

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

LORENA RODRIGUES SILVA

**Inclusão de crianças autistas na Educação Infantil:  
um estudo na literatura acadêmica**

Goiânia  
2023



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): Lorena Rodrigues Silva

Título do trabalho: “Inclusão de crianças autistas na Educação Infantil: um estudo na literatura acadêmica”

**2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)  
Concorda com a liberação total do documento [ x ] SIM [ ] NÃO<sup>1</sup>**

[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(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) 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 **Soraya Vieira Santos, Professora do Magistério Superior**, em 24/02/2023, às 08:41, 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 **Lorena Rodrigues Silva, Discente**, em 05/03/2023, às 09:20, 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](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3546868** e o código CRC **A8FF6D49**.

---

---

LORENA RODRIGUES SILVA

**Inclusão de crianças autistas na Educação Infantil:  
um estudo na literatura acadêmica**

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

**Orientadora:** Dra. Soraya Vieira Santos

Goiânia  
2023

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

Silva, Lorena Rodrigues

Inclusão de crianças autistas na Educação Infantil [manuscrito] : um  
estudo na literatura acadêmica / Lorena Rodrigues Silva. - 2023.  
41 f.

Orientador: Prof. Soraya Vieira Santos.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade  
Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia,  
2023.

Bibliografia.

Inclui siglas.

1. Educação Inclusiva. 2. Educação Infantil. 3. Criança autista. I.  
Santos, Soraya Vieira, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos 15 dias do mês de fevereiro do ano de 2023 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Inclusão de crianças autistas na Educação Infantil: um estudo na literatura acadêmica”, de autoria de Lorena Rodrigues Silva, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela prof. Dra. Soraya Vieira Santos – orientadora (FE/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profa Dra. Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira (FE/UFG) e Profa. Dra. Sheila Daniela Medeiros dos Santos (FE/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 10 (dez), 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 **Soraya Vieira Santos, Professora do Magistério Superior**, em 24/02/2023, às 08:40, 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 **Sheila Daniela Medeiros Dos Santos, Professora do Magistério Superior**, em 24/02/2023, às 08:58, 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 **Ana Flávia Teodoro De Mendonça Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 24/02/2023, às 09:13, 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 **Lorena Rodrigues Silva, Discente**, em 05/03/2023, às 09:14, 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](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3546840** e o código CRC **D6397E6F**.

*Dedico este trabalho a Deus,  
por todas as oportunidades que me  
proporcionou e as portas que foram abertas  
no meu percurso escolar.*

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade de estar na Universidade Federal de Goiás, este que sempre foi o meu sonho, em poder integrar uma Faculdade pública e de muita qualidade.*

*Sou grata por todo o apoio que recebi de todos os familiares e pessoas do meu convívio diário, que acreditaram em meu potencial. Principalmente a minha mãe Lucimar que é minha inspiração de vida e que sempre esteve me apoiando e fazendo o possível e o impossível para me dar uma educação de qualidade e realizar os meus sonhos.*

*Agradeço a minha avó, que infelizmente não está mais nessa terra, mas que sempre esteve me incentivando a estudar e ajudou a minha mãe em minha criação e das minhas irmãs.*

*Também agradeço a todos os meus professores que passaram por minha vida, desde a Educação Infantil até à Faculdade.*

*Agradeço à professora Soraya Vieira pelas orientações, por toda paciência e sabedoria durante a disciplina, sempre saciando as dúvidas e fazendo as melhores indicações.*

*Sou grata pela oportunidade de fazer a disciplina de Educação inclusiva em 2020 e pela regência vivenciada no ano de 2021, pois despertaram em mim a paixão pelo tema do Autismo.*

*Enfim, a todos aqueles que contribuíram de alguma forma nesta minha linda jornada acadêmica.*

***“Ensinar não é transferir conhecimento,  
mas criar as possibilidades para  
a sua própria produção  
ou a sua construção.”  
Paulo Freire***

## RESUMO

O presente trabalho discute a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação infantil, buscando compreender como a literatura acadêmica discute as dificuldades enfrentadas pelos professores na Educação Infantil no que se refere à inclusão de crianças autistas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e do tipo bibliográfica, que utilizou para análise 14 artigos coletados no portal Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para essa busca foram utilizados os descritores "Autismo e Educação Infantil" com o recorte do período de 2017 a 2021. O trabalho foi dividido em dois capítulos, sendo que o primeiro retrata a contextualização histórica da concepção de inclusão até chegar à inclusão na Educação Infantil, sobretudo a partir da contribuição de Miranda (2008) e Mantoan (2002); aborda também uma compreensão inicial sobre o autismo, com base em Kanner (1943), Asperger (1944) e Klin (2006), e apresenta os principais documentos norteadores da Educação Infantil, buscando relacionar com a promoção da inclusão nesse momento inicial da Educação Básica. O segundo capítulo expõe a análise propriamente dita dos 14 artigos coletados e mostra como qqa inclusão de crianças com TEA precisa obter avanços, tendo em vista que os resultados indicam que há poucos estudos sobre a temática e os que existem a abordam superficialmente, deixando clara a necessidade de capacitação de professores e profissionais que atuam com essas crianças, sobretudo na Educação Infantil. Portanto, conclui-se que a inclusão está aos poucos obtendo espaço nas discussões, entretanto, é necessário investimento em pesquisas, considerando a rasa literatura acadêmica que foi encontrada sobre a Educação Infantil. O estudo indica também a urgência em uma formação inicial de qualidade e a possibilidade de formação continuada, abarcando a educação inclusiva e, assim, desmistificando as crenças que se perpetuam no meio educacional, principalmente no que diz respeito ao autismo.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Educação Infantil. Criança autista.

## **ABSTRACT**

This paper discusses the inclusion of children with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in early childhood education, seeking to understand how the academic literature discusses the difficulties faced by teachers in early childhood education regarding the inclusion of autistic children. This is a qualitative and bibliographic research, which used for analysis 14 articles collected from the portal Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). For this search the descriptors "Autism and Early Childhood Education" were used with the cut-off period of 2017 to 2021. The work was divided into two chapters: the first one portrays the historical contextualization of the concept of inclusion up to the inclusion in Early Childhood Education, especially from the contribution of Miranda (2008) and Mantoan (2002); it also addresses an initial understanding of autism, based on Kanner (1943), Asperger (1944) and Klin (2006), and presents the main documents that guide Early Childhood Education, seeking to relate it to the promotion of inclusion in this initial moment of Basic Education. The second chapter presents the analysis of the 14 articles collected and shows how the inclusion of children with ASD needs to make progress, since the results indicate that there are few studies on the subject and those that exist address it superficially, making clear the need for training of teachers and professionals who work with these children, especially in early childhood education. Therefore, we conclude that inclusion is slowly gaining space in the discussions, however, investment in research is necessary, considering the scarce academic literature that was found on Early Childhood Education. The study also indicates the urgency for quality initial training and the possibility of continuing education, encompassing inclusive education and thus demystifying the beliefs that are perpetuated in the educational environment, especially with regard to autism.

**Keywords:** Inclusive Education. Early Childhood Education. Autistic Child.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>12</b>
1. 1.1 PROCESSO DA EXCLUSÃO PARA A INCLUSÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	12
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	17
1.3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	20
<b>CAPÍTULO 2 - A LITERATURA ACADÊMICA SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>26</b>
2.1 - VISÃO GERAL DOS ARTIGOS ACADÊMICOS .....	28
2.2 - O QUE DIZEM OS ARTIGOS SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	30
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>36</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>38</b>

## INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho foi definido por um interesse despertado há algum tempo e que, desde então, vem intrigando a autora que busca compreender melhor o aluno com Transtorno do Espectro Autista. A oportunidade de participar de um Núcleo Livre na Faculdade de Educação sobre Educação Inclusiva, no ano de 2020, foi importante nesse processo e, em 2021, a chance de assumir uma sala de Educação Infantil, com um aluno com TEA, foi transformadora. Sem experiência em sala de aula esta prática foi um grande desafio e com muito comprometimento trouxe aperfeiçoamento no conhecimento acerca da Educação Infantil e do TEA. Desta maneira, o tema “Autismo” foi marcante no percurso da graduação em Pedagogia, trazendo consigo toda a problemática da inclusão. Assim, me apaixonei pela temática e estive sempre em busca de compreender melhor esse aluno e as possibilidades de realizar a inclusão.

Tendo em vista que a Educação Infantil é o momento da criança explorar o mundo que a cerca, descobrindo e desenvolvendo as suas habilidades cognitivas, motoras e afetivas, compreende-se que a mesma adentra a escola com conhecimentos prévios, oriundos do meio familiar em que está inserida, cabendo à escola sistematizar esses conhecimentos e aperfeiçoá-los. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Educação Infantil passou a ser entendida como a primeira etapa da educação básica. Em seu Art. 29, a Lei nº 12.796 afirma que a Educação Infantil “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, 2013).

Por conseguinte, o professor cumpre um importante papel na Educação Infantil, sendo o mediador das situações pedagógicas e de socialização. Logo, vale ressaltar que dentro da sala de aula sempre há diferenças, alunos com determinadas dificuldades, com deficiências e com os mais diversos transtornos. Sendo assim, é imprescindível compreender cada aluno e como os possíveis comprometimentos que apresentam são únicos e específicos.

Logo, este trabalho se dedicou a compreender a criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) integra os transtornos do neurodesenvolvimento, sendo assim, esse sujeito apresenta dificuldades nos processos de

comunicação, aprendizagem e interação social. A partir dos primeiros estudos de Léo Kanner em 1943, o termo autismo ganhou destaque, mesmo levando em conta que já era utilizado pela área da psiquiatria para designar uma característica dos esquizofrênicos. Cunha (2019) discorre acerca dos estudos de Hans Asperger que, em 1944, contribuiu com as pesquisas de autismo, após um estudo de quatro crianças que apresentavam pontos em comum com os meninos estudados por Kanner.

Neste contexto, o presente estudo buscou compreender como a literatura acadêmica discute as dificuldades enfrentadas pelos professores na Educação Infantil no que se refere à inclusão de crianças autistas. Tendo como objetivos contextualizar o surgimento da Educação Inclusiva, problematizando os conceitos de inclusão e o termo TEA; e selecionar e analisar artigos acadêmicos sobre inclusão e autismo na Educação Infantil, com ênfase para a discussão das dificuldades e estratégias encontradas pelos professores.

Nessa perspectiva, o primeiro capítulo aborda a contextualização do surgimento da Educação Inclusiva, tendo como ponto de partida a “exclusão”. Assim, perpassa seu desenvolvimento histórico até chegar na concepção de inclusão no ensino regular. Este capítulo apresenta também uma contextualização sobre o Transtorno do Espectro Autista procurando problematizar os desafios para a Educação Infantil, a partir sobretudo das contribuições de Miranda (2008); Mantoan (2002) e Klin (2006).

O segundo capítulo, por sua vez, apresenta a análise dos artigos que foram coletados no portal Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo respectivamente 14 artigos com os descritores “Autismo e Educação Infantil”. A organização do capítulo foi realizada em duas seções, sendo que a primeira apresenta uma visão geral dos artigos e a segunda discorre sobre o que dizem os artigos coletados acerca da inclusão da criança autista na Educação Infantil.

## **CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este capítulo objetiva contextualizar o surgimento da Educação inclusiva, tendo como ponto de partida a primeira concepção acerca das pessoas deficientes, a ideia de "exclusão". Partindo deste ponto, os estudos feitos exploram algumas concepções até chegar à "inclusão" no ensino regular. Em seguida, aborda o Transtorno do Espectro Autista (TEA), discorrendo sobre os primeiros estudos no século XX até os estudos com a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil e suas possíveis problematizações.

### **1.1 PROCESSO DA EXCLUSÃO PARA A INCLUSÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL**

A educação especial passou por todo um processo histórico para alcançar as conquistas da contemporaneidade. Partindo, inicialmente, da concepção de exclusão, em que os indivíduos eram marginalizados pela sociedade, tendo a retirada de direitos básicos. Por conseguinte, com os avanços das ciências, às pessoas deficientes vivenciaram uma fase de integração até chegar ao grande marco que foi a inclusão escolar e social.

De acordo com Miranda (2008), na Antiguidade as pessoas atípicas eram abandonadas e eliminadas da sociedade, pela justificativa de que não se enquadravam nos "padrões" do período vigente. Perpassando a Idade Média, predominava a concepção de caridade ou de castigo, essa variando de acordo com a comunidade que estava inserida, mas ambos na visão de exclusão.

No período seguinte:

A Idade Moderna, associada ao surgimento do capitalismo, presencia o início do interesse da ciência, especificamente da medicina, no que diz respeito à pessoa com deficiência. Apesar da manutenção da institucionalização, passa a existir uma preocupação com a socialização e a educação. No entanto, persistia uma visão patológica do indivíduo que apresentava deficiência, o que trazia como consequência o menosprezo da sociedade. (MIRANDA, 2008, p. 30).

Como evidenciado, a medicina modificou a concepção que até então predominava na sociedade de eliminação, passando agora para uma fase de investigação. Os avanços obtidos

na medicina possibilitaram categorizar as pessoas deficientes, retirando-as do patamar de sobrenatural, porém, permanecendo marginalizada pela sociedade. Em princípio, continuavam nas instituições segregadoras, mas já havia o surgimento de movimentos para que elas fossem inseridas no meio social.

A transição do século XIX para o XX foi marcada pelo desenvolvimento das classes especiais em escolas públicas, segundo Miranda (2008), disponibilizando uma educação separada para eles. A implementação das ações isoladas não teve nenhum apoio das políticas públicas, neste primeiro momento.

Mantoan (2002), por sua vez, evidencia três grandes períodos da educação especial no Brasil, o primeiro de 1854 a 1956 foi marcado por iniciativas de caráter privado; o segundo, de 1957 a 1993, define-se por ações oficiais de âmbito nacional; e o terceiro, de 1993 em diante, caracteriza-se pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

O primeiro período se destinava aos atendimentos clínicos especializados, mas incluindo a educação, numa perspectiva de assistencialismo às pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais, seguindo o modelo da instituição pioneira do Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro em 1854.

A educação especial, tendo como marco o Instituto dos Meninos Cegos, se constituiu como um modelo para as outras instituições que surgiram, baseados no mesmo princípio de assistencialismo, primando pela segregação e segmentação das deficiências (MANTOAN, 2002, p. 2). Essa visão assistencialista perdurou e corroborou para que a vida em sociedade e a formação escolar ocorresse em um contexto separado dos demais.

No ano de 1857, na cidade do Rio de Janeiro, houve a implantação do Instituto dos Surdos-Mudos, outro marco importante, porém, atendia uma parcela muito pequena da sociedade, levando em consideração o grande número de cegos e mudos existente na sociedade do período referido. Inicialmente, as ações eram isoladas e os atendimentos não englobavam todas as deficiências, direcionadas aos deficientes visuais e auditivos, atendendo uma pequena parcela dos deficientes físicos. Em relação a deficiência mental, houve um total abandono, por meio do silenciamento.

Em suma, vale destacar, inicialmente os atendimentos às pessoas com deficiência eram feitos por meio de dois aspectos da Educação Especial, sendo o primeiro a vertente médico-pedagógica e a outra psicopedagógica. Ambos modelos favoreciam a perpetuação da segregação social, mas, todavia, estimularam o desenvolvimento de uma educação voltada para os indivíduos deficientes.

Assim, a vertente médico-pedagógica se preocupava de uma forma higienizadora da comunidade, criando serviços direcionados para a higiene e saúde pública. Por meio desta, teve início em vários locais do Brasil a inspeção médico-escolar, que identificava e educava os "anormais" da sociedade.

A vertente psicopedagógica mais direcionada e buscava a conceituação da anormalidade e defendia a educação destes indivíduos (MIRANDA, 2008, p. 31). Utilizando dos diagnósticos, a partir das escalas métricas de inteligência, havia os encaminhamentos para as classes especiais com um professor especializado. Essa vertente, também segregadora, contribuiu para a utilização de recursos pedagógicos alternativos e o surgimento das classes especiais para deficientes mentais.

A partir da década de 1920, os altos índices de analfabetismo no Brasil apresentaram porcentagem significativas, ocasionando a popularização do ensino primário. Com o advento do movimento da Escola-Nova, que propunha uma renovação do ensino, começaram a surgir novos modelos de escolas, que iam em contrapartida ao modelo "tradicional". Logo, em 1932, segundo Miranda (2008, p.32) houve a publicação do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", cuja corrente pedagógica preconizava uma educação para todos, pautada em princípios como a criatividade e liberdade, combatendo os paradigmas da escola tradicional.

Outra grande contribuição deste movimento foi a possibilidade de implementação da psicologia na educação e a aplicabilidade dos testes de inteligência, que permitia o diagnóstico dos deficientes mentais.

Segundo Miranda, esses movimentos contribuíram para que,

No Brasil, na década de 1920, foram realizadas várias reformas na educação brasileira, influenciadas pelo ideário da Escola-Nova. Para isso, vários professores-psicólogos europeus foram trazidos para oferecer cursos aos educadores brasileiros, influenciando os rumos da Educação Especial no nosso País. Em 1929, chegou a Minas Gerais a psicóloga russa Helena Antipoff, responsável pela criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais. Fundou em 1932 a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais para atender os deficientes (2008,p.32)

Assim, Helena Antipoff trouxe importantes contribuições para o ensino dos "excepcionais" (termo utilizado na época) no Brasil, tendo participação ativa na compreensão dos ditos "anormais" pela sociedade da época. Ainda acerca das contribuições de Antipoff, ela teve papel significativo no movimento que culminou na criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, no ano de 1954.

O ideário da Escola-Nova identificou inúmeras crianças e adolescentes com deficiências, dando diagnósticos, mas de certo modo, instigando a segregação dos mesmos, levando em conta que os diagnosticados, neste período, eram direcionados para escolas especiais. A primeira identificação para o encaminhamento ao diagnóstico vinha dos próprios professores, que rotulavam os alunos que não conseguiam acompanhar os demais de sua turma. Nessa perspectiva vale ressaltar como o rótulo aos alunos é algo arcaico, que precisa ser combatido até os dias atuais.

Apesar desses diagnósticos, em seus estudos, Miranda (2008, p. 34) elucida que na década de 1940, o cenário brasileiro de educação voltava-se para reformas educacionais das crianças ditas "normais". Como por exemplo os movimentos constantes de expansão do ensino primário e secundário, como também a fundação da Universidade de São Paulo.

A partir da década de 1950, o Brasil passou a expandir iniciativas de classes especiais, no meio público e também as de cunho comunitário privado e sem fins lucrativos. Neste período, instituições filantrópicas estavam surgindo, o que retirava a obrigatoriedade do governo em criar instituições que atendessem os deficientes na rede pública.

No âmbito nacional, o Governo Federal apresentou interesse na educação especial por volta da década de 1957, expressado nas campanhas políticas promovidas pelo mesmo. Dentre os públicos atendidos, a primeira campanha foi direcionada para as pessoas com deficiência auditiva, intitulada "Campanha para a Educação do surdo no Brasil". Posteriormente, vale destaque, a "Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão" em 1958.

Em contrapartida, o cenário mundial da década de 1970 é marcado por indagações e discussões sobre a integração das pessoas com deficiência mental. No Brasil, “[...] acontece neste momento a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973” (MIRANDA, 2008, p. 35).

No decorrer dos anos, as mudanças sociais foram acontecendo, primeiramente nas intenções da população, como por exemplo a conscientização de pequenos segmentos, que se articulavam em movimentos sociais. Logo, com as mobilizações, obteve-se aos poucos a efetivação das ações.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208 estabelece:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal garante a educação para todos, de forma gratuita e de qualidade. Sendo assim, o atendimento educacional especializado, nas instituições públicas deve ser disponibilizado às pessoas com deficiências.

Outro avanço nos documentos norteadores que vale destaque é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº.9.394/96, que vem para reforçar a obrigatoriedade do país em prover uma educação que atenda as especificidades de todos. Em seu artigo 58, reafirma o seguinte:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996).

O artigo referido discorre exclusivamente sobre parâmetros referentes à educação especial e reforçando as descritas na Constituição Federal. Vale ressaltar que mesmo diante das leis, os objetivos propostos não eram garantia de efetivação. A escola especial necessita de ajustes, no que tange sobre escassez de recursos pedagógicos apropriados, que atendam a necessidade de cada um e fragilidade na formação de professores.

Desta maneira, os processos para alcançar a concepção de inclusão foram longos e repletos de muita luta e disputa. Como visto, teve início com a exclusão, onde os sujeitos não eram reconhecidos, ficando marginalizados na sociedade e até mesmo mortos por não cumprir o “padrão” estabelecido pela sociedade. Após esse processo de exclusão e eliminação, chega o momento da segregação, alterando pouca coisa na configuração anterior. A segregação constitui com a inserção das pessoas “anormais” em instituições, dando início aos asilos e manicômios.

De acordo com Miranda (2008, p. 37) “No final da década de 1960, o movimento pela integração social iniciou a inserção dos indivíduos que apresentavam deficiências nos sistemas sociais como a educação, o trabalho, a família e o lazer”. Entretanto, a concepção de integração consiste em inseri-los nos espaços educacionais, como na escola, sem nenhum suporte ou preparação. O principal objetivo da integração era proporcionar uma vida dita

semelhante à dos demais alunos (MIRANDA, 2008). Essa concepção faz parte do processo chamado de normalização.

Em meados de 1990, o conceito de inclusão escolar passou a ser debatido, diferenciando do conceito de integração, porém, ambos propunham a inserção no ensino regular de ensino. Portanto, para compreender as barreiras da atualidade, faz-se necessário retornar ao referido histórico para buscar os possíveis caminhos. Como visto, foi um longo processo para hoje chegar a concepção de inclusão, ainda compreendendo que essa possui lacunas. Assim, os avanços obtidos, nesse percurso histórico e mediante muita luta, precisam ser valorizados.

## 1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O termo "Autismo" vem sendo debatido e estudado na atualidade, mas o seu surgimento remonta ao século XIX, tendo seu ponto de partida na área da psicologia. Os pioneiros acerca desses estudos são o psiquiatra austríaco Leo Kanner (1894-1981) e o pediatra austríaco Hans Asperger (1906-1980).

De acordo com Klin (2006, p. 4) o autismo foi descoberto pelo médico psiquiatra Leo Kanner em 1943, quando publicou a sua obra intitulada "Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo". O termo autismo já estava sendo utilizado pelo campo da psiquiatria, para designar um determinado comportamento da esquizofrenia, que apresentava retraimento social.

Antes de 1943, Kanner já havia recebido uma carta com 33 páginas, de um pai relatando o comportamento de seu filho, chamado Donald Triplett, em que esse apresentava características atípicas. Kanner chegou a conhecer o pai e a criança, mas não deu uma resposta ao pai, considerando que nem ele sabia do que se tratavam essas características descritas. Após o recebimento desta carta, Kanner teve alguns encontros com Donald, e visto que não compreendia o caso dele, passou a realizar um estudo com 11 crianças.

Kanner e toda a sua equipe estudaram por semanas o caso do garoto Donald, assim:

Transcorreram semanas de observação de Donald por Kanner e sua equipe médica, após as quais Kanner não forneceu um diagnóstico, afirmando que Donald era diferente de todos os quadros que já haviam sido determinados. Ele solicitou que os pais fornecessem informações sobre o desenvolvimento de Donald após o retorno à vida familiar, afirmando a impressão positiva que ficara da mãe de Donald, como a única pessoa com a qual ele mantinha contato, salientando no prontuário sua posição ativa de convocação do filho para interagir e brincar com ela (BIALER E VOLTOLINI, 2022, p. 6).

A mãe de Donald trocava constantemente cartas com Kanner, na busca do prognóstico. Kanner apresentava uma escuta atenciosa e acolhedora, tranquilizando a família e estudando cada comportamento e característica relatada pela mesma.

Segundo Donvan e Zucker (2017) uma carta encaminhada à família Triplett, por volta da década de 1942, afirma que o caso de Donald nunca foi descrito pela literatura psiquiátrica, sendo assim, o primeiro reconhecimento deste distúrbio. Completa dizendo que já ouviu relatos de casos similares, mas não idênticos.

Anterior aos estudos de Kanner, havia alguns estudos dos casos de esquizofrenia que se assemelhavam, posteriormente, a alguns apontamentos feitos por Kanner. De acordo com Pacheco (2018, p.112) “Datado de 1911, o termo autismo foi introduzido por (Eugen) Bleuler para designar uma característica específica dentro do conjunto da percepção da esquizofrenia”. Assim, os estudos de Bleuler são uns dos primeiros indícios de características encontradas por Kanner, entretanto, visto na esquizofrenia como um mecanismo de defesa.

O autismo se difere da esquizofrenia devido à sua manifestação precoce. Kanner, em seus estudos, relata que desde bebês, as crianças já apresentam características atípicas, como por exemplo um bebê pego no colo, não demonstra nenhum sentimento de contentamento em estar ali, expressando inquietude e desaconchego por estar em um colo.

As duas principais características destacadas por Kanner em seus primeiros estudos, foram a solidão e a imutabilidade, uma vez que o autista evita ao máximo toda mudança que possa haver em sua rotina.

Algumas outras características, também foram observados por Kanner (1943), como o olhar ausente, angústias, estereotípias e diversas dificuldades relacionadas à linguagem. Das 11 crianças estudadas por Kanner, três permaneceram sem a fala e oito adquiriram uma fala própria para expressar, sendo designada uma fala não usual para se comunicar com os outros.

Hans Asperger (1944), concomitantemente também realizava seus estudos, sem ter contato com os de Kanner:

Em 1944, Asperger propôs em seu estudo a definição de um distúrbio que ele denominou Psicopatia Autística, manifestada por transtorno severo na interação social, uso pedante da fala, desajeitamento motor e incidência apenas no sexo masculino. O autor utilizou a descrição de alguns casos clínicos, caracterizando a história familiar, aspectos físicos e comportamentais, desempenho nos testes de inteligência, além de enfatizar a preocupação com a abordagem educacional destes indivíduos. (TAMANHA, PERISSINOTO E CHIARI, 2008, p. 296).

Os casos de Kanner e Asperger apresentavam semelhanças, mas diferiam na perspectiva de que os de Asperger elucidaram os sintomas a partir do terceiro ano de vida, sendo que tinham um bom nível no que tange à inteligência e à linguagem.

As primeiras especulações acerca da causa do autismo propuseram a dizer que as crianças autistas advinham de “mães geladeiras”. Esse termo se referia àquelas mães que eram frias com seus filhos, ou seja, os pais negligenciavam afeto e carinho. Bruno Bettelheim em 1967 publicou “Fortaleza Vazia”, reforçando a ideia de que mães frias geram filhos autistas, afirmando que o autismo era um mecanismo de defesa pelas hostilidades familiares. Kanner também discutiu sobre a definição de mães geladeiras, mas em um viés que dizia ser uma incapacidade biologicamente inata de formar laços afetivos.

Os estudos de Kanner foram mais disseminados do que os de Asperger, em decorrência não de mérito, mas sim de tradução. O de Kanner foi mais disseminado devido ao fato de ser no inglês, enquanto o de Asperger ficou por um tempo restrito ao alemão e ao holandês. Alguns estudiosos dizem que essa demora na tradução pode estar relacionada à Segunda Guerra Mundial. Somente no ano de 1975 teve a sua tradução em inglês e russo, após dez anos que Lorna Wing já havia citado os estudos de Asperger. Lorna Wing (1928-2014) teve importante papel com estudos acerca do autismo, formulando a “*Triade de Lorna Wing*” (PONCE, 2019). Segundo Ponce (2019) a Triade de Lorna Wing consiste em três comprometimentos do desenvolvimento humano: interação e compreensão, comunicação e imaginação e nos interesses e comportamentos restritos.

Por outro lado, na década de 1980, Lorna Wing desmistificou a concepção de mães geladeiras, sendo ela mãe de uma criança autista. Wing afirmou que o autismo advinha de alguma disfunção bioquímica, genética ou neurológica. Nos dias de hoje, a concepção de que o autismo advém da ausência de afeto foi totalmente refutada.

Atualmente, o diagnóstico do autismo é feito de forma clínica, com profissionais especializados e partindo de observações do comportamento da criança e com diálogo entre a família. Para os debates acerca do autismo e as hipóteses que estão surgindo, os manuais de psiquiatria passaram por mudanças constantemente. O CID-9 (Classificação Internacional de Doenças) publicado em 1975, foi o primeiro manual a dizer "autismo", o colocando na categoria de psicoses infantis (PONCE e ABRÃO, 2019, p. 344). Vale lembrar que o Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM) teve a sua primeira edição em 1952 e a segunda edição no ano de 1968, sendo que ambos citaram apenas a esquizofrenia infantil.

No ano de 1978, a partir dos estudos feitos por Michael Rutter, o autismo foi desvinculado das psicoses infantis e passou a ser definido como um Transtorno Invasivo do

Desenvolvimento, logo, integrado ao DSM-3 em 1980. Em 2013, o DSM-5, acrescentou uma nova denominação ao autismo, passando a ser Transtorno do Espectro Autista, sendo agregado a esta terminologia outros transtornos, como Transtorno Desintegrativo da Infância e a Síndrome de Asperger e de Rett. Segundo o DSM-5 alguns critérios são levados em conta para o diagnóstico do autismo, são eles:

- A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia.
- B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia.
- C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).
- D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente. (2013, p. 50).

Assim, o DSM-V define o termo Autismo, do seguinte modo:

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo (2013,p.31).

De acordo com o DSM-5 (2013), às primeiras características atípicas são observadas entre os doze meses e os vinte e quatro meses de vida, tendo aumentos significativos neste último, ou seja, na primeira infância.

### 1.3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado em três níveis de comprometimento, de acordo com o DSM-V (2013, p. 52):

#### **Quadro 1 - Níveis de comprometimento do Transtorno do Espectro Autista**

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 "Exigindo apoio"	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: APA, 2013.

Desta maneira, de acordo com Dias (2019):

Com o avanço nos estudos na área, surgiu a denominação de Transtornos Globais ou Invasivos do Desenvolvimento (TGD), que inclui além do Autismo e da Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (TGDSOE). Tais transtornos são classificados de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), que considera o autismo como um espectro ao invés de um grupo de doenças distintas, o que outras edições do manual colocavam. (2019, p. 124)

Indícios de autismo devem passar por um processo de acompanhamento com uma equipe multiprofissional, integrada por profissionais de diferentes áreas, como pediatria, psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, dentre outras especialidades. Além destes, os profissionais da educação também fazem parte desta equipe, de acordo com Dias (2019). Por meio do atendimento educacional especializado (AEE) essas crianças têm acesso à educação garantida por lei.

Partindo desta premissa, é relevante considerar a instituição escolar como um espaço de aprendizagens e desenvolvimento. Assim, a Educação Infantil é um momento primordial

para a criança, considerando que ela está em desenvolvimento e que suas marcas perduram por toda a vida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem a seguinte definição de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL,2010, p. 12).

Desta maneira, a criança é sujeito que possui as suas próprias especificidades, cabendo ao educador estimular e potencializar as suas habilidades, mas compreendendo seus direitos e como cada criança é única.

Como já foi dito, a Educação Infantil é um direito de todas as crianças, garantido por lei, assim, a educação infantil também deve seguir o princípio da educação inclusiva. Dentre os documentos norteadores deste princípio, vale destaque a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, que em seu objetivo afirma que:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (PNEEPEI, 2008, p. 13).

Como afirmado, todos possuem o direito de ter acesso a um ensino de qualidade e que atenda às especificidades de cada um. O ensino inclusivo deve ocorrer na sala de aula regular, com o apoio necessário do AEE. É importante destacar que o AEE não é um atendimento paralelo ao ensino regular, mas que os dois devem se complementar a fim de oportunizar o desenvolvimentos das potencialidades da criança.

O fragmento a seguir retrata as barreiras existentes para a promoção da inclusão nesta faixa etária, considerando que a Legislação adverte por meio do Art. 28 da Lei 13146/2015:

aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de

serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; (BRASIL, 2015).

Dessa forma, a Lei objetiva assegurar e promover a igualdade de direitos das pessoas com deficiência, tendo oportunidade de ser incluída socialmente, levando em consideração o acesso, que em muitas instituições é negado aos pais a chance de realizar a matrícula do filho, por meio da justificativa de não ter um profissional de apoio que acompanhe a criança. Possibilitar instrumentos que favoreçam a permanência é outro entrave, considerando que cabe à instituição educacional realizar um trabalho multiprofissional, a fim de promover a efetiva participação do sujeito no processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, vale ressaltar outra importante legislação que ampara e que vem especificamente dizer sobre a criança autista. A Lei 12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista que, para todos os efeitos legais, é considerada pessoa com deficiência. Segundo a mesma Lei, aqueles que apresentam:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Assim, a criança autista possui os mesmos direitos legais e sociais para poder integrar-se na instituição educacional de ensino regular. Entretanto, segundo Carvalho e Schmidt (2021, p. 709) os professores possuem uma preparação insuficiente acerca do conceito de “Educação Inclusiva e o trabalho em contextos inclusivos”. Visto que os próprios professores reconhecem essa precariedade no sistema de ensino, até mesmo aqueles que compreendem a verdadeira importância da inclusão declaram que não se sentem capazes de promover a inclusão de alunos com deficiências, afirmando a necessidade de uma melhor formação.

O papel do professor na Educação Infantil é amplo e complexo, considerando que as crianças estão em constante aprendizagem e desenvolvimento. Cabe ao educador propiciar inúmeras situações de estímulos, partindo do contexto da turma e da realidade em que está inserida.

Nessa perspectiva, Vigotski afirma a importância de “[...] um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito” (2011, p. 869). Desta maneira, o autor traz contribuições valiosas na compreensão da criança deficiente, pois discorre sobre como a cultura é potencializadora no desenvolvimento de caminhos alternativos e também situa o professor como mediador social das situações pedagógicas, indicando que cabe à escola realizar adaptações para a inclusão no ensino regular.

A criança autista na Educação Infantil está diante de inúmeros desafios, levando em conta que é uma etapa de muito estímulo, interação, exploração de ambientes, descobertas e exploração dos sentidos. Logo, o primeiro passo para o início da efetiva inclusão de alunos autistas perpassa, inicialmente, o apoio da família, partindo deles a quebra do preconceito e a aceitação da própria criança.

A aceitação do diagnóstico precoce pelos pais é um momento difícil, porque estão inseridos em uma realidade obscura para muitos, logo, diversos pais não possuem nem conhecimento do que se trata o autismo e do modo como devem lidar com esta criança. Para Cunha (2019) os pais se sentem inseguros e com medo diante desta nova realidade, não sabem se devem corrigir os filhos ou como fazer isso. É indubitável a conexão da família e da escola neste processo, primordialmente, nos primeiros meses da criança na escola. Por meio do diálogo com a professora, os pais vão aceitando e compreendendo melhor o seu filho.

Portanto, a inclusão escolar integra a permanente parceria da família e da escola, sendo indissociável. A criança autista precisa de uma rotina para ser seguida, tanto no espaço familiar, como na escola, sendo importante essa conexão. A imprevisibilidade causa na criança insegurança e irritabilidade, havendo uma desorganização emocional.

Um dos grandes problemas em relação à educação inclusiva é a formação dos professores que atuam na Educação Infantil, na não aceitação do diagnóstico por parte da família e a concepção reduzida de inclusão que permeia o ensino. A inclusão escolar depende de certa maneira de um ambiente inclusivo, não no que tange somente a recursos pedagógicos, como também pessoas com qualidades humanas, tendo um olhar diferenciado e compreendendo a pluralidade de cada criança.

Logo, implantar e executar ações de qualidade, que busquem potencializar o respeito e a empatia com o próximo, erradicando a exclusão na sala de aula é o objetivo da Política Nacional (PNEPEI). A inclusão ocorre não somente com a criança atípica, mas também com as crianças típicas e o corpo docente, de maneira que se faz necessário compreender as especificidades de cada criança, na busca de potencializar as suas habilidades. Como visto, a

inclusão está crescendo e se desenvolvendo, mas ainda há necessidade de uma maior qualificação dos professores e profissionais da área, para o acolhimento da criança autista na Educação Infantil. Neste sentido, contribuindo com o avanço da temática, o capítulo a seguir apresenta uma análise sobre como essa discussão tem aparecido na literatura acadêmica.

## **CAPÍTULO 2 - A LITERATURA ACADÊMICA SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este capítulo objetivou investigar por meio de um estudo bibliográfico, de que maneira a literatura acadêmica vem discutindo as questões relacionadas à inclusão de crianças autistas na educação infantil, principalmente frente aos desafios impostos à prática docente. Vale lembrar que a pesquisa científica parte de um problema, inicialmente, indo em direção às suas possíveis respostas para a problemática. A sua constituição é efetivada por procedimentos sequenciais e racionais, buscados pelo pesquisador. Logo, segundo Gerhardt e Silveira (2009) a pesquisa é uma forma de buscar ou procurar respostas para algo. O planejamento de cada parte da pesquisa é fundamental para o sucesso desta, cabendo ao pesquisador formular previamente o passo a passo da pesquisa, a fim de nortear as suas investigações.

Diante disso, a pesquisa desenvolvida foi de tipo qualitativa, ou seja, aprofundou um determinado conhecimento, deixando de lado a preocupação com a representatividade numérica e a amostra de fatos. A abordagem qualitativa exprime uma compreensão e explicação das relações estabelecidas na sociedade, de modo a produzir novas informações acerca do assunto discutido.

Dentro da abordagem qualitativa, este estudo foi realizado a partir da pesquisa bibliográfica, que é uma metodologia que realiza um levantamento de informações, por meio da busca em arquivos científicos que comprovam os objetivos. Lima e Miotto (2007) afirmam que:

Ao apresentar a metodologia que compõe determinada pesquisa, busca-se apresentar o “caminho do pensamento” e a “prática exercida” na apreensão da realidade, e que se encontram intrinsecamente constituídos pela visão social de mundo veiculada pela teoria da qual o pesquisador se vale (2007, p. 39).

Neste viés, o presente estudo bibliográfico realizou o levantamento de artigos acadêmicos, buscando a contextualização da temática e a análise das possibilidades presentes na literatura, com vistas à reflexão sobre os avanços ainda necessários na área. O estudo teve como base de dados o Portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os critérios para seleção dos artigos foram aqueles que contemplassem os descritores “Autismo e Educação Infantil”, no idioma português, com data de publicação entre os anos de 2017 a 2021. No portal da CAPES foram encontrados, numa primeira busca, 17 artigos, entretanto, houve a eliminação de uma resenha, de um artigo

repetido (apenas com a data de publicação diferente) e um que integrava a área da saúde. Portanto, abaixo, o quadro 1 retrata o mapeamento dos 14 artigos selecionados:

**QUADRO 1** - Relação dos artigos coletados no Portal da CAPES, com o descritor “Autismo e Educação Infantil”, referentes aos anos de 2017 a 2021

	<b>NOME DO ARTIGO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>PERIÓDICO</b>	<b>PORTAL</b>	<b>ANO</b>
<b>1</b>	Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente	Mariana Helena S. Da Luz; Candido A. Gomes; Adriana Lira	Educación	CAPES	2017
<b>2</b>	Avaliação do Brincar de Faz de Conta de Pré-Escolares: Revisão Integrativa da Literatura	Renata V.Lucisano; Letícia de C. Novaes; Amanda M. P. Sposito; Luzia Pfeifer.	Revista brasileira de educação especial	CAPES	2017
<b>3</b>	Variáveis pessoais de professores para o atendimento a alunos com transtorno global do desenvolvimento	Olga Maria P.R.Rodrigues; Vera Lúcia M. F. Capellini; Ana Paula P.M. Maturana.	Revista Educação Especial	CAPES	2017
<b>4</b>	Entendimento do espectro autista por pais/cuidadores – estudo descritivo	Francidalma S. S. Carvalho-Filha; Iel M. de Moraes-Filho; Janderson C. dos Santos; Marcus Vinicius da R. Santos da Silva; Najra Danny Pereira.	REVISA	CAPES	2018
<b>5</b>	A inclusão dos usuários com transtorno de espectro autista pela prática do letramento informacional na biblioteca escolar	Cládice N. Diniz; Marcos P.Santos.	Revista ACB	CAPES	2018
<b>6</b>	Vivências Escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que Dizem as Crianças?	Cibele Shirley Ramos; Emellyne L.Lemos; Nádia Maria Salomão	Revista brasileira de educação especial	CAPES	2019
<b>7</b>	INCLUSÃO E AUTISMO: relato de caso sobre o trabalho com uma criança na educação infantil	Maira Cristina S.Teixeira; Danielle Ribeiro Ganda.	Psicologia e saúde em debate	CAPES	2019

8	Correlação entre o Relacionamento Conjugal, Rotina Familiar, Suporte Social, Necessidades e Qualidade de Vida de Pais e Mães de Crianças com Deficiência	Tássia L. de Azevedo; Fabiana Cia; Cariza de C.Spinazola.	Revista Brasileira de Educação Especial	CAPES	2019
9	Percepção de Professores em Relação ao Processamento Sensorial de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista	Rubiana C.Monteiro; Camila B. dos Santos; Rita de C.T.Araújo; Danielle dos S.C. Garros; Aila Narene D.Criado Rocha.	Revista Brasileira de Educação Especial , v.26	CAPES	2020
10	Implementação do Pecs Associado ao Point-Of-View Video Modeling na Educação Infantil para Crianças com Autismo	Viviane Rodrigues; Maria A.Almeida.	Revista Brasileira de Educação Especial	CAPES	2020
11	O brincar e a criança com transtorno do espectro autista: revisão de estudos brasileiros	Isis Albuquerque; Priscila Benitez.	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	CAPES	2020
12	Autismo en la etapa de educación infantil en Brasil: encuesta bibliográfica	Mary Ane de Souza; Bruna Maria Souza.	Revista de Educação	CAPES	2020
13	INCLUSION AND DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER EN LA EDUCACION DE LA PRIMERA INFANCIA	Osmar V. Dos Santos; Aline T. Dos Santos; Luciene Leandro Gomes.	Periferia (Duque de Caxias)	CAPES	2021
14	Brincar e Contar Histórias com Crianças com Transtorno do Espectro Autista: Mediação do Adulto	Débora Deliberato; Fernanda D. L.Adurensa; Aila Narene D.C.Rocha.	Revista Brasileira de Educação Especial , v.27	CAPES	2021

Fonte: Elaborado pela Autora

## 2.1 - VISÃO GERAL DOS ARTIGOS ACADÊMICOS

Na análise dos artigos selecionados foi possível encontrar duas metodologias predominantes: relatos de pesquisa, baseados em observações participantes e aplicação de

questionários; e levantamentos bibliográficos e documentais, em diversos portais. Os descritores que mais se repetem nos artigos são os seguintes: Educação Infantil, Transtorno do Espectro Autista, Educação Especial e Formação continuada. Nota-se que há uma variação na forma de se referir à pessoa autista, sendo que alguns utilizam terminologias não mais usuais, como por exemplo "necessidades especiais" e "portadores".

Quanto à definição do termo Autismo e sobre as Legislações que amparam tanto a Educação Infantil e as crianças com TEA, esses se fazem presentes nos artigos (LUZ, GOMES e LIRA, 2017); (RODRIGUES, CAPELLINI e MATURANA, 2017); (SANTOS e DINIZ, 2018); (CARVALHO-FILHO et al., 2018); (TEIXEIRA e GANDA, 2019); (RAMOS, LEMOS e SALOMÃO, 2019); (RODRIGUES e ALMEIDA, 2020); (SOUZA e SOUZA, 2020); (ALBUQUERQUE e BENITEZ, 2020); (MONTEIRO et al., 2020); (SANTOS JUNIOR, SANTOS e GOMES, 2021). Assim a definição predominante nos artigos traz que se trata de um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por alterações no comportamento, interação e comunicação.

Já os seguintes artigos (DELIBERATO, ADURENS e ROCHA, 2021); (LUCISANO et al., 2017) e (AZEVEDO, CIA e SPINAZOLA, 2019), discutem sobre a temática autismo, entretanto, em nenhuma parte do texto trazem a definição. Logo, tratam do termo dentro do contexto educacional, considerando que o leitor tenha um conhecimento prévio. Mas, é importante dizer que falta uma terminologia adequada, pois a pessoa que está realizando a leitura pode ser leigo e ter um conhecimento superficial da definição.

A partir da análise, foi possível agrupar os artigos científicos selecionados em pelo menos três categorias quanto aos conteúdos: A primeira diz a respeito a uma melhor formação inicial e continuada, desmistificando os mitos e criando conceitos corretos em relação ao TEA (SOUZA e SOUZA, 2020); (RAMOS, LEMOS e SALOMÃO, 2019); (ALBUQUERQUE e BENITEZ, 2020); (RODRIGUES, CAPELLINI e MATURANA, 2017); (MONTEIRO et al., 2020); (CARVALHO-FILHA et al., 2018); (SANTOS e DINIZ, 2018); (SANTOS JUNIOR, SANTOS e GOMES, 2021); (LUZ, GOMES e LIRA, 2017); e (RODRIGUES e ALMEIDA, 2020).

Nesta categoria destaca-se que os professores presentes nas análises evidenciam desconhecer sobre o autismo, utilizando terminologias que não são usuais como, por exemplo: especiais, e/ou portadoras de necessidades especiais. Também não sabem como lidar com esse aluno em sala de aula, tendo dificuldades de realizar adaptações curriculares e promover a inclusão. Além disso, vale dizer que também se tem uma infantilização dos educandos com TEA, tendo um senso exacerbado de proteção e cuidado.

A segunda diz respeito à importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ao trabalho multiprofissional, na busca da promoção da inclusão (TEIXEIRA e GANDA, 2019); (RODRIGUES, CAPELLINI e MATURANA, 2017); e (MONTEIRO et al., 2020). Desta forma, os professores regentes alegam precisar de um profissional de apoio, que lhe possa dar as orientações necessárias. Assim, os artigos destacam a importância do trabalho interprofissional, contemplando toda a equipe da instituição escolar. Portanto, o Atendimento Educacional Especializado é uma possibilidade de buscar desenvolver as habilidades daqueles alunos que precisam de um suporte a mais. Sendo importante, considerar que o trabalho em AEE não ocorre descolado do ensino regular, cabendo um diálogo em ambas partes.

A última categoria traz a necessidade de mais investimentos em pesquisas que abarcam a inclusão (SOUZA e SOUZA, 2020); (RAMOS, LEMOS e SALOMÃO, 2019); (ALBUQUERQUE e BENITEZ, 2020); (DELIBERATO, ADURENS e ROCHA, 2021); (LUCISANO et al., 2017) e (AZEVEDO, CIA e SPINAZOLA, 2019). Os artigos alegam a necessidade de mais pesquisas nas áreas, na busca de desmistificar as concepções e crenças existentes. Assim, as pesquisas são muito breve e superficiais, não considerando a complexidade que é pensar a inclusão em contexto educacional.

## 2.2 - O QUE DIZEM OS ARTIGOS SOBRE A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Segundo Souza e Souza (2020), a Educação infantil enfrenta um grande desafio, por se tratar do local onde as primeiras características do autismo podem ser evidenciadas, como também é o momento em que os familiares recebem esse possível diagnóstico. Assim, "As instituições de educação infantil e os professores enfrentam muitas barreiras para que possam desenvolver um trabalho de qualidade; a instituição não tem os materiais e espaços adequados, e os professores, em sua maioria, não possuem formação" (SOUZA e SOUZA, 2020, p. 2).

Os estudos de Teixeira e Ganda (2019) trazem considerações importantes, embora utilizem uma terminologia não mais usual, como "necessidades especiais". Em contrapartida, contribuem significativamente com a pesquisa de campo, ressaltando a importância da escola. Compreendem a escola como um espaço de aprendizagem, mas que antes tenha preparo para receber a criança autista, seja na estrutura física ou pedagógica. Neste mesmo estudo, os

professores manifestam medo e insegurança para incluir essas crianças, sentindo a ausência de orientações. Os autores reforçam que “é necessário que haja um trabalho interprofissional (interdisciplinar) envolvendo pedagogos, profissionais de apoio, neurologista, terapeuta ocupacional e entre outros para obter um resultado efetivo” (TEIXEIRA e GANDA, 2019, p. 128).

Nessa perspectiva, o professor possui papel primordial como mediador das situações, cabendo a ele compreender a criança autista, levando em consideração que cada aluno é único, seja ele típico ou atípico. Como já enfatizado anteriormente no DSM-V (2013), existem níveis de comprometimentos do autismo, sendo fundamental entender quais são as áreas de comprometimento que o aluno tem e os seus interesses específicos, objetivando realizar uma aprendizagem significativa para ele.

O estudo de Deliberato, Adurens e Rocha (2021) mostra que “A narração de histórias é uma atividade que faz parte da rotina familiar desde a tenra idade dos filhos, bem como do contexto escolar, principalmente na Educação Infantil, fase fundamental para o enriquecimento da linguagem” (2021, p. 74), assim, os autores afirmam quantas contribuições o professor e os familiares podem propiciar para esta criança. Citam que os mediadores podem favorecer o desenvolvimento e o enriquecimento da linguagem e comunicação, analisando que a linguagem verbal e não verbal são áreas comprometidas. As crianças autistas manifestam suas intencionalidades comunicativas por meio do choro, do gesto, expressão corporal, dentre outras maneiras.

Os autores afirmam que:

A identificação das diferentes habilidades de expressão em uma criança com TEA não é uma tarefa fácil, principalmente quando se tem como referência a aquisição e o desenvolvimento da fala. O uso da fala deve ser observado e cuidado, mas há necessidade de um olhar para as demais possibilidades expressivas de uma criança. A criança com TEA pode expressar uma vontade, um desejo e até um questionamento por diferentes habilidades. Cabe ao interlocutor ampliar suas competências e tornar-se um parceiro de comunicação na rotina de vida de toda criança (DELIBERATO, ADURENS e ROCHA, 2021, p. 81).

O estudo de caso apresentado por Luz, Gomes e Lira (2017) indica que a professora entrevistada na pesquisa não possuía nenhum tipo de especialização em Educação Inclusiva, assim tinha atitudes de esquivar e total descaso e falta de afetividade para tratar seu aluno autista. Em um trecho, por exemplo, foi relatado que ela se irritava constantemente com a criança. Logo, não realizava a inclusão dentro da sala de aula e muito menos pensava

estratégias para realizar o desenvolvimento das habilidades deste aluno. O fragmento abaixo retrata isso:

Além de outros apontamentos já feitos neste artigo, verificamos que não apenas o menino Júnior tem sido prejudicado, mas também as demais crianças que, não sendo trabalhadas para conviver com o diferente, acabam por desenvolver preconceitos, como se percebeu em sala (LUZ, GOMES e LIRA, 2017, p. 137).

No trabalho desenvolvido por Monteiro et al (2020) cita-se:

O terapeuta ocupacional, com um olhar biopsicosociocultural sobre o indivíduo, ao observar seus papéis ocupacionais, considera o contexto e o ambiente e intervém de forma a adequar a relação entre as demandas do ambiente e a capacidade funcional do indivíduo” (2020, p. 626).

Assim, os autores dialogam sobre a importância do terapeuta ocupacional e o processamento sensorial no desempenho do aluno.

Segundo Ramos, Lemos e Salomão (2019), a Educação Infantil é um dos primeiros espaços de socialização das crianças, sendo importante a valorização das diferenças e interação entre os pares. Ademais, as crianças com TEA precisam ser vistas para além das suas dificuldades, tendo que ser reconhecidas também as suas capacidades. No trecho a seguir debatem a crítica sobre a terminologia “especial”:

Diante dos resultados encontrados, aponta-se para a influência dos educadores nas concepções apresentadas pelas crianças com desenvolvimento típico em relação aos colegas com TEA. Convém mencionar que o termo “especial” utilizado por algumas delas para se referir a esses colegas assumiu, por vezes, um sentido negativo, ao ser atribuída a noção de enfermidade, podendo aquela denominação estar vinculada aos discursos proferidos nesses espaços pelas educadoras. O mesmo aconteceu com o termo “bebê”, visto que as crianças percebem a incoerência nesta explicação e a expressam em suas falas por meio de questionamentos (RAMOS, LEMOS e SALOMÃO, 2019, p. 464).

Os estudos realizados por Albuquerque e Benitez (2020), por sua vez, mostram que o brincar da criança com TEA é diferenciado, em decorrência da ausência de habilidades imaginativas e a brincadeira de faz de conta, entretanto, os autores afirmam que a criança com TEA pode aprender a brincar como os demais. Argumentam que “Uma forma de suprir tal lacuna seria por meio de trabalhos articulados” (p. 1941). Logo, o brincar articulado diz respeito a um ensino sistemático, em que tenha planejamento e intencionalidade, caso isso não ocorra, se tornará uma simples manipulação de objetos.

Ainda a respeito do brincar, os autores Lucisano et al. (2017) elucidam que o brincar demonstra informações valiosas acerca das competências cognitivas, motoras e sociais. Entretanto, quando se trata da criança com TEA é difícil esboçar uma visão global do desenvolvimento e da comunicação, em decorrência das grandes diferenças inter-individuais e intra-individuais. Conclui-se que o brincar é um mediador eficaz na aprendizagem, com as devidas adaptações.

De acordo com Rodrigues, Capellini e Maturana (2017):

Quanto às crenças negativas, mesmo após quase 25 anos de um forte apelo à Educação Inclusiva, que preconiza a escolaridade de alunos com deficiência preferencialmente na escola regular, os professores ainda afirmam sentirem-se despreparados para atendê-los. Uma possibilidade para isso é que os cursos de formação inicial não os preparam para ensinar crianças, independente se tem ou não deficiência (p. 692).

Dessa forma, os autores consideram que os principais entraves na promoção da inclusão são a falta de conhecimento e a crença enraizada de (in)capacidade das pessoas com deficiência, afetando diretamente a prática pedagógica e a perpetuação da exclusão.

Nas contribuições de Carvalho-Filho et al. (2018, p. 114): “Constatou-se que os cuidadores apresentam um conhecimento limitado acerca do TEA, que as principais dificuldades referidas pelos mesmos na atenção à criança referem-se aos problemas comportamentais das crianças e à falta de apoio dos diversos setores e profissionais de saúde”. Dentre os principais entraves estão o despreparo dos profissionais e a falta de esforços para estruturação e adaptação de currículos. Os autores também afirmam que a legislação indica a inserção de profissionais de apoio que, trabalhando em consonância com os demais profissionais, reconheçam as singularidades e estimulem o desenvolvimento da autonomia.

Vale ressaltar que a inclusão não se restringe à sala de aula, mas deve englobar todos os espaços que compõem a sociedade e a escola. Assim, Santos e Diniz (2018) realizaram um estudo para ressaltar a importância de pensar propostas de trabalho na biblioteca escolar com as crianças com TEA. Promovendo a inclusão por meio da “acessibilidade informacional”, mediante a interação com outros profissionais. A criança com TEA tem o direito de conhecer e utilizar os espaços da escola, como os demais alunos típicos.

Do ponto de vista de Santos Junior, Santos e Gomes (2021), há uma estimativa de aproximadamente 2 milhões de autistas no Brasil, evidenciando o aumento dos diagnósticos. Os autores apresentam as dificuldades enfrentadas pelas crianças com TEA na Educação Infantil, uma vez que a escola não está preparada para recebê-las, o que a torna um espaço de exclusão, tendo em vista que a estrutura pedagógica e física não são modificadas para atender

as especificidades desses alunos. Além disso, Santos Junior, Santos e Gomes (2021) concluem seus estudos mostrando dois mecanismos de inclusão: Programa TEACCH – (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) e o Currículo Funcional Natural (CFN).

O programa TEACCH, segundo Santos Junior, Santos e Gomes (2021, p. 34) “tem como base o desenvolvimento de habilidades e métodos avaliativos contínuos, compreensão dos significados e participação ativa dos familiares”. Promovendo um ensino que considera as particularidades do sujeito, por meio de informações visuais, previsibilidade, rotinas e estímulo em ambientes naturais. O Currículo Funcional Natural busca promover a independência e a autonomia do sujeito, no que tange à interação interpessoal e manipulação de objetos, também em ambientes naturais.

Tendo em vista as dificuldades de comunicação vivenciadas pelas crianças com TEA, alguns autores vêm debatendo sobre formas de contribuir com o desenvolvimento, como Rodrigues e Almeida (2020) que trazem a *Picture Exchange Communication System* (PECS) como uma alternativa para aumentar as possibilidades de comunicação. As PECS são formas de comunicação com troca de figuras, ou seja, um sistema que auxilia por meio da comunicação alternativa e aumentativa. O fragmento a seguir retrata esse estudo:

Os autores aplicaram o treinamento do PECS em 85 crianças da Educação Infantil, constatando que 85% das crianças aprenderam a fazer pedidos utilizando pelo menos duas figuras. Os pesquisadores ressaltaram que 76% das crianças que usaram o PECS começaram a usar a fala concomitantemente (2020, p. 404).

Outro fator importante a ser considerado é a forma com que as famílias lidam com esse diagnóstico. Os estudos de Azevedo, Cia e Spinazola (2019) relatam a importância da família para o desenvolvimento infantil. A partir de questionários aplicados às famílias, a pesquisa elencou pontos importantes na relação conjugal e que interferem no processo de atenção e cuidado com os filhos. Outro ponto diz sobre o pouco investimento das políticas públicas destinadas às famílias. Discorrem que as instituições que acompanham as crianças com deficiência ou transtorno de desenvolvimento, devem fazer o acompanhamento não só da criança, mas como da família. Assim, o envolvimento dos pais com a criança é indicado como benéfico para o seu desenvolvimento.

Assim, a partir da análise destes 14 artigos selecionados, observa-se que a literatura acadêmica evidencia uma rasa e superficial fundamentação teórica acerca da inclusão de crianças autistas e, ainda, as poucas que discutem o tema, trazem a necessidade da urgência

em formação continuada. Diante das análises realizadas, e tendo por base a fundamentação teórica e os artigos coletados, pode-se afirmar que a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil obteve avanços. Mas os entraves no ensino permeiam ainda as instituições educacionais, em grande medida devido às lacunas na formação inicial de professores, de forma que estes são inseridos em sala de aula apenas aptos a lidarem com os alunos típicos.

Na maioria dos relatos de pesquisas, os professores se sentem incapazes de incluir, não compreendendo as reais necessidades dos alunos atípicos. Assim, estudos nacionais e internacionais sugerem que os professores possuem pouca informação acerca do autismo e também encontram dificuldades para obter apoio e orientação na escola, conseqüentemente, desconhecem as legislações que amparam e as abordagens de intervenções (LUCISANO et al, 2017). Além disso, a formação continuada é outra necessidade que precisa ser desenvolvida, levando em conta que nos artigos coletados, dentre aqueles que realizaram relatos de pesquisa, em nenhum deles os professores haviam participado de algum tipo de formação oferecida pela escola, sequer cogitaram essa possibilidade.

Por fim, outro fator presente nos artigos é a visão padronizada da criança com TEA, sendo colocada em um lugar de inferioridade aos demais e a perpetuação da crença de aplicação de métodos efetivos, desconsiderando o sujeito. O fragmento a seguir “[..] as educadoras utilizarem sobretudo o termo “especial” para explicar alguns comportamentos dessas crianças aos seus colegas, como chorar, ou para justificar a permissão do uso de algum brinquedo apenas pela criança com TEA e não pelos demais” (RAMOS, LEMOS e SALOMÃO, 2019, p.460), retrata a visão de inferioridade, ainda presente em sala de aula, colocando a criança com TEA como “bebê”. Atitudes assim, promovem a perpetuação da exclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou compreender como a literatura acadêmica discute as dificuldades enfrentadas pelos professores na Educação Infantil no que se refere à inclusão de crianças autistas. Essa temática vem sendo disseminada cotidianamente, porém, composta por poucos estudos, levando em consideração que é recente a inclusão das crianças atípicas no ensino regular. É importante salientar que a literatura acadêmica apresenta superficialmente essa temática, evidenciando a urgente necessidade de investimentos em pesquisas e estudos. A maioria das pesquisas existentes são baseadas em relatos de casos, tendo como eixo de observação a relação da criança com a professora.

Ademais, os estudos já realizados procuram envolver um método efetivo que possa ser aplicado, entretanto, não se pode ter uma visão restrita acerca disso, pois cada aluno possui especificidades, comprometeros e demandas próprias. Cabe ao professor/mediador compreender os seus alunos, reconhecendo o que eles já conseguem fazer e buscando potencializar as suas habilidades, mas não de modo a meramente aplicar aquilo que deu certo com determinado aluno.

A família também compõe o processo de inclusão, sendo preciso realizar um constante diálogo para compreender como essa criança é no dia-a-dia, como dar suporte para os pais, que muitas vezes carecem de informações básicas acerca do TEA, em busca de realizar um compartilhamento de informações e um trabalho conjunto.

A inclusão deve acontecer não somente com a professora, mas sim com todos aqueles que convivem diariamente com a criança, com a família, com os pais de outras crianças, a gestão e com os demais funcionários que compõem a instituição escolar. A respeito disso, vale destacar a contribuição de Oliveira (2021) acerca dos espaços escolares adaptados, e a contribuição de Gonzaga e Borges (2018) acerca da adaptação curricular, sendo uma forma de respeitar a criança em suas singularidades. Cabendo ao professor, mediador das situações pedagógicas, reconhecer as singularidades do seu aluno, levando em conta que dependendo do comprometimento vai precisar de mais tempo, de espaços e conteúdo específicos, assim, “Incluir pressupõe respeitar as diferenças e não eliminá-las” (2018, p. 165).

Portanto, a criança com TEA, a depender do comprometimento vai precisar de acompanhamento em sala de AEE e até mesmo de um profissional especializado que a acompanhe em sua rotina escolar. Seja qual for o profissional que irá realizar o

acompanhamento é indispensável o diálogo e o planejamento do currículo em conjunto com o professor e com a família, efetivando também um trabalho multiprofissional.

Assim, ressalta-se a importância do professor ter uma formação inicial de qualidade, para poder ter subsídios para contribuir com a criança. Também é fundamental a busca constante de formação continuada, a fim de aprimorar seus conhecimentos e acompanhar o desenvolvimento do aluno da melhor forma possível.

Neste sentido, este trabalho contribuiu para a formação acadêmica da autora, oportunizando a ampliação da visão em relação à promoção da inclusão no contexto escolar, pois, apenas inserir no ensino regular não é incluir, para incluir se fazem necessárias modificações, adaptações, planejamento e parceria com a família e demais profissionais da instituição. Por meio desta ampliação muitas crenças foram desmistificadas acerca da criança com TEA e do quanto o modo de realizar e planejar o processo de aprendizagem é mutável e precisa atender às necessidades dos alunos. Na análise dos artigos coletados foi possível perceber que essa efetiva inclusão ainda não vem acontecendo como deveria, sendo necessárias mais pesquisas e formações continuadas.

## REFERÊNCIAS

AGRIPINO-RAMOS, C. S.; LEMOS, E. L. DE M. D.; SALOMÃO, N. M. R.. Vivências Escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que Dizem as Crianças?. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. Rev. bras. educ. espec., 2019 25(3), jul. 2019.

ALBUQUERQUE, I.; BENITEZ, P. O brincar e a criança com transtorno do espectro autista: revisão de estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1939–1953, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i4.12811. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12811>. Acesso em: 19 jan. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. Porto Alegre. 2013

AZEVEDO, T. L. DE .; CIA, F.; SPINAZOLA, C. DE C.. Correlação entre o Relacionamento Conjugal, Rotina Familiar, Suporte Social, Necessidades e Qualidade de Vida de Pais e Mães de Crianças com Deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. Rev. bras. educ. espec., 2019 25(2), abr. 2019.

BIALER, Marina e Voltolini, RinaldoAUTISMO: HISTÓRIA DE UM QUADRO E O QUADRO DE UMA HISTÓRIA. **Psicologia em Estudo** [online]. 2022, v. 27 [Acessado 9 Novembro 2022] , e45865. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/psicoestud.v27i0.45865>>. Epub 16 Mar 2022. ISSN 1807-0329. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v27i0.45865>.

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

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 de dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Brasília: Diário Oficial da União. BRASIL**.

BRASIL. Congresso Nacional. **Processos legislativos da Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm); acesso em: 03 Jan. 2023.

CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz e SCHMIDT, Andréia Práticas Educativas Inclusivas na Educação Infantil: uma Revisão Integrativa de Literatura. Esta pesquisa faz parte do programa científico do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE), financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) - Processo 465686/2014-1, e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) - Processo 2014/50909-8. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2021, v. 27 [Acessado 16 Novembro 2022], e0231. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0231>>. Epub 23 Jul 2021. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0231>.

CARVALHO-FILHO, F.S.S.; Moraes-Filho, I.M.; Santos, J.C.; Silva, M.V.R.S., & Pereira N.D. (2018). Entendimento do espectro autista por pais/cuidadores: Estudo descritivo. **Revista Científica Sena Aires**, 7(2), 105-116.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**. Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 8ª Edição. Rio de Janeiro. Editora Wak. 2019

DELIBERATO, Débora, ADURENS, Fernanda Delai Lucas e ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. Brincar e Contar Histórias com Crianças com Transtorno do Espectro Autista: Mediação do Adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2021, v. 27 [Acessado 7 Janeiro 2023], e0128. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0128>>. Epub 22 Mar 2021. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0128>.

DIAS, Renan Italo Rodrigues. "A Inclusão Do Aluno Com Transtorno Do Espectro Autista Na Escola Comum: Desafios E Possibilidades." **EaD & Tecnologias Digitais Na Educação** 7.9 (2019): 123-30. Web.

DONVAN, J., & Zucker, C. (2017). **Outra sintonia: a história do autismo** (L. A. de Araújo, trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.

GERHARDT, TE; Silveira, DT. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONZAGA, Mariana Viana; BORGES, Adriana Araújo Pereira. Tipos de situação de inclusão: proposta de adaptação curricular para crianças com TEA. *In*: BORGES, Adriana Araújo Pereira; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. **O aluno com autismo na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. v. 1, p. 163- 186.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry** [online]. 2006, v. 28, suppl 1 [Acessado 16 Agosto 2022], pp. s3-s11. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>>. Epub 12 Jun 2006. ISSN 1809-452X. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>.

LIMA, T.C.S de; Miotto, R.C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Katál, Florianópolis, v.10, spe, 2007.

LUCISANO, R. V. et al.. Avaliação do Brincar de Faz de Conta de Pré-Escolares: Revisão Integrativa da Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. Rev. bras. educ. espec., 2017 23(2), abr. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. **Universidade Estadual de Campinas. Unicamp**, v. 25, 2002.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 7, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em: 1 out. 2022.

MONTEIRO, Rubiana Cunha et al. Percepção de Professores em Relação ao Processamento Sensorial de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2020, v. 26, n. 4 [Acessado 10 Janeiro 2023], pp. 623-638. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0195>>. Epub 18 Dez 2020. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0195>.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro M. Autistas e os espaços escolares adaptados. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2021.

PACHECO FERREIRA, L. B. Um percurso sobre o autismo: historia, clinica e perspectivas. **Cadernos Deligny**, v. 1, n. 1, p. 9, 12 jan. 2018.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; MATURANA, A. P. P. M. Variáveis pessoais de professores para o atendimento a alunos com transtorno global do desenvolvimento. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 30, n. 59, p. 681–696, 2017. DOI: 10.5902/1984686X28425. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28425>. Acesso em: 20 jan. 2023.

RODRIGUES, Viviane, and Maria Amélia ALMEIDA. "Implementação Do Pecs Associado Ao Point-Of-View Video Modeling Na Educação Infantil Para Crianças Com Autismo." **Revista Brasileira De Educação Especial** 26.3 (2020): 403-20. Web.

ROSA, Fernanda Duarte, MATSUKURA , Thelma Simões e SQUASSONIS, Carolina Elisabeth. Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional** [online]. 2019, v. 27, n. 2 [Acessado 10 Janeiro 2023], pp. 302-316. Disponível em: <<https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1845>>. Epub 13 Jun 2019. ISSN 2526-8910. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1845>.

SANTOS, Marcos Pastana; DINIZ, Cládice Nóbile. A inclusão dos usuários com transtorno de espectro autista pela prática do letramento informacional na biblioteca escolar. **Revista ACB**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 92-106, mar. 2018. ISSN 1414-0594. Disponível em: <<https://revista.acb.org.br/racb/article/view/1413>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SANTOS JUNIOR, Osmar Vieira Dos, Aline Teixeira Dos SANTOS, and Luciene Leandro GOMES. "Inclusão e desenvolvimento das crianças com transtorno do espectro autista (TEA) na Educação Infantil." **Periferia** (Duque De Caxias) 13.3 (2021): 25-38. Web.

SILVA DA LUZ, Mariana Helena; GOMES, Candido Alberto; LIRA, Adriana. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. **Educación**, Lima , v. 26, n. 50, p. 123-142, marzo 2017 . Disponible en <[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1019-94032017000100007&ln](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032017000100007&ln)>

g=es&nrm=iso>. acessado em 07 enero 2023.  
<http://dx.doi.org/http://doi.org/1018800/educacion.201701.007>.

SOUZA, M. A. de; SOUZA, B. M. O autismo na etapa da educação infantil no Brasil: levantamento bibliográfico. *Horizontes - Revista de Educação*, [S. l.], v. 9, n. 16, p. 1–10, 2020. DOI: 10.30612/hre.v9i16.13121. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/13121>. Acesso em: 6 jan. 2023.

TAMANAHA, Ana Carina, Perissinoto, Jacy e Chiari, Brasília MariaUma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia* [online]. 2008, v. 13, n. 3 [Acessado 11 Novembro 2022], pp. 296-299. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-80342008000300015>>. Epub 18 Set 2008. ISSN 1982-0232. <https://doi.org/10.1590/S1516-80342008000300015>.

TEIXEIRA, M. C. S.; GANDA, D. R. Inclusão e Autismo: relato de caso sobre o trabalho com uma criança na educação infantil. *Psicologia e Saúde em debate*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 125–135, 2019. DOI: 10.22289/2446-922X.V5N2A9. Disponível em: <http://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/V5N2A9>. Acesso em: 6 jan. 2023.

**Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** (2008). Brasília: Secretaria de Educação Especial. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectivada-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectivada-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)

PONCE, J. O.; ABRÃO, J. L. F. **Autismo e inclusão no ensino regular:** o olhar dos professores sobre esse processo. *Estilos da Clínica*, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 342-357, 2019. DOI:10.11606/issn.1981-1624.v24i2p342-357. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/155742>. Acesso em: 14 nov. 2022.

VIGOTSKI, L. S.. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. Educ. Pesqui., 2011 37(4), dez. 2011.