

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Maria Eduarda Ramalho

**CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA COMUM:
INCLUSÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RELAÇÕES SÓCIO-ESTRUTURAIS**

Goiânia-GO
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Maria Eduarda Ramalho

Título do trabalho: CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA COMUM: INCLUSÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RELAÇÕES SÓCIO-ESTRUTURAIS

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(a)(s) autor(a)(es)(as) e ao(a) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Michell Pedruzzi Mendes Araújo, Professor do Magistério Superior**, em 16/04/2022, às 00:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA EDUARDA RAMALHO, Discente**, em 18/04/2022, às 09:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2837819** e o código CRC **7BD8FAB1**.

Referência: Processo nº 23070.015571/2022-34

SEI nº 2837819

Maria Eduarda Ramalho

**CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA COMUM:
INCLUSÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RELAÇÕES SÓCIO-ESTRUTURAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao curso de Licenciatura em Pedagogia da
Faculdade de Educação da Universidade
Federal de Goiás, para a obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação Inclusiva

Orientador: Prof. Dr. Michell Pedruzzi
Mendes Araújo.

Goiânia-GO
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ramalho, Maria Eduarda
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA
ESCOLA COMUM: INCLUSÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RELAÇÕES
SÓCIO-ESTRUTURAIS [manuscrito] / Maria Eduarda Ramalho. - 2022.
XLIII, 43 f.

Orientador: Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia,
2022.

Bibliografia.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas.

1. Educação Inclusiva. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3.
Educação Infantil. 4. Práticas Pedagógicas. I. Araújo, Michell Pedruzzi
Mendes, orient. II. Título.

CDU 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao(s) treze dia(s) do mês de abril do ano de dois mil e vinte e dois iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “**CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA COMUM: INCLUSÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RELAÇÕES SÓCIO-ESTRUTURAIS**”, de autoria de **Maria Eduarda Ramalho**, do curso de Pedagogia, da faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo – orientador (FE/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profª. Drª. Talita Francieli Bordignon (FE/UFG) e Prof. Dr. Israel Rocha Dias (CE/UFES). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de **10,0**, tendo sido o TCC considerado **aprovado**.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Michell Pedruzzi Mendes Araújo, Professor do Magistério Superior**, em 13/04/2022, às 22:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ISRAEL ROCHA DIAS, Usuário Externo**, em 13/04/2022, às 22:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Talita Francieli Bordignon, Professora do Magistério Superior**, em 14/04/2022, às 10:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2834515** e o código CRC **CBF48F26**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado força, capacitação e saúde para superar todas dificuldades e etapas percorridas ao longo da graduação.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram nos meus estudos e que sempre foram a base para minhas conquistas. Em especial, agradeço à minha mãe por ter sido meu suporte durante essa caminhada, além do seu papel de mãe, foi uma grande amiga e companheira, fazendo com que eu não desistisse da graduação.

Ademais, agradeço aos meus professores que me auxiliaram nesse percurso e, especialmente, ao meu orientador Michell Pedruzzi pelo suporte e atenção às minhas dúvidas frequentes e por não ter poupado tempo e explicações durante finais de semana, feriados e afins. Agradeço pelas suas correções e incentivos, pois sem ele não teria conseguido chegar até aqui.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação. A vocês, o meu muito obrigada!

Mas, sejam fortes e não desanimem, pois o trabalho de vocês será
recompensado.
(A BÍBLIA SAGRADA, 2 Crônicas 15:7)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender, por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, os processos de inclusão escolar da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola comum. Partindo dos pressupostos teóricos de Vigotski e de seus colaboradores, objetivou-se analisar cinco estudos que foram desenvolvidos com crianças com autismo e seus pares, no contexto da escola regular. As categorias de análise contemplaram: o surgimento dos primeiros estudos acerca do Transtorno do Espectro Autista e os desafios encontrados por estes ao longo da história, até o processo de inclusão no espaço escolar; a compreensão das relações sócio-estruturais como potencializadoras do desenvolvimento da criança com TEA; o processo de conhecer práticas pedagógicas facilitadoras do processo de inclusão da criança com autismo no contexto da Educação Infantil. Como resultados, destaca-se a necessidade de (re)invenção das práticas pedagógicas calcadas na individualidade dos discentes com autismo e a relevância da mediação pedagógica para potencializar relações dialógicas e alteritárias entre a criança com autismo e os seus pares, no intuito de atenuar as barreiras atitudinais. Ademais, ressalta-se que processos de formação inicial, contínua e continuada de educadores devem ser orientados para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, pelo prisma da tríade conhecer, planejar e incluir, entendendo que precisamos: conhecer as especificidades do autismo, como também os aspectos microgenéticos do desenvolvimento dos indivíduos; planejar ações inclusivas a partir das individualidades dos discentes; incluir todos os discentes independentemente das suas características orgânicas e dos déficits que constam nos laudos médicos, mas a partir das potencialidades que os discentes demonstram nas situações de ensino e aprendizagem e na interação com os outros sujeitos do processo.

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

ABSTRACT

This research aims to understand, through a qualitative bibliographic research, the processes of school inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular schools. Based on the theoretical assumptions of Vygotsky and his collaborators, the objective was to analyze five studies that were developed with children with autism and their peers, in the context of regular schools. The categories of analysis included: the emergence of the first studies on Autism Spectrum Disorder and the challenges encountered by them throughout history, up to the process of inclusion in the school space; the understanding of socio-structural relationships as potentiators of the development of children with ASD; the process of knowing pedagogical practices that facilitate the process of inclusion of children with autism in the context of Early Childhood Education. As a result, we highlight the need for (re)invention of pedagogical practices based on the individuality of students with autism and the relevance of pedagogical mediation to enhance dialogic and alteritarian relationships between children with autism and their peers, in order to mitigate the attitudinal barriers. In addition, it is emphasized that processes of initial, continuous and continued formation of educators must be oriented towards special education in the perspective of inclusive education, through the prism of the triad to know, plan and include, understanding that we need to: know the specificities of autism, as also the microgenetic aspects of the development of individuals; plan inclusive actions based on the students' individualities; include all students regardless of their organic characteristics and deficits contained in medical reports, but based on the potential that students demonstrate in teaching and learning situations and in interaction with other subjects in the process.

Keywords: Education Inclusion. Autism Spectrum Disorder. Preschool. Inclusive Pedagogical Practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	14
3 OBJETIVOS.....	19
3.1 OBJETIVO GERAL.....	19
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	19
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	20
5 INCLUSÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RELAÇÕES SÓCIO-ESTRUTURAIS DA CRIANÇA COM AUTISMO: A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA EM QUESTÃO.....	22
5.1 HISTÓRIA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	24
5.2 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	27
5.3 RELAÇÕES SÓCIO-ESTRUTURAIS DA CRIANÇA COM TEA.....	30
5.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	32
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS.....	42

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo central compreender, por meio de uma pesquisa bibliográfica, os processos de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, foram analisadas possibilidades, no âmbito escolar, de melhoria da inclusão dessas crianças que necessitam de um trabalho pedagógico pautado nas suas especificidades.

Nesse ínterim, faz-se mister trazer à tona, nos parágrafos que seguem, algumas características do TEA.

O transtorno do espectro autista é uma condição de séries de características pela qual o indivíduo apresenta certo grau de comprometimento do seu comportamento social, isso implica em sua comunicação e linguagem. O TEA se inicia na infância, podendo persistir pela adolescência e vida adulta. Assim, a criança autista, ao estar inserida na educação infantil, deve ser amparada logo nos primeiros anos de sua caminhada escolar.

Para muitos profissionais da educação, a tarefa de incluir a criança com autismo ainda é considerada muito complexa. Entretanto, proporcionar uma educação igualitária para todos requer um trabalho educativo organizado e adaptado visando as especificidades de cada sujeito. A esse respeito, Borges (2005, p. 3, *apud* Bortolozzo, 2007, p. 15) afirma que “um aluno tem necessidades educacionais especiais quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisando, assim, de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado”.

O aluno com autismo pode apresentar infinitas variações de comportamento que comprometem suas relações interpessoais e pessoais, necessitando, assim, de apoio nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, os direitos educacionais devem ser estendidos à pessoa com autismo, conforme garantido na Constituição Federal de 1988; em seu Art. 205, em relação à educação como um direito de todos, bem como no Art. 206, inciso I, que estabelece igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Esses direitos também são previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), nos artigos 58 e 59, que oferecem respaldo para que o ensino da pessoa com deficiência (e que apresenta necessidades educacionais especiais) seja ministrado no ensino regular (BRASIL, 1996).

O Autismo Infantil foi definido por Kanner (1943), sendo inicialmente denominado Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, como uma condição com características comportamentais bastante específicas, tais como: perturbações das relações afetivas com o

meio, solidão autística extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente normal, comportamentos ritualísticos, início precoce e incidência predominante no sexo masculino.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) de 2007 define o autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento, identificando-o pelo CID¹ 10, e estabelece meios de identificação, como é possível perceber no excerto abaixo exposto:

um transtorno invasivo, definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometimento que se manifesta antes da idade de 3 anos e pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as três áreas: de interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo. (OMS, 2007).

A OMS estimou, em 2015, que existiam 70 milhões de autistas em todo o mundo, constituindo 1% da população. Sendo que, deste percentual, 2 milhões encontram-se no Brasil. Em comparação com o Censo de 2000, em que foi detectada uma prevalência entre 2 e 5 casos para 10.000 habitantes, estimando-se, assim, os autistas, em cerca de 500 mil, percebe-se o aumento exponencial que essa deficiência teve em 15 anos, o que justifica a importância da sua análise no ambiente pedagógico e social promovida pela escola.

Entretanto, é importante ressaltar que as crianças com TEA apresentam nível de gravidade diferente. Algumas apresentam muita dificuldade em se expressar e não falam; outras fazem movimentos repetitivos e evitam contato com as pessoas; uma boa parte apresenta deficiência intelectual, e temos ainda o autismo de alto desempenho, pelo qual o indivíduo demonstra uma habilidade extremamente desenvolvida. Sendo assim, a escola, como uma instituição comprometida com o percurso individual de cada sujeito, deve desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas para cada nível a fim de oferecer uma aprendizagem significativa. Como aponta a Lei Brasileira de Inclusão:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

1 A nomenclatura simplificada “Classificação Internacional de Doenças” refere-se aos instrumentos de base epidemiológica que organiza informações sobre doenças, sinais, sintomas, achados anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas. A CID-10, décima versão do documento, foi aprovada em 1994.

Assim, essa pesquisa buscou construir, por meio de uma pesquisa bibliográfica fundamentada no tema, uma análise sobre a educação inclusiva de crianças com transtorno do espectro autista na escola comum.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente trabalho usou como referencial teórico baseado nas proposições de Lev Semionovitch Vigotski² que, em sua epistemologia, tem como enfoque principal a construção sócio-histórica do sujeito. Segundo Vigotski³ (1984), a inclusão escolar tem que gerar significado ao sujeito, dando-lhe sentido e significado à vida, para possibilitar interações sociais que sejam mediadoras e lhe proporcionar uma compreensão de mundo que possibilite a sua autonomia participativa e ativa na construção de mundo e da própria história. Neste sentido, Vigotski considera que o desenvolvimento e a aprendizagem interrelacionam-se desde o nascimento da criança, isto é, a constituição do sujeito é um movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento.

A teoria sócio-histórica elaborada por Vigotski se caracteriza pelos aspectos tipicamente humanos de um comportamento que elaboram hipóteses de como tais características se formam ao longo da história humana e como se desenvolvem durante a vida do indivíduo. Para o autor, funções como reações automáticas, ações reflexas e associações simples não são inatas, de origem biológica. Elas são construídas nas relações do indivíduo em seu contexto sócio-histórico e se desenvolvem por meio de processos de internalização das formas culturais do comportamento. Para Vigotski (1984), na internalização

um processo interpessoal é transformado em num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre as pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica) (VIGOTSKI, 1984, p. 64).

Nesse sentido, o homem se constitui fundamentalmente por meio das relações sociais, na qual o outro mais experiente tem papel relevante no processo de internalização das formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico, isto é, na transformação dos processos interpessoal em intrapessoal. Nessa perspectiva, a cultura exerce uma influência significativa no desenvolvimento humano, embora deva se destacar que a mesma “não é pensada por Vigotski como algo pronto, um sistema estático, ao qual o indivíduo se submete,

² Utilizaremos essa transliteração por se aproximar da língua portuguesa. No entanto, nas referências e citações diretas, manteremos como os autores o fizeram.

³ Este autor bielorusso pautava seus estudos no materialismo histórico-dialético, tendo como referência Karl Marx. Portanto, é um autor marxista e teve suas obras censuradas na própria Rússia e no ocidente por várias décadas. Além de estudar várias áreas do conhecimento, dedicou-se à área da educação, sobretudo ao estudo da defectologia, que hoje traz inúmeras contribuições aos estudos da educação especial e inclusiva. Desde os idos de 1920, Vigotski enfatizava que as crianças com deficiência deveriam aprender e se desenvolver em contato com as outras crianças sem deficiência.

mas como uma espécie de palco de negociações, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretações das informações” (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

Vigotski (1984) entende que “a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (p. 62). Neste sentido, o indivíduo não apenas responde aos estímulos, mas também age sobre estes e os transforma graças às ferramentas construídas e aperfeiçoadas ao longo da história cultural, as quais fazem a mediação dialética entre o homem e o mundo. Vigotski esclarece ainda que, diferentemente dos animais, os homens produzem, deliberadamente, instrumentos com objetivos específicos e guardam-nos para uso futuro, preservando sua função como uma conquista a ser transmitida a outros membros do grupo social. Por sua vez, os signos, ou “instrumentos psicológicos”, são orientados para o próprio indivíduo e dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas.

Por conseguinte, para que haja uma aquisição de conhecimento entre o ser humano e o ambiente são necessários elementos mediadores. Vigotski (1998) definiu dois tipos: os instrumentos físicos e os instrumentos psicológicos (signos). Os instrumentos físicos serviriam de condutores da influência intelectual humana para o alcance de determinado objetivo em uma atividade, possuindo orientação externa. Os psicológicos influenciam a formação da mente e do comportamento do indivíduo e, sendo instrumentos de orientação interna, dirigem-se ao controle de ações psicológicas do próprio indivíduo ou de outros indivíduos.

A invenção e o uso dos signos como meio auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso dos instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como instrumento de atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VIGOTSKI, 1984, p. 59-60).

Por esse prisma, os sistemas simbólicos – e a linguagem é o sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos – ocupam um lugar privilegiado na teoria sócio-histórica, uma vez que exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que possibilitam a interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo real (VIGOTSKI, 1984).

De conjunto com seu objetivo de compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e com sua perspectiva de que essas são internalizadas em um contexto sociocultural por meio das relações, mediadas por instrumentos e sistemas simbólicos, dos indivíduos com o outro e com o mundo, Vigotski dá especial importância à aprendizagem, considerando-a necessária e universal no desenvolvimento de características humanas não

inatas, mas historicamente formadas. O autor postula, então, que a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas, quando adequadamente organizada, conduz ao desenvolvimento, uma vez que ativa diversos processos mentais que, do contrário, não ocorreriam (VIGOTSKI, 2006). O autor afirma também que os processos de aprendizagem e desenvolvimento não coincidem. A esse respeito:

Uma vez que uma criança tenha aprendido a realizar uma operação, ela passa a assimilar algum princípio estrutural cuja esfera de aplicação é outra que não unicamente a das operações do tipo daquela usada como base para a assimilação do princípio. Consequentemente, ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento (VIGOTSKI, 1984, p. 94).

A ideia central para a compreensão de suas concepções sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a ideia de mediação: enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, por meio de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe, portanto enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, assim como no construtivismo e sim, pela mediação feita por outros sujeitos. O outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente ou do mundo cultural que rodeia o indivíduo (VIGOTSKI, 1984).

Vigotski também trabalha, em seus estudos, com o conceito de zona de desenvolvimento iminente ou proximal, que basicamente utiliza do conhecimento advindo do sujeito, ou seja, o conhecimento do senso comum. A partir disso, novos conhecimentos podem ser agregados, não existindo um conhecimento absoluto, mas sim um conhecimento contínuo, pois há sempre o que se aprender (VIGOTSKI, 1984).

A zona de desenvolvimento iminente transita em duas áreas, uma sendo a de desenvolvimento real, que compreende o conjunto de atividades que a criança consegue resolver sozinha. Esse nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento. O segundo nível de desenvolvimento é o nível de desenvolvimento potencial. É um conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (o professor, um adulto ou outra criança mais experiente), ela consegue resolver. (VIGOTSKI, 1984). A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, caracteriza o que Vigotski denominou de Zona de Desenvolvimento Iminente ou Proximal. Nas palavras do autor, "a

Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (VIGOTSKI, 1984, p. 97).

Vigotski, acerca da educação inclusiva, atribuiu um caráter ideológico da defectologia⁴, a qual se deparava com dificuldades tais como as que enfrentaram a pedagogia e a psicologia ao defenderem que “a criança não é um adulto pequeno” (VIGOTSKI, 1997, p. 3). A esse respeito, é importante ressaltar que

Vigotski define a Defectologia como o ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, da diversidade de tipos deste desenvolvimento e, sobre essa base, esboça os principais objetivos teóricos e práticos que enfrentam a Defectologia e a escola especial soviética. (BEIN; LEVINA; MARÓZOVA, 1997, p. 37).

Por esse prisma, a defectologia considerava as particularidades da criança com deficiência e pretendia se estabelecer como ciência. Para ele, tratava-se de uma luta na defesa da tese que a garantiria como tal: “a criança, cujo desenvolvimento é complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que seus colegas normais, é uma criança, mas que se desenvolve de outro modo” (VIGOTSKI, 1997, p. 3, tradução nossa). Não é o defeito em si, mas a criança oprimida pela deficiência; então, o que mais importa na defectologia são as reações do organismo e da personalidade da criança ante o defeito.

Para Vigotski, se fazia necessário buscar a fundamentação filosófica desse novo tipo de conhecimento. A esse respeito, o autor considerou que “[...] a concepção puramente aritmética da soma dos defeitos é um traço característico da velha defectologia que se faz antiquada” (VIGOTSKI, 1997, p. 2, tradução nossa). Esse autor entende que, acompanhando essa concepção velha e antiquada, pautada sobre bases negativas, o ensino se fazia reduzido e lento, sendo necessária uma revisão dos métodos de trabalho nas escolas especiais. Ele sustentou que as crianças com deficiência aprendem de outro modo porque são diferentes; elas possuem peculiaridades qualitativamente distintas de desenvolvimento. Nas próprias palavras do autor:

Somente com a ideia da peculiaridade qualitativa dos fenômenos e processos que estuda a defectologia, pela primeira vez esta ciência adquire uma base metodológica sólida, pois nenhuma teoria é possível se parte exclusivamente de premissas

⁴ Defectologia é um termo russo utilizado para referir-se à área de estudo das deficiências, impedimentos ou incapacidades. O pressuposto central da defectologia pauta-se na ideia de que todo defeito cria estímulos necessários para sua compensação. Ao tempo de Vigotski, defectologia seria o “[...] estudio del niño com defecto [...]”. (VIGOTSKI, 1983, p. 2).

negativas, como não é possível nenhuma prática educativa, estruturada sobre bases e determinações puramente negativas (VIGOTSKI, 1997, p. 4, tradução nossa).

Deste modo, as crianças com deficiência se desenvolvem de forma diferente das crianças normais, por outros meios, pois possuem peculiaridades, as quais o pedagogo deve conhecer para conduzi-las. Para Vigotski (1997), esse modelo fechado de educação de origem alemã, com poucos casos de crianças com deficiência, não se adequa à realidade russa; a educação de crianças com deficiência tanto sob o ponto de vista psicológico quanto do pedagógico tratava-se de um problema da educação social, pois, qualquer que seja a deficiência, esta se torna um desajuste social. A deficiência representa um transtorno para a criança não somente no que se refere ao mundo físico, mas às questões da conduta social.

Nesse sentido, Vigotski salienta que o educador da criança com deficiência não deve ver apenas o defeito da criança, mas suas consequências sociais. Ele reforça que “a cegueira e a surdez como fatos psicológicos não existem para o próprio cego ou surdo” (VIGOTSKI, 1997, p. 43, tradução nossa). Portanto, o educador não deve ver a criança com deficiência apenas sob o ponto de vista biológico, mas considerar o contexto sócio-histórico dos indivíduos, ou seja, os aspectos sociogênicos e microgenéticos do seu desenvolvimento.

Os indivíduos com TEA possuem uma realidade complexa e, assim como os demais seres humanos, devem receber uma formação humanista, ampla, omnilateral⁵, que os prepara para a vida social. Outrossim, o contexto sócio-histórico em que os indivíduos com TEA estão inseridos deve ser levado em consideração durante os processos de ensino e aprendizagem.

Ora, se esta realidade se coloca de forma múltipla, é preciso que os indivíduos estejam preparados para compreendê-la como tal. Ou seja, considerar o contexto sócio-histórico em que estão inseridos os indivíduos significa defender uma educação humanista, ampla, omnilateral e que preveja a totalidade como categoria de análise.

Portanto, Vigotski (1984; 1997), por meio da teoria histórico-cultural, situa a importância da qualidade das interações sociais mediadas pela cultura como sendo desenvolvedoras de estruturas e funções fundamentais ao desenvolvimento humano. Deste modo, as contribuições de Vigotski para a concepção de uma educação inclusiva são inúmeras, uma vez que seus estudos apontam para além dos aspectos biológicos, pensando sobretudo em uma educação inclusiva para crianças com deficiência a partir dos aspectos sociais nela envolvida.

⁵ O conceito de omnilateralidade se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas. Este conceito é baseado nos estudos de Karl Marx sobre a educação.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Compreender, por meio de uma pesquisa bibliográfica, os processos de inclusão escolar de crianças com TEA.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Historicizar o surgimento dos estudos acerca do Transtorno do Espectro Autista e os desafios encontrados por estes ao longo da história, até o processo de inclusão no espaço escolar;
- Compreender, por meio de uma pesquisa bibliográfica, como as relações sócio-estruturais potencializam o desenvolvimento da criança com TEA;
- Conhecer práticas pedagógicas facilitadoras do processo de inclusão da criança com autismo no contexto da Educação Infantil.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Quanto à abordagem, a presente pesquisa classifica-se como qualitativa. Segundo Denzin e Lincoln (2006), pesquisas qualitativas envolvem uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

Ao discutir as características da pesquisa qualitativa, Creswell (2007) chama atenção para o fato de que, na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos. Além disso, o autor destaca que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, ou seja, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar "como" ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Outro aspecto é que a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo a pesquisa qualitativa é emergente em vez de estritamente pré configurada.

Confluindo, Richardson (1999) acrescenta que a pesquisa qualitativa é notavelmente confiável em situações em que se revela a importância de compreender aspectos psicológicos pela qual, os dados não podem ser coletados de modo íntegro por outros métodos, devido à dificuldade que encerram, por exemplo, ao entendimento de atitudes, motivações, expectativas e valores.

Concernentemente ao tipo, configura-se como uma pesquisa bibliográfica. Assim, foram realizadas buscas e leituras acerca do tema em questão a fim de se colher o máximo de informações possíveis. O intuito de uma pesquisa bibliográfica é colocar o cientista em contato com o que foi produzido sobre determinado assunto, inclusive por meio de conferências (LAKATOS; MARCONI, 1996).

A fim de se obter um entendimento mais aprofundado do assunto em discussão, foi necessária a busca em fontes variadas. Também foi necessário abarcar tais fontes para ter o objetivo alcançado: atingir um conhecimento mais abrangente do objeto de pesquisa. Para Gil (1994, p. 71), “[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir

ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Acerca dos procedimentos necessários à recolha de dados, foram realizadas buscas em livros, capítulos de livro, artigos científicos que constam em revistas especializadas que tratam da temática, dissertações de mestrado e teses de doutorado desenvolvidas em programas de pós-graduação com conceito superior a 4 (qualis Capes). Almejando o exposto, alguns sites foram visitados, quais sejam: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; site da Revista Brasileira de Educação Especial; Revista Educação Especial (UFES); Revista Educação Especial em Debate (UFES); Scielo Brasil entre outros. Importa destacar que foram selecionados os trabalhos que convergem com os objetivos centrais da presente pesquisa.

5 INCLUSÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RELAÇÕES SÓCIO-ESTRUTURAIS DA CRIANÇA COM AUTISMO: A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA EM QUESTÃO

Para compreender a inclusão escolar da criança com TEA e as possibilidades de mediações frente ao trabalho docente e, também, em função dessa pesquisa ser de cunho bibliográfico, foram analisados uma monografia, três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado para compor o *corpus* de análise deste trabalho. Os trabalhos elencados constam na tabela a seguir (Tabela 1) e foram selecionados a partir de buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e do Google Scholar. Os critérios de elegibilidade foram: pesquisas realizadas entre 2010 e 2020; constar os unitermos "autismo", "Transtorno do Espectro Autista" ou "síndrome de Asperger" no título das pesquisas; apresentar a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e colaboradores como referencial teórico; não ser uma pesquisa bibliográfica ou documental; ser preferencialmente um estudo desenvolvido na educação infantil, à exceção do estudo de Santos (2017), que teve como sujeitos de estudo alunos do 1º ano do ensino fundamental, mas consideramos importante pensar essa transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Tabela 1 - Trabalhos que compõem o corpus de análise dessa pesquisa.

	Título da pesquisa	Ano	Autor(es) e Instituição	Participantes da pesquisa	Tipo e/ou instrumentos de pesquisa	Nível de Ensino e natureza do trabalho
1	A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil	2011	CHIOTE, F. de A. B. (UFES)	01 criança com autismo, suas professoras e as demais crianças de sua turma	Qualitativa: Estudo de Caso	Educação Infantil Dissertação de mestrado
2	A criança com Síndrome de Asperger ⁶ na Educação Infantil: um estudo de caso	2014	GONRING, V. M. (UFES)	01 criança com a síndrome, professores, pedagogos e 01 diretor escolar	Qualitativa: Estudo de Caso	Educação Infantil Dissertação de mestrado
3	Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	2015	COSTA, F. A. (UEP)	89 professores	Quanti-qualitativas: Estudo de Caso	Educação Infantil Dissertação de mestrado
4	Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas	2017	SANTOS, E. C. (UFES)	Turma do 1º ano no município de Serra (ES)	Qualitativa: Estudo de Caso	Ensino Fundamental Tese de doutorado
5	O papel do lúdico no desenvolvimento social de crianças com o Transtorno do Espectro Autista numa perspectiva inclusiva	2020	RIBEIRO, E. N. (UFF)	30 professores	Qualitativa: Estudo de Caso	Educação Infantil Monografia (graduação)

Fonte: Autoria própria.

⁶ Escolhemos essa dissertação, mesmo tendo no seu título a Síndrome de Asperger e não o autismo, porque, atualmente, essa síndrome enquadra-se no Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Importa antever que os trabalhos selecionados possuem como ponto de intersecção o referencial teórico Vigotski, partindo da perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento humano, tendo como objeto sujeitos com autismo e as possibilidades de inclusão que contribuam com processos de ensino e aprendizagem exitosos.

5.1 HISTÓRICO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Em sua monografia, Ribeiro (2020) discorre sobre o lúdico como prática pedagógica na formação plena de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. A autora aborda a questão do desenvolvimento social e integral da criança, a partir da teoria de Vigotski. No capítulo II dessa pesquisa, intitulado "Um breve cenário da história do Transtorno do Espectro Autista (TEA)", Ribeiro (2020) faz uma historicização dos primeiros estudos acerca deste tema até a compreensão atual do que é ser autista e o traremos à tona nesta seção, além de outros interlocutores.

Ribeiro (2020) reconhece que o autismo é um conceito complexo e extremamente difícil de atribuir uma definição exata. O termo autismo possui origem no grego *autós* a qual significa “a si mesmo” ou “voltar-se para si mesmo” (COSTA, 2012, p. 41). Embora a mudança nas compreensões sobre o diagnóstico levaram ao uso de vários nomes para essa síndrome infantil, destaca-se que nesta pesquisa o chamaremos de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Amplamente utilizado pela psiquiatria, este conceito é utilizado para nomear comportamentos de indivíduos que se centralizam em si próprios. Embora os primeiros estudos em torno do TEA tenham sido realizados em datas aproximadas, segundo Costa, “os cientistas não tinham entrado em contato com as pesquisas realizadas pelo outro, ou seja, fizeram publicações independentes sobre o mesmo tema” (COSTA, 2012, p. 43 *apud* RIBEIRO, 2020, p. 15).

A literatura atribui a primeira utilização da palavra autismo ao psiquiatra Bleuler (1911) ao descrever o autismo como um dos sintomas da esquizofrenia em adultos. Tempos mais tarde, Leo Kanner (1943) utilizou a mesma designação para descrever uma nova síndrome. Com base em suas observações clínicas de um determinado grupo de crianças, Kanner percebeu que as características apresentadas por elas não se encaixavam nas classificações existentes na psiquiatria infantil existentes naquela época. Segundo Ana Cavalcanti e Paulina Rocha (2007):

Leo Kanner, durante a Segunda Grande Guerra Mundial, na década de 1940, propôs uma nova síndrome na psiquiatria infantil que denominou a princípio de “distúrbio autístico do contato afetivo” e depois de “autismo”. Retomava, assim, o termo criado e utilizado trinta anos antes por Bleuler, psiquiatra alemão contemporâneo de Freud, para descrever um dos sintomas da esquizofrenia do adulto (CAVALCANTI; ROCHA, 2007, p. 23).

O Autismo Infantil, inicialmente denominado Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, foi definido por Kanner (1943) como uma condição com características comportamentais bastante específicas, pois ele observava nas crianças “a incapacidade de se relacionarem de maneira normal com pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas” (1943 *apud* Kanner; BRASIL, 2015, p. 18) e, além disso, alterações na comunicação e linguagem, mudança nas relações afetivas e sociais, desconforto com as mudanças de rotina e hipersensibilidade a estímulos.

Em 1944, outro médico austríaco chamado 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.

Atualmente o diagnóstico do TEA é realizado com base em duas ferramentas: Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-5), de 2014, e Classificação Internacional de Doenças (CID-10), de 1993. A Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2007, definiu o autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento, identificando-o pelo CID 10, e estabelecendo critérios de identificação.

A Classificação Internacional de Doenças (CID-10), de 1993, evidencia e considera a “pluralidade de concepções e mudanças de conceitos” (SILVA, 2016, p. 14) e classifica o autismo no grupo dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. O Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-5) de 2014, nomeia o autismo como Transtorno do Espectro Autista (TEA) e classifica-o como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, como estabelecido no manual:

um novo transtorno do DSM-5 que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (APA, 2014, p. 809).

Ambos os métodos de diagnóstico do TEA apresentam características observadas nos estudos do psiquiatra Kanner a respeito do autismo. Vale destacar que, embora o autismo

esteja contemplado na Lei nº 12.764, do ano de 2012⁷, o TEA não é considerado uma deficiência. O TEA é uma condição de séries de características pelas quais o indivíduo apresenta um ser grau de comprometimento do seu comportamento social, isso implica em sua comunicação e linguagem. De acordo com Costa (2015), cabe ressaltar que cada indivíduo com o transtorno do espectro autista tem características peculiares que vão ao encontro das descritas pelo transtorno, porém, pode se manifestar em cada pessoa de maneira diferente.

Confluindo, vale trazer para o debate a dissertação de Chiote (2011), intitulada "A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil", que teve por objetivo analisar o papel da mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo, compreendendo a mediação como processo de significação e constituição dessa criança na educação infantil, favorecendo a apropriação de práticas culturais historicamente delimitadas nesse espaço, no desenvolvimento da consciência de si e do outro. Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Cariacica (ES), tendo como sujeitos uma criança com autismo, suas professoras e as demais crianças de sua turma. Teoricamente, embasou-se nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores. Os dados foram produzidos a partir da observação participante, entrevistas e análise documental, com registro em diário de campo, videogravações e fotos. A organização e análise de dados se apoiaram na abordagem microgenética na busca de desvendar os processos de desenvolvimento do discente a partir das relações com os seus pares.

Nesse ínterim, na dissertação de Chiote (2011) é trazido à tona que não existem causas específicas para o autismo. Ademais, a interpretação é realizada de acordo com os diferentes campos de investigação. Assim, não há, como nos adverte Bosa (2002), um consenso na concepção de autismo, estando esta diretamente relacionada com a concepção de cada profissional sobre a relação entre o desenvolvimento e a psicopatologia, “[...] na eterna discussão entre mente e corpo” (BOSA, 2002, p. 37) Inspirados em Chiote (2011), destacamos que as formas de “tratamento” ou de intervenção no autismo infantil estão relacionadas inteiramente com os campos de estudo. Na área médica, a maioria das pesquisas ocorrem a partir de uma base genética ou neurológica no estudo de causas orgânicas, e o

⁷ “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” e, além disso, no mesmo documento, esta condição é descrita como um transtorno global que compromete áreas do indivíduo como a comunicação, interação social e pensamento, gerando uma seleção muito restrita de interesses e atividades. (BRASIL, 2012).

tratamento é realizado, na maioria dos casos, por meio da farmacologia. No contexto da psicologia, os estudos sobre o autismo se ajeitam nas abordagens comportamentalista, cognitivista ou psicanalítica, que oferecem diferentes olhares (a nosso ver, mais holístico do que na medicina) acerca da criança com autismo e seu desenvolvimento.

5.2 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Atualmente, a sociedade produz discursos em prol da igualdade, em todos os aspectos da vida social, destacando-se na inclusão escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação fortalecendo a busca pela igualdade ao acesso dos direitos humanos. A esse respeito, Ribeiro (2020, p. 10) destaca que “é indiscutível que o período histórico que estamos vivendo atualmente, no século XXI, é marcado pelo reconhecimento da diversidade humana. Entretanto, isso não significa que vivemos em uma sociedade inclusiva”.

Historicamente, podemos perceber que os alunos com TEA nem sempre foram incluídos no processo escolar. Por muitas décadas, as pessoas com autismo não estavam dentro das escolas, provavelmente por causa da falta de diagnósticos adequados e falta de conhecimento do TEA por parte da família e da sociedade em geral, ou seja, as barreiras atitudinais permeavam o ideário da sociedade como um todo. Nesse contexto, segundo Sasaki (2002):

o período de exclusão compreende meados do século XIX no qual as pessoas com deficiência (PCD) eram vistas como incapazes e dignas de caridade e/ou tratadas com desprezo. No âmbito da educação não havia ações que as contemplasse, essas eram consideradas indignas da educação escolar. (SASSAKI, 2002, p. 10).

Durante muito tempo foi construído um estigma relacionado à doença, por falta de conhecimento sobre o tema. Ademais, estudos mais difundidos na sociedade reforçaram a ideia de que os autistas eram “incapazes”, “abobados” e “não possuíam condições de aprender”. De acordo com Mazzotta (1996), eram considerados “alienados mentais” pela sociedade. Quanto ao exposto, Costa (2015) relembra

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 e no século XIX em São Paulo, houve a criação da “roda dos expostos”, iniciando a institucionalização dessas crianças, que ficavam sob responsabilidade de religiosas sendo disponibilizadas para adoção. (COSTA, 2015, p. 19).

Em sua dissertação de mestrado, intitulada "Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)", Costa (2015) discorre sobre os recursos e estratégias que favoreceram o processo de inclusão de criança com Transtorno do Espectro Autista no contexto da educação infantil. A dissertação foi construída a partir de uma pesquisa com enfoque misto (quanti-qualitativa) constituindo-se em um estudo de caso, sendo sujeitos da pesquisa oitenta e nove professores da educação infantil da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista.

Costa (2015, p. 20) destaca que “a educação inclusiva ainda é um tema relativamente recente diante da história de exclusão de alunos que não se enquadram nas normas e padrões sociais e educacionais”. Ao passo que os estudos sobre pessoas com deficiência foram avançando e o método de diagnósticos das mais diversas deficiências foram sendo elaborados, o número de diagnósticos de pessoas com deficiência no Brasil aumentou.

Em 2008, um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação, criou a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008).

A partir desta lei, muitas crianças com TEA vislumbraram a possibilidade de serem incluídas em diversas esferas da sociedade, sobretudo no espaço escolar. No entanto, o fato de os sistemas de ensino garantirem a matrícula dos discentes que são público-alvo da educação especial à escola não é sinônimo de que elas estejam efetivamente incluídas, aprendendo e se desenvolvendo. Isso porque há ainda muitas barreiras que impedem a inclusão, sejam elas arquitetônicas ou atitudinais. As atitudinais, em inúmeras vezes, permanecem alijadas ao fazer docente, quando este diz que não pode incluir o aluno porque não teve formação inicial adequada, ou quando relata que a rede de ensino em que ele está inserido não oferece formação continuada tangível à inclusão. Devido a essas barreiras atitudinais, inúmeras vezes, o discente com autismo acaba não vivenciando processos de escolarização significativos na sala de aula regular e acaba por ocupar apenas o espaço da sala de recursos do Atendimento

Educacional Especializado, o que prejudica a ocorrência de relações interpessoais discente sem deficiência- discente público-alvo da educação especial.

Segundo Mendes (2010 *apud* Costa, 2015), na década de 1970 a segregação era realizada com objetivo de atender melhor esses alunos, tendo a Educação Especial como um sistema paralelo ao ensino comum. Porém, durante as décadas de 1960 e 1970, as lutas travadas pelos movimentos sociais em prol dos direitos humanos se intensificou, e, em virtude do reflexo da crescente democratização, a integração ganhou espaço, tendo em vista também que “as classes segregadas estavam gerando altos custos aos cofres públicos, devido à crise mundial do petróleo, ocorrendo cortes de gastos com programas sociais”. (COSTA, 2015, p. 20).

Parafraseando Vigotski (1984), a segregação não possibilita que a criança com TEA consiga aprender, visto que a interação social é imprescindível para que os autistas consigam aprender a aprender. Após algumas décadas, com o crescimento da concepção de democratização dos espaços educacionais e do cenário social, uma nova lei foi criada visando à sua inclusão social e cidadania das pessoas com deficiência, a Lei Nº 13.146/15. Esta lei, também denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) é destinada “[...] a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. (BRASIL, 2015, art. 1º).

A partir desta nova lei, tornou-se obrigatória a inclusão completa das pessoas com deficiência em todos os espaços da sociedade, sendo considerados em igualdade aos demais em relação aos direitos intrínsecos ao ser humano. A Constituição Federal de 1988, determina que a educação é um direito de todos⁸. Dessa forma, ela integra os indivíduos que possuem TEA assegurando seus direitos como cidadãos brasileiros.

Para se pensar os processos de escolarização da pessoa com autismo na escola comum, recorreremos à pesquisa de Gonring (2014), intitulada “A criança com síndrome de Asperger na educação infantil: um estudo de caso”. Apoiada no plano de investigação do estudo de caso do tipo etnográfico, teve como objetivo compreender as ações pedagógicas constituídas por uma unidade municipal de Educação Infantil de Vitória (ES), visando ao processo de inclusão escolar de uma criança com Síndrome de Asperger. O trabalho de pesquisa envolveu a criança

⁸ "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 1988. Art. 205).

com Síndrome de Asperger, professores, pedagogos e dirigentes escolares e responsáveis pela criança investigada.

A partir da análise da dissertação de Gonring (2014), desvela-se que a importância de pensar as crianças com a síndrome de Asperger- que está dentro do espectro do autismo- como indivíduos com direito e com capacidade de aprender. Ademais, evidencia-se a necessidade de se investir na formação inicial e continuada dos professores para a perspectiva da educação inclusiva, objetivando-se que os alunos público-alvo da educação especial tenham maiores chances de aprendizagem a partir da atenuação das barreiras atitudinais.

Em suma, inspirados em Chiote (2011), entendemos que a inclusão escolar possibilita à criança com autismo o encontro com outras crianças, cada uma em sua singularidade, o que muitas vezes não acontece em outros espaços pelos quais circula, que frequentemente priorizam um atendimento individual (em instituições especializadas e/ou terapias). Portanto, advogamos que o espaço escolar possibilita à criança com autismo vivências e experiências significativas a partir da sua relação com outras crianças.

5.3 RELAÇÕES SÓCIO-ESTRUTURAIS DA CRIANÇA COM TEA

O referencial teórico deste trabalho é baseado nas ideias interacionistas de Vigotski e elucida justamente a experiência da criança com o meio social que está inserida. A esse respeito, Ribeiro (2020) diz:

Tendo em vista sua perspectiva sociocultural de compreender o desenvolvimento humano, temos a possibilidade de compreender as diferenças para além da dimensão biológica, ou seja, as individualidades, as especificidades e singularidades se forjam o tempo todo na sociedade. (RIBEIRO, 2020, p. 8).

A inclusão dos indivíduos com autismo nas mais diversas esferas da sociedade é um dos temas que têm alcançado destaque entre especialistas de diversas áreas. Segundo o *Center of Diseases Control and Prevention (CDC)*, o número de diagnósticos está aumentando. Estima-se que há, em média, 2 milhões de autistas no Brasil⁹.

⁹ A OMS alerta para a necessidade de intervenções mais adequadas: a cada 160 crianças no mundo, 1 é autista.

Grandes são os desafios encontrados pelos indivíduos com TEA. Portanto, saber preparar a criança para conviver com o autismo na sociedade é essencial ao processo de inclusão de quem enfrenta os desafios do espectro autista. Ademais, é essencial formar alunos sem deficiência que saibam respeitar a diversidade inerente ao ser humano. Importa destacar que a falta de formação continuada adequada e a ausência de intervenções eficazes contribuem para maximizar os impactos desse transtorno aos indivíduos.

Corroborando o exposto, Santos Dias e Mozer (2021) ressaltam a importância da formação continuada dos profissionais da educação para que possam garantir uma educação de qualidade aos sujeitos público-alvo da educação especial, sobretudo para os alunos com autismo, em seus processos de escolarização e principalmente de inclusão junto aos seus pares.

Nesse sentido, vale destacar que o primeiro passo do processo de sensibilização social para atenuar as barreiras atitudinais é entender que as características que acompanham o TEA fazem com que o funcionamento do cérebro dessas crianças, assim como os mecanismos que envolvem o processo de interação social, ocorrem de forma diferenciada. O médico psiquiatra Kanner (1943) observara, nas crianças autistas, “a incapacidade de se relacionarem de maneira normal com pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas”.

A parte da interação social é drasticamente afetada por causa dessa especificidade das pessoas com autismo, porém vale ressaltar que nem todos são afetados em graus mais severos, existindo quadros mais leves.

Além da sociedade em seus diversos espaços, podemos destacar, nesse sentido, que a escola possui um papel fundamental na inclusão e democratização dos espaços sociais, pois como Ribeiro (2020) ressalta:

uma escola inclusiva é um ambiente que entende e estimula a importância da diversidade humana, do convívio com o outro e da participação das famílias em conjunto com a comunidade escolar. É um lugar que não reforça as dificuldades/barreiras encontradas pelos indivíduos e, ao contrário, cria pontes para incentivar autonomia e conquistas individuais dos alunos e alunas. (RIBEIRO, 2020, p. 13).

Por meio da análise da dissertação de Chiote (2011), a mediação pedagógica exerce muita influência na ocorrência de relações interpessoais alteritárias e dialógicas entre os discentes com e sem autismo. Nas palavras da autora:

As mediações pedagógicas, ao possibilitarem a participação de Daniel¹⁰ nas diferentes situações, favoreceram a aproximação das demais crianças que o ajudavam a permanecer na fila, que o ensinavam a brincar, compartilhavam com ele ações tipicamente infantis. As crianças, imitando o adulto, assumiram o papel de mediador de Daniel. Orientavam suas ações nas situações de brincadeira, realizavam para/com ele as ações em pauta e o convocavam a fazer sozinho essas ações. A participação das demais crianças, nesse processo, foi fundamental, pois possibilitou, na interação entre elas e Daniel, a mediação entre pares no universo infantil (CHIOTE, 2011, p. 170).

Pensar no espaço escolar é pensar em uma das comunidades que as crianças autistas têm acesso desde a tenra idade. Muitas vezes, é neste local que elas estabelecem relações sociais para além do grupo familiar. Portanto, quando a escola é inclusiva, fornece aos discentes com autismo a possibilidade de expandirem as suas relações sociais. Ademais, potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos pelo prisma da diversidade e da coletividade.

Por fim, para pensar em relações sociais profícuas entre pessoas com e sem autismo, inspiramo-nos na dissertação de Chitote (2011). Isso porque, no espaço da educação infantil, a mediação pedagógica potencializa o desenvolvimento da criança com autismo, na medida que permite apropriações e compartilhamento de sentidos mais amplos e complexos no que concerne ao meio físico, social e a si própria nesse contexto.

5.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No artigo "O Trabalho da mulher durante a Revolução Industrial Inglesa" (1780-1850), Batista e Bottini (2013) discorrem sobre a inserção da mulher nas fábricas durante a Primeira Revolução Industrial no século XVIII, quando o trabalho feminino foi admitido como mão de obra na cadeia produtiva. Para as autoras, a Revolução Industrial se constituiu num processo de profundas transformações que mudou radicalmente a estrutura da sociedade em vários aspectos". (BATISTA; BOTTINI, 2013).

A Revolução Industrial foi um longo processo que ocorreu primeiro na Inglaterra e depois se expandiu para outros países, provocando um salto qualitativo no capitalismo, tudo isso afetou de forma radical o mundo do trabalho, o caráter das produções e as relações humanas. Com a entrada da mulher, que pertencia às classes subalternas no mercado de

¹⁰ Nome fictício do sujeito da pesquisa com autismo presente na pesquisa de Chiote (2011).

trabalho europeu, o papel feminino alterou-se, pois, a partir deste momento, ela não cumpria somente o papel de mãe e esposa, mas também assumia a identidade de operária.

Ao pensar no cenário brasileiro no final do século XX, Costa (2015) ressalta que, 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 a preocupação com a segurança, ampliou-se a demanda significativa de crianças matriculadas em creches e pré-escolas. Como as mulheres não estavam mais reclusas ao ambiente doméstico e à criação dos filhos, era preciso criar um espaço onde seus filhos ficariam durante o tempo que suas mães ficariam ausentes. Tratava-se, pois, 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” (COSTA *apud* VIEIRA, 2010, p. 144).

De acordo com Costa (2015), às instituições em que as crianças menores ficavam na ausência de seus pais, receberam diversos nomes, ao passo que a legislação educacional brasileira foi sendo alterada. Dentre os nomes estão: creches, jardins de infância ou escolas maternais, muitas vezes apenas predominando o caráter assistencial.

A Constituição Federal assegura que toda criança tem o direito à educação, porém 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 o primeiro nível de ensino da Educação Básica. No 29º artigo da atual LDB, é alterada pela redação dada pela Lei nº 12.796/2013, cabe à educação infantil:

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).

Entretanto, para muitos profissionais da educação, a tarefa de incluir a criança com autismo ainda é considerada muito complexa. Proporcionar uma educação igualitária para todos requer um trabalho educativo organizado e adaptado visando as especificidades de cada sujeito. Deve-se destacar a importância do papel do professor em sala de aula, para que os alunos com TEA possam aprender. Quanto a esse aspecto, o professor deve adequar suas práticas pedagógicas para atender as necessidades das crianças, reconhecendo suas potencialidades e as dificuldades encontradas nos processos de ensino e aprendizagem.

Como elucidado anteriormente, o TEA se inicia na infância, podendo persistir pela adolescência e vida adulta. Assim, ao entrar na educação infantil a criança deve ser amparada logo nos primeiros anos de sua caminhada escolar. Nesta ótica, destaca-se que os primeiros sinais observados estão relacionados com atraso na linguagem, dificuldade de relacionamento como, por exemplo: a indiferença ao afeto e ao contato físico, alterações comportamentais e perdas de habilidades que já haviam sido adquiridas pela criança, como descrito por Kanner na década de 1940. Estes primeiros sinais podem ser observados no contexto familiar ou no início do processo de escolarização das crianças na Educação Infantil.

O sucesso ou fracasso da inclusão de crianças com TEA na escola comum estão relacionados às condições e adequações realizadas no ambiente escolar, oferecendo, quando necessário, apoio humano e material. Nesse sentido, o professor deve utilizar diversos recursos e estratégias para proporcionar a inclusão da criança com TEA em sala de aula e em todos os ambientes que compõem a escola.

Ante o exposto, para potencializar a inclusão efetiva dos discentes com autismo, práticas pedagógicas alicerçadas nas subjetividades dos sujeitos são fundamentais. Serão abordados, nos parágrafos que seguem, algumas possibilidades e reflexões importantes que podem contribuir para práxis pedagógica do educador.

Primeiramente, destaca-se a necessidade de um planejamento individualizado e alicerçado nos conhecimentos que se tem sobre o autismo e sobre os aspectos microgenéticos-percurso de desenvolvimento individual- dos discentes. Nesse sentido,

[...] compreendemos que o planejamento da aula para uma turma que possui um discente autista deve levar em consideração os seguintes aspectos: a previsibilidade com a rotina, apoio visual, adequar as atividades que as crianças se recusam a participar para que aos poucos as aceitem, utilizar recursos de comunicação alternativa quando necessário, atendendo à criança, para que assim, 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 *apud* FILHO, 2015, p. 54).

Em sua tese de doutorado intitulada: “Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas”, Santos (2017) discorre sobre o movimento de construção de caminhos alternativos na prática pedagógica desenvolvida com crianças com autismo em turmas do 1º ano do ensino fundamental do município de Serra (ES). Apoia-se nos pressupostos da abordagem histórico-cultural, sobretudo nos estudos de Lev S. Vigotski sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e os processos mediados, enfocando o papel do outro no desenvolvimento humano

e do ensino, com destaque para a busca de caminhos alternativos no planejamento da prática pedagógica de maneira a inserir as crianças com autismo na dinâmica educativa.

O planejamento das aulas é importante para conduzir as práticas pedagógicas de forma efetiva e assertiva. A esse respeito, a autora Santos enfatiza:

A proposta de planejamento prevista na escola para as diferentes turmas, sugerida pela pedagoga, foi de se reunir com cada professor semanalmente, com horários previamente agendados. Nesses encontros eram construídos os planejamentos para o trabalho pedagógico, seleção de atividades, atendimento aos pais, preparação/revisão de atividades avaliativas e pré-conselho de classe. Nesse contexto, as peculiaridades apresentadas pelas crianças com autismo também poderiam ser discutidas, como forma de conhecer melhor o aluno, buscando identificar suas potencialidades, o que ele já sabia, o que poderia vir a saber, enfim, um trabalho articulado entre a Educação Especial e o ensino comum. (SANTOS, 2017, p. 114-115).

A partir desta ótica, o planejamento é o primeiro passo para que as aulas sejam conduzidas da maneira mais adequada, visando processos significativos de ensino e aprendizagem dos discentes com autismo e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Em sua pesquisa, Santos (2017) constatou que a maioria dos professores e profissionais da educação consideram-se despreparados para desenvolver seu trabalho pedagógico nas turmas que tinham crianças com autismo matriculadas. De acordo com a autora, o fato de os educadores acreditarem que não estavam preparados, reside na concepção de que “o trabalho com a criança com autismo necessita de metodologias específicas e totalmente diferentes daquelas que adotam para os demais alunos”. (SANTOS, 2017, p. 112).

Para a autora Santos (2017), essa concepção é inadequada pois existe uma heterogeneidade de comportamentos e atitudes entre os sujeitos com autismo. “Nem todos se comunicam mediante verbalização. Alguns aceitam o toque, enquanto outros rejeitam. Os comportamentos estereotipados podem estar presentes ou ausentes” (SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 48). Essas situações tornam os indivíduos únicos, impossibilitando um olhar congelado, que, na análise de Santos (2017), partia dos profissionais sobre o autismo.

Entretanto, ao longo da pesquisa foi possível observar mudanças na forma de ver, pensar e agir diante de uma pessoa com autismo no grupo da Escola Novo Horizonte. “Os movimentos instituídos permitiram que se explicitasse de forma mais nítida e intensa o desejo de que todos realmente aprendessem, mesmo com as suas condições peculiares, nem sempre devido ao autismo”. (SANTOS, 2017, p. 113).

Para a autora esse movimento deve-se ao posicionamento dos educadores de reconhecer o árduo trabalho que deveria ser realizado, no sentido de questionar as interpretações mais estreitas, alargar perspectivas e flexibilizar os processos educacionais. O

planejamento é essencial para que a prática pedagógica tenha êxito e o aluno autista possa aprender. É importante destacar que, em sua pesquisa, Santos (2017) recebeu diversos relatos de professores que se sentiam desmotivados após planejar a aula e ela não acontecer como o previsto. Porém, os profissionais da educação entenderam que é impossível prever o que de fato irá acontecer em uma aula, pois os sujeitos que a compõem são indivíduos relacionais e complexos: seres humanos que estão em constante construção e desconstrução.

Confluindo, a partir da análise da dissertação de Gonring (2014), destaca-se a necessidade de reconhecer o cotidiano da Educação Infantil como um meio propício para todas as crianças se desenvolverem e produzirem conhecimentos com seus pares, por meio das mediações pedagógicas dos professores. O que foi exposto por essa autora é corroborado pelos estudos de Vigotski, quando o autor afirma que "o meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca" (VIGOTSKI, 2001, p. 65).

Um dos maiores desafios encontrados pelos professores, de modo geral, é o medo ao enfrentamento das crises dos estudantes com autismo. Inúmeros são os fatores que podem levar um autista a ter uma crise em casa ou no ambiente escolar, porém os motivos podem ser particulares a cada indivíduo e, da mesma forma, o modo de cessá-las.

O segundo passo, corresponde a prática pedagógica relacionada às atitudes do professor frente às crises de raiva dos autistas. O profissional da educação deve estar atento aos sinais para compreender quais são os gatilhos que podem levar autistas a terem crises. Deve ser levado em consideração que dentre esses gatilhos estão a sobrecarga sensorial, questões emocionais e/ou a rigidez cognitiva. Para Attwood (2010), "perguntar o que se passa pode agravar ainda mais a situação, pois muitas vezes o autista não consegue dizer qual a causa da raiva". Além disso, as atitudes dos professores frente às crises dos estudantes autistas devem ser conduzidas de maneira adequada, evitando aumentar o volume da voz, confrontá-los diretamente, demonstrar raiva pela atitude de descontrole, toque e contenção física.

Ademais, assim como as ações do professor podem acentuar as crises, também há atitudes que visam atenuá-las. Ante o exposto, Attwood (2010) explicita que uma boa atitude é "tentar distrair a pessoa usando algum objeto ou interesse específico" (ATTWOOD, 2010, p. 189). Adequar o tom da voz, tornando-a calma e assertiva, promover o isolamento, para que o autista se acalme lentamente e reconhecer os gatilhos que desencadeiam as crises, são ações assertivas diante das crises dos autistas.

O terceiro passo corresponde à avaliação. A avaliação também deve ser uma prática pedagógica que visa a inclusão dos autistas. Ela deve ser pensada de maneira individual e

sempre levar em consideração as especificidades de cada criança. Em seu estudo de caso, Ribeiro (2020) constatou:

De maneira geral, a maioria das respostas se articula no sentido de uma avaliação processual que considere a criança e suas necessidades no centro das práticas. A resposta que mais se repete é a de fazer uma avaliação a partir do desenvolvimento da criança – por meio de um longo processo. Em seguida, as respostas acerca da compreensão da necessidade da adaptação curricular é mencionado apenas uma vez, a utilização do PEI, permitindo flexibilizações curriculares (RIBEIRO, 2020, p. 33).

Como elucidado anteriormente, as práticas pedagógicas são de extrema importância para proporcionar processos de ensino e aprendizagem exitosos e o acesso igualitário dos autistas ao ensino regular. Ressaltamos, neste trabalho: a importância de um planejamento pautado na individualidade dos sujeitos, para além do diagnóstico; as atitudes bem pensadas frente às crises do discente com autismo; processos de avaliação adaptados e planejados; espaços escolares adaptados e uma mediação pedagógica que atue frente às necessidades específicas do sujeito autista, bem como aos pares desse aluno no contexto escolar. Entretanto, há diversas práticas pedagógicas que devem ser observadas e praticadas com os alunos que possuem o espectro autista, a partir do que ele desvela no processo de interação junto a seus pares.

Nesse sentido, Orrú (2010) nos dá algumas pistas sobre as práticas pedagógicas adaptadas, quando destaca que, ao trabalhar com sujeito com a criança com Transtorno do Espectro Autista, o docente deve utilizar instrumentos e exemplos reais, concretos, em um ambiente natural, para garantir assim, a construção de significados daquilo que ele está aprendendo pela primeira vez.

Na sua dissertação de mestrado, Chiote (2011) também nos orienta com relação à importância da mediação pedagógica para potencializar a inclusão dos alunos com autismo no contexto da educação infantil. Para a autora, as mediações pedagógicas se estabeleceram em um processo de orientar as ações da criança com autismo para o que era esperado dela- e das demais crianças- em uma determinada situação, em um fazer constante para/com ela, potencializando, a partir da orientação, a regulação dos seus pares. As ações do adulto na participação dessa criança, como sujeito das/nas práticas escolares/culturais, romperam com a incipiência de interações recíprocas e permitiu a construção de uma nova imagem, a de quem pode aprender a partir das relações alteritárias. Essa nova imagem aproximou as crianças com autismo das demais, o que potencializou o alargamento das experiências tipicamente infantis, como brincar, na relação com as outras crianças e não apenas com o adulto.

Gonring (2014), a partir da sua dissertação de mestrado, destaca que, em relação às práticas pedagógicas para pessoas com autismo, temos que ter a ciência de que há necessidade de reinventá-las sempre. Os discentes trazem, para o cotidiano escolar, diversas potencialidades e necessidades e, atualmente, temos vários recursos que podem tornar os conteúdos mais acessíveis e atrativos para potencializarem a inclusão efetiva desses sujeitos no contexto da educação infantil. O que falta, de fato, é a atenuação das barreiras atitudinais para que os docentes da educação infantil possam incluir os seus alunos com autista. Nesse sentido, um dos caminhos possíveis é a formação continuada desses professores.

Por fim, inspirados em Drago (2011), entendemos que as escolas, para serem inclusivas, precisam respeitar as características individuais de cada discente, e cumprir seu papel social, ou seja, tornar-se um espaço de convivência com a diversidade e com as singularidades dos sujeitos, sejam ou não possuidores de alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou, como temática, a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social. Nesse ínterim, o objetivo deste presente trabalho foi compreender, por meio de uma pesquisa bibliográfica, os processos de inclusão escolar de crianças com TEA. Assim, selecionamos e analisamos cinco estudos (uma monografia de graduação, três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado).

Em relação ao primeiro objetivo específico delineado para essa pesquisa, foi possível constatar, por meio da historicização do Transtorno do Espectro Autista, que os estudos foram iniciados primordialmente por Kanner e Asperger e o transtorno recebeu várias terminologias e divisões até chegar ao atual termo Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir dos estudos de Kanner (1943), foram constatados comportamentos semelhantes nos indivíduos que apresentam o transtorno, quais sejam: alterações na comunicação e na linguagem, mudança nas relações afetivas e sociais, desconforto com as mudanças de rotina e hipersensibilidade a estímulos. Também destacamos os desafios encontrados por estes sujeitos ao longo da história, destacando as etapas de segregação em instituições, escolas e classes especiais, de integração, até se chegar no contexto atual de inclusão das pessoas autistas no espaço escolar. Vale destacar que foram necessários muitos movimentos de pais, mães, amigos, professores e pesquisadores de sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para que as políticas do Brasil avançassem em relação à inclusão desse público-alvo da educação especial no cotidiano escolar.

A respeito dos processos de inclusão e de exclusão, devemos nos lembrar que a escola é um espaço social e historicamente os sujeitos com autismo foram excluídos deste lugar. A partir das políticas públicas de inclusão, os indivíduos com transtorno do espectro autista conseguiram adentrar para dentro dos muros da escola. Porém, vale destacar que alguns espaços continuam sendo excludentes para crianças com deficiência quando as práticas pedagógicas são homogêneas e não levam em consideração a especificidade e a singularidade de cada aluno.

Em relação ao segundo objetivo específico elencado para esse estudo, que é compreender, por meio de uma pesquisa bibliográfica, como as relações sócio-estruturais potencializam o desenvolvimento da criança com TEA, vale destacar que, por mais que as barreiras atitudinais ainda imperam em muitos espaços, por meio da análise dos estudos

selecionados, vale destacar que há muitas escolas que trabalham na perspectiva da inclusão e que valorizam os indivíduos/pensam as práticas pedagógicas a partir das individualidades dos sujeitos com autismo e das relações alteritárias e dialógicas quem eles mantêm com os seus pares.

Vale destacar que escolhemos os estudos de Vigotski e de seus colaboradores para alicerçar essa pesquisa, tendo em vista que compreendem os seres humanos como seres sociais e interacionistas com o meio em que vivem. Partindo do exposto, e das pesquisas elencadas para compor o *corpus* de análise deste estudo, que também tinham Vigotski como referencial teórico, compreendemos a escola como um espaço social na qual os alunos possuem relacionamentos interpessoais. Nesse sentido, quando uma criança com autismo é segregada, impossibilita-se sua interação social com os demais alunos, o que implica em uma formação incompleta desse ser social.

No que tange ao processo de conhecer as práticas pedagógicas facilitadoras do processo de inclusão da criança com autismo no contexto da Educação Infantil, que se refere ao terceiro objetivo delineado para essa pesquisa, ressalta-se que elas devem visar o desenvolvimento das potencialidades dos discentes com autismo e que elas devem ser pensadas com base no percurso microgenético deles, ou seja, a partir do seu caminho individual de desenvolvimento e não apenas pelas limitações do laudo, do diagnóstico. Quanto a esse aspecto, as pesquisas de Chiote (2011) e de Gonring (2014) nos forneceram muitas pistas, pois destacam a necessidade de (re)invenção das práticas pedagógicas e a relevância da mediação pedagógica.

Vale destacar que, na Educação Infantil, os discentes com autismo, na maioria das vezes, estabelecem os primeiros contatos sociais, para além do grupo familiar. Portanto, o professor deve se reconhecer como mediador do processo de inclusão do aluno com autismo e potencializar que as relações dialógicas e alteritárias não ocorram apenas entre docente- aluno com autismo, mas principalmente entre discentes com autismo- discentes sem autismo. O exposto é imprescindível para melhoria das interações recíprocas e, consequentemente, para os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos discentes com TEA.

Por fim, essa pesquisa desvela, por meio da análise dos trabalhos selecionados, que a inclusão das crianças com TEA na escola comum é possível desde que haja mudança de postura, quebra de paradigmas e das barreiras atitudinais, que ainda permanecem alijadas ao fazer dos profissionais da educação, de alguns discentes e da sociedade em geral. Vale destacar que essa mudança de postura pode ser potencializada por meio de processos de

formação inicial, contínua e continuada que contemplem aspectos teóricos e práticos de uma educação que atenda à diversidade.

REFERÊNCIAS

ATTWOOD, T. **Tudo sobre a Síndrome de Asperger**. Lisboa: Babel, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BORTOLOZZO, A. R. S. **Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos com necessidades especiais**. Dissertação (mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/file/2010/artigos-teses/Pedagogia/anarita.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Senado Federal: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2022.

CHIOTE, F. de A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). 2011. Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

COSTA, F. A. de S. C. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Dissertação (mestrado em Docência para a Educação Básica). 2011. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru, 2015.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DRAGO, R. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GONRING, V. M. **A criança com síndrome de Asperger na educação infantil: um estudo de caso**. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

KANNER, L. Autistic Disturbances of Affective Contact. **Nervous Child**, n. 2, p. 217-250, 1943.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

OLIVEIRA, M. K. de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: Yves de la Taille, Marta Kohl de Oliveira e Heloysa Dantas. **Piaget, Vygotsky, Wallon Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992, pp. 75-84.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. **CID-10**: Classificação estatística internacional de doenças. 10. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

ORRÚ, S. E. Síndrome de Asperger: aspectos científicos e educacionais. **Revista Iberoamericana de Educação**, OEI, n. 53/7, p. 1-14, out. 2010.

RIBEIRO, Evelin Nunes Corrêa. **O papel do lúdico no desenvolvimento social de crianças com o transtorno do espectro autista numa perspectiva inclusiva**. 2020. Monografia (Graduação em Pedagogia)- Faculdade de Educação- Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Y. R. dos; DIAS, I. R.; MOZER, T. de A. O processo de inclusão de uma criança com autismo na Educação Infantil. **ARTEFACTUM- Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia**, v. 20, n. 1, 2021. Disponível em: <http://www.artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/2031/934>. Acesso em: 02 abr. 2022.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**. Tomo cinco. Fundamentos de defectología. Cuba: Editorial Pueblo Educación, 1983.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10.ed. São Paulo: Ícone, 2006, p.103-118.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Completas** – Tomo V. Tradução do russo para o espanhol: Lic. Ma. Del Carmen Ponce Fernández. Havana: Ed. Pueblo y Educación, 1997.