

A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA

Early childhood education focused on the inclusion of ASD
students

Fernanda Aparecida de Souza Corrêa Costa

UNESP- Bauru

Eliana Marques Zanata

UNESP- Bauru

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

UNESP- Bauru

Resumo: A inclusão escolar, proposta na qual todos os alunos são aceitos e reconhecidos, independentemente de suas características individuais, coloca às escolas na atualidade, desde a Educação Infantil, o desafio de desenvolverem práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todos, tendo em vista que a Educação Infantil é o primeiro nível de ensino da Educação Básica, desde a promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996. Neste sentido, o presente estudo é parte dos resultados de uma pesquisa sobre a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista na Educação Infantil. Tem, como objetivo, refletir sobre o processo histórico da inclusão escolar e seu contexto atual, contextualizando a educação infantil como início da convivência com a diversidade, com vistas à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresentando conceitos e implicações pedagógicas diante da inclusão escolar destas crianças.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas Inclusivas.

Abstract: School inclusion, proposal in which all students are accepted and recognized regardless of their individual characteristics, is currently posing schools, from kindergarten on, the challenge of developing teaching practices that promote the learning of all, given that Early Childhood education has been the first educational level of elementary education since the enactment of the 1996 National Education Guidelines and Bases law. In this sense, this study is part of the results of a research project on the inclusion of students with autism spectrum disorder (ASD) in early childhood education. It aims to discuss some considerations about the historical process of school inclusion and its current context, identify early childhood education as the beginning of students' coexistence with diversity, aiming to promote the inclusion of ASD students, and present teaching concepts and implications taking these children's school inclusion into account.

Keywords: Inclusive Education. Autism Spectrum Disorder. Early Childhood Education. Inclusive Teaching Practices.

Educação inclusiva: aproximações

Para se compreender a concepção de educação inclusiva, é pertinente compreender as transformações ocorridas historicamente, tendo em vista que a sociedade e os processos educacionais passaram por diferentes paradigmas – exclusão, segregação, integração e inclusão – ainda havendo resquício, e não menos, uma concomitância deles na sociedade atual. Assim, este estudo se consubstancia como parte dos resultados de uma pesquisa mais abrangente, versando sobre a inclusão da criança com transtorno do espectro autista na Educação Infantil¹.

Mendes (2010) relata que, desde o século XVI, havia preocupação com o ensino especial, sendo este suscitado por médicos e pedagogos, sendo que nesta época a educação formal era para poucos. Rodrigues e Maranhe (2012) lembram que era comum o abandono de crianças com deficiências nas ruas, igrejas ou portas de conventos no século XVII, quando no início do século XVIII, em Salvador e Rio de Janeiro. No século XIX, em São Paulo, houve a criação da ‘roda dos expostos’, iniciando a institucionalização dessas crianças que ficavam sob a responsabilidade de religiosas e eram disponibilizadas para adoção.

Frente à concepção de um modelo clínico médico de deficiência, a criação de centros de reabilitação médica buscava ‘curar suas deficiências’, pois até então essas pessoas eram consideradas doentes e inúteis para a sociedade, independentemente das características da sua deficiência. Este período teve como paradigma a institucionalização. Na década de 1960, caracterizada pela segregação, a institucionalização consolidou-se pela disseminação de instituições especializadas, incluindo as escolas especiais (SASSAKI, 2002).

Na década de 1970, de acordo com Mendes (2010), a segregação era realizada com objetivo de atender melhor estes alunos, tendo a Educação Especial como um sistema paralelo ao ensino comum. Somente com os movimentos sociais pelos direitos humanos (décadas de 1960 e 1970) intensificou-se o reflexo da crescente democratização, ganhando espaço para a integração, tendo em vista também que classes segregadas estavam gerando altos custos aos cofres públicos, devido à crise mundial do petróleo, ocorrendo cortes de gastos com programas sociais.

Já na década de 1980, avançando na tentativa de integração, desenvolveram-se processos chamados de *mainstreaming*, os quais consistiam em inserir alunos em escolas comuns, mesmo que em alguns horários, para acompanhar as aulas, sem a preocupação com alguma mudança pedagógica para este fim, sendo ressaltado pela referida autora, como um primeiro passo, embora distante, para a inclusão social.

Somente no final dos anos 1980 e início da década de 1990 os movimentos sociais pelos direitos humanos começaram a perceber que apenas a prática da integração social não era suficiente para respeitar os direitos enquanto pessoa, pois estas que tinham que se adequar à sociedade, não havendo a preocupação em propor meios para que pudessem ser efetivamente incluídos com valorização de suas potencialidades.

Por isso, no Brasil, a partir da década de 1990 em diante, houve a preocupação com os princípios da inclusão social, trazendo validade no âmbito nacional em forma de legislação e documentos oficiais (nacionais e internacionais): Constituição Federal (BRASIL, 1988), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990), Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998), Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), entre outros.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 5º, postula que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, assegurando a igualdade como direito a todos e sem distinção de cor, etnia, religião e características pessoais, considerando a igualdade dos cidadãos, diante de suas diferenças. Em seu artigo 205º, compreende a Educação como direito de todo o cidadão, sendo dever do Estado e da Família, “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Posto que no inciso I do artigo 206º, ressalta o princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Na década de 1990, é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que em seu artigo 53º reafirma o direito à educação a toda a criança e adolescente, atribuindo a responsabilidade aos pais ou responsáveis, em seu artigo 55º, a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (BRASIL, 1990). Concomitante a este período, o marco mundial que conclamou todos os países a assegurar o direito de educação de qualidade a todos foi a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, também em 1990, que estabeleceu metas para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos os alunos.

Em 1994, na Espanha, a UNESCO organizou a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, resultando na Declaração de Salamanca – documento fundamental na difusão da educação inclusiva, que considerou as escolas regulares como instituições eficientes para mudanças diante da discriminação das pessoas por suas necessidades especiais.

Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu capítulo V, apresenta um novo padrão de educação aos alunos com necessidades especiais, assegurando-lhes a oferta de matrícula, preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, serviço de apoio especializado na escola regular. De acordo com o documento, o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração do aluno devido às suas especificidades nas classes comuns da rede regular de ensino.

O decreto nº 3.298/1999 que regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – lei nº 7.853 / 1999, no que se refere à Educação, estabelece a matrícula compulsória de pessoas com deficiência, capazes de se integrar na rede regular de ensino em cursos regulares, em instituições públicas ou particulares, considerando a educação especial como modalidade escolar transversal aos demais níveis de ensino, promotora do desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiências, sendo obrigatória e gratuita nos estabelecimentos públicos (BRASIL, 1999).

Em 2001, foi aprovada pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado no Canadá, a “Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão”, que indica o acesso igualitário a todos os espaços da vida, afirmando que é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas, reconhecendo a necessidade de garantias adicionais de acesso para certos grupos, sendo todos os setores da sociedade - governos, empregadores, trabalhadores e comunidade - responsáveis pela promoção e planejamento de políticas e práticas inclusivas para benefício de todos (BRASIL, 2001).

Apontado como um documento relevante, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), ressalta os avanços desses movimentos aqui lembrados, pontuando a mudança estrutural no ensino regular para que a escola seja realmente inclusiva e democrática. Esse documento assegura os serviços de educação especial e aponta as condições para que ocorra a concretização do ensino de qualidade.

No ano de 2001 houve destaque para a promulgação da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala) pelo decreto nº 3.956/2001, que define o fim à discriminação das pessoas com deficiência (BRASIL, 2001). O Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 10.172/2001, contempla programas educacionais em todos os municípios, como formação continuada aos profissionais da educação, referente à educação das pessoas que necessitam adaptações curriculares e ressalta no item 8.1: “Mas o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001).

O plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apresentado ao país em 2007, juntamente com o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

Destacando que, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresentou propostas para assegurar inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação, visando acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais, constituindo políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2008).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) que foi assinada em Nova York, em 2007, e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, tem como um de seus objetivos que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral devido a sua característica, além do fortalecimento do respeito pelos direitos e diversidade humana, favorecendo o desenvolvimento do potencial humano, do senso de dignidade e autoestima, com base na igualdade de oportunidades (BRASIL, 2009).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica nº 04/2009 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade Educação Especial, apresentando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte integrante da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o objetivo de eliminar as barreiras para a plena participação, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que deve ocorrer preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola onde o aluno está matriculado ou outra escola do ensino regular e podendo ser realizado, também, em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

O recente PNE – lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, com objetivos e metas para década 2011-2020, tem como primeira meta a universalização da educação infantil para crianças de quatro a cinco anos, priorizando dentre outras estratégias, a oferta do AEE complementar e suplementar aos alunos público-alvo da educação especial (PAEE), assegurando a transversalidade da educação especial nesta etapa da educação básica. Em sua meta 4, define que, para a população de quatro a dezessete anos PAEE, o acesso e o AEE deve ser preferencialmente na rede regular

de ensino, garantindo sala de recursos multifuncionais ou serviços especializados, sendo públicos ou conveniados (BRASIL 2014).

Por fim, no ano de 2015, foi aprovado o Estatuto da Pessoa com Deficiência, sob lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, com o intuito de assegurar e promover condições de igualdade de oportunidades, exercício dos direitos das pessoas com deficiência, visando a inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Neste sentido, são importantes e essenciais os avanços conquistados, considerando a igualdade de direitos de todo cidadão manifestando-se nas mais diferentes legislações nacionais e internacionais. Contudo, somente a legislação não basta para realmente haver a inclusão escolar e o desenvolvimento do aluno.

Tezani (2009) esclarece que o valor principal que norteia o princípio da educação inclusiva está calcado na diversidade e igualdade, diante das propostas de uma sociedade justa e democrática, tendo como concepção a educação de qualidade para todos. Nesse contexto, as escolas inclusivas são para todos, desde que respeitadas e atendidas as necessidades dos alunos, sendo estes PAEE ou não, onde todos os que apresentem alguma dificuldade de aprendizagem ou em seu desenvolvimento, seja temporária ou permanente, são auxiliados (CARVALHO, 2004). Em relação à a concepção de educação inclusiva, Carneiro (2012) ressalta que:

[...] tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade, acolhê-la, respeitá-la e, acima de tudo, valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa. Essa concepção pressupõe que a escola busque caminhos para se reorganizar de forma a atender todos os alunos, inclusive os com deficiência, cumprindo seu papel social (CARNEIRO, 2012, p. 83).

Frente ao exposto, vale destacar que a educação inclusiva é entendida como uma proposta na qual todas as pessoas são valorizadas diante das suas habilidades e características individuais, o que traz a necessidade de mudanças estruturais na escola no sentido de garantir ao aluno o acesso, a permanência e o desenvolvimento, bem como a transformação do olhar do educador.

Tendo garantida por lei a inclusão de todos em idade escolar, com obrigatoriedade de matrícula no ensino regular, Carvalho (2010, p. 57) alerta que “[...] a expansão quantitativa do acesso e ingresso não será suficiente se não houver, paralelamente, todo um questionamento acerca da qualidade da educação oferecida, para todos”. Mendes (2010), por sua vez, ressalta que o acompanhamento das políticas públicas, condições de trabalho e formação de professores precisam estar pautados em pesquisas nas políticas vigentes, para que seja adaptada toda a garantia legal à realidade brasileira.

Diante de todo esse processo que vem se propagando em relação à educação inclusiva, os alunos PAEE estão sendo matriculados e frequentando as escolas regulares com ou sem a infraestrutura e os apoios necessários para sua inclusão escolar efetiva. Portanto, cabe à equipe pedagógica colaborar para que a escola se torne um ambiente acolhedor e com educação de qualidade para todos, a partir de ações pedagógicas que identifiquem as necessidades educacionais dos alunos. Assim, faz-se necessário que os ajustes da prática pedagógica e as devidas adequações curriculares sejam planejados e mediados pelo professor tanto da sala comum, como da educação especial, bem como a contínua busca por melhores condições de implementação da inclusão escolar a nível político, econômico e social.

Educação Infantil: início da convivência com a diversidade

Segundo Oliveira (2010), com a entrada cada vez maior de mulheres no mercado de trabalho, a redução de espaços urbanos para as brincadeiras infantis como quintais e ruas e preocupação com a segurança, ampliou-se a demanda significativa de crianças matriculadas em creches e pré-escolas, aumentando também a preocupação com o desenvolvimento cognitivo, principalmente das camadas sociais mais baixas, sob o nome de ‘educação compensatória’.

Tratando-se de uma transição da concepção de educação infantil centrada na família, “quando as instituições pré-primárias foram concebidas como ‘mal necessário’ para uma concepção positiva, segundo uma ‘partilha de responsabilidades’ em que vemos surgir o papel do Estado e das políticas públicas” (VIEIRA, 2010, p. 144), era visível no Brasil, no fim dos anos de 1970, a educação infantil apenas voltada à preparação para as séries seguintes; futuramente deu-se atenção também à socialização, à promoção e ao desenvolvimento físico, emocional e intelectual das crianças pequenas. Tais instituições receberam, à custa de avanços ao longo da elaboração e revisão da legislação educacional brasileira, vários nomes como creches, jardins de infância ou escolas maternais, muitas vezes apenas predominando o caráter assistencial.

A Constituição Federal de 1988 (CF) legitimou que toda criança tem o direito à educação, porém apenas em 1996 a educação infantil passou a fazer parte da educação básica, a partir da promulgação da LDBEN nº 9.394/1996, pois anterior a este período, as políticas públicas para a infância eram voltadas somente ao aspecto do cuidar (assistencialismo). A partir desta data, considerou-se a educação infantil como primeiro nível de ensino da Educação Básica, conforme ressalta Oliveira (2010, p.35):

Esta condição, ao mesmo tempo que rompe com a tradição assistencialista presente na área, requer um aprofundamento do

debate acerca de quais seriam os modelos de qualidade para a educação coletiva de crianças pequenas.

Na LDBEN nº 9.394/1996, em seu artigo 29º, é alterada pela redação dada pela Lei nº 12.796/2013:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Ainda, a Educação Infantil deve ser obrigatória e gratuita, segundo o referido documento, em seu art. 30º, inciso II, para crianças de quatro a cinco anos de idade. A CF de 1988, por sua vez, contempla em seu parágrafo 2º do artigo 211, alterada pela redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996 que:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

É também por esta Emenda Constitucional que se altera a menção ‘pré-escolar’ para educação infantil, entre outras alterações realizadas pelo documento. Portanto, a educação infantil deveria ser garantida a todas as crianças de 0 a 5 anos de idade, no período diurno, em jornada integral ou parcial, sendo dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Diante deste processo histórico, político e cultural no sistema de Educação do Brasil, o Ministério da Educação elaborou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI, sendo um documento oficial composto por três volumes, que assume o desafio de cuidar e educar presente nesta modalidade de ensino.

Mendes (2010) observa que os primeiros anos de vida são essenciais para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem e da socialização, sendo, assim, de suma importância à educação infantil. Já Oliveira (2010) aponta a necessidade de se pensar numa proposta pedagógica para creches e pré-escolas organizadas com condições em que adultos e crianças interajam em situações diversas, para construções significativas sobre o mundo e sobre si mesmas, constituindo-se como sujeitos únicos e históricos, com desenvolvimento de autonomia e cooperação. Entretanto, como lembra Rosemberg (2010), o lugar da Educação Infantil até então é desvalorizado nos sistemas de educação no Brasil e

também na área de pesquisa não há grande quantidade de trabalhos, sendo que somente após a aprovação da lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que contemplou recursos também para a Educação Infantil, que se reafirmou o compromisso com a causa da educação infantil (ROSEMBERG, 2010).

Em 2010, foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) que norteiam as práticas pedagógicas neste âmbito, a partir de três princípios necessários para o trabalho com as crianças no contexto atual: (i) éticos: referem-se à autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; (ii) políticos: atrelados aos direitos de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática; e (iii) estéticos: referem-se à sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

A proposta pedagógica da Educação Infantil deve ter, como um de seus objetivos, o direito à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças, tendo como eixos norteadores as brincadeiras e as interações, concebendo a criança como um sujeito histórico e com direitos que, por meio das interações, relações e práticas do cotidiano que a mesma 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, 2010, p. 12).

Em 2013, a especificidade da Educação Infantil foi reafirmada pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, nas quais as crianças, sujeitos deste processo educativo, devem ser acolhidas, amparadas, respeitadas pela escola e por todos os profissionais envolvidos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, sendo estimuladas durante as brincadeiras no espaço escolar (BRASIL, 2013). Para tanto, é necessário que o professor busque formação adequada para o trabalho com as especificidades da criança dessa faixa etária, para a garantia de igualdade de oportunidades e equidade de condições, na construção de uma escola infantil com respeito à diversidade e aceitação das singularidades de todas as crianças.

Sendo a escola de educação infantil o espaço para o início da convivência com a diversidade, o Ministério da Educação publicou em 2000, o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais”, abordando a necessidade do planejamento de práticas pedagógicas que, desde a primeira etapa da educação básica, favoreçam o processo de ensino-aprendizagem de todas as crianças, vinculando os aspectos de cuidar e educar e respeitando a especificidade da diversidade e da criança (BRASIL, 2000).

Sendo assim, é notório que, frente ao avanço e desenvolvimento das políticas públicas voltadas à inclusão escolar desde o início dos anos 2000, compete ao professor, diante da inserção de aluno PAEE, fazer um diagnóstico prévio das suas necessidades, bem como das suas potencialidades, para que possa contribuir positivamente com a formação pessoal, social e escolar da criança. Para isso, podem ser necessárias adequações curriculares e metodológicas, mobilização de demais segmentos sociais, no sentido de atender as especificidades da criança e a busca pela formação continuada, sendo esta tarefa compartilhada com toda a gestão e equipe escolar, família e serviços de apoio, conforme expressa Carvalho (2010) sobre a necessidade de remoção de barreiras para a efetivação da educação inclusiva.

Compreendendo o transtorno do espectro autista

Segundo Cunha (2012), o termo autismo origina-se do grego *autós*, que significa “de si mesmo”, sendo utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1911, que observava a fuga da realidade nos pacientes, compreendendo-a como um conjunto de comportamentos. O autismo se caracteriza a partir da tríade: comprometimento na comunicação, dificuldades na interação social e comportamento restrito-repetitivos.

Em 1943, o psiquiatra austríaco Leo Kanner (1894-1981) publicou as primeiras pesquisas relacionadas ao autismo, definindo como uma patologia que não se enquadrava em nenhuma das classificações existentes na Psiquiatria Infantil. Em 1944, outro médico austríaco, Hans Asperger (1906-1980), descreveu características analisadas em crianças que não tinham atraso cognitivo e da linguagem, mas apresentavam condições semelhantes, sendo este quadro denominado Síndrome de Asperger.

Ainda não há exames laboratoriais e de imagens que possam diagnosticar a presença do transtorno, sendo apenas observáveis os seus sinais e sintomas determinantes, porém, sabe-se que o autismo é considerado como uma desordem no desenvolvimento neurobiológico, comprometendo, em níveis variados, três grandes áreas no desenvolvimento infantil: comunicação, interação social e repertório de atividades e comportamento restrito-repetitivas, sendo diagnosticado por psiquiatras infantis, neuropediatras e psicólogos especializados (WALTER, FERREIRA-DONATI, AFONSO, 2015).

A *American Psychiatric Association* desenvolve um manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) - que descreve as características da criança com transtorno do espectro autista, como déficits na comunicação e na interação social (déficits de reciprocidade social e emocional; nos comportamentos e compreensão do uso da comunicação

não-verbal e na formação e manutenção de relações adequadas ao nível de desenvolvimento), padrões de comportamento, interesses e atividades restrito-repetitivas (estereotípias motoras, ecolalia, manipulação de objetos, fixação à rotina; interesses restritos e excessivos, hiper ou hiporreação a estímulos sensoriais); essas características se apresentam na primeira infância, limitando ou desabilitando para o funcionamento diário (WALTER, FERREIRA-DONATI, FONSECA, 2015).

Schwartzman (2003) lembra que estes quadros, historicamente, possuem denominações que mudam com o passar do tempo. Estas síndromes se enquadram nos Transtornos Globais ou Invasivos do Desenvolvimento (TGD ou TID) que, além do autismo e síndrome de Asperger, incluía a síndrome de Rett e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação.

Khoury *et al.* (2014) explicam que, apesar dos manuais de classificação DSM e CID-10 utilizarem termos como TGD e TID, os estudos sobre o autismo utilizam o Transtorno do Espectro do Autismo há mais de 20 anos para se referir apenas a três transtornos: Transtorno Autista, Transtorno de Asperger e Transtorno Global ou Invasivo do Desenvolvimento sem Outra Especificação.

Contudo, em 2013, a quinta edição do DSM foi publicada, adotando este termo para classificação da categoria, sendo inclusos Transtorno Autista; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação que não são dados como condições diagnósticas distintas, mas todos são tratados como Transtorno do Espectro Autista. Frente ao breve exposto, justifica-se assim que esta pesquisa adote o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) para tratar do tema, tendo em vista o desenvolvimento das pesquisas na área.

Cabe ressaltar que cada indivíduo com o transtorno do espectro autista tem características peculiares que vão ao encontro das descritas pelo transtorno, porém podem se manifestar em cada pessoa de maneira diferente. Sendo assim, há necessidade do professor ter um olhar observador das características, necessidades e potencialidades da criança que apresenta o transtorno, para que possa mediar com efetividade o processo de ensino-aprendizado (WALTER; FERREIRA-DONATI, FONSECA, 2015).

À luz dos autores acima referenciados, deve-se compreender as características e manifestações da criança, considerando: características sensoriais/perceptuais, sendo variações na percepção de estímulos como falta ou sensibilidade excessiva a audição ou o tato; características motoras como estereotípias, auto agressividade que podem ocorrer diante de sentimentos de estresse, agitação ou baixo nível de atividade do indivíduo; características da comunicação, como falhas na linguagem em seus níveis de forma, conteúdo e uso; e características cognitivas como dificuldades nas funções que fazem o indivíduo se engajar em uma atividade, em manter atenção

compartilhada no mesmo foco junto a outros colegas, rigidez e inflexibilidade de pensamento.

Implicações pedagógicas: da teoria à prática

Diante dos aspectos apresentados, que podem ser manifestados ou não em cada sujeito, o professor tem que adequar a prática pedagógica proposta para atender à necessidade da criança e estimular suas potencialidades, utilizando recursos e estratégias como: previsibilidade com a rotina, apoio visual, além de adequar as atividades das quais as crianças se recusam a participar para que, aos poucos, as aceitem, utilizando recursos de comunicação alternativa quando necessário, atendendo à criança, para que, diante de cada situação, compreenda se a criança está entendendo o que foi proposto, se condiz com as suas possibilidades de aprendizagem e se a organização da aula está satisfatória, pois para o processo inclusivo é imprescindível a mediação do professor (WALTER, FERREIRA-DONATI, FONSECA, 2015).

O sucesso ou fracasso da inclusão de criança com TEA estão atrelados às condições e adequações realizadas na escola, com oferecimento, quando necessário, de apoio humano e material. Por isto, há necessidade de capacitação de toda a equipe escolar para que, com o envolvimento de todas as pessoas que estão presentes na vida da criança, por meio do relacionamento com a família, professores, equipe escolar e parceiros do atendimento multidisciplinar, as potencialidades e necessidades da criança possam ser contempladas.

A inclusão escolar das crianças com TEA no ensino regular é defendida por Camargo e Bosa (2009), principalmente no que se refere à socialização, pois estimula as capacidades interativas e, para as demais crianças, a convivência proporciona o aprendizado pelas diferenças.

Neste sentido, para maior efetividade a favor do aprendizado da criança, o professor especializado, em conjunto com o professor da sala regular, pode elaborar o Plano de Atendimento Individualizado (PAI), também conhecido como Plano de Ensino Individualizado - PEI: “[...] um instrumento, cujo objetivo central é o de melhorar ou de favorecer os processos ensino, desenvolvimento e aprendizagem, considerando a ação da classe comum e o Apoio Pedagógico Especializado”. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 2).

Este plano vem apoiar o ensino de maneira a contribuir com o desenvolvimento da criança com transtorno do espectro autista, sendo composto pela avaliação inicial do estudante, as metas a serem atingidas, os suportes necessários, a avaliação das metas estabelecidas bem como o período para avaliação

das metas e dos suportes utilizados, sempre com foco em intervir nas áreas que caracterizam o transtorno: comunicação, interação e comportamento (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015).

Provendo com o planejamento da prática pedagógica, em 2003, o Ministério da Educação produziu o documento “Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – autismo” (BRASIL, 2003), integrante da coleção sobre Educação Infantil. Este material perpassa pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança desde o nascimento aos seis anos de idade e a inclusão da criança com o transtorno do espectro autista em sala comum, sugerindo planejamento, adequação e organização do ensino, contribuindo para a formação do professor (BRASIL, 2003).

Em relação às políticas públicas, além da legislação brasileira em consonância com as diretrizes mundiais que fortalecem os princípios de um sistema inclusivo, para os indivíduos com transtorno do espectro autista, houve alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, adequando a redação em seu capítulo V, sendo a educação especial uma modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino, abrangendo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação, ora denominados PAEE - Público Alvo da Educação Especial (BRASIL, 2013).

No Brasil, foi promulgada a lei nº 12.764/2012, conhecida como Berenice Piana (BRASIL, 2012), que institui uma política nacional de proteção aos direitos da pessoa com o Transtorno do Espectro Autista, colocando legalmente esses sujeitos como pessoas com deficiência. Menciona-se a necessidade do diagnóstico precoce, tendo a pessoa direito de atendimento multiprofissional, acesso a medicamento, estímulo na inserção da pessoa no mercado de trabalho, bem como se houver necessidade comprovada, o aluno incluído nas classes comuns de ensino regular terá direito a um acompanhante especializado. Tem-se também a nota técnica nº 24 de 21 de março de 2013 que orienta os sistemas de ensino à implantação da Lei nº 12.764/2012, com indicações dos direitos e ‘caminhos’ para cumprimento da legislação.

A Secretaria de Saúde e a Defensoria do Estado de São Paulo produziram, respectivamente, um protocolo para diagnóstico, tratamento e encaminhamento de pacientes com TEA e cartilha dos direitos das pessoas com TEA, para nortear os pais quanto aos direitos destas pessoas, tanto para apoio a família, quanto orientação aos professores. Ainda em 2013, o Ministério Público do Estado de São Paulo formalizou, com as Secretarias de Educação e Saúde do estado, o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), para que o Governo de São Paulo se comprometesse a contratar profissionais cuidadores para acompanhamento do aluno na unidade escolar que necessita de apoio com o intuito de facilitar a execução das atividades escolares (WALTER, DONATI, AFONSO, 2015).

Em face ao exposto e baseado em todos os documentos oficiais e legislativos que garantem o direito à educação às crianças com TEA, é preciso compromisso do professor e de toda a equipe escolar para que a lei não fique somente no papel de modo que haja efetivação de práticas pedagógicas inclusivas a favor do aprendizado destas crianças, pois embora exista o aparato legal para a inserção de crianças com TEA; sem o apoio necessário, estará se fazendo uma ‘falsa’ inclusão. As especificidades das crianças precisam ser contempladas, respeitadas, valorizadas e disponibilizadas as adequações e os recursos necessários a favor da aprendizagem da criança.

A educação infantil tem, em suas raízes, o caráter assistencialista, bem como crianças PAEE, ao longo da história, que foram tratadas de forma piedosa, dedicando-se a essas crianças apenas os cuidados. A inserção de alunos com deficiência na escola infantil não se deve ater apenas ao cuidar, mas também na promoção de uma educação de qualidade a todos, pois é nessa etapa de ensino que se inicia o processo de escolarização.

Tendo em vista que as turmas são heterogêneas e há necessidade de respeitar as características individuais de todas as crianças com vistas à aprendizagem, é preciso planejar práticas diversificadas, respeitando o ritmo das crianças, pois salas heterogêneas não podem ter práticas homogêneas. Nesse aspecto, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam a necessidade de acolher e de responder às diferenças das crianças, por meio do ensino colaborativo, conforme afirmam:

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder as demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da Educação Especial, pois uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 45-46).

Contudo, para a implementação do Ensino Colaborativo, é preciso analisar fatores como conteúdo, estratégias de ensino dos professores, empatia e tempo de parceria, compromisso dos professores, apoio administrativo da escola, entre outros pontos que precisam ser dialogados entre a equipe escolar e, principalmente, entre os professores envolvidos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Capellini (2010) ressalta que, na escola, todos os profissionais precisam ser envolvidos e orientados a auxiliar as crianças em suas necessidades, oportunizando condições para o desenvolvimento da criança e também para que este se sinta capaz.

Para isso, se faz necessária a formação de toda a equipe escolar na perspectiva da colaboração, assim como parceria com a família, para que seja esclarecido o trabalho que está sendo realizado com as crianças.

O trabalho colaborativo vem ao encontro dos princípios democráticos que se almejam na escola, pois a construção da escola inclusiva perpassa por todos os níveis dos sujeitos envolvidos na educação: gestores, professores, equipe escolar, alunos e comunidade, todos a favor do aprendizado, com vistas ao respeito e valorização do outro.

Considerações finais

A escola inclusiva na Educação Infantil vai além de práticas sociais que tentam incluir a participação da criança nas atividades. Compreende-se que há a necessidade de todos os profissionais da escola, família, equipe multidisciplinar trabalhando em conjunto para atender as adequações necessárias às crianças e depende também de compromisso político e ações transformadoras do próprio sistema de ensino, com formação inicial e continuada e viabilização de recursos e infraestrutura para que as necessidades das crianças sejam atendidas, em âmbito de inserção, participação, desenvolvimento e aprendizagem.

Este artigo enfatizou considerações sobre o processo histórico da inclusão escolar e seu contexto atual, pontuando a educação infantil como início da convivência com a diversidade, tendo em vista ser o primeiro nível da educação básica, bem como apresentou conceitos e implicações pedagógicas diante da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

O percurso ora traçado buscou evidenciar a necessidade de políticas públicas educacionais bem formuladas, as quais se tornam imprescindíveis para o processo de inclusão escolar e que são notórios os avanços conquistados no decorrer da história. Porém, é necessária a criação de uma estrutura nas escolas para que os direitos descritos nos documentos sejam respeitados e vivenciados. É indispensável a ampliação tanto do número de matrículas de crianças, oferecendo acesso, permanência e qualidade de ensino a todos, como do quadro de profissionais qualificados que atuam nas unidades escolares, investimento financeiro em infraestrutura adequada, recursos apropriados e planejamento de currículos, para que estas políticas sejam realmente efetivadas.

Para que o professor planeje e organize práticas pedagógicas inclusivas, faz-se necessário que, na formação inicial e continuada destes, sejam discutidas as inúmeras dificuldades existentes na realidade escolar de nossas escolas brasileiras, ao mesmo tempo, sensibilizando-os para que, diante das dificuldades e desafios, possam propor

atividades que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. É a partir da organização e planejamento de sua prática, que o professor, considerando habilidades e competências docentes que possui, deve propor adequações e ajustes necessários à ação pedagógica, para que todos os alunos sejam contemplados.

A escola infantil para todos é uma construção em curso, do ponto de vista de implantação, de organização e de execução das práticas pedagógicas inclusivas, cuja efetivação é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças, sendo necessário transformá-la em um espaço inclusivo, adequado e propício ao desenvolvimento e à construção do conhecimento pelo sujeito, sua formação pessoal e social.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm.> Acesso em: 20 jun. 2014.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações Curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm.> Acesso em: 01 out. 2015.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em 01 out 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.** Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional

"Sociedade Inclusiva". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf> Acesso em 01 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm> Acesso em: 20 jun 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** dificuldades acentuadas de aprendizagem - autismo. 2ª ed. rev. Brasília: MEC/SEESP (Educação Infantil), 2003.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 01 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em 01 out 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 01 out 2015.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 01 out. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/ SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brincadeira e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**: manual de orientação pedagógica – módulo 1. Brasília. MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm> Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a redação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm> Acesso em: 20 jun. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: O Instituto, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica n. 24 de 21 de março de 2013**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: MEC/ SECADI/DPEE, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13287&Itemid=>> Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 01 out. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 01 out. 2015.

CAMARGO, S.P.H.& BOSA, C.A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, 2009, p. 65-74.

CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo favorecendo políticas e práticas educativas de inclusão escolar na educação infantil. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.) **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória, ES: EDUFES, p. 83-108, 2010.

CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional**, vol. 8, n. 12 (2012). Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/735/708>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CUNHA, A. E. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

KHOURY, L. P. et al. **Manejo Comportamental de Crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar:** guia de orientação a professoras [livro eletrônico]. São Paulo: Memnon, 2014.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero:** começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos, SP: EduFSCar, 2014.

OLIVEIRA, J. P.; OLIVEIRA, A. A. S. **Elementos teóricos e metodológicos que fundamentam o plano de atendimento individualizado (PAI).** Disponível em: <<http://www.edutec.unesp.br/images/stories/redefor2-ee-ei/1ed-ee-ei/1ed-ee-ei-D11/arquivos-ee-tgd/1ed-r-ee-tgd-text02-D11/index.html>> Acesso em: 19 fev. 2015.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: CAPELLINI, V. L. M. F; RODRIGUES, O. M. P. R. (Org.). **Recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão escolar.** Bauru: UNESP/FC (Coleção: Práticas educacionais inclusivas, v. 2), p. 15-51, 2012.

ROSEMBERG, F. Educação Infantil Pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: SOUZA, G. (Org.) **Educar na Infância:** perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, p. 171-186, 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo Infantil.** São Paulo: Mennon, 2003.

TEZANI, T. C. R. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? In: **Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional**, n. 6, 1 semestre 2009. Disponível em:

<http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi6_artigothaitezani.pdf> Acesso em: 13 fev. 2010.

VIEIRA, L. F. Políticas de Educação Infantil no Brasil no Século XX. In: SOUZA, G. (Org.) **Educar na Infância:** perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, p. 141-154, 2010.

WALTER, C. C. de F.; FERREIRA-DONATI, G. C.; AFONSO, S. R. M. **Etiologia, Classificação e Tipologia os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).** Disponível em: <http://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/35962/mod_scorm/content/3/index.html>. Acesso em: 19 fev. 2015.

WALTER, C. C. de F.; FERREIRA-DONATI, G. C.; FONSECA, K. A. **Conceituando e Contextualizando os Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD.** Disponível em: <http://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/35961/mod_scorm/content/3/index.html> Acesso em: 19 fev. 2015.

Notas:

¹ Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências - Campus de Bauru, Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Profa. Dra. Eliana M. Zanata e co-orientação da Profa. Dra. Vera Lucia M. F. Capellini, intitulada “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”.

Sobre as autoras:

Fernanda Aparecida de Souza Corrêa Costa possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia (UNESP, 2006), especialização em Psicopedagogia Institucional (Faculdade da Aldeia de Carapicuíba, 2011). É Mestre em Educação (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Bauru). É efetiva na Prefeitura Municipal de Bauru no cargo de Especialista em Educação - professora de Educação Infantil.

Eliana Marques Zanata possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1990), Mestrado em Educação Para Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2004). Atualmente é professora em regime de RDIDP na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Docência para Educação Básica.

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini é graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba (1991); possui Mestrado (2001) e Doutorado (2004) em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Realizou, em 2012, Pós-Doutorado na Universidade de Alcalá- Espanha, a partir do qual defendeu sua Livre docência em Educação Inclusiva em 2014. Profa. Adjunto do Depto de Educação, do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e do Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, da FC/ UNESP- Bauru. Vice-Diretora da Faculdade de Ciências - FC/UNESP-Bauru (2017-2021).

Recebido em 30/6/2016

Aceito para publicação em 30/10/ 2017