etapa, para o desenvolvimento da criança com deficiência.

Segundo Vigotski (1997), o conhecimento não se constrói de modo individual, mas a partir das relações sociais constituídas na cultura, por meio da mediação do outro, dos objetos e dos signos. No processo de construção do conhecimento, AEE não substitui as atividades curriculares próprias da educação infantil. A sua proposta deve proporcionar a plena participação das crianças com deficiência, em todos os espaços e tempos da educação básica (BRASIL, 2015).

3.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ORGANIZAÇÃO, CONFIGURAÇÃO E FUNCIONAMENTO.

A PNEE- EI (2008), prevê que desde a educação infantil, o AEE deve identificar elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação das crianças, considerando suas necessidades específicas. Essa informação fomentou a construção dessa

categoria, pois as pesquisas destacam o acesso, a participação e a construção do conhecimento para a consolidação do sistema educacional inclusivo.

Em sua Tese, Benincasa-Meirelles (2016), analisa o AEE oferecido às crianças com deficiência na educação infantil, no Brasil e na Itália. Os contextos compartilham de aspectos políticos que valorizam o AEE desde a educação infantil. No contexto brasileiro, o apoio está associado à sala de recursos como “dispositivo pedagógico”. Na Itália, o trabalho configura-se como uma rede, com o envolvimento de mais profissionais e o professor especializado, atua com um grupo de estudantes.

O estudo de Nascimento (2019), também problematiza a organização da SRM na escola regular. Segundo a autora, os municípios investigados necessitam de políticas públicas focadas na inclusão dos alunos com deficiência, bem como a relevância de serem definidos os papéis dos profissionais nela envolvidos, pois no local de investigação (Goiás), o atendimento na SRM está restrito ao professor de educação especial.

O atendimento na SRM está garantido nas principais legislações e configura-se como um serviço complementar importante para a formação humana desde a educação infantil. As pesquisas de Meirelles (2016) e Nascimento (2019) sinalizam que o trabalho da educação especial está restrito ao atendimento na SRM. Entendemos que a ação pedagógica do professor especialista em educação especial não deve ficar restrita a um único espaço físico, nem centralizado em uma pessoa a ser “corrigida”. A sua prática deve ser caracterizada com uma ação deve ser plural em suas metas e possibilidades do humano e de todo espaço escolar (BAPTISTA, 2013).

Então a ação do AEE, pode percorrer todo espaço escolar e possibilitar a aprendizagem e desenvolvimento infantil, através das relações sociais. A criança não nasce em um mundo “natural”, ela nasce em um mundo humano. Inicia a

vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam e vai apropriando-se deles conforme se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais e sociais (VIGOTSKI, 1997).

As políticas públicas educacionais direcionaram três estudos de Mestrado. Enquanto Ribeiro (2016) analisou as orientações da educação especial e da educação infantil em São Paulo, para o atendimento do PAEE, no mesmo estado Ferreira (2016) objetivou conhecer o processo de implementação de políticas públicas de inclusão na educação infantil. Com um estudo mais específico, Vieira (2016), analisou as políticas públicas educacionais inclusivas para a criança com transtorno espectro do autismo (TEA) na Educação Infantil da rede municipal de Manaus.

Os estudos foram produzidos no mesmo ano e se complementam, por entenderem que as políticas educacionais devem focar em uma proposta pedagógica para a educação infantil, com eixos norteadores de interações e brincadeiras, garantindo experiências que promovam o relacionamento e a interação das crianças (BRASIL, 2015).

As autoras destacam a criança na faixa etária de zero a três anos, tem o seu atendimento identificado com a proposta de estimulação precoce, intervenção precoce ou estimulação essencial. Por isso, a necessidade do AEE para essa faixa etária, pois as pesquisas identificam que as crianças de quatro e cinco anos, possuem mais garantias para frequentar o AEE, devido à obrigatoriedade na matrícula (RIBEIRO, 2016; FERREIRA, 2016; VIEIRA, 2016).

Segundo Pasqualini (2010), o professor que atua na educação infantil não pode ser entendido como o profissional que apenas estimula e acompanha o desenvolvimento infantil. O professor direciona todo processo educativo “transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana cristalizada nos objetos da cultura e organiza a

atividade da criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento psíquico” (2010, p.13). Entendemos que essa é a função social da escola, permitir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção dirigida, a memória voluntária, o afeto, a leitura, a escrita, percepção, pensamento, linguagem (gesto), entre outras) de todas as crianças, independente de suas condições físicas, sociais, cognitivas ou psicológicas.

A abertura de turmas de educação infantil para cumprir com a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos, também foi problematizada no estudo de Santos (2017), ao analisar práticas do AEE para a educação infantil no Rio Grande do Sul. Além disso, a autora percebeu uma pluralidade na organização dos serviços de apoio e destaca na potência da docência colaborativa entre o professor de educação especial, para incentivar a inclusão escolar.

Ao analisar a rede apoio à escolarização, na educação básica, Calheiros (2019) defende a proposta de uma política educacional de inclusão, que vise à garantia do direito à educação, dos alunos PAEE, requer a “[...] implementação de uma rede de apoios diversificados” (p.5).

A Dissertação de mestrado, produzida por Fusco (2017) analisou a intervenção com base na aprendizagem cooperativa na transição da educação infantil e Ensino Fundamental. Os seus resultados mostram possibilidades desse processo, desde que sejam organizadas práticas inclusivas motivadora, desafiante, atrativa e que principalmente atenda às necessidades das crianças.

Os pressupostos da teoria histórico-cultural propõem uma visão prospectiva para a educação das crianças com deficiência, que visa sempre o seu futuro, visto como entende o desenvolvimento humano como um processo dinâmico, em constante transformação e movimento, com marcas da história e da cultura e não são definidas somente pela condição biológica.

3.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com as Diretrizes Educacionais para o AEE na educação Básica, “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009).

Nesta categoria, reunimos um conjunto de produções, na qual a temática formação de professores perpassa o processo da pesquisa e a análise dos dados, sendo que em um estudo de Mestrado foi definida como temática principal (CAMIZÃO, 2016).

Em sua Dissertação, Camizão (2016) analisa os conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial, no contexto da educação infantil, em relação à vigência do modelo médico-psicológico. A sua pesquisa priorizou o AEE das crianças que apresentavam DI. Os seus resultados, indicam que o município investia em formação, porém, com palestrantes da área da saúde. Os conhecimentos dos professores demonstraram um distanciamento da teoria, privilegiando os saberes referentes à deficiência. As concepções e as práticas dos professores tenderam a associar a deficiência da criança a uma limitação, associaram o diagnóstico ao AEE e ainda se utilizam do laudo como ponto de partida para organização do atendimento.

Não negamos a existência do aparato orgânico na constituição humana, porém ela não deve determinar a sua aprendizagem. O diagnóstico pedagógico é fundamental, para auxiliar no planejamento das ações, quando o AEE se faz necessário (BAPTISTA, 2013). Entendemos que o AEE é um atendimento educacional, e não clínico, então a exigência do diagnóstico clínico para o AEE poderia ferir o direito à educação desse público (BRASIL, 2014).

As pesquisas destacam a necessidade de investimentos contínuo na formação de todos os profissionais envolvidos no AEE, principalmente, aqueles que atuam na educação infantil (MEIRELLES, 2016; CAMPOS, 2018; SILVA, 2018;

FERREIRA, 2018). A realidade investigada por Rosalén (2019) revela que o movimento de formação continuada específica com os conhecimentos da educação especial, contribuiu para a inclusão do estudante PAEE, no conjunto da sua turma na escola regular comum.

A partir dos dados, observamos que a formação dos professores de educação especial configura-se como um desafio para todo sistema educacional. Acreditamos que um caminho, seria a fundamentação dessa formação em uma teoria que reconheça a função social da escola, compreenda as singularidades do desenvolvimento humano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção acadêmica do Ibicit, no período de 2016 á 2020, evidencia a preocupação das Universidades brasileiras em investigar o AEE no contexto da educação infantil.

As nossas análises indicam que precisamos intensificar a importância do trabalho em colaborativo entre o professor de educação especial e o professor regente, aproximando as ações da sala de aula regular e da SRM. Compreendemos ainda que o AEE deve movimentar todos os espaços escolares e não ficar restrito, às práticas do contraturno realizado na SRM. A identificação da criança PAEE, não pode ser definida pelas suas limitações, mas deve ser considerada as suas particularidades e potencialidades, como sujeito histórico, social que se constitui a partir de suas vivências culturais. Os pesquisadores defendem investimentos do poder público em propostas de uma formação inicial e continuada, com pressupostos teóricos e metodológicos da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva para todos os profissionais da educação.

Reafirmamos que o direito à educação das crianças inicia-se na educação infantil, com o acesso aos bens culturais acumulados historicamente pela

sociedade. De acordo com os dados, alguns aspectos afetam a efetivação desse direito, como a infraestrutura das instituições; a insuficiência de recursos; os conhecimentos dos docentes que centralizam o AEE, somente no professor de educação especial; a ausência de vagas no AEE, principalmente para o público de zero a três anos. Entendemos que a universalização do ensino público, é afetada pelas diferenças regionais e pela ausência de políticas públicas educacionais.

Enfim, defendemos uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com todas as crianças usufruirmos de oportunidades e recursos essenciais para a sua educação e formação integral.

5 REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE**. JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. (org.). Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, modalidade de Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 9 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso: em 24 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 1 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n.º 04, de 2 de outubro de 2009**. Institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, modalidade de educação especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 9 set. 2020.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Brasília: MEC/SESP, 2008a. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020

BRASIL. NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192/. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. **Nota Técnica Conjunta nº2/2015/MEC/SECADI DPEE/-SEB-DICEI**. Orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 23 ago. 2019.

CALHEIROS, David dos Santos. **Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos. 2019.

CAMIZÃO, Amanda Costa. **Conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial: o modelo médico-psicológico ainda vigora?** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. 2016.

CAMPOS, Claudia Maria. **Práticas pedagógicas e socioculturais com crianças com deficiência intelectual na educação infantil**. Dissertação, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás.

FERREIRA, José Adnilton Oliveira (Dissertação) **Inclusão escolar? o aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia**. Universidade Estadual Paulista (UNESP). 2018.

FERREIRA, Gabriela Silva. **Políticas públicas de inclusão na educação infantil: um estudo em creches do município de Franca**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. 2016.

FUSCO, JANAINA FERNANDA GASPAROTO (Dissertação). **Aprendizagem cooperativa: práticas inclusivas da educação infantil ao ensino fundamental** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita". 2017

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa – 4. ed.** - São Paulo: Atlas. 2002

GUARESCHI, Taís. **Inclusão educacional e autismo: um estudo sobre as práticas escolares**. Universidade Federal de Santa Maria. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MARCELO, Messias Rondon, Atendimento educacional especializado a Crianças Pequenas com Deficiência: O Caso De Mato Grosso Do Sul. **Revista Comunicações**. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2953/1874> f. Acesso em: 5 ago 2020.

MARQUES. Danitiele Maria Calazans. **Aluno com altas habilidades/superdotação: um estudo longitudinal a partir da teoria das inteligências múltiplas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. 2018

NASCIMENTO, Selma Soares do. **Educação especial e inclusão escolar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. 2019**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Catalão. 2019

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho". São Paulo, 2010

RIBEIRO, da Silva. **Política paulistana de educação especial e infantil para as crianças pequenas público-alvo da educação especial**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. 2016

RINALDO, Simone Catarina De Oliveira. **Processo Educacional De Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista Na Educação Infantil: Interconexões Entre Contextos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. 2016

ROSALEN, Patrícia Cristina. **Práticas colaborativas no trabalho com alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE): o cotidiano de uma escola polo.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. 2019

SANTOS, Laís Carla Simeão da Silva. **Atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. 2016.

SANTOS, Joseane Frassoni dos. **Atendimento educacional especializado para a educação infantil em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maira e Uruguaiana.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2017.

SILVA, Raissa Viviani. **Desempenho intelectual, criatividade e desempenho escolar de alunos indicados com altas habilidades/superdotação por seus professores.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. 2018

TEIXEIRA, Keila Cardoso (Tese). **A Criança Surda na Educação Infantil: Contribuições Para Pensar a Educação Bilíngue e o Atendimento Educacional Especializado.** 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. 2016.

VIEIRA, Gisele de Lima. **Políticas Públicas Educacionais Inclusivas para a criança com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil na Cidade de Manaus.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos da defectologia.** Madri: Visor, 1997.