


A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM AUTISMO, DEFICIÊNCIA FÍSICA E OUTRAS DEMANDAS EDUCACIONAIS

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.706112520084>

Eleonora Carolina Neves Baioni

Renata Gentina da Silva

Jeniffer Marina Bertin Canassa Degasperì

Claudilene Fernanda Siviero Monteleone

Kathleen Cristiane Donscoi Sommer

RESUMO : O presente artigo discute a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil, com ênfase em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência física e outras condições que exigem adaptações pedagógicas. A investigação caracteriza-se como uma revisão bibliográfica, fundamentada em autores como Mantoan (2003), Aranha (2004), Mittler (2003), Freire (1996), Vigotski (1997), Kishimoto (2011) e Carvalho (2016), além de documentos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). O texto evidencia que a inclusão demanda práticas pedagógicas diferenciadas, formação docente sólida e reestruturação curricular que considere a diversidade como princípio. As análises demonstram que, ao garantir a participação plena de todas as crianças, a escola infantil torna-se um espaço de equidade e cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Inclusão. Autismo. Deficiência Física. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, pois é nesse espaço que se estabelecem as bases cognitivas, emocionais, sociais e motoras que sustentarão as aprendizagens futuras. A LDB (Lei nº 9.394/1996) em seu artigo 29 define a Educação Infantil como “a primeira etapa da educação básica, com a finalidade de desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Essa definição revela que a escola não substitui a família, mas atua em parceria, garantindo à criança experiências que promovam o brincar, a convivência, a exploração e a construção de saberes. Nesse contexto, a inclusão desde a Educação Infantil torna-se essencial, pois quanto mais cedo a criança com deficiência ou necessidade educacional especial é inserida em ambientes educativos, maiores são as possibilidades de desenvolvimento. Vigotski (1997) já destacava que o aprendizado não pode ser postergado em razão de dificuldades ou deficiências, defendendo a mediação social como força propulsora do desenvolvimento humano.

Aranha (2004) ressalta que “a escola inclusiva não é um espaço que recebe a criança com deficiência apenas como exceção, mas como parte constitutiva da diversidade humana, reconhecendo-a como sujeito de direitos e potencialidades”. Dessa forma, a inclusão na Educação Infantil não se reduz ao acesso físico, mas envolve a participação efetiva da criança em todas as atividades escolares, desde a roda de conversa até as brincadeiras no parque.

Do ponto de vista pedagógico, inserir a criança com necessidades especiais desde os primeiros anos significa romper com a lógica da exclusão histórica que por muito tempo afastou essas crianças do convívio social. Mantoan (2003, p. 45) adverte:

Se a escola é o lugar de todos, não cabe estabelecer critérios de seleção ou de adaptação para decidir quem pode ou não frequentá-la. A Educação Infantil deve ser, portanto, o espaço inicial de construção de uma sociedade inclusiva, em que todas as crianças aprendem juntas, independentemente de suas condições (MANTOAN, 2003, p.45).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também reforça esse compromisso ao indicar que as instituições de Educação Infantil devem assegurar seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos são universais e não podem ser negados às crianças com deficiência, sob pena de se reforçar a exclusão e comprometer o desenvolvimento integral.

A presença da criança com deficiência desde a Educação Infantil contribui para a formação de vínculos sociais significativos. Além disso, favorece o desenvolvimento de atitudes de respeito e solidariedade entre as demais crianças, que aprendem desde cedo a conviver com a diferença. Nesse sentido, Carvalho (2016, p. 82) afirma:

A convivência escolar na infância, quando pautada em práticas inclusivas, possibilita não apenas o aprendizado das crianças com deficiência, mas também a formação de valores de respeito e alteridade nas demais crianças, que passam a compreender a diversidade como parte da vida social (CARVALHO, 2016, P.82).

Assim, a Educação Infantil inclusiva não deve ser vista como um desafio restrito a professores ou especialistas, mas como um direito social que precisa ser assegurado por políticas públicas, práticas pedagógicas intencionais e pelo compromisso ético da escola em educar todas as crianças. O presente artigo, fundamentado em revisão bibliográfica, propõe-se a refletir sobre a importância da inclusão na Educação Infantil, com foco nas práticas pedagógicas voltadas para crianças com autismo, deficiência física ou outras necessidades educacionais especiais, buscando contribuir para a construção de uma escola mais justa, equânime e verdadeiramente inclusiva.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS

A inclusão na Educação Infantil deve ser compreendida como um princípio ético, social e político, e não apenas como uma diretriz pedagógica. Ao discutir inclusão, não se trata de criar espaços isolados ou paralelos para crianças com deficiência, mas sim de garantir que todas possam frequentar, participar e aprender em ambientes comuns, convivendo e interagindo em igualdade de condições.

Historicamente, a trajetória da educação especial no Brasil foi marcada por práticas segregacionistas. Durante décadas, crianças com deficiência eram encaminhadas a escolas especiais, afastadas do convívio com seus pares sem deficiência. Essa lógica começou a ser contestada a partir de movimentos internacionais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) e, de forma mais contundente, pela Declaração de Salamanca (1994), que defendeu a reorganização das escolas comuns para que pudessem acolher a diversidade.

As escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva para a maioria das crianças e melhoram a eficiência e, em última instância, o custo-efetividade de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 8).

No Brasil, avanços significativos ocorreram a partir da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado, garantindo atendimento educacional especializado preferencialmente na rede

regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) reafirmou esse direito ao definir que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e deve contemplar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em articulação com a família e a comunidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) representou um marco, ao determinar que todos os estudantes, independentemente de suas condições, devem estar matriculados em classes comuns, cabendo ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) garantir recursos e serviços de apoio. Esse documento rompeu definitivamente com o modelo de integração, que aceitava a presença da criança na escola comum desde que ela se adaptasse, e passou a defender a adaptação da escola às necessidades da criança.

Outro avanço foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que assegura seis direitos de aprendizagem para todas as crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos não fazem distinção entre crianças com e sem deficiência, o que reforça a obrigatoriedade de garantir a inclusão desde os primeiros anos.

Mantoan (2003, p. 35) enfatiza a necessidade de compreender que a inclusão não é uma concessão, mas um direito:

Não se trata de permitir que a criança com deficiência esteja na escola, mas de reconhecer que a escola é dela por direito. Incluir não significa tolerar a diferença, mas aceitá-la como constitutiva da condição humana (MANTOAN, 2003, p.35).

Nesse mesmo sentido, Aranha (2004) defende que a inclusão deve ser pensada como prática social que transforma a escola em espaço de equidade:

A inclusão, ao contrário do que se pensa, não se resume ao ingresso do aluno com deficiência no sistema regular. É preciso garantir sua permanência e sucesso, o que demanda modificações na prática pedagógica, no currículo e na concepção de ensino (ARANHA, 2004, p. 41).

Sob essa ótica, a inclusão na Educação Infantil é especialmente relevante, pois é nesse período que se constroem os vínculos sociais mais significativos. Quanto mais cedo a criança é inserida em ambientes de convivência diversificados, maiores são as chances de desenvolver habilidades comunicativas, cognitivas e emocionais. Além disso, o contato precoce com a diferença favorece nas demais crianças atitudes de empatia, solidariedade e respeito.

Carvalho (2016, p. 62) reforça esse ponto ao afirmar:

A Educação Infantil, ao acolher a diversidade, desempenha papel essencial na construção de uma cultura inclusiva. É nessa fase que se estabelecem valores e atitudes que acompanharão o sujeito ao longo de sua vida (CARVALHO, 2016, p.62).

Dessa forma, os fundamentos teóricos e legais da inclusão evidenciam que a Educação Infantil não pode mais ser vista como espaço de privilégio de alguns, mas como direito de todos. Garantir a presença e a participação ativa da criança com deficiência desde os primeiros anos de vida escolar é assegurar não apenas seu desenvolvimento integral, mas também a formação de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil é um desafio que envolve tanto aspectos pedagógicos quanto de compreensão do desenvolvimento infantil. É nessa etapa que os primeiros sinais de autismo geralmente se manifestam, como dificuldades de comunicação, interação social restrita, comportamentos repetitivos e interesses limitados.

De acordo com o DSM-5 (APA, 2014), o diagnóstico de TEA baseia-se em dois critérios principais: (1) déficits persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos, e (2) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses aspectos podem variar em intensidade, razão pela qual o manual utiliza a ideia de espectro, reconhecendo que o autismo não é uniforme, mas apresenta níveis de apoio necessários que vão de leves a intensos.

No entanto, na Educação Infantil, é comum que a criança ainda não possua laudo clínico, pois o diagnóstico definitivo costuma ocorrer mais tarde, quando as demandas escolares tornam as dificuldades mais visíveis. Isso não significa, entretanto, que a escola deva esperar o laudo para incluir a criança. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) são claras ao orientar que todas as crianças devem ter assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, independentemente de condições ou diagnósticos:

Na Educação Infantil, o atendimento deve assegurar condições e recursos para que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, culturais, étnicas, religiosas ou pessoais, tenham garantidos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (DCNEI, 2010, p. 18).

Isso significa que os educadores precisam estar atentos aos sinais e, ao mesmo tempo, oferecer práticas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento da criança, evitando a espera passiva por avaliações médicas.

Do ponto de vista pedagógico, as práticas inclusivas com crianças autistas devem considerar o caráter estruturante das interações e do brincar. A BNCC (2017) destaca que a Educação Infantil deve ser organizada em torno das interações e das brincadeiras, e para a criança com TEA essas dimensões são ainda mais importantes, pois permitem vivências coletivas e estimulam a comunicação.

Bosa (2006) ressalta a importância do uso de recursos visuais, rotinas previsíveis e atividades que estimulem a imitação e a interação social. Ao mesmo tempo, a mediação do professor é essencial para que a criança consiga participar das propostas coletivas, ainda que de forma diferenciada. Vigotski (1997, p. 87) aponta que: “Mesmo a criança com deficiência não deve ser considerada pela ausência de capacidades, mas pelas possibilidades de desenvolvimento que se revelam na interação com o outro e com os instrumentos culturais”.

Na prática, isso significa que a escola pode adotar estratégias como:

- Histórias com apoio visual, utilizando cartões ou fantoches para facilitar a compreensão;
- Músicas com gestos e repetições, que ajudam na memorização e favorecem a interação;
- Brincadeiras de imitação, que estimulam a criança a reproduzir gestos, sons e expressões;
- Atividades sensoriais, como jogos de texturas, água e areia, que ampliam a exploração e a autorregulação emocional.

Além disso, o brincar coletivo é uma forma privilegiada de incluir a criança com autismo, pois cria oportunidades de experimentar regras sociais, desenvolver a imaginação e aprender com os pares. Como lembra Cunha (2016, p. 74): “A brincadeira, na vida da criança com autismo, adquire sentido não apenas como lazer, mas como estratégia de inclusão e de aprendizagem, pois nela se experimentam interações, regras sociais e construção simbólica”.

Dessa forma, a Educação Infantil torna-se espaço essencial para o desenvolvimento da criança com autismo, mesmo antes da formalização diagnóstica. A inclusão nessa fase não deve depender de laudos, mas do compromisso da escola em oferecer condições para que todas as crianças aprendam, convivam e se desenvolvam em plenitude.

DEFICIÊNCIA FÍSICA E ACESSIBILIDADE

A deficiência física na Educação Infantil exige um olhar atento às barreiras físicas e atitudinais que podem limitar a participação da criança. A acessibilidade deve ser compreendida em um sentido amplo, como aponta Sassaki (2005):

A acessibilidade plena deve incluir aspectos arquitetônicos, comunicacionais, metodológicos, programáticos, instrumentais e atitudinais, assegurando que a pessoa com deficiência participe da vida social em igualdade de oportunidades (SASSAKI, 2005, p. 92).

Na escola infantil, isso significa criar espaços sem obstáculos, disponibilizar brinquedos adaptados e reorganizar o ambiente de forma que todos possam participar das atividades. A adaptação do parque escolar, com balanços seguros e brinquedos acessíveis, é exemplo de como pequenas mudanças podem favorecer a inclusão.

Aranha (2004, p. 52) acrescenta:

O direito à educação inclusiva não se limita à matrícula, mas se concretiza na efetiva participação da criança nas atividades escolares, nas brincadeiras, no convívio com os pares e na possibilidade de construir aprendizagens significativas (ARANHA, 2004, P.52).

Do ponto de vista pedagógico, é fundamental oferecer atividades de expressão artística que possam ser exploradas de formas diversas. Uma criança que tem dificuldades motoras para segurar um lápis pode utilizar pincéis adaptados, esponjas ou até recursos digitais para expressar sua criatividade. Na música, instrumentos de fácil manuseio, como tambores ou chocalhos, possibilitam participação plena.

Esse processo contribui não apenas para o desenvolvimento da criança com deficiência física, mas também para a construção de uma cultura inclusiva entre os colegas, que passam a compreender a diversidade como valor.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças com deficiência intelectual apresentam necessidades específicas no campo da aprendizagem, o que exige práticas pedagógicas mais concretas, estruturadas e mediadas. Contudo, é importante destacar que, na Educação Infantil, muitas vezes não há laudo formal de deficiência intelectual. Isso porque o foco dessa etapa, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), não é a classificação diagnóstica, mas sim a garantia de experiências educativas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos, linguísticos e sociais.

A identificação de possíveis atrasos ou dificuldades significativas costuma acontecer durante a Educação Infantil, mas o diagnóstico clínico de deficiência intelectual geralmente se consolida apenas no Ensino Fundamental, quando a criança passa a ser mais exigida em relação à leitura, escrita e resolução de problemas lógicos. Nessa fase inicial, cabe ao professor observar atentamente e registrar indícios, como dificuldades persistentes na linguagem, na socialização ou no acompanhamento de atividades coletivas.

Isso reforça a necessidade de que a escola não se paute unicamente em laudos médicos para incluir ou não a criança em atividades pedagógicas significativas. A inclusão deve ser princípio, e não condição a depender de diagnósticos. Como

orientam as DCNEI (2010, p. 18) que “na Educação Infantil, o atendimento deve assegurar condições e recursos para que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, culturais, étnicas, religiosas ou pessoais, tenham garantidos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento”.

Assim, mesmo sem laudo, a criança que apresenta dificuldades deve ser acolhida e estimulada, tendo assegurado o acesso ao currículo por meio de adaptações que respeitem seu ritmo e favoreçam sua participação.

Carvalho (2016, p. 84) lembra que “a criança com deficiência intelectual não pode ser vista pela ausência de habilidades acadêmicas, mas sim pelas potencialidades que emergem quando ela é estimulada em ambientes ricos em interações.”

Nesse sentido, a Educação Infantil precisa promover experiências pedagógicas que possibilitem à criança construir saberes de forma lúdica. Jogos de associação, brincadeiras simbólicas, atividades sensoriais e rodas de conversa com apoio visual são exemplos de estratégias que contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da memória e da socialização.

Outro aspecto importante é que a inclusão de crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil beneficia também as demais crianças, pois amplia valores de empatia, solidariedade e respeito às diferenças. A convivência desde cedo em ambientes inclusivos contribui para quebrar estigmas e formar uma cultura de valorização da diversidade.

Portanto, ainda que a identificação formal da deficiência intelectual ocorra, em muitos casos, apenas no Ensino Fundamental, a Educação Infantil desempenha um papel central ao oferecer experiências inclusivas que favoreçam tanto o desenvolvimento da criança quanto a construção de uma escola que reconheça e respeite a diversidade humana.

O BRINCAR COMO EIXO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é um dos elementos mais potentes da Educação Infantil, sendo reconhecido pela BNCC (2017) como direito fundamental de aprendizagem e desenvolvimento. Mais do que uma atividade espontânea, o brincar é um eixo estruturante do currículo, pois é por meio dele que as crianças exploram o mundo, constroem significados, socializam e expressam suas emoções. Na perspectiva inclusiva, o brincar deve ser compreendido como linguagem universal, capaz de integrar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais.

Kishimoto (2011, p. 112) enfatiza que “o brincar é um espaço de encontro entre as crianças, em que as diferenças não se anulam, mas se ressignificam em experiências de cooperação, fantasia e criação.”

Essa compreensão rompe com a ideia de que o brincar da criança com deficiência precisa ser isolado ou reduzido a adaptações simplistas. Pelo contrário, as propostas lúdicas devem ser coletivas, flexíveis e abertas a múltiplas formas de participação, assegurando que cada criança possa se engajar a seu modo, mas dentro do grupo.

Um exemplo está nas dramatizações de histórias: a criança com autismo pode utilizar cartões ilustrados para acompanhar a narrativa; a criança com deficiência física pode desempenhar um papel sentado em cadeira adaptada, participando ativamente do enredo; a criança com deficiência intelectual pode expressar sua compreensão por meio de gestos, sons ou movimentos corporais. A riqueza da brincadeira está justamente na diversidade de formas de representação, que se completam e se ampliam no coletivo.

Sob a ótica histórico-cultural, Vigotski (1997) relaciona o brincar ao desenvolvimento da imaginação e da capacidade simbólica, apontando que a criança, ao brincar, age em um nível superior ao de seu comportamento cotidiano.

“No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VIGOTSKI, 1997, p. 111).

Essa afirmação reforça a potência inclusiva do brincar: quando inserida em atividades lúdicas, a criança com deficiência pode vivenciar experiências que ultrapassam suas limitações imediatas, operando em um espaço simbólico de possibilidades. O brincar, assim, torna-se não apenas um recurso pedagógico, mas um instrumento de desenvolvimento humano e social.

Do ponto de vista prático, diversas atividades podem ser planejadas de forma inclusiva:

Brincadeiras de roda com música: permitem que todas as crianças participem, seja cantando, gesticulando ou apenas acompanhando o ritmo com instrumentos adaptados.

Jogos de construção: blocos, encaixes e materiais de diferentes texturas possibilitam múltiplas explorações.

Brincadeiras simbólicas: como a simulação de uma feira ou restaurante, nas quais cada criança assume papéis de acordo com suas possibilidades.

Atividades sensoriais: caixas de surpresa, exploração de texturas, sons e aromas ampliam as formas de interação.

Essas práticas não apenas favorecem o desenvolvimento individual, mas também promovem a formação de valores de cooperação, respeito e solidariedade entre todas as crianças. A convivência no brincar ensina que a diferença é parte constitutiva da experiência humana e deve ser respeitada e valorizada.

Portanto, o brincar não pode ser reduzido a um simples momento de lazer ou de pausa na rotina escolar. Ele é o eixo estruturante da inclusão na Educação Infantil, porque rompe com as barreiras da linguagem verbal e permite múltiplas formas de expressão, comunicação e interação. É no brincar que se revelam as potencialidades, que se ampliam os vínculos afetivos e que se constrói, desde cedo, a cultura inclusiva que a sociedade tanto necessita.

CONCLUSÃO

A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil é um direito inegociável e uma exigência ética, política e pedagógica. Essa etapa da Educação Básica, por ser a primeira e mais significativa para a formação integral do sujeito, precisa se constituir como espaço de acolhimento, aprendizagem e convivência democrática. Ao garantir a participação plena de todas as crianças, a escola infantil se coloca como ambiente de respeito às diferenças e de promoção da equidade.

A revisão bibliográfica realizada evidenciou que a inclusão não pode ser confundida apenas com o acesso físico ao espaço escolar. Ela deve ser compreendida como um processo que envolve adaptações curriculares, práticas pedagógicas diferenciadas, reorganização do ambiente e mudança de atitudes de toda a comunidade escolar. A presença de crianças com autismo, deficiência física, deficiência intelectual ou outras necessidades educacionais especiais amplia a riqueza das interações, desde que a escola se comprometa em criar condições para que todos participem de maneira ativa e significativa.

As análises também indicaram que a Educação Infantil é um terreno fértil para a construção da inclusão, pois o brincar, a arte, a música e a imaginação constituem linguagens universais que podem ser adaptadas e compartilhadas por todas as crianças. Quando a escola utiliza esses recursos como eixos de aprendizagem, promove experiências que respeitam o ritmo e as potencialidades de cada criança, garantindo que todas desenvolvam vínculos, autoestima e autonomia.

Outro ponto essencial é a formação docente. Os professores da Educação Infantil precisam de apoio contínuo, tanto na formação inicial quanto na continuada, para enfrentar os desafios da inclusão. Isso requer políticas públicas consistentes, redes de apoio e recursos pedagógicos que possibilitem ao docente atuar de maneira criativa e intencional. Sem esse suporte, a inclusão corre o risco de se tornar apenas discurso, em vez de prática transformadora.

Conclui-se, portanto, que a inclusão na Educação Infantil não é um favor ou uma concessão, mas um direito que precisa ser efetivado no cotidiano escolar. A escola que se abre à diversidade contribui não apenas para o desenvolvimento integral da criança com deficiência, mas também para a formação de sujeitos mais humanos, solidários e preparados para a convivência em sociedade. A construção de uma Educação Infantil inclusiva exige compromisso coletivo, e representa, ao mesmo tempo, o início e o fortalecimento de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: transformando a escola**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. São Paulo: Cortez, 2017.

BOSA, Cleonice. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996.

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

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos is**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CUNHA, Eugênia Augusta Gonzaga. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola**. São Paulo: Wak, 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.