

**A INTERFACE**  
**ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL:**  
**UM ESTUDO SOBRE A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

**Kássya Christinna Oliveira Rodrigues<sup>1</sup>**  
 kassyao@yahoo.com.br

**Ádma Sarmiento Guimarães<sup>2</sup>**  
 admaguimaraes.jrt@gmail.com

**Lóide Oliveira Panza<sup>3</sup>**  
 loide.op@gmail.com

**Resumo**

Neste estudo investiga-se no campo da legislação brasileira, a interrelação entre infância, Educação Infantil e Educação Especial. Levanta como problemática de investigação: como está inscrito nos documentos oficiais as ações da Educação Especial e sua interface com a Educação Infantil? Objetiva identificar os conceitos de infância e de educação de crianças pequenas presentes na legislação brasileira, verificar as convergências entre a Educação Especial e Educação Infantil nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs e no Plano Nacional de Educação –PNE. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental que possibilita ser realizado levantamento teórico da temática em estudo e de um *corpus* da legislação brasileira que tratam de Infância, Educação Infantil e Educação Especial. Entre os resultados identificou-se que a legislação educacional brasileira faz referência à Educação Infantil e à Educação Especial, todavia não apontam caminhos para efetiva inclusão escolar de crianças com deficiência.

**Palavras-chave:** Legislação Brasileira. Educação Especial. Educação Infantil.

THE INTERFACE BETWEEN CHILD EDUCATION AND SPECIAL EDUCATION: A STUDY  
 ON BRAZILIAN LEGISLATION

**Abstract**

This study investigates in the field of Brazilian legislation, the interrelation between childhood, Early Childhood Education and Special Education. It raises as a research problem: how are the Special Education actions and its interface with Early Childhood Education registered in the official documents? It aims to identify the concepts of childhood and the education of young children present in Brazilian legislation, to verify the convergences between Special Education and Early Childhood Education in the National Curriculum Guidelines - DCNs and in the National Education Plan - PNE, as well as to problematize the concepts of Childhood and special education in the documents researched. It is a bibliographical and documentary research that makes possible to be carried out theoretical study of the subject under study and a corpus of Brazilian legislation dealing with Childhood, Early Childhood Education and Special Education. Among the results, it was identified that the concepts of infants pointed out by the authors and legal field do not refer to children with disabilities; that the Brazilian educational legislation refers to Early Childhood Education and Special Education, however, do not point out ways to effectively include schoolchildren with disabilities.

**Keywords:** Brazilian legislation. Special education. Child education.

---

<sup>1</sup> Kássya Christinna Oliveira Rodrigues. Docente da Ufopa, coordenadora da pesquisa. E-mail:

<sup>2</sup> Ádma Sarmiento Guimarães. Graduanda do curso de Licenciatura plena em Pedagogia (ICED/Ufopa). Auxiliar de Pesquisa. E-mail: admaguimaraes.jrt@gmail.com

<sup>3</sup> Lóide Oliveira Panza. Graduanda do curso de Licenciatura plena em Pedagogia (ICED/Ufopa). Auxiliar de Pesquisa. E-mail: loide.op@gmail.com

## **Introdução**

Este estudo discorre sobre compreensões de infância, da Educação Infantil e Educação Especial problematizadas por alguns teóricos contemporâneos, bem como no campo da legislação brasileira, buscando uma interrelação entre a Educação Infantil e a Educação Especial.

Como problemática de investigação levantou-se a seguinte questão: como está inscrito nos documentos oficiais as ações da Educação Especial e sua interface com a Educação Infantil?

Objetiva-se neste estudo identificar os conceitos de infância e de educação de crianças pequenas presentes na legislação brasileira, verificar as convergências entre a Educação Especial e Educação Infantil nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs e no Plano Nacional de Educação -PNE, bem como problematizar os conceitos de Infância e de Educação Especial nos documentos pesquisados.

Alguns teóricos foram fundamentais para a tessitura desta investigação: Kramer (2003) que trata sobre os conceitos de infâncias, das representações elaboradas sobre elas com recorte histórico da modernidade à contemporaneidade e Kassir (1999) que possibilita uma lente para a leitura da condição de segregação histórica das pessoas com deficiência, do olhar ambíguo entre “coitadinhas” e seres que “personificam” o mal, bem como a problematização da política de inclusão no século XXI.

Neste estudo também se realiza a apropriação de legislações nacionais que discorrem tanto da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, como da Educação Especial como uma modalidade, que precisa “atravessar” todos os níveis e modalidades de ensino. Compreende-se que este “atravessamento” implica em práticas sistemáticas que assistam adequadamente todas as crianças atendidas na Educação Infantil, assim, tanto as crianças que não apresentam deficiências como as crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e crianças com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2015).

## **Metodologia**

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Severino (2007, p. 122) entende que a pesquisa documental permite ao pesquisador compreender a riqueza de documentos possíveis de serem trabalhados para a sistemática de uma determinada área do saber. Aponta, também, que este tipo de pesquisa “tem como fontes documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo, de outras fontes de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”.

Consiste em uma pesquisa qualitativa, que viabiliza “uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar conhecimento partindo da realidade presente no campo” (Neto, 1994, p.51).

Assim, o presente estudo, ainda em andamento, está sendo desenvolvido e sistematizado por três acadêmicas do curso de pedagogia que integram dois grupos de pesquisa: o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil – GEPEI e Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos – GPPEI, e uma docente que compõe o GPPEI, como colaboradora.

O levantamento dos dados foi possível com a apropriação de alguns documentos legais da educação brasileira destacados a seguir: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica com as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” e as “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial”; e Plano Nacional de Educação.

A sistematização do estudo foi organizada mediante algumas categorizações: infância; conceitos de infâncias; Educação Infantil e Educação Especial. As duas últimas com uma perspectiva teórica e legal.

## **Resultados e discussões**

### **A concepção de infância**

O conceito de infância remete a construção de um conceito histórico e social bastante recente, que não chegou a se consolidar plenamente para crianças em algumas classes sociais, principalmente as das classes populares. A concepção de infância tal como assistimos hoje, é fruto de um processo histórico que só despertou com a chegada da modernidade como um anseio da classe média da época.

Ao enquadrar as crianças ao padrão civilizatório que estava se construindo nos séculos XVI, XVII e XVIII, o sentimento de infância começou a ganhar aceitação visando à adequação destas ao novo modelo de sociedade que se pretendia, e que segundo Ariès (1970) tinha-se a ideia de que a criança deveria ser ao mesmo tempo “moralizada” e “paparicada”, como reflexo do mundo burguês.

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até os dias de hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela “paparicação” dos adultos; e outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelo adulto (Kramer, 2011, p. 18).

Houve, nesse período a separação das crianças em diferentes classes sociais, e as crianças pobres estavam em maior número. Com isso, limitou a visão de infância, na qual as crianças foram vistas em detrimento de sua classe, e isso implicou na negligência da infância da criança pobre, já que, pouquíssimas crianças podiam ter o privilégio de viver a infância, visto que sofriam a exploração do trabalho e a miséria no período pós Revolução Industrial. Isso se dava porque o uso do trabalho infantil era mais barato e sem a fiscalização das autoridades competentes. Com isso pode-se compreender que:

[...] com desenvolvimento acelerado do capitalismo, o uso da mão-de-obra infantil contribuiu para aumentar essas desigualdades, além de que os valores dados às crianças são os mais diversos e variam de acordo com a época e a classe social (Ariès, 1978 *apud* Barbosa & Magalhães, 2008, p. 4).

Os avanços quanto a visão de infância no decorrer do período histórico moderno até a contemporaneidade, teve participações ativas da sociedade civil organizada, motivada pelas pressões de organismos estrangeiros como UNESCO, UNICEF, e ONU, bem como a realização de vários estudos de pesquisadores das áreas de sociologia, antropologia, psicologia, educação e direito que influenciaram o planejamento e o atendimento a criança em vários campos. Segundo Kramer (2003) nunca se debateu tanto a questão do reconhecimento e valorização das infâncias quanto na contemporaneidade, porém a sociedade acordou para elas em um momento que elas estão em menor número e tem exercido minimamente o seu direito de serem crianças.

Há quem diga que o sentimento de infância está desaparecendo novamente, pelo que se tem feito com as crianças no geral. O uso excessivo da internet, dos meios tecnológicos, da influência da mídia, a “adultização”, a maciça escolarização que invadiu os espaços de Educação Infantil, pouco tempo de ócio, para a brincadeira, para a fantasia, interações com as pessoas, além da desigualdade social que as afetam (Pochman, 1999 *apud* Kramer, 2003; Costa & Melo, 2017). Para Kramer (2003), estamos vivendo um momento em que há a infantilização de jovens e adultos, e a “adultização” de crianças.

Nesta linha histórica que se realiza sobre a infância, não são encontradas as crianças com deficiência, o que permite a reflexão de que elas e suas contribuições sociais estiveram ausentes dos espaços em que as demais crianças pequenas eram cuidadas e/ou educadas. Este silenciamento é refletido na ausência das crianças com deficiências na literatura brasileira durante longos períodos da nossa história, visto que eram consideradas como sujeitos da falta, da incapacidade, da não possibilidade (Oliveira, 2011, p. 5).

A infância narrada refere-se à da norma, pois as diferenças marcadas pelas deficiências implicavam em situações de segregação e negação. Neste contexto há que se problematizar sobre esta perspectiva de infância e de criança que ao encontrar um lugar de escolarização no campo da legislação brasileira ainda hoje sofre negligência na condição de suas existências.

Atualmente, há uma concepção hegemônica de infância que pressupõe de um lado, uma “infância natural”, da criança ingênua e angelical, sem se considerar a estrutura de classe social. A infância “natural” mascara as desigualdades socioeconômicas, pois considera a criança apenas do ponto de vista espontâneo e natural, desconsiderando as desigualdades sociais existentes. Ideal abstrato que nasce com a sociedade burguesa e seus meios de proporcionar infância. Por outro lado, tem-se o olhar tradicional, moralizante sobre a criança, que deve viver uma infância disciplinante. Todavia Kramer (2011, p. 23) discorre que “[...] em ambas as perspectivas a criança é encarada como se fosse a-histórica e como se seu papel social e seu desenvolvimento independessem das condições de vida, da classe social e do meio cultural de sua família”.

Assim, o mundo ocidental criou uma concepção de criança como um ser universal e hegemônico, com uma infância única, assumida por uma totalidade, desconsiderando os interesses políticos, econômicos, sociais e culturais dominantes.

A criança é definida no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu artigo 4º, como:

[...]centro do planejamento escolar, é 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, 2013, p. 97)

Essa a concepção baseada em estudos recentes, compreende a criança potente, sujeito ativo no processo histórico. Kramer (2003, p. 91) defende esta concepção de criança, que é ratificada, também, neste estudo:

as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. [...] Defendo uma concepção de criança que [...] entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem.

Esta concepção de infância segue o reconhecimento do que é próprio dela, a imaginação, a fantasia, a criação. Além do fator a ser considerado: o tempo, o lugar, as condições objetivas em que se inserem essas infâncias. (Kramer, 2011).

Assim, não há como determinar o conceito de infância numa perspectiva homogênea, natural, principalmente no Brasil, dada a diversidade de participação social que as crianças desenvolvem em cada classe social, ou seja, a relação existente entre criança, infância e classe social.

### **O que assinalam os documentos oficiais sobre a Educação Infantil e a Educação Especial**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil evidenciam os princípios e as orientações dos sistemas de ensino no que tange a organização, desenvolvimento, interligação e avaliações das propostas pedagógicas. Embora o documento englobe as várias modalidades de ensino da Educação Básica, não há o aprofundamento da Educação Especial na DCNEI, sendo ela uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino, modalidades e etapas, e integrante da educação regular (Brasil, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil referencia a atenção às crianças com deficiências unicamente no oitavo item dos objetivos e condições para organização curricular:

A perspectiva que acentua o atendimento aos direitos fundamentais da criança, compreendidos na sua multiplicidade e integralidade, entende que o direito de ter acesso a processos de construção de conhecimentos como requisito para formação humana, participação social e cidadania das crianças de zero a cinco de idade, efetua-se na inter-relação das diferentes práticas cotidianas que ocorrem no interior das creches e pré-escolas e em relação a crianças concretas, contemplando as especificidades desse processo nas diferentes idades e em relação à diversidade e étnico-racial e às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2013).

Assim, aponta o direito que as crianças com deficiências devem ter no acesso às creches e pré-escolas com a elaboração do conhecimento como base para sua formação humana, abrangendo e respeitando cada uma em sua especificidade como as com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”.

O documento, então, assinala a importância do desenvolvimento de forma integral das crianças, mas é preciso que as orientações apontem com maior precisão como seriam as práticas cotidianas para essa educação integral, pensando-as também, para as crianças com deficiências na Educação Infantil.

Neste documento há um olhar acolhedor às diversidades desse público, o direito que essas crianças têm à plena liberdade e participação, tal como as demais crianças, com planejamentos e algumas medidas necessárias para que haja boas vivências, garantia de espaços estruturados, acessibilidades, materiais, brinquedos adaptados, permitindo possibilidades de ações e interações com as demais crianças, intervindo na realidade e participando das atividades curriculares (Brasil, 2013).

Verifica-se que as DCNEI referenciam o atendimento às crianças com deficiências nas salas de Educação Infantil com as mesmas possibilidades das demais crianças, mas ainda há a necessidade de se compreender: como esse atendimento será realizado? Como serão garantidos os atendimentos nas creches e pré-escolas para todas as crianças? Estas e outras questões não são evidenciadas nas DCNEI. Há que se pensar demandas atuais que chegam à Educação Infantil e que precisam ser incorporadas na legislação com a revisão do documento da DCNEI e no campo das práticas educativas na EI.

Identifica-se, portanto, a necessidade de aprofundamento e maior detalhamento do documento visto que se trata da educação especial no Ensino Fundamental, mas pouco refere-se à educação infantil.

O documento Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, na Educação Básica em termos da Educação Especial preconiza a segunda matrícula na escola ou em centros de atendimento que atuem com Educação Especial, sendo realizado o atendimento no contraturno do ensino comum. Estabelece, também, conceituação daqueles que podem participar do atendimento que são,

fundamentalmente, as pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação. Coloca o atendimento sob o financiamento do FUNDEB, conforme os decretos nº 6.253/2007 e nº 6.571/2008; além de prever a formação de professores específica para a Educação Especial e AEE, bem como, orientações quanto às competências desses profissionais.

As diretrizes operacionais expressam ainda o caráter transversal do Atendimento Educacional Especializado em todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica, o que insere a Educação Infantil no plano de acolhimento, apesar de as diretrizes não deixarem claro, de que forma esse atendimento se efetiva nas creches e pré-escolas.

Ao generalizar as orientações de atendimento, o documento também ignora as especificidades de cada etapa de ensino da Educação Básica, visto que na primeira etapa (EI), as crianças que frequentam as creches e pré-escolas estão ali não somente para serem cuidadas, mas para serem educadas no princípio da integralidade. E esta diz respeito aos aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2018 completou 10 anos de sua reformulação, e, em um dos seus eixos anuncia que:

do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (Brasil, 2008, p. 11).

O documento aponta que as ações de atendimento às crianças com deficiência em creches devem focar em ações que possam favorecer o desenvolvimento intelectual, físico e afetivo da criança, contudo, a generalidade volta ao discurso, sem dizer, precisamente, como se efetivará esse atendimento.

Mesmo ao abordar o caráter lúdico da Educação Infantil, esse texto legal anuncia com pouca profundidade, o viés pelo qual os objetivos da integralidade e universalização devem ser alcançados.

[...] o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (Brasil, 2008, p. 11).

No Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014 é assegurado para Educação Especial o atendimento a Educação Infantil. A Meta 1 do PNE (2014-2024), anexo da Lei, estabelece a universalização da Educação Infantil às crianças de até três anos (aqui, infere-se a referência a *todas* as crianças incluindo meninos e meninas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação). No item 1.11. a estratégia é:

priorizar o acesso à Educação Infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica. (Brasil, 2012, p. 152)

E no 1.17 trata de “estimular o acesso a todas as crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (Brasil, 2017, p. 153).

A Meta 4 sustenta a universalização do acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a população com deficiência de quatro a dezessete anos, destacando que quatro anos inclui as crianças da pré-escola da educação infantil. Entretanto, no 4.2 também prevê a universalização do ensino à crianças com deficiência de zero a três anos pela demanda das famílias, segundo o que é disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394).

Entretanto, essa quarta meta não traz nada mais específico sobre essa modalidade de ensino na Educação Infantil, apenas em 4.6 dispõe, entre outras estratégias, sobre a identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação “em *todas* as etapas, níveis e modalidades de ensino”.

Desta forma, no campo da legislação brasileira são observadas orientações amplas para o Atendimento Educacional Especializado com as crianças pequenas, que podem incorrer em desamparos intelectuais, psicológicos e sociais de crianças com deficiência. Não são identificadas nas políticas formas de fazer inclusão nesta etapa da Educação Básica, assim como não são apontadas diferentes ações pedagógicas respeitando-se o desenvolvimento de cada criança nas diferentes categorias da deficiência.

### **Interrelação entre Educação Infantil e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.**

A Educação Especial, como modalidade de ensino, precisa perpassar/atravessar a Educação Infantil e garantir os direitos das crianças e das infâncias das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs). Elas precisam se interrelacionar, com a finalidade de possibilitar o aprendizado e o desenvolvimento integral para criança com NEE. Porém, segundo Carneiro (2012), a realidade brasileira é a de que as creches e pré-escolas ainda estão muito centradas nas atividades para as crianças ditas normais, pautada em padrões socialmente aceitos como normais e que não contemplam a diversidade nas formas de aprender e ser de cada indivíduo.

Nesse sentido, a escola que se pretende inclusiva precisa parar de negligenciar as diferenças e adotar um novo olhar sobre elas. Buscar aproximação para entendê-las e atendê-las com equidade, pois “a diferença é uma condição inerente à condição de humano e a aceitação deste valor é um imperativo inquestionável” (Carneiro, 2012, p. 83).



Assim, a interação das diferenças no interior da Educação Infantil com a presença de crianças com NEEs, marca as personalidades de todos que estão envolvidos nesse processo e constrói mudanças positivas, pois “pensar em mudança de paradigma e em consequente transformação da escola inclusiva implica no reconhecimento de que a Educação Infantil é o primeiro espaço em que as mudanças devem se efetivar” (Carneiro, 2012, p. 83).

## **Considerações finais**

Os documentos tratados neste artigo referem-se a conceitos de infância, a Educação Infantil como lugar de desenvolvimento humano por meio de múltiplas perspectivas, todavia ao olharmos para a Educação Especial direcionada para a infância, identificamos ausências e discursos genéricos, que não consideram, com a devida atenção, as diferentes categorias presentes na Educação Especial, e esse é um ponto importante e necessário de problematização. Há que se considerar ainda a omissão do corpo legal em considerar as variações presentes em cada categoria da Educação Especial, bem como as necessidades de atendimento específico, para cada uma dessas categorias.

As problematizações levantadas neste estudo refletem sobre as contradições presentes no campo da legislação, que estão intimamente ligadas ao campo do fazer. As crianças com deficiências existem e estão chegando aos espaços de escolarização cada vez mais cedo, precisando atendimento adequado com a garantida da inclusão.

É necessário, então, o fomento pelo poder público da prática inclusiva na Educação Especial e sua interface com a Educação Infantil, que leve em conta os paradigmas acerca da diversidade de infâncias, e compreenda as crianças com necessidades educativas especiais s sujeitos de direitos e produtoras de cultura na relação com o meio e com o outro.

## **Referências**

**Barbosa, A. A.; M. das G. S. D., Magalhães.** (2008) A Concepção de Infância na Visão de Philippe Ariès e a sua Relação com as Políticas Públicas. In: *Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais*, UFRR: Boa Vista, RR, v.1, n.1. Disponível em: <https://revista.ufr.br/examapaku/article/view/1456/1050>. Acesso em: 18 ago. 2018.

**Bazílio, L. C.; Kramer, S.** (2003) *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez Editora.

**Brasil.** (2013) Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 03 de set. 2018.

\_\_\_\_\_. (2008) Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>. Acesso em: 03 de set. 2018

**Carneiro, R. U. C.** Educação Inclusiva na Educação Infantil. *Periódicos Edições UESB*: Vitória da Conquista, v. 8, n. 12. p. 81-85. Jun. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/735/708>. Acesso em: 03 set 2018.

**Kassar, M. de C. M.** (1999) *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas, SP: Autores Associados.

**Kramer, S.** (2011) *A Política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do disfarce*. São Paulo, Cortez Editora.

**Machado, M. L. de A** (Org.). (2011). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez Editora.

**Minayo, M. C.** Ciência, técnica e arte: o desafio da *Pesquisa Social*. In: MINAYO, M. C (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis. Vozes, 2001.

**Oliveira, C. B. de.** Infância e Deficiência no Brasil: Uma História de Ocultação e Silenciamento. *Revista EPAA/AAPE*. Arizona, v. 19, n. 16, p. 1-19. Jun. 2011. ISSN 1068-2341. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/820/908>. Acesso em: 26 de fev. 2019

**Severino, A. J.** (2007). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.