pois em todos os lugares que formos, certamente haverá alguma cultura. Dependendo de cada povo, as culturas são diferentes, pois os modos de vida também são diferentes.

A educação é realizada de acordo com as condições sócio-culturais de cada sociedade, que proporciona ao indivíduo de acordo com seus padrões morais, éticos, políticos, pedagógicos, etc.

A escola é um lugar educativo, tem por papel oferecer a cultural para seus alunos. Outro papel fundamental da escola é a formação da personalidade de cada um.

Assim é consideravel de extrema relevância a ação do professor numa perspectiva pedagógica, pois essa possibilita uma intervenção e reorganização do processo de aprender para que este seja significativo para todos os sujeitos que deles fazem parte.

REFERÊNCIAS

PIAGET, J. Psicologia e Epistemologia. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo. Os bastidores da relação família-escola. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.

SILVA. E.M. As múltiplas faces do aprender: Novos paradigmas da pósmodernidade. São Paulo: Editoras Unidas, 2000.

TASSONI, André Lopes. Pensando a inibição intelectual: perspectiva psicanalítica e proposta diagnóstica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

VYGOTSKY, L. S. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, T. O diálogo entre ensino e aprendizagem. São Paulo: Ática, 1999.

A INFÂNCIA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CULTURAS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

ANA LUCIA PIMENTEL DO NASCIMENTO

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo conhecer e compreender os processos de inclusão de crianças que possuem o Transtorno do Espectro Autista (TEA) inseridos na Educação Infantil em contexto luso-brasileiro, identificando-se as percepções sobre a formação dos professores e as políticas educacionais direcionadas para esse público.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Inclusão. Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

The present study aimed to know and understand the processes of inclusion of children with Autistic Spectrum Disorder (ASD) inserted in Early Childhood Education in a PortugueseBrazilian context, identifying perceptions about teacher education and educational policies for this audience.

Keywords: Environmental Education. Inclusion. Child Education. Autism Spectrum Disorder.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) se faz necessária no contexto escolar, na busca por movimentos educativos que transformem a realidade, principalmente, nesse momento de crise econômica e política, de injustiça e de exclusão social, entre tantos processos complexos e sistêmicos que desiquilibram o ambiente socioambiental.

A escola precisa inserir a EA em sua proposta para contribuir com o processo de valorização das diferentes infâncias, o que inclui proporcionar situações que potencializem o desenvolvimento e as habilidades das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, assim, ser um dos lugares de pertencimento para a criança reconhecer-se na realidade em que se insere (MARANDOLA, 2014).

Há também, a necessidade de pensarmos a inclusão diante do risco ambiental, pelas quais muitas crianças são privadas de favorecer-se das experiências importantes e promotoras de desenvolvimento ao interagir com seus pares nas escolas da infância.

O Transtorno do Espectro Autista vem ganhando mais destaque na mídia e também tem despertado mais interesse nos pesquisadores, principalmente na área da educação, devido à inclusão, geralmente os pais desconfiam de que algo não está bem com a criança e levanta-se a suspeita quando esta ingressa no ambiente escolar e começa a interagir com seus pares.

Logo, percebe-se que a criança possui um comportamento diferente das demais, não consegue relacionar-se com outras crianças, costuma isolar-se, apresenta problemas de comportamento, podendo estes ser repetitivos e estereotipados, além do olhar não

correspondido ou distante. Soma-se a isso o olhar dos profissionais da educação de que algo não está bem com essa criança.

Geralmente a criança com TEA necessita ter vários outros tipos de acompanhamentos e terapias, mas também, poderá desenvolver-se melhor quando inserida o mais cedo possível em uma escola de Educação Infantil.

Assim, essa etapa da educação possibilitará estímulos que contribuirão para que diminua o distanciamento entre as etapas do desenvolvimento humano, através de seu currículo que privilegia as interações e brincadeiras por meio de diversas experiências, atuando como uma intervenção precoce nas crianças com o transtorno.

A INFÂNCIA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CULTURAS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Todos somos sujeitos únicos, singulares, heterogêneos. Não cabemos plenamente em quaisquer arranjos. Mantoan (2015) Ao pensarmos nos contextos das escolas da infância, para as crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA, nos remete a buscar os processos que constituem as infâncias dessas crianças, sendo importante compreender a pluralidade nos sujeitos, ou seja, as diferentes infâncias existentes. Barbosa (2006, p. 73) denota que —falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco [...]. Todavia, uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela [...]a infância não é singular nem única. A infância é plural. A constituição dessa realidade está diretamente relacionada com a vida e os contextos aos quais a pessoa compartilha e experimenta.

Ao refletir que a importância da infância e todo seu contexto histórico ainda é um processo novo, que por muito tempo foi negado, conclui-se que, mais difícil ainda, foi pensar em infâncias das crianças com deficiência. De acordo com Sarmento (2004, p.06), —As instâncias através das quais as crianças têm sido socialmente inseridas na sociedade percorrem seus trajetos de crise e são redefinidos procedimentos de administração simbólica da infância. Isso nos remete a um processo de mudança, de transformações que experimentam, principalmente, diante das questões sociais e políticas ao longo do tempo.

O atendimento à criança foi sendo inscrito e influenciado pelo entendimento de criança e infância ao longo da nossa história, diante disso, houve várias concepções sobre suas características e necessidades. Como afirma Sarmento (2005, p.365), —A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Por muito tempo, crianças que apresentavam alguma deficiência tornaram-se invisíveis na sociedade, sendo deslocadas para instituições que as mantinham isoladas das pessoas sem deficiência. O conceito de infância passou por diversos estágios e interpretações, durante muitos anos as crianças não eram reconhecidas em sua totalidade, foi no período da modernidade que o sentimento de infância começou a surgir. No entanto, as crianças eram tratadas de formas diferentes pelas classes sociais que pertenciam, logo, já indicava tipos existentes de diferentes de infâncias (ARIÈS, 1981).

Os sujeitos com deficiência eram considerados incapazes e devido a isso eram abandonados, como aponta Jannuzzi (2004, p. 9), —Pode-se supor que muitas crianças traziam defeitos físicos ou mentais, porquanto as crônicas da época revelavam que eram abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam. Devido a isso, foram criadas as rodas de expostos 1726, com caráter assistencialista com crianças que eram abandonadas nesses locais e ficavam aos cuidados das religiosas, dando origem assim, as instituições de cuidados na infância (MARCILIO, 1997).

No século XX, houve algumas conquistas relevantes para as pessoas com deficiência, como informações sobre os direitos humanos, os recursos técnicos, como equipamentos para deficientes físicos, o sistema de comunicação para cegos e surdos, que foram sendo aprimorados ao longo do tempo, assim como, todas as lutas para enfrentar as dificuldades das pessoas com deficiência e sua importância ao participar da sociedade como cidadão, mesmo que com caráter assistencial, incorporando os indivíduos com deficiência às escolas especiais. Sentimentos de preconceito e exclusão social ainda permeiam os dias atuais, sendo as pessoas alvos de violência simbólica em vários espaços e oportunidades.

Historicamente, as pessoas que apresentam diferenças muito acentuadas em relação à maioria das pessoas constituem-se alvo das mais diversas estratégias de violência simbólica. Um dos segmentos populacionais reiteradamente colocados nessa posição tem sido o composto de pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas, além daquelas que apresentam outros transtornos de desenvolvimento. (D'ANTINO e MAZZOTA, 2011, p.379)

As crianças com TEA eram diagnosticadas dentro dos transtornos mentais da época, somente depois dos estudos de Léo Kanner (1943) é que houve a descoberta de que se tratava de algo diferente. Anos mais tarde, após realizar a releitura dos textos de Freud, apresentou uma matéria para Time onde escreveu um texto indicando que a culpa seria —os pais frios que estavam congelando os filhos (p.91), essa concepção em meados de 1950 gerou uma discussão por décadas

na psiquiatria, que veio a recair ainda mais sobre a mulher como a culpada pelo autismo nos seus filhos, passam, então, a serem julgadas como mãe geladeira, por possuírem características como: friezas, obsessões e a falta de afeto maternal. Essa concepção foi iniciada por Kanner e popularizada pelo psicanalista Bruno Bettelheim, em 1967. Em 1970 foi desconstruída pela maioria dos pesquisadores da saúde mental, novas pesquisas revelaram que a causa é neurobiológica (DONVAN, ZUCKER, 2017), no entanto, até pouco tempo havia pesquisas e publicações culpando a mãe pela causa do autismo.

A maioria das constituições familiares, seja ela de uma gravidez planejada ou não, aguardam que a criança venha ao mundo com saúde física e mental, e quando surge algo fora do normal, as pessoas tendem a entrar em luto, processo que pode ser muito doloroso e que exige uma reestruturação familiar para acolher todas as necessidades do recém-nascido. A pessoa nasce com o transtorno, por isso, muitos pais já percebem que as interações e comunicações típicas dos bebês são diferentes, popularmente, muito já se falou que as crianças com TEA viveriam em um mundo próprio.

A família tem um importante papel inicial na vida do bebê, pois disponibilizará as primeiras interações e socializações com esse. Os vínculos, tão importantes na constituição humana, são formados através do cuidado, da afetividade e da proteção. No entanto, com a percepção dos cuidadores de que algo não vai bem com o desenvolvimento, e com os diagnósticos cada vez mais precoces, tem alterado a rotina e a infância das crianças com TEA, devido às diversas terapias e aos atendimentos que os cuidadores buscam, por uma melhor qualidade de vida para os sujeitos.

Com algumas políticas garantindo o que lhes são de direito e com a intenção de incluílos na sociedade, as escolas se configuraram como um importante lugar para a inclusão, pelo seu caráter social, político e de assegurar as peculiaridades das infâncias na sociedade. E o início do direito à educação especial no Brasil foi através da Constituição Federal de 1988, os quais garantiram direitos há várias pessoas que estavam excluídas da escola. No Art.208 – inciso III está denotado a forma que deverá se estabelecer o atendimento para as pessoas com deficiência, o qual deverá privilegiar o — atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Declaração de Salamanca, em 1994, foi um importante documento elaborado mundialmente para a educação especial e de grande influência no Brasil devido a fomentar que cada criança tem particularidades, interesses, competências e necessidades de aprendizagem que lhes são únicos. Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases que adicionou os princípios da Declaração de Salamanca para a construção de escolas inclusivas, devido à exigência política da escola para todos. No Art. 58 da LDB, entende-se por educação especial — a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

A Lei 12.764/2012 – institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA, conhecida como Lei Berenice Piana, uma conquista através das lutas de uma mãe que mobilizou o país para reconhecer os indivíduos com TEA como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais. Através do sansão da referida lei, foi garantido diversos direitos e acessos a serviços, a qualificação destes para melhor atender essa especificidade e também a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração que possam sofrer. Essa medida garantiu apoio especializado e adaptações necessárias para que tenham uma igualdade de oportunidades, bem como, incentivo por parte das instituições de ensino à formação e à capacitação dos profissionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010) orientam que a proposta pedagógica para a Educação Infantil deve contemplar —condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais (p.17). E como a referida diretriz aponta, a instituição de educação precisa oferecer —acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (p.20).

A escola de Educação Infantil mostra-se para as crianças como uma possibilidade de incentivar as relações sociais, principalmente, pela interação com outras pessoas que não pertencem ao vínculo familiar e por relacionarem-se com outros sujeitos da mesma idade, pela oportunidade de conviver e ter experiências através de pessoas com e sem deficiência, estabelecendo diversos tipos de interações. Como aponta o autor abaixo:

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seus pares, através da realização de atividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento (SARMENTO, 2004, p.14).

No entanto, o processo de inclusão nas escolas ainda é difícil para as famílias, apesar da referida lei, que garante direitos específicos para matrículas na escola regular para quem tem autismo, o preconceito aparece de

forma velada com o argumento de que não há vagas, profissionais qualificados ou ambiente adaptado, mesmo sendo crime negar vaga. As famílias escutam tantas escusas que a maioria acaba se desestimulando, logo, é necessário refletir sobre como fica o direito de todas as crianças de frequentarem a escola.

A inserção de crianças com TEA na escola das infâncias pode contribuir, também, para desconstruir pensamentos sobre o referido transtorno, pois propicia a construção de outras 28 concepções sobre a criança com deficiência, passando a considerar diferentes manifestações e interações nas infâncias, ao privilegiar o sujeito criança e não o diagnóstico que possui, o qual lhe impõem em uma situação de incapaz. De acordo com Bolsanello e Soejima (2012, p.65), o atendimento precoce não pode ser compreendido unicamente pela — vertente da reabilitação, da intervenção psicossocial ou da educação. Todavia, deve fazer parte de um processo integral que tem como fim último o desenvolvimento harmônico de crianças integradas aos contextos em que vivem.

Para Montoan (2015, p.36), — nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades, nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. Logo, a escola regular é o melhor lugar para a ruptura do estereótipo e para a construção de uma nova concepção para as pessoas com deficiência. Pois, pode proporcionar interações que beneficie a um ambiente que possa promover o respeito a diversidade e uma melhor qualidade de vida para todos. Mas, sozinha a escola não poderá transformar essa realidade, são necessárias políticas públicas e o apoio intersetorial para uma efetiva inclusão social.

A intervenção precoce – IP, surgiu em torno de 1960 nos EUA, sua atenção foi direcionada para as crianças em idade pré-escolar e com famílias em situações de vulnerabilidade social, caracterizado como head-star. Em meados de 1970, surge outro programa Home-Start que privilegia o contexto familiar, ao orientar as questões maternas, juntamente com os aspectos cognitivos, como também, saúde, nutrição e competências socioemocionais. Em seguida, a intervenção precoce é oferecida para crianças com deficiência, garantindo oportunidades iguais de desenvolvimento, impulsionando alterações nas abordagens da época. (PIMENTEL, 1999).

As estratégias vigentes em intervenção precoce na infância orientam para uma intervenção centrada na família e nos contextos naturais de aprendizagem e rotinas de vida. Para isso, é importante estabelecer redes de apoio para as crianças e suas famílias (PIMENTEL, 1999). 29 O principal objetivo da Atenção Precoce (AP), a partir da vertente preventiva, é fazer com que as crianças que apresentam transtornos em seu desenvolvimento ou possuem o risco de vir a apresentá-los recebam as intervenções necessárias para promover e potencializar o seu desenvolvimento, possibilitando-lhes sua integração no ambiente familiar, escolar e social, assim como sua autonomia pessoal (BOLSANELLO, SOEJIMA, 2012, p. 67). É muito importante que o diagnóstico aconteça o mais cedo possível, a partir da desconfiança dos educadores ou profissionais da saúde, para que comportamentos não sejam cristalizados, e, assim, poder encontrar mais possibilidades nessa fase inicial do desenvolvimento humano. Após, procurar as redes de apoio como as escolas de Educação Infantil, o Atendimento

Educacional Especializado, o Centro de Atendimento Psicossocial à Infância e à Adolescência – CAPSi, Unidades Básicas de Saúde que possam oferecer atendimento para as crianças de 0 a 5 anos.

As escolas de educação infantil são um dos contextos privilegiados para a realização da IP, no entanto, há necessidade de uma equipe multiprofissional que se diferencie por proporcionar a elaboração de estratégias funcionais, pensadas de acordo com as rotinas e atividades do cotidiano da criança, tendo em conta as suas motivações e os seus interesses. Além disso, o contexto educativo da infância possui os mesmos objetivos da IP, ou seja, promover o desenvolvimento da criança, prevenir possíveis dificuldades no desenvolvimento, completar as deficiências advindas da família e por estar atento às questões físicas, emocionais, sociais e de aprendizagem. Para isso, a escola deve estar atenta à qualidade da educação que estará proporcionando (BOLSANELLO, SOEJIMA, 2012).

As propostas de Intervenção Precoce para crianças que possuem deficiência foram constituídas por modelos incompletos influenciados pelas ciências médicas e pelas teorias de aprendizagem, essas concepções ainda exercem influência na prática da educação especial. Ao conceber somente a criança como o foco de intervenção e ao desconsiderar todos os contextos e processos envolvidos em seu desenvolvimento, Bronfenbrenner (1979), inseriu a família em um contexto abrangente, incluindo a comunidade e o sistema institucional, sendo que todos os entrelaçamentos que ocorrem nesses contextos são corresponsáveis no desenvolvimento do sujeito. Assim dos —modelos teóricos de referência, a perspectiva ecológica parece ser aquela que mais consenso obtém no que diz respeito às práticas de avaliação e intervenção precoce (PIMENTEL, 1999, p. 144).

Apesar da rápida expansão que os programas de intervenção precoce para crianças em risco ou com deficiência tiveram em alguns países, não tem sido fácil encontrar um total consenso sobre as características a que devem 30 obedecer, sendo os programas, ainda atualmente, marcados por diferenças, por vezes significativas, quanto aos modelos teóricos de referência, e consequentemen-

te, quanto às suas práticas, tipo de utentes, metodologias de avaliação e currículos utilizados, formação dos técnicos, envolvimento dos pais, etc. (GURALNICK, 1998 apud PIMENTEL, 1999, p.145).

A partir dos referenciais existentes sobre IP, (PIMENTEL, 1999, BOLSANELLO, SOEJIMA, 2012, ALMEIDA, 2004), observa-se que os atendimentos oferecidos em contextos naturais e incorporados nas rotinas do cotidiano da criança ocorrerão por todo o momento nas interações da criança junto aos seus familiares e de seus educadores. Além disso, a aprendizagem ocorre ao longo do dia, todos os dias, e serviços pontuais e descontextualizados mostram-se pouco eficazes.

Bronfenbrenner (1974) ressaltou a importância que as políticas públicas possuem no bem-estar e no desenvolvimento dos seres humanos. Isso o levou, durante muitos anos, a tentar modificar, desenvolver e implementar políticas, que pudessem influenciar a vida das crianças e de suas famílias. Bronfenbrenner já se manifestava explicitamente sobre isso ao escrever como convidado para o editorial do periódico Child Development. (JULIANO, YUNES, 2010, p.352)

Muitas ações e conceitos voltados para as crianças com idades entre 0 a 5 anos confundem-se com a intervenção precoce, pois detecção precoce, diagnóstico precoce, terapia, educação e estimulação precoce, por mais que estejam próximos do que se compreende por intervenção precoce, não deve ser confundida com essa. A IP tem a proposta de oferecer:

serviços, apoios e recursos necessários para responder às necessidades e oportunidades que incentivem a aprendizagem e desenvolvimento da criança e ainda, serviços, apoios e recursos necessários para possibilitar que as famílias, com um papel ativo, promovam o desenvolvimento dos seus filhos. (CORREIA, 2011, p.52).

Apesar da intervenção precoce possuir um referencial que oferece embasamento para ser seguido, parece que cada país oferta em seu território de acordo com sua cultura e suas políticas públicas. adaptando as suas necessidades e suas possibilidades, sendo que a falta de uma intervenção precoce, pode gerar consequências negativas para as crianças e para sua qualidade de vida, como também, gerar um aumento de gastos públicos com o tratamento para as pessoas com o transtorno na fase adulta.

Em Portugal, o país possui o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância – SNIPI, através de uma regulamentação do Decreto-Lei nº 281/2009, com princípios da 31 convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança. As equipes locais do SNIPI elaboram um plano individual com o diagnóstico, juntamente, com o potencial de desenvolvimento da criança, assegurando a universalidade dos serviços e da responsabilidade dos técnicos e dos órgãos públicos. Conforme consta no Decreto-Lei —é crucial integrar, tão precocemente quanto possível, nas determinantes essenciais relativas à família, os serviços de saúde, as creches, os jardins-de-infância e a escola. (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2009)

Para os serviços da SNIPI, há a necessidade de um conjunto de ações e de apoio para as crianças e as suas famílias no âmbito da educação, da saúde e da assistência social, com crianças entre idades de 0 a 6 anos de idade, possuindo alterações no desenvolvimento que prejudicam suas atividades para a respectiva idade. A família pode optar para que a intervenção ocorra em um dos ambientes naturais da criança, sendo um deles, por exemplo, a escola da infância. Cabe ao Ministério de Educação organizar as escolas referências nessa área de intervenção e com profissionais qualificados para tal.

As instituições para a intervenção precoce são organizadas em agrupamentos específicos de escolas referências de atendimento para as crianças com algum problema no desenvolvimento, esses agrupamentos possuem como objetivos articular uma rede com outros serviços de saúde, segurança social, Ministério do Trabalho e da solidariedade, com a participação da família e da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do presente artigo, foi possível perceber a importância do olhar da Educação Ambiental, quanto a necessidade de diminuir os distanciamentos e melhorar a qualidade das interações das crianças com o ambiente, e promover a conscientização e sensibilização das pessoas de que os indivíduos com TEA pertencem ao mesmo mundo que o nosso. Já que devido às dificuldades de interação e comunicação típicas, muitos são percebidos pelo meio sociais por viverem em uma realidade à parte das pessoas sem esse transtorno. Desconsiderando assim, sua subjetividade, sua importância e seu jeito de relacionar-se no meio ambiente. E, mesmo sendo esse um transtorno permanente na vida do sujeito, que pode requerer de cuidados de outras pessoas e ajuda nas funções da vida cotidiana, pode levar uma rotina normal com suas atividades, reafirmando que cada um possui características únicas.

Ficou evidente, que a Intervenção Precoce é extremamente necessária, quando articulada com uma rede de apoios que considere a família aliada ao planejamento e objetivos, considerando os contextos naturais de desenvolvimento da criança e sua infância. Na escola, a Mediação da Professora é de extrema importância, ao observar e pensar em estratégias que possam garantir o sentimento de pertencer ao grupo e de estabelecer objetivos juntamente com os outros educadores da criança.

Logo, percebeu-se a necessidade de um olhar para todos os contextos de vida da pessoa com o TEA, além da implantação de uma rede que forneça a atenção integral a suas necessidades, a fim de facilitar a inclusão das pessoas com o transtorno na sociedade e garantir seus direitos e uma vida com respeito as suas singularidades através de uma Educação Ambiental que se preocupe com a existência de pessoas em situação de risco, exclusão e vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, Elisabete Pereira Lopes. Práticas de Intervenção Precoce centradas nos contextos naturais e o seu contributo para a promoção do desenvolvimento de uma criança. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal. 2014. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11716/1/ELISABETE_ALEIXO.pdf. Acesso em: 07 de março de 2019.

ALMEIDA, Isabel Chaves de. Intervenção precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade? Análise Psicológica (2004), 1 (XXII): 65-72. Disponível em: Disponível em: http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/viewFile/130/pdf Acesso em: 08 de novembro de 2018.

_____. A intervenção centrada na família e na comunidade: O hiato entre as evidências e as práticas. Aná. Psicológica, Lisboa, v. 29, n. 1, p. 5-25, jan. 2011. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312011000100002&lng=pt&nrm=iso Acesso: em 09 março de 2019.

ALMEIDA, Isabel Chaves de; BAIRRÃO, Joaquim. QUESTÕES ACTUAIS EM INTERVENÇÃO PRECOCE. PSICOLOGIA, Vol. XVII (1), 2003. pp. 15-29. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/pdf/psi/v17n1/v17n1a01.pdf Acesso em: 24 de outubro de 2018.

BOLSANELLO, Maria Augusta; SOEJIMA, Carolina Santos. Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na educação infantil. Educar em Revista (Impresso), p. 65-79, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a06.pdf Acesso em: 19 de setembro de 2017.

BOSA, Cleonice Alves; SANINI, Cláudia. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. Estudos de Psicologia, 20(3), julho a setembro de 2015, Natal, 173183. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/epsic/v20n3/1413-294X-epsic-20-03- 0173.pdf Acesso em: 15 de agosto de 2017.

VASCONCELOS, Marcio Moacyr de. Conversando sobre autismo reconhecimento precoce e possibilidades terapêuticas. p.23-32. Autismo: vivências e caminhos [livro eletrônico]/ organizado por Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha ...[et al.]. – São Paulo : Blucher, 2016. 3 Mb ; ePUB.. Disponível em:http://pdf.blucher.com.br.s3- sa-east.amazonaws.com/openaccess/9788580391329/05.pdf Acesso em: 24 de agosto de 2017.

CIOLA, Juliana de C. B.; FONSECA, Maria Elisa G. Vejo e aprendo: fundamentos do programa TEACCH: o ensino estruturado para pessoas com autismo. 1.ed. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2014.

CHARMAZ, Kathy. A Construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009. COHN, Clarice. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COPETTI, Fernando., & KREBS, Rui. Jornada. (2004). As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma bioecológico. In S. H. Koller (Ed.), Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil (pp. 67-89). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. COUSIN, Cláudia da Silva. Pertencimento Ambiental. In: Pertencer ao navegar, agir e narrar: a formação de educadores ambientais. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, FURG, 2010.

D'ANTINO, Maria Eloísa Famá; MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. Saúde Soc. São Paulo, v.20, n . 2 , p.377-389, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n2/10.pdf Acesso em: 29 de setembro de 2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA sobre Princípios, Política e Prática em Educação

Especial. Salamanca: S . l . , 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf Acesso em: 26 setembro de 2017. 132 Decreto-lei n. 281/2009, de 6 de outubro de 2009.

GARCIA, Narjara Mendes. Educação Parental: Estratégias de intervenção protetiva e as interfaces com a Educação Ambiental. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande/RS, 2012.

GOMES, Mário Henrique. Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna Propostas de Pedagogia Diferenciada. Coleção: Prometeu, 2014.

SARMENTO, Manuel (Org.). Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. 2. ed.

PETRÓPOLIS: RJ: VOZES, 2009.

GRÜN, Mauro. A importância dos lugares na Educação Ambiental. In: Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v. especial, dezembro de 2008.

GUIMARÃES, Mauro. A formação de edu-