



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO JEQUITINHONHA E MUCURI  
GRADUAÇÃO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - EAD

**MARCELA FERNANDA SAMPAIO**

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma revisão bibliográfica**

**CAPELINHA – MG**

**2023**

**MARCELA FERNANDA SAMPAIO**

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma revisão bibliográfica**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado para obtenção do Diploma  
de Graduação em Licenciatura em  
Pedagogia, à Universidade Federal dos  
Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Me. Renan Nunes Aguiar

**CAPELINHA – MG**

**2023**

**MARCELA FERNANDA SAMPAIO**

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma revisão bibliográfica**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, submetida à aprovação da banca examinadora composta pelos seguintes membros:

---

Prof. Me. Renan Nunes Aguiar (Orientador)

---

Profa. Me. Carolina Milhim Barcellos (Membro Titular 1)

---

Prof. Esp. Jhonatan Guarniere Modesto (Membro Titular 2)

**Capelinha – MG, julho de 2023**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por ter me concedido o dom da vida, força, saúde e sabedoria para concluir esse trabalho, por ter me permitido chegar ao final do curso de Pedagogia, com saúde e a fé renovada de que dias melhores sempre viram.

A minha mãe que com toda sua humildade e simplicidade me ensinou que podemos realizar todos os nossos sonhos, basta batalhar. É ela a transmissora dos valores e dos princípios que me fazem ser a pessoa que hoje sou.

A todos os meus familiares e amigos por compreenderem minha ausência diante dos estudos.

Ao meu filho por ser meu alicerce e razão para jamais desistir de concluir meu curso superior.

Ao meu esposo pelo companheirismo, por me incentivar e pelo suporte tecnológico.

Aos meus colegas de curso pelas vivências que tivemos no decorrer do curso, pelos momentos de alegria, risadas que tornaram tudo mais leve.

Aos professores que me auxiliaram e me conduziram nos momentos de dúvidas e apreensões, contribuíram grandemente para minha formação.

Ao meu orientador pela paciência e apoio no desenvolvimento do trabalho.

A instituição de ensino UFVJM que me permitiu cursar o curso e me proporcionou importantes ensinamentos para construção da minha identidade profissional e humana.

Enfim, á todos aqueles que não citei, mas que de alguma forma estiveram ao meu lado acreditando em meu sucesso, obrigado a todos!

## **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma revisão bibliográfica**

### **RESUMO**

Essa pesquisa teve como foco principal analisar a inclusão das crianças com TEA nos anos iniciais da Educação Básica. Para tanto intensificou-se em compreender os desafios encontrados diante da inserção e escolarização desse público na Educação Infantil bem como analisar as concepções e conhecimentos que os profissionais da educação, sobretudo o professor tem sobre as características do TEA. A educação Infantil sendo a primeira etapa da Educação Básica se configura como a porta de entrada da criança pequena para a escolarização sendo o espaço ideal para seu desenvolvimento por promover um conjunto de práticas que envolve o cuidar, o educar e o brincar. O estudo se caracteriza por uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa. Os principais resultados demonstraram que a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil é ainda um desafio para a educação, é um processo que perpassa as dimensões sociais e pedagógicas, envolve ainda um transtorno com variabilidade em suas características o que dificulta ainda mais a efetividade do processo. O estudo demonstrou que os educadores não possuem conhecimento suficiente a respeito do TEA e que por isso se sentem inseguros ao atender o aluno, que estes encontram-se carentes de informação e formação sobre o transtorno. Demonstrou que o conhecimento desses profissionais ainda se encontram alicerçados em concepções equivocadas do senso comum, para tanto mostrou-se necessário o investimento em formação inicial e continuada para que os profissionais da educação tenham clareza das especificidades do seu aluno uma vez que é a partir do conhecimento sobre as intervenções no TEA que práticas pedagógicas efetivas vão de fato ser construídas. O estudo demonstrou ainda receio dos pais ao terem que deixar seus filhos na escola por entenderem que o ensino comum não está preparado para atender a esse público, sendo, portanto, necessário professores capacitados bem como dispo de recursos materiais, físicos e humanos só assim a escola vai está preparada para receber qualquer aluno independente de ser deficiente ou não.

**Palavras Chave:** Inclusão, Transtorno do Espectro Autista, Educação Infantil.

## LISTA DE SIGLAS

|             |  |
|-------------|--|
| APA         | American Psychological Association   |
| BDCTD/IBICT | Biblioteca Brasileira de Tese e Dissertação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia |
| CEB         | Câmara de Educação Básica  |
| CID         | Classificação Internacional de Doenças   |
| CNE         | Conselho Nacional de Educação  |
| DSM         | Diagnostic and Statistical Manual  |
| ECA         | Estatuto da Criança e do Adolescente   |
| EOCNE       | Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Especiais                           |
| FEBEN       | Fundação Estadual do Bem estar do Menor  |
| FUNABEN     | Fundação Nacional do Bem estar do Menor  |
| LBI         | Lei Brasileira de Inclusão   |
| LDB         | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional   |
| MEC         | Ministério da Educação   |
| OMS         | Organização Mundial da Saúde   |
| ONU         | Organização das Nações Unidas  |
| PAEE        | Público Alvo da Educação Especial  |
| PNEE        | Política Nacional da Educação Especial   |
| PNEEPEI     | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva                                |
| RCNEI       | Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil   |
| TEA         | Transtorno do Espectro Autista   |
| TID         | Transtornos Invasivos do Desenvolvimento   |
| UFVJM       | Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri   |
| UNESCO      | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura   |

## SUMÁRIO

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                          | <b>7</b>  |
| <b>2</b> | <b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>                | <b>10</b> |
| 2.1      | CONCEITOS SOBRE O TEA                            | 11        |
| 2.2      | ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA        | 14        |
| 2.3      | ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL         | 20        |
| 2.3.1    | Concepção de criança                             | 24        |
| 3.4      | INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 27        |
| <b>4</b> | <b>METODOLOGIA .....</b>                         | <b>31</b> |
| 4.1      | MÉTODO DE BUSCA                                  | 32        |
| <b>5</b> | <b>RESULTADOS .....</b>                          | <b>33</b> |
| 5.1      | Análise e discussão dos dados                    | 34        |
| <b>6</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                 | <b>39</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                          | <b>41</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A presença de educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas classes comuns de aula segundo Shmidt *et al.* (2016) tem crescido de forma expressiva nos últimos anos, com os avanços ocorridos na legislação que ampliaram o direito à educação a esses alunos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) que inclui pessoas com TEA como público alvo da educação especial, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista (2012) que distende as pessoas com TEA os mesmos direitos concedidos as pessoas com deficiência, e a Lei Brasileira de Inclusão (2012) que garanti o direito a educação e a proteção social a esse público percebe-se atualmente um aumento no número de matrículas deste alunado na rede regular de ensino. Junto a esse movimento diversos aspectos emergem no cenário atual, questões relacionadas ao processo de inclusão, a qualidade da educação, a maneira como a equipe pedagógica enfrenta essa inserção, bem como a atuação dos profissionais que se relacionam diretamente com esses educandos levando em conta o que e como é feito esse trabalho no cotidiano escolar, são aspectos que cada vez mais tem ganhado relevância no processo de inclusão deste alunado. (VICARI, 2019).

Estudos têm demonstrado com o passar do tempo um crescente número de diagnóstico do TEA na população mundial, segundo Fiorini “[...] estudos realizados a partir do ano de 2.000, constataram um aumento na prevalência do autismo que identificou uma média de 20 casos a cada 10.000”. (FOMBONNE, 2009 apud FIORINI, 2017, p. 20). Esse crescente número de diagnóstico pode ser explicado devido hoje as pessoas possuírem maior esclarecimento sobre o TEA, bem como o avanço em recursos e tecnologias que permitem diagnósticos mais precisos e criteriosos.

Conforme dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022) “Avaliações estimam que 1 criança em 100 possui o TEA”, segundo a organização esse número pode ser substancialmente mais elevado visto que novos estudos mais sistemáticos indicam que em países emergentes a prevalência do TEA é ainda desconhecida.

De acordo com o manual de Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) o TEA faz parte da classe de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) um grupo de distúrbios

caracterizados por déficits na socialização e comunicação, funções básicas utilizadas para atingirmos o conhecimento e a interação social nas escolas (FIORINI, 2017).

Pessoas com TEA, conforme o grau de intensidade do distúrbio, podem apresentar comportamentos repetitivos e estereotipados, sensibilidade a sons e texturas, necessidade de rotinas e agressividade podendo acarretar em preconceitos provindos da intolerância, falta de informação e conhecimento daqueles que não aceitam ou não sabem lidar com indivíduos que apresentam o transtorno. (JUNIOR *et al.*, 2021 apud ONU, 2008).

Com seus direitos regulamentados por lei cada vez mais percebe-se o aumento na integração desses sujeitos nas escolas regulares, destarte o presente estudo aborda o processo de inclusão da criança com TEA na Educação Infantil, investigando os desafios que os pais, professores e comunidade escolar enfrentam na inserção desses sujeitos nas salas comuns de aula. (SHMIDT *et al.*, 2016).

Dias *et al.* (2021) frisa que a inclusão busca criar novas formas da sociedade enxergar pessoas com características diferenciadas propiciando a construção de uma visão democrática que crie acesso à justiça e à cidadania. É no processo de inclusão que o equilíbrio de oportunidades se efetiva para aqueles que não se emolduram nos padrões de normalidade determinados pela sociedade.

Caracterizados como anormais, retardados de inteligência, volúveis e desobedientes as pessoas com deficiência por muito tempo foram excluídas e renegadas do direito à educação, eram colocadas em instituições em sua maioria ligadas a hospitais psiquiátricos impedidas de frequentar a escola regular, por vezes tinham que frequentar uma escola especial sendo privadas do convívio em sociedade. O atendimento tinha ênfase em terapias, reabilitação, no assistencialismo, na compensação, no esforço de padronizar e menosprezar carências, tornando-os o mais normal possível para poder conviver em sociedade, não recebendo, portanto, o atendimento adequado às suas necessidades. (NUNES, 2015).

Viana (2019) aponta que foi na década de 90 que mobilizações em prol do direito de toda pessoa usufruir das mesmas oportunidades de educação de acordo com sua demanda de aprendizagem e desenvolvimento se intensificaram, quando a partir dos anos de 1990 foram realizados a Declaração Mundial de Educação para Todos, também designada como Declaração de Jomtien realizada na Tailândia, a

Convenção de Direito da Criança adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e a Declaração de Salamanca na Espanha.

Ressalta-se que a inclusão é um processo inacabado, planejado cotidianamente por todos os envolvidos, a escola como principal cenário desse processo precisa está apta para melhor atender o educando tanto da perspectiva estrutural, como pedagógico e administrativo, objetivando alcançar um atendimento acolhedor e eficaz que oportunize o desenvolvimento integral do estudante. A escola tem que proporcionar ao professor apoio e capacitação para que ele venha está preparado para acolher a criança autista, sendo ele o principal mediador no processo de inclusão deve desenvolver práticas pedagógicas que atenda às necessidades e especificidades do aluno de tal forma que ele possa estar inserido nas atividades e brincadeiras permitindo assim um ambiente acolhedor e favorável pela heterogeneidade, facilitador do desenvolvimento de todas as crianças.

O início da vida escolar de toda criança implica uma série de mudanças psicológicas, sociais e físicas, é quando saem do conforto do lar e da proteção dos pais, geralmente pela primeira vez, para adentrarem em um mundo até então desconhecido, repleto de descobertas e situações inéditas. Por vezes, esse processo pode se dar de forma desgastante e até conflituosa pois é um período de adaptação onde elas precisam aprender a “[...] conviver e a lidar com o novo e o desconhecido: os espaços, os tempos, os hábitos, as rotinas, as pessoas” (MARCARINI, 2012, p. 66).

Segundo Marcarini (2012) a Educação Infantil é a primeira experiência da criança na escola por isso, comumente, apresentam resistência manifestadas de várias formas como choro, gritos, reações de negações e fugas do que é proposto pelo educador, para muitas parece ser bastante desafiador permanecer na escola e realizar o que é solicitado, visto que é um novo ambiente onde elas se defrontam com espaços e pessoas diferentes do seu convívio, geralmente se sentem inseguras e cismadas na presença de algo que não é habitual. “Assim, a criança, que não é apenas biológica, mas também é sujeito social, histórico e cultural, mostra-se resistente ao que lhe é proposto.” (MARCARINI, 2012, p.113).

Para a criança com TEA esse processo possa ser ainda mais relutante visto que são sujeitos que apresentam déficits em habilidades de comunicação, socialização, comportamentos e interesses restritos, são apegados a rotina vindo a se sentirem irritados e frustrados diante de mudanças, Fiorini (2017) em seu estudo

aponta os principais desafios encontrados nesse processo, entre eles, a deficiente comunicação da criança com TEA e a escola resultando em comportamentos inadequados como choro, gritos, agressividade e estereotípias por se sentirem incompreendidos e não terem seus pedidos atendidos, o desconhecimento dos professores sobre o transtorno vindo por vezes se sentirem hesitantes em lidar com a criança, variação das características do TEA mesmo as crianças apresentando o mesmo diagnóstico ocasionando desconhecimento das mesmas.

Outrossim, a inserção da criança deficiente na escola presume mudanças tanto na mentalidade e crenças da comunidade escolar quanto adequações dos espaços físicos, formações dos professores, reconfigurações da filosofia de ensino incluindo adaptações metodológicas, curriculares e mudanças na concepção de como enxergar a pessoa deficiente para que a inclusão não seja apenas uma obrigatoriedade mas que seja algo concreto a ser colocada em prática e as escola possa realmente cumprir com seus reais objetivos. (TENENTE, 2017).

Diante ao exposto o presente estudo tem como foco principal analisar a inclusão das crianças com TEA nos anos iniciais da Educação Básica. Objetivando compreender os desafios encontrados diante da inserção e escolarização desse público na Educação Infantil. Bem como analisar as concepções e conhecimentos que os profissionais da educação, sobretudo o professor tem sobre as características do TEA.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Este capítulo propor-se a apresentar os aspectos históricos e sociais que perpassam a escolarização na Educação Infantil da criança com TEA, debruçando-se em aparatos teóricos que abordam as questões que envolvem o TEA, a Educação Infantil, a infância, a criança e o processo de inclusão. Para pensar em problematizar o processo de inclusão da criança com TEA na Educação Infantil é preciso antes de tudo debater o percurso histórico que envolve a temática, suas lutas, avanços, para então compreendermos as singularidades desse processo tão complexo e desafiador.

Para tanto, o capítulo iniciou-se discutindo de forma breve os principais conceitos do TEA. Em seguida propor-se a abordar os aspectos históricos que envolve a educação inclusiva, refletindo sobre os desafios que a pessoas com

necessidade especial enfrentou e ainda enfrentam na sociedade. Após tem-se um breve histórico da Educação Infantil na qual se abordam os conceitos de infância e criança que historicamente foi adquirindo diferentes significados. Por fim, debate-se o processo de inclusão da criança com TEA na Educação Infantil.

## 2.1 CONCEITOS SOBRE O TEA

Nesse tópico será abordado os principais conceitos do TEA, visto que se trata de uma patologia que há mais de seis décadas é alvo de estudos por diferentes estudiosos será apontado aqui os principais responsáveis por mudar a visão do mundo sobre a patologia, Leo Kanner (1894-1981), Hans Asperger (1906-1980) e Lorna Wing (1928- 2014), todos psiquiatras responsáveis pelas publicações dos primeiros estudos sobre o autismo.

O psiquiatra infantil Leo Kanner foi um dos pioneiros no estudo do TEA, foi ele que, em 1943, criou o termo “autismo infantil precoce” quando em seus estudos com onze crianças, publicado na obra "Distúrbio Autístico do Contato Afetivo", relatou comportamentos típicos do autismo como obsessividade, retraimento social e estereotípias motoras. (JUNIOR *et al.*, 2021).

Outro pioneiro no estudo do TEA foi o psiquiatra austríaco Hans Friedrich Karl Asperger que em 1944 redigiu o estudo sobre o distúrbio evidenciando sua incidência principalmente em meninos. Nesse estudo Asperger constatou crianças com sintomas relacionados a incapacidade de fazer amizades, ausência em manifestações de empatia, carência de diálogo bilateral, comportamentos estereotipados e excêntricos e boa memória mecânica sendo por vezes denominados de grandes mestres por tal habilidade. Esse trabalho foi registrado no artigo “A psicopatia autista na infância” e veio a ser publicado na Alemanha durante a Segunda guerra mundial, mas não obteve grande destaque, foi somente na década de 80 com o interesse em novas pesquisas sobre o tema que o estudo de Asperger ganhou notoriedade e ele passou a ser considerado como o precursor no entendimento da patologia. (DIAS, 2015 apud JUNIOR *et al.*, 2021).

Entre as décadas de 70 e 80 a médica psiquiatra britânica Lorna Wing, por ter uma filha autista, se debruçou em pesquisas sobre o tema. Através dos estudos de Wing constatou-se que determinadas famílias possuíam um tipo de carga genética

designada pelo termo “probantes autistas” que resultava na existência de variantes do TEA num mesmo grupo familiar. (JUNIOR *et al.*, 2021).

Atualmente denominado por Transtorno do Espectro Autista (TEA) pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais (DSM-5) o TEA engloba os transtornos anteriormente identificados como autismo de alto funcionamento, autismo infantil precoce, autismo atípico, transtorno desintegrativo da infância, autismo infantil, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, autismo de Kanner e transtorno de Asperger. É caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento com prejuízos constantes na comunicabilidade e no convívio social, comportamentos restritos e repetitivos, estereotípias motoras, apego a rotinas ou padrões ritualizados, sensibilidade a estímulos sensoriais ou interesses incomuns a determinadas atividades. Os sintomas podem ser manifestar no começo da infância prejudicando ou limitando atividades diárias, e costumam ser reconhecidos antes dos três anos de idade, embora possam ser percebidos antes dos doze meses de vida, mas podem passar despercebidos em casos bem sutis se evidenciando quando demandas sociais extrapolam as capacidades de limite do indivíduo ocorrendo o diagnóstico tardio. (APA, 2014).

As manifestações do transtorno, por ser *espectro*, variam de acordo com a idade, o nível de desenvolvimento e o nível de gravidade que são atualmente classificados pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais (DSM-5) em nível 1, nível 2 e nível 3. No “nível 1” considerado autismo leve o indivíduo apresenta comportamentos funcionais, na ausência de apoio há prejuízos notáveis na comunicação social e comportamentos excêntricos como problemas para organização, planejamento e dificuldades para trocar de atividades. O nível 2 ou autismo moderado vai exigir apoio substancial uma vez que nesse nível há graves comprometimentos nas habilidades de comunicabilidade tanto verbal quanto não verbal, dificuldades mais significativas no comportamento interferindo no desenvolvimento de inúmeras funções. O nível 3 ou autismo severo é o nível mais grave, com alto comprometimento das funções básicas de comunicação e socialização, interferências em todas as esferas sociais, limitações e prejuízos acentuados na comunicação social verbal e não verbal e comportamentos extremos relacionados a mudanças, o indivíduo precisa muito de apoio substancial nas atividades mais básicas do dia a dia. (APA, 2014).

**Quadro 1 – Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista**

| Nível de Gravidade                            | Comunicação social   | Comportamentos restritos e repetitivos  |
|---|--|---|
| Nível 3<br>“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<br>“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 de 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<br>“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. Ex: 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:** Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5a Edição, p. 55, 2014 (DSM, 2014).

A etiologia do TEA ainda não é consenso geral no meio científico, um estudo publicado em 1998 pelo médico inglês Andrew Wakefield na revista científica *The Lancet* sugeriu que a vacina tríplice viral estaria relacionada na causa do transtorno, porém não houve comprovação científica e o estudo foi retirado da revista, mas foi o suficiente para causar desconfiança na população quanto a vacina. (THOMPSON, 2014 apud TENENTE, 2017).

Segundo Schwartzman (1994), é possível observar na publicação de Kanner que por um tempo se pensou que a relação fria afetiva na maioria dos casos com a mãe seria uma causa do autismo, sendo este, portanto, o principal fator no comprometimento afetivo do filho. Porém, segundo o mesmo autor, Kanner ainda não havia deixado de considerar as influências

de fatores biológicos, já que em alguns casos ele observara que a disfunção estava presente desde muito cedo na criança, tal constatação interferia no pensamento de que havia apenas como causa única a relação afetiva. (SCHWARTZMAN, 1994 apud FIORINI, 2017, p. 17 -18).

Toda via o que hoje se sabe é que os fatores de risco para o TEA estão relacionados com causas genéticas, fisiológicas e ambientais. Segundo o Manual diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais-DSM-5 (APA,2014) casos diagnosticados atualmente estão associados a genes específicos presentes em determinadas famílias resultando em casos típicos do distúrbio em diferentes graus de parentescos, e um estudo entre gêmeos mostrou altas taxas de hereditariedade para o TEA. Quanto aos fatores ambientais, há uma série de condições de risco inespecíficos que podem contribuir para o risco do transtorno do espectro autista, como a idade parental avançada, exposição ao ácido valpróico na gestação e baixo peso ao nascer (APA, 2014).

## 2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva se constitui como um complexo processo, historicamente marcado por movimentos sociais das pessoas portadoras de necessidades especiais bem como pelos defensores da causa. Nesse processo complexo diversos capítulos foram escritos e reescritos para hoje chegarmos ao conceito de Educação Inclusiva disseminados nas escolas. Decerto que há um longo caminho ainda a ser percorrido no que se refere ao processo de inclusão visto sua complexidade por envolver dimensões e públicos diversos, porém ao analisarmos o passado evidencia-se a evolução alcançada na garantia aos direitos pelos portadores de necessidades especiais a educação regular, passado marcado pela rejeição, crueldade e discriminação a essas pessoas, na qual por nascerem com alguma má formação o indivíduo já estava condenado ao infanticídio, ao abandono, violência, a serem negligenciados pela sociedade.

Mantoan (2003) assegura que ainda não encontramos de fato o caminho da inclusão, a acomodação, ignorância e falta de inovação são empecilhos que impossibilita uma educação mais democrática e humana. Em sua obra a autora procura deixar claro a diferença entre os conceitos de inclusão escolar e o de integração escolar, visto que são conceitos distintos, mas que por falta de

conhecimento são tidos como um mesmo processo de inserção ao espaço escolar. Segundo Mantoan (2003) na integração escolar a inserção do deficiente na educação está condicionada a ideia de parcialidade, na integração acredita-se que a dificuldade está na pessoa deficiente, esta tem que se ajustar ao modelo do ensino regular. Enquanto isso a inclusão é um processo complexo, porém mais completo e democrático, prevê uma inclusão escolar definitiva voltada para a transformação da escola para o atendimento especial, os defensores desse conceito procuram debater políticas, legislações e ideias em prol a coletividade, a inclusão escolar é um processo mais sistemático e radical.

Historicamente a humanidade cometeu atrocidades aos portadores de necessidades especiais, registros apontam que na antiguidade pessoas que nasciam com alguma imperfeição ou anomalia podiam, legalmente, serem afogadas ou abandonadas por seus progenitores, tudo isso com permissão do governo que via nessa prática de eliminação uma forma de minimizar gastos com essas pessoas, “[...]sob o argumento de controle e da pureza as comunidades. Nisso não cabia vestígio de culpa e comiseração por nenhuma parte”. (RODRIGUES, 2010, p. 22). Era uma forma de separação do que era bom ao que era ruim, aquele que servia daquele que não tinham nenhuma utilidade a sociedade.

De todo modo, é sabido que em Esparta crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com as ideias atléticas e clássicas, além de classistas, que serviam de base à organização sociocultural de Esparta e da Magna Grécia. (PESSOTTI, 1983, p. 3 apud RODRIGUES, 2010, p. 24).

Na idade média ainda era comum o abandono logo ao nascimento de crianças deficientes nas ruas, nas portas de instituições religiosas e conventos. Na concepção médica da época essas pessoas não tinham utilidade alguma, eram dotados de deformidades, inúteis para a sociedade. (COSTA, 2015).

Porém calcados nas ideologias cristãs que tinham forte influência na época medieval acreditava-se que todos aqueles possuidores de alma também eram filhos de Deus e, portanto, merecedores de proteção divina, os deficientes não mais eram seres diabólicos, ganharam, portanto, uma espécie de anistia e deveriam ser aceitos da forma que vinham ao mundo, era uma forma de aceitação e caridade. (RODRIGUES, 2010).

Alonso (2016) ressalta que anteriormente ao século XX a própria família se encarregava de esconder o deficiente uma vez que eram sinônimos de vergonha para elas, eram segregados em hospitais psiquiátricos ou em outras instituições que serviam basicamente como depósitos, não podiam frequentar a escola ou quando podiam era realizadas em ambientes distantes da escola comum, eram, portanto, proibidos de participar da vida em sociedade.

Primeiramente se faz entender que anterior ao século XX, as pessoas que hoje são denominadas PAEE eram colocadas em hospitais psiquiátricos, asilos, em outras instituições ou até escondidas por suas famílias, ou seja, essas pessoas eram afastadas do convívio social e escolar. [...] e sua escolarização quando acontecia, era feita nesse ambiente afastado da escola comum (ALONSO, 2016, p. 16).

Por volta do século XVIII surgiram as primeiras instituições escolares especializadas ao deficiente, calcadas em um modelo excludente e segregador uma vez que não eram acessíveis a todos e tão pouco primavam pelo desenvolvimento de suas capacidades ou tinham viés pedagógico que objetivava a preparação para o trabalho e convívio social. Já nas últimas décadas do século XX foi que o conceito de educação inclusiva ganhou notoriedade com a realização de convenções voltadas aos direitos da educação para todos independente das condições, necessidades e características físicas ou mentais do indivíduo citando como exemplo a célebre conferência mundial de Salamanca na Espanha em 1994 que tratava sobre as necessidades educativas especiais, foi um importante marco por tratar políticas, princípios e práticas em prol a educação para os portadores de necessidades especiais trazendo destaque mundial à necessidade em dá atenção ao público da Educação Especial visto que foram sujeitos historicamente excluídos do modelo educacional até então vigente. No Brasil a partir da década de 90 se populariza os primeiros movimentos direcionados para a educação inclusiva bem como a implementação de políticas públicas educacionais inclusivas. (RODRIGUES, 2010).

Seguindo o conceito de educação inclusiva que estava vigorando no cenário internacional, o Brasil procurou redirecionar o seu sistema educacional de modo que esse também acolhesse as pessoas portadoras de necessidades especiais, assim:

Com suas raízes legitimizadas nas propostas da Organização das Nações Unidas (ONU) para a educação inclusiva, este novo conceito postula que as escolas devem ter como missão principal, a busca por maneiras que possibilitem educar todas as crianças independente de possuir ou não necessidades especiais. Neste entendimento são requeridos muito mais que mudanças físicas ou tecnologias pedagógicas. Faz-se necessário um novo

paradigma educacional pautado pelo respeito à diferença, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, que produza não apenas reprodutores de conteúdos pré estabelecidos mas cidadãos conscientes capazes de se reconhecerem e se valorizarem nas diferenças (MANTOAN, 2007 apud RODRIGUES, 2010, p. 79).

Nessa perspectiva houve a criação de políticas, documentos e legislações que assegurasse o acesso e permanência dos deficientes no ensino regular, atualmente é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI 2008) que garanti a inclusão dos educandos deficientes no ensino regular, objetivando:

[...] 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 (BRASIL, 2008).

Segundo Pucovski (2013) em 1961 a lei que rege a educação brasileira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024/61 prevê a integração das pessoas deficientes nos espaços educacionais, mas sem determinar os caminhos para que isso aconteça, a lei não previa como deveria ocorrer o atendimento educacional tão pouco os estabelecimentos que se incumbiriam com tal responsabilidade. Em 1988 a Constituição Federal estatui a educação como direito de todos, cabendo aos Estados o dever de ofertar o atendimento especializado aos alunos portadores de deficiência preferivelmente na rede de ensino regular. Em 1944 publica-se a Política Nacional de Educação Especial documento responsável por assegurar a matrícula de alunos com deficiência, altas habilidades, superdotação e transtornos globais do desenvolvimento nos sistemas de ensino regular de acordo com suas condições de desenvolver e acompanhar as práticas curriculares de acordo com os educandos considerados normais.

Em 1971 a Lei nº 5.692/71 altera a LDB/61 quando aumenta o encaminhamento de alunos para classes e escolas especiais aqueles que não conseguem atingir o desenvolvimento esperado para a idade regular das matrículas, sendo um retrocesso na luta pelo acesso e permanência dos deficientes nas escolas comuns. (BRASIL, 2008).

A atual Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) conceitua a Educação Especial como modalidade de ensino que deve ser ofertada preferivelmente em escolas regulares de ensino desde a Educação Infantil às pessoas com deficiência física ou mental. Cabendo a instituição de ensino a obrigação de atender as singularidades do educando. Quando não for viável a integração do educando no ensino regular em virtude as circunstâncias específicas do aluno este poderão frequentar classes especiais.

A lei incube a escola a responsabilidade de promover adaptação dos currículos, planejamento, recursos didáticos, práticas pedagógicas e metodológicas às necessidades do aluno, a escola deve está apta para oferecer acolhimento ao educando realizando quando necessário adaptações físicas e pedagógicas, professores preparados para o atendimento especializado com formação mínima em nível médio ou superior. Na LDB/96 a Educação Especial deve primar pelo desenvolvimento das capacidades do aluno, preparando-o para a inserção ao mercado de trabalho, objetivando a preparação para o convívio em sociedade.

Alonso (2016) cita a declaração de Salamanca em 1994 como o documento norteador às discussões da Educação Inclusiva no Brasil, segundo o autor tal documento pontua que independente de qualquer complexidade toda criança possui seu próprio ritmo e necessidade de aprendizagem e que nenhuma aprendizagem acontece igual a outra, sendo, portanto, errônea a ideia que a escola inclusiva tem de julgar que toda criança deve se desenvolver juntas.

Em maio de 1999 é realizada a convenção de Guatemala que por discutir uma nova interpretação da educação especial ganha grande notoriedade na educação, defendeu ainda os mesmos direitos humanos e de liberdade que são oferecidas as pessoas “normais” também fosse ofertados as pessoas com deficiência. (BRASIL, 2008).

Em 2001 é instituída Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica pela Resolução CNE/CEB n° 2 definindo a educação especial como uma proposta pedagógica que garanta mecanismos e serviços educacionais de forma a assegurar o atendimento a educação escolar aos alunos portadores de necessidades especiais em todas as modalidades e etapas de ensino, começando pela Educação Infantil. (BRASIL, 2001).

Alonso (2016) destaca que:

[...] tudo que envolve o processo de ensino e aprendizagem do aluno PAEE e os demais deve ser muito bem planejado e debatido, de acordo com a realidade e necessidade da unidade escolar e de seus alunos. Dentro desse planejamento deve englobar todas as diferenças, inclusive para atender alunos PAEE, adequar e oferecer ao aluno uma proposta educativa que seja capaz de suprir todas suas necessidades individuais e coletivas de aprendizagem. (ALONSO, 2016, p. 20).

Sendo assim não é suficiente apenas colocar a criança deficiente no ambiente escolar, como se fosse um depósito, é preciso antes de tudo garantir condições necessárias para que ocorra o processo escolar, preparar esses espaços para o melhor acolhimento dessa criança “[...] perceber que a educação é direito de todo ser humano, independente de etnia, gênero, classe social ou econômica, condições físicas, linguísticas, entre outras.”. (ALONSO, 2016, p. 17).

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 1998) é necessário a inclusão da criança deficiente nos espaços escolares visto que ali eles terão suas potencialidades estimuladas e desenvolvidas, vão ter a oportunidade de viver e experimentar momentos de leitura, escrita, conteúdos básicos para a aprendizagem de habilidades e conhecimentos, práticas culturais e comportamentos morais imprescindíveis ao convívio social.

Mantoan (2003) frisa que o processo de integração e de inclusão escolar é ainda cercado de polêmicas e barreiras, a autora cita desde a insegurança dos professores em lidar com as diferenças dentro da sala de aula, sobretudo o receio de atender ao aluno deficiente, consequência do déficit na formação das licenciaturas e ausência de formação continuada. Há ainda a resistência dos pais de alunos sem deficiência que veem na inclusão uma forma de regressão na qualidade do ensino por acreditarem que ao receber o aluno portador de necessidades especiais a escola pode passar a dá prioridade à educação especial e piorar ainda mais o padrão educacional. Em suma a autora vê que no processo de inclusão muito mais o aluno é quem tem que se adaptar as exigências da escola do que esta criar condições efetivas na integralização desse sujeito nos espaços educativos. Há ainda outros tipos de barreiras encontrados por aqueles que defendem a inclusão escolar, problemas desde o descumprimento de preceitos constitucionais a má interpretações e impasses das legislações são barreiras de retrocesso, reduzindo o processo de inclusão unicamente à integração de alunos deficientes no ensino regular.

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente á inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Essas são, do meu ponto de vista, grandes barreiras a serem enfrentadas pelos que defendem a inclusão escolar, fazendo retroceder, por sua vez, as iniciativas que visam á adoção de posições inovadoras para a educação de alunos em geral. (MANTOAM, 2003, p. 22)

Em suma mudanças são necessárias para que a inclusão efetivamente ocorra nas escolas, o processo de inclusão implica empenho, upgrade, inovação e reformulação nas escolas brasileiras. Modificações que vão desde a reestruturações curriculares nos cursos de formação de professores para que eles se familiarizem com práticas de ensino voltadas a diversidade. Nas escolas é necessário mudanças arquitetônicas, adaptações metodológicas, bem como investimentos em recursos e equipamentos personalizados. O acesso e permanência ao Ensino Fundamental e a Educação Infantil deve seguir os princípios constitucionais da igualdade, a nenhuma criança deve ser negado o direito de frequentar o ensino regular, as instituições de Educação Infantil não deve jamais negar o acolhimento ao aluno portador de necessidades especiais essa etapa deve proporcionar cuidados diários que permita a estimulação precoce, sendo, portanto, etapa essencial para o desenvolvimento da criança. (MANTOAN, 2003).

### 2.3 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente as legislações da educação nacional preveem a inserção da criança portadora de necessidades especiais deva ocorrer desde a Educação Infantil cabendo multa àquelas instituições de ensino infantil que negarem atendimento a esse público. Essa etapa é de suma importância para a formação dos indivíduos, desde a creche deve ser assegurado a garantia do direito à criança de frequentar esses espaços. Nesse tópico será abordado um breve histórico da Educação Infantil sendo essa etapa o início da vida escolar da criança onde por meio das interações e brincadeiras com seus pares, educadores e professores a criança vai experimentar um ambiente de socialização, aprender a conviver com diferentes culturas, aprendizagens essenciais, estimulação e intervenção precoce quando necessário promovendo seu desenvolvimento físico, intelectual e emocional bem como melhor qualidade de vida.

Alonso (2016) ressalta que anteriormente ao século XVIII a criança era vista como um ser sem importância, sem direitos ou necessidades de aprendizagens, a infância seria apenas uma fase de transição para se chegar à idade adulta e a responsabilidade pela educação da criança era exclusivamente da família. Foi a partir da revolução industrial na década de 20 que no Brasil passou a se investir em instituições voltadas ao acolhimento da criança pequena. Com o advento da revolução industrial houve a necessidade de um grande número de operários para trabalharem nas indústrias fabris inclusive operárias mulheres entre as quais mães que ao adentrarem no mercado de trabalho deixavam seus filhos nessas instituições que acolhiam sobretudo crianças de mães que exerciam trabalho extradomiciliar. eram instituições comandadas na sua grande maioria por mulheres que não tinham formação mínima ou se quer possuíam o ensino fundamental completo. Essas instituições que foram consideradas as primeiras creches no Brasil eram estabelecimentos improvisados sem grande fiscalização ou segurança, eram voltadas para o assistencialismo e amparo, para o cuidado físico, alimentação, higiene e saúde da criança pequena, não tinham propósito educacional, algumas dessas instituições se dedicavam ao comportamento social da criança na qual deviam obediência e respeito ao adulto para que no futuro se tornassem bons operários.

Ratificando, as primeiras creches eram calcadas em uma concepção ambientalista, para o cuidado físico da criança, a educação tinha um lugar secundário, e era um modelo educacional burguês excludente que reproduzia a demanda do capitalismo para a futura formação de mão de obra, a criança não era considerada um ser em formação e que para isso necessitaria de cuidados específicos. Era uma educação para a subordinação, doutrinação e engessamento, com o objetivo de obter o comportamento esperado da criança geralmente obtidos por meio de castigos e avaliações comportamentais autoritárias.

Segundo Alonso (2016) em 1943 houve um grande marco para essas creches com a implementação de leis trabalhistas as mães puderam amamentar seus bebês nos berçários, direito que até então eram lhes negados. Ao oportunizar a inserção da mulher no mercado de trabalho houve a crescente procura por essas instituições, acarretando em uma grande comoção social, grupos passaram a reivindicar melhorias nessas instalações, a garantia de um espaço mais salubre e que assegurasse o bem estar das crianças. Já na década de 70 efervesceram

movimentos sociais reivindicando a construção de mais creches acarretando na institucionalização da Educação Infantil como dever do estado, família e municípios. Porém com a promulgação da LDB/96 a Educação Infantil passou a ser dever dos municípios não sendo ainda uma etapa obrigatória ficando o responsável a decisão de matricular ou não a criança.

Com a preocupação em atender a todas as crianças as instituições de ensino tinham como propósito impulsionar transformações sociais, oportunizar a superação de carências, desnutrição, a proteção à infância e combate ao alto índice de mortalidade infantil e a violência que as crianças estavam sujeitas “[...] tanto no interior familiar como nas instituições de atendimento a infância.”. (PACHOAL, MACHADO, 2009, p. 83).

Para Pachcoal e Machado (2009) era nítido a discrepância no atendimento ofertado as crianças de classes mais pobres ao atendimento ofertado as crianças da classe média burguesa da elite. Enquanto as instituições particulares funcionavam em tempo parcial e como propostas pedagógicas tinham a inserção do aluno no ensino regular, as instituições que favoreciam a crianças das camadas mais populares eram públicas e não tinham o aluno como um ser em formação, davam ênfase para a reprodução do sistema do capital, para a formação de futura mão de obra. As crianças de famílias abastardas recebiam uma educacional privilegiada enquanto as de famílias pobres recebiam uma educação carente e deficiente.

Até então em questão da garantia da oferta de uma educação de qualidade as crianças pouco se foi feito em termos de legislação.

Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido.”. (PASCHOAL, MACHADO, 2009, p. 85).

Nesse documento é reconhecido no art. 208 inciso IV a garantia ao atendimento educacional infantil em creches e pré-escolas, á todas as crianças com idade até os 5 anos. (BRASIL, 1988).

Segundo Paschoal e Machado (2009) a Carta Constitucional marcou um grande avanço para as instituições de Educação Infantil inserindo a criança no cenário da educação, se antes estas tinham apenas caráter assistencialista e pouco ou nenhum tempo e espaço era reservado as ações educativas, com a promulgação da lei as creches e pré-escolas passaram a ter responsabilidades educacionais,

portanto deveriam priorizar a educação e a preparação para o ensino regular. A criança passou a ser reconhecidos como sujeito de direitos.

Após a promulgação da Constituição Federal, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nos termos da Lei 8.069/96 concebendo-a como sujeitos de direitos que necessitam de proteção integral por parte da família, sociedade e estado. Nos anos de 1994 e 1996 o Ministério da Educação pública a “Política Nacional de Educação Infantil” uma série de documentos que estabelecem diretrizes pedagógicas, objetivos, estratégias e metas na área. (PASCHOAL, MACHADO, 2009).

Nos anos seguintes a essas leis a LDB/96 coloca a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, estabelece a carga horária e a frequência mínima exigida, além de estabelecer o sistema de avaliação que será “[...] mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (BRASIL, 1996).

No final da década de 90 foi formulado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) documento orientador das práticas educativas realizadas diariamente junto as crianças pequenas. O RCNEI foi concebido em ação integrada com professores e profissionais que possuem uma vasta e longa experiência prática com crianças. No referencial as instituições de ensino infantil devem prioritariamente educar a criança por meio de “[...] situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis [...]”. O cuidar que extrapola a dimensão pedagógica e implica procedimentos específicos relacionados as necessidades humanas básicas a sobrevivência como a proteção, alimentação, cuidados com a saúde, higiene, ajudando o outro a se desenvolver como ser humano. O brincar que é posto como “[...] uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”.” Com a brincadeira a criança aprende sobre diversos conhecimentos, sobre as pessoas, os sentimentos e o mundo. (BRASIL, 1998, p. 23-30).

Atualmente a Educação infantil segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) deve ser obrigatoriamente garantida pelo Estado sem distinção ou discriminação, caracteriza como a primeira etapa da Educação Básica a que todo individuo tem o direito ficando as creches e pré-escolas a função de acolher a criança pequena, esses espaços se constituem como

instituições não domésticas, mas sim estabelecimentos públicos ou particulares próprios para a escolarização voltados ao atendimento da criança de 0 a 5 anos de idade no período diurno, integral ou parcial. Esses estabelecimentos devem ser regularizados e supervisionados por entidade competente do sistema educacional. Atualmente a Educação Infantil é obrigatório apenas as crianças de 4 e 5 de idade sendo essa fase pré-requisito para o ingresso no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009).

Corrêa (2003) chama a atenção quanto a quantidade e qualidade no atendimento das instituições de ensino infantil atualmente ofertado no Brasil, segundo a autora o número de crianças nessa faixa etária sem atendimento é bastante elevado. Na concepção da autora a desigualdade no atendimento de creches e pré-escolas é ainda um problema recorrente na contemporaneidade, na qual as camadas populares tem que se contentarem com um atendimento “pobre” enquanto poucos tem à disposição centros de excelência. Segundo a autora é preciso fazer escolas boas para todos.

Souza (2007) em seu estudo mostra a realidade que as creches e pré-escolas estão conduzindo o trabalho pedagógico com a criança, segundo a autora a educação de crianças tem que objetivar a integração entre os aspectos cognitivos, emocionais, físicos e sociais, entretanto, o que se percebe é outra forma de trabalho, muitas instituições de ensino infantil ainda estão alicerçadas no modelo assistencial e compensatório, priorizam o cuidar ao educar e revelam praticas autoritárias com a criança. A autora reitera que esse trabalho não é o suficiente para atender as necessidades infantis, uma vez que a criança é um ser completo e indivisível, além de suas necessidades básicas é preciso atender suas necessidades sociais e humanas como a construção de valores éticos, de socialização, de apropriação ao conhecimento e saber. Neste sentido, a educação infantil na atualidade precisa rever suas práticas e concepções que só tem lhes negado a condição de sujeitos de direito

### **2.3.1 Concepção de criança**

Ao falar sobre a educação infantil é importante entender a concepção de criança, que historicamente foi adquirindo diferentes significados. O sentimento

de infância presente hoje foi sendo construído ao longo do tempo através das relações sociais e das particularidades da sociedade de cada época. Mesmo existindo desde os primórdios da humanidade a infância por séculos foi uma etapa negligenciada, sem importância, considerada uma fase transitória para aqueles que alcançavam a fase adulta.

Segundo Avanci *et al.* (2009) os primeiros relatos obtidos sobre a história social da criança datam do século I a.C. no império romano. O nascimento de uma criança era um acontecimento além de biológico também social, político e cultural, cabia ao chefe de família a decisão do recém-nascido vim ou não ao mundo, práticas de infanticídio eram comuns com filhos de escravos, bem como, o aborto, o abandono de filhos de mães solteiras, o enfeitamento e afogamento de recém-nascidos com mal formação. Aos 14 anos a criança já era considerada um adulto. Para a cultura grega a infância correspondia a uma excelente fase para a aprendizagem, eles dispunham de ambiente próprio para a escolarização, mas não era uma educação com cunho pedagógico, mas sim voltada para o desenvolvimento do vigor físico, os meninos eram treinados para servirem a guerra. Já as meninas cabiam a função de procriar filhos saudáveis quando tornarem-se mulheres.

A concepção de criança e de infância era inexistente até o século XIII, era simplesmente um período transitório. Na idade Média a criança participava dos mesmos ambientes dos adultos, não se diferenciava a infância da adolescência, eram como mini adultos pois as mesmas atividades praticadas pelo adulto também eram realizadas pela criança expondo-as a diversos tipos de perigo e violência. Já a partir do século XVII e fins do século XVIII o sentimento de infância surgiu dando notoriedade a criança, essa não mais era considerada um adulto em miniatura, ser criança era diferente de ser adulto. (Gonçalves, 2009).

Ariés (1981) ressalta que foi a partir do século XVII que a criança sai do sentimento de insignificância a elas atribuídas para um ser que necessitava de proteção e cuidados, dependentes e submissos aos adultos. Em sua pesquisa o autor frisa que a infância é criação da modernidade, que foi graças a revolução escolar e o sentimento de família que as crianças deixaram de ser misturar ao mundo do adulto. Com a escolarização elas passaram a ter um ambiente próprio a elas, já não precisava frequentarem necessariamente os mesmos ambientes adultos para aprenderem e desenvolverem. Com a importância da educação o sentimento

de família antes ausente ganhou força e a família passou a dar importância à criança, a cuidar melhor dela, ela não mais era um ser no anonimato ou substituível.

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (PHILIPPE ARIÉS, 1991, p. 05)

O século XX foi um campo fértil na realização de debates, práticas e políticas voltadas para o bem estar da criança, por isso é reconhecido como o século das crianças.

A construção normativa da infância sofreu diversos desenvolvimentos ao longo dos tempos, mas o século XX foi especialmente importante nessa definição sistemática, por meio de sucessivos documentos legais que, no plano internacional e nacional, regularam a vida das crianças e padronizaram os modos de relação entre o Estado, as famílias e as crianças e, mais latamente, entre estas e os adultos (MARCHI, SARMENTO, 2017, p. 953).

Com o interesse na guarda e proteção à criança em 1924 é criada a declaração dos direitos da criança em Genebra, sendo a primeira declaração que tem como pilar a proteção integral à criança tanto da sua personalidade quanto da sua pessoa física. Essa declaração foi um marco mundial na proteção especial a esse público, além da consolidação da criança como sujeito de direitos, dá ao Estado o direito de intervenção quando a criança estiver sob maus-tratos no seio familiar. Mais tarde em 1959 é promulgada a Declaração Mundial dos Direitos da Criança, enfatizando os mesmos direitos anunciados na Declaração de Genebra. (GONÇALVES, 2009).

No Brasil em 1964 é criada a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FUNABEN) e as Fundações Estaduais do Bem-estar do Menor (FEBEN), entidades públicas que planejavam, orientavam, coordenavam e atendiam crianças e adolescentes caracterizados como delinquentes, jovens infratores considerados como uma ameaça à tranquilidade das elites. Com a Constituinte de 1988 a sociedade passa a enxergar a infância como uma fase de crescimento em que a criança necessita de cuidados e proteção especial uma vez que nesse documento são incorporados direitos essenciais a esse público, mais tarde em 1990 vem o

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelecendo direitos integrais como o direito a saúde, a educação, a proteção física, mental e social a criança e ao adolescente. (AVANCI *et al.*, 2009)

Diante desses marcos históricos em relação a criança percebe-se que a infância sempre existiu, mas não havia uma representação dessa fase. De seres sem grande importância elas foram gradativamente ganhando seu espaço na sociedade, para hoje serem reconhecidos como atores sociais da própria existência que nas interações e brincadeiras com seus pares aprendem, desenvolvem, enfim vivem e constroem sua própria bibliografia sem precisar necessariamente de um adulto para isso.

#### 2.4 INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão da criança com TEA na Educação Infantil é um processo que engloba os pais, os educadores, a gestão escolar e toda a equipe pedagógica da escola, obstáculos como a discriminação da pessoa com TEA consequência do pouco ou nenhum conhecimento sobre a patologia, possibilidades e limites, bem como a ausência de estruturas físicas que contemplem a acessibilidade, falta de materiais e o déficit na formação de professores são impedimentos que por vezes impossibilita a eficácia nesse processo. Junior *et al.* (2021) apontam que a inclusão de crianças com necessidades Educacionais Especiais nas escolas brasileiras é um desafio multifatorial, que engloba o preconceito, a falta de conhecimento, formação inadequada, escolas com funcionamento e estruturas inadequadas. Porém, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) no seu art. 27 ressalta a educação como um direito imprescindível para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, devendo estar presente ao longo de toda vida, de modo que a pessoa com deficiência conquiste o máximo de desenvolvimento possível, de acordo com suas necessidades de aprendizagens, interesses e características. (BRASIL, 2015).

Nunes (2015) salienta a relevância da Constituição Federal de 1988 em relação ao atendimento educacional das pessoas com deficiência ao garantir no artigo 208 (Inciso II) que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência devesse ser realizado, prioritariamente na rede regular de ensino, não obstante estabeleceu a necessidade de haver atendimentos específicos conforme as

necessidades das pessoas com deficiência. Esse marco histórico foi fundamental para o acesso e permanência da pessoa deficiente na escola regular, começando pela Educação Infantil.

Desde então legislações foram criadas visando assegurar o atendimento educacional às pessoas com deficiência, exemplificando a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) que no art.1º sanciona o direito à educação e à educação especial de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alunos superdotados alvejando uma educação equitativa e inclusiva. No seus arts. 2º e 5º a PNEE reitera que esse atendimento educacional seja de preferência na rede regular de ensino tendo como público-alvo, entre outros, “educandos com Transtornos globais do desenvolvimento, incluindo os educandos com Transtornos do Espectro Autista, conforme definido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.” (BRASIL, 2020, p. 117).

Ao falar dos direitos da pessoa com TEA é necessário citar a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que também é conhecida por lei Berenice Piana, essa lei é responsável por instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, ela distende todos os direitos previstos as pessoas com deficiência para as pessoas com TEA ao estabelecer, para todos os efeitos legais, que o transtorno do espectro autista é uma deficiência, dispõe ainda, entre outros direitos, obrigatoriedade a inserção e permanência dos alunos com TEA nas escolas regulares de educação e no Art. 7º puni com direito a multa o diretor de escola ou autoridade competente que se recusar a admitir aluno com transtorno do espectro do autismo ou outra deficiência com multa de três a vinte salários mínimos. (BRASIL, 2012).

Visando a garantia do acesso e permanência das crianças deficientes na Educação Infantil o MEC sancionou em 2000 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Especiais (RCNEI-EOCNE), documento orientador do trabalho docente no cotidiano escolar com as crianças que são alvos da educação especial na primeira etapa da Educação Básica. (NUNES, 2015).

Nunes (2015) salienta que o atendimento das crianças com deficiência na Educação Infantil, é fundamental para o seu desenvolvimento uma vez que possibilita a intervenção precoce contribuindo para a estimulação no tempo certo, minimizando possíveis limitações, segundo a autora é preciso que esse atendimento

ocorra o quanto antes uma vez que ao ser estimulada e ter a possibilidade de interagir com outras crianças da mesma faixa etária mais efetivo será o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Nesse contexto, essa etapa se configura como estágio propício para a inclusão e desenvolvimento global visto que:

Caracteriza-se como um período essencial para a construção da linguagem da criança, principalmente porque é ali que ela poderá ter contato com outras crianças e possibilidade de se comunicar com elas. Porém, não significa que é suficiente oferecer um ambiente cheio de trocas comunicativas com outras crianças, mas ao pensar no desenvolvimento de modos alternativos de comunicação é imprescindível que o ambiente seja adaptado às habilidades da criança e que atenda às suas dificuldades. (FIORINI, 2017, p. 41).

Fiorini (2017) em seu estudo ao descrever a rotina de alunos com TEA na Educação Infantil constatou fatores importantes no processo de inclusão, nos quais, a dificuldade da escola em saber como favorecer a atuação do aluno com TEA na rotina escolar, o desconhecimento por parte dos profissionais da educação sobre o transtorno que conseqüentemente afeta na criação e planejamento das ações pedagógicas que ajudariam os alunos a serem mais participativos nas atividades. A falta de interesse desses profissionais em criar estratégias específicas de comunicação a serem utilizadas entre o professor e o aluno, uma vez que por não conseguirem se comunicar e serem incompreendidos apresentavam comportamentos inadequados. Visto que a diversidade no TEA é algo real e influencia o desempenho e a participação nas atividades, Fiorini evidenciou a importância de o professor observar as particularidades, habilidades, hábitos e dificuldades do aluno com TEA, bem como considerar o ambiente e o contexto em que ocorre a rotina escolar uma vez que a organização desses espaços pode ser fator influenciador na participação e envolvimento nas atividades. Por fim ressalta a importância de os profissionais da saúde, da educação e das famílias atuarem juntos na escola desde a Educação Infantil, segundo a autora tais aspectos podem contribuir para o melhor direcionamento das práticas pedagógicas e conseqüentemente de forma mais precisa no desenvolvimento integral do aluno com TEA.

Santos e Almeida (2017, p.9) ressaltam que "há muito ainda para avançar no que se refere ao processo de inclusão na escola regular da Educação Infantil [...], porém a escola é um espaço de formação, e é no cotidiano escolar que estratégias

vão surgindo”. É direito assegurado pela Política Nacional de Educação Especial (2008) da criança autista frequentar as classes comuns de aula, e cabe à escola a responsabilidade de fornecer o ambiente necessário para o acolhimento do aluno autista. Mudanças desde a reorganização do currículo e metodologias adaptadas são necessárias para que a criança autista participe das atividades e se sinta acolhida e respeitada em todos os seus aspectos. É dever de todos criar condições necessárias que favoreçam a inclusão da criança deficiente a frequentar a escola regular de ensino. E essa inclusão vai depender de políticas públicas que contemplem a acessibilidade nas escolas, da formação de profissionais especializados para atender essa criança, de uma gestão eficiente do diretor e dos educadores na criação de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento dessa criança e a faça se sentir acolhida dentro do espaço escolar.

### 3 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da presente pesquisa cujo tema é “A Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil” optou-se por uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa segundo Silveira e Córdova (2009) caracteriza-se por ser um processo metodológico direcionada na compreensão e interpretação das dinâmicas que ocorrem nas junções sociais, o pesquisador qualitativo não se preocupa em operacionalizar dados numéricos, seu interesse consiste no aprofundamento dos aspectos da realidade, das relações, valores, crenças e fenômenos que não são quantificados. Ainda segundo as autoras na pesquisa qualitativa o pesquisador precisa ser cauteloso para que não ocorra envolvimento e interferências pessoais na coleta, excessiva confiança em suas convicções também se torna um risco uma vez que pode interferir na capacidade de julgamento e tomada de decisões, em contrapartida a pesquisa qualitativa apresenta grandes vantagens como máxima precisão dos fatos da realidade e do contexto a ser estudado, resultados seguros e confiáveis, maior eficácia no planejamento dos procedimentos e ações da pesquisa, entre outros.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a inclusão escolar das crianças com TE nos anos iniciais da Educação Básica. Para atingir os objetivos propostos, optou-se pela realização da pesquisa bibliográfica. Nesse tipo de pesquisa o autor realiza o levantamento de referências teóricas constituídas por materiais já elaborados e analisados como livros, artigos, teses e dissertações sobre o tema a ser estudado, permitindo ao autor estudar o que já foi publicado sobre o assunto. (FONSECA, 2002).

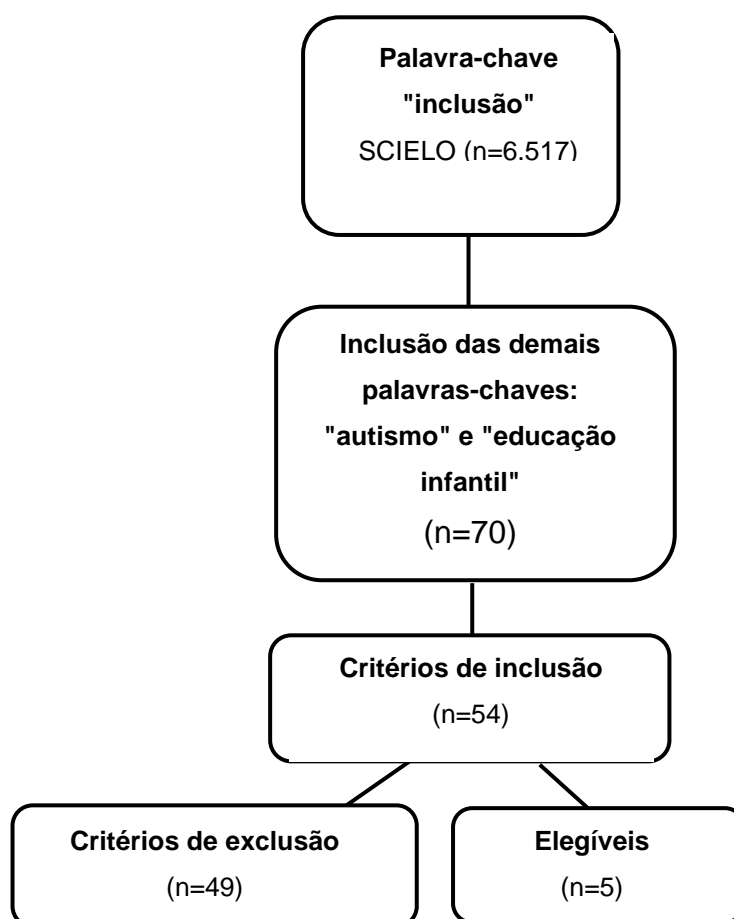
Foram realizadas leituras sobre o tema tendo por base produções extraídas do portal de periódicos SCIELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e tecnologia (BDTD/IBICT) foram escolhidos esses dois portais por serem bases de dados conhecidas e terem bastantes estudos relacionados ao tema.

No momento inicial da pesquisa foram realizadas buscas utilizando-se as seguintes palavras chaves e operador booleano: “Inclusão” AND “Autismo” AND “Educação Infantil”. Como critério de inclusão foram examinados o título e o resumo de cada trabalho na qual foram priorizados os trabalhos em português publicados no

intervalo de 2014 á 2023 que tratavam os desafios e as possibilidades na inserção da criança com TEA nas salas regulares da Educação Infantil, foram excluídos estudos com duplicidade, que não são relevantes para pesquisa, não tiveram a metodologia bem clara ou não respondiam a questão norteadora da pesquisa. Na base de dados do SCIELO utilizando os descritores supracitados apareceram apenas 2 artigos que após aplicação dos critérios de inclusão/exclusão foram considerados ambos relevantes para a presente pesquisa. Na base de dados BDTD foi feito o mesmo processo onde foram selecionados três trabalhos na qual 3 dissertações.

### 3.1 MÉTODO DE BUSCA

**Fluxograma 1** - Método de busca



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

## 4 RESULTADOS

**Quadro 2 - Artigos elegíveis**

| Autores (Ano)                     | Título  | Considerações finais   |
|-----------------------------------|---|--|
| SANINI;<br>BOSA;<br>(2015)        | Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da Educadora.   | Os resultados evidenciaram a importância de o educador conhecer sobre o TEA bem como enxergar o aluno com TEA além do viés da deficiência, mas sim como sujeitos com potencialidade e capacidade. A educadora transpôs os sentimentos de medo e insegurança ao lidar com uma criança “diferente” e procurou adotar atitudes positivas inerentes a esse aluno construindo uma relação humana o que permitiu um trabalho efetivo tanto na educabilidade do aluno quanto no desenvolvimento de seu trabalho. Os resultados mostraram ainda a necessidade de investimento na formação acadêmica e continuada dos professores visto que apresentam insegurança ao aceitar e lidar com crianças que apresentam necessidades especiais, bem como dificuldade na autonomia de criar e experimentar metodologias e práticas voltadas a esse alunado.<br>(SANINI; BOSA; 2015, p. 180-181). |
| FAVORETTO;<br>LAMÔNICA;<br>(2014) | Conhecimento e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. Relato de Pesquisa        | O estudo demonstrou que o processo de inclusão se encontra em crescimento, porém há a necessidade por demanda de cursos voltados para o aperfeiçoamento da temática TEA já que por meio dos relatos evidenciou-se que estes profissionais estão carentes de informações, uma vez especializados na temática eles poderão ter maior autonomia na criação de estratégias educacionais que favoreçam esse alunado sendo este o principal aspecto apresentado nos relatos dos professores.<br>(FAVORETTO; LAMÔNICA; 2014, p. 115).   |
| RINALDO;<br>(2016)                | Processo Educacional De Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista Na Educação Infantil: Interconexões Entre Contextos | O estudo evidenciou-se que há muito o que se fazer para que a escolarização e inclusão das crianças com TEA aconteça de fato, que o processo de inclusão deva ocorrer desde a Educação Infantil e que para isso adaptações de cunho pedagógicas e arquitetônica são necessárias para atender as necessidades da criança. Quanto aos conhecimentos e concepções da equipe escolar e dos pais estas ainda se encontram respaldadas no senso comum, mas que diante das dificuldades diárias eles procuram apoio a profissionais especializados a fim de saberem lidar com as especificidades do transtorno.<br>(RINALDO; 2016, p. 95-96).   |

|                   |  |   |
|-------------------|--|---|
| SANTOS;<br>(2020) | A criança com Transtorno do espectro autista na sala regular da Educação Infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa     | Evidenciou-se um avanço significativo nas políticas educacionais de inclusão o que favoreceu o acesso e permanência das crianças com deficiência nas escolas regulares públicas.<br>Os resultados apontaram ainda para a necessidade de sistematização de práticas pedagógicas que oportunize mais participação das crianças com TEA, bem como a necessidade de adequações curriculares que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento deste alunado nas salas regulares. Contudo evidenciou-se desafios relacionados a carente formação dos profissionais da educação, bem como a ausência de investimentos em profissionais especializados no atendimento as crianças deficientes e em materiais, tempos e espaços para atividades lúdicas.<br>(SANTOS; 2019, p. 117-120). |
| SOARES;<br>(2022) | A inclusão de alunos com transtornos do espectro autista (Tea) na educação infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas. | O estudo apontou avanços significativos no que se refere a educação ofertada a crianças com TEA, contudo há a necessidade de aperfeiçoamento dos profissionais da educação para atuar com esse alunado até mesmo para o profissional de apoio que auxilia o aluno. Além da formação o estudo mostrou dificuldades no desenvolvimento do trabalho pedagógico devido à falta de recursos que dão suporte ao desenvolvimento desse trabalho. Ressalta-se ainda a importância da participação ativa da família nesse processo de escolarização uma vez que é o elo de ligação criança e escola.<br>(SOARES; 2020, p. 116-190).  |

Fonte: Elaborado pelo autor.

#### 4.1 Análise e discurso dos dados

A Educação Infantil se constitui como modalidade de ensino imprescindível para o desenvolvimento físico, psicológicos e social de crianças com TEA, a inclusão nessa primeira etapa da Educação Básica permite a essas crianças a integração ao ambiente escolar. Para Rinaldo (2016) a escolarização dessas crianças ainda é um assunto que desafia a educação, não está pronto e acabado, mas sim em construção e para que ocorra intervenções educacionais é preciso antes de tudo compreender de fato como a questão da inserção desse público no ensino comum vem sendo conduzido. Os dados encontrados na literatura apontam que a inclusão do aluno com TEA na Educação Infantil é positiva para o seu desenvolvimento,

segundo Rinaldo (2016) a criança com TEA no contexto da Educação Infantil apresenta as mesmas possibilidades de aprendizagem de uma criança “normal”, porém, necessitam de mais atenção devido as suas limitações cognitivas e interativas. O mesmo autor frisa que a maioria das crianças com TEA se adaptam bem ao contexto da escola mesmo que necessitem de maior apoio ou recurso educacional, outros casos geram questionamentos se a escola de hoje está de fato preparada para recebe-los, não por causas inerentes a defasagens de propostas educacionais, mas sim por particularidades que envolvem a própria condição da pessoa como nos casos de níveis mais severos do transtorno que acaba distanciando a criança do aprendizado formal. Nesse contexto Santos (2020) afirma que crianças com TEA necessitam ser acompanhadas na escola por profissionais mais preparados, uma vez que os casos severos do transtorno devido a suas especificidades podem prejudicar a aprendizagem dessas crianças, tais casos exige maior sensibilidade e desenvoltura do educador.

Bosa e Sanini (2015) enfatizam a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil como um desafio duplo para o professor, uma vez que assinala o ingresso dessa criança em um contexto até então inédito longe da proteção familiar, esse nível amplia seu repertorio de experiencias, seus medos, a sua inserção em um grupo social, além do que é nessa etapa que geralmente a criança é diagnosticada com o TEA. As autoras frisam em seu estudo que a expectativa e a crença de professores a respeito de seus alunos com TEA tem forte influência no processo de inclusão e ensino-aprendizagem, a forma como o professor opta por se relacionar com seu aluno impacta na qualidade do seu trabalho, quando ele cria e desenvolve práticas respeitando, compreendendo e aceitando as particularidades do seu aluno adotando uma relação positiva entre ambos o processo de inclusão se torna mais efetivo, o seu trabalho se torna mais efetivo, e a tendencia é que a criança seja socialmente mais aceita por seus pares dentro da sala de aula.

Soares (2022, pag. 93) frisa que “Para além de compreender as especificidades do aluno com TEA, é preciso saber como agir com ele, o que fazer em um momento de crises, como mediar os conflitos em sala de aula.” Quanto mais o professor conhecer sobre seu aluno mais significado suas práticas pedagógicas terá, uma vez que cada aluno é único, não existe um padrão para ensinar, é a partir da vivencia com o aluno que ele vai conhecê-lo melhor. A autora reconhece a

importância de se estimular a criança com TEA a participar das atividades para que ele se sinta incluso, pertencente ao ambiente escolar.

Nesse sentido as ações pedagógicas a serem trabalhadas com este alunado na Educação Infantil devem ser focadas para o estímulo da fala, da interação social, do estímulo a linguagem. Bosa e Sanini (2015), Favoretto e Lamônica (2014), Santos (2020) concordam que o professor deve elaborar estratégias de ensino que vise a interação e participação do aluno incluído, estas se mostram mais efetivas quando o professor leva em consideração as necessidades do seu aluno centrando-se em suas potencialidades, no caso do TEA onde há dificuldades na compreensão da linguagem e resistência a mudanças de rotinas a antecipação de tarefas e a repetição de instruções se mostram estratégias efetivas ao se trabalhar com esse aluno.

Soares (2022) frisa que a Educação Infantil não se trata de um espaço apenas assistencialista, as mães não mais deixam seus filhos nessas instituições para serem apenas cuidadas, ela se constitui como um espaço onde a criança deve brincar, socializar, desenvolver-se e aprender. Em seu estudo Santos (2020) expôs que as crianças com TEA eram poucas estimuladas no contexto da Educação Infantil uma vez que as práticas das professoras estavam mais alicerçadas ao cuidar do que a sistematização pedagógica voltada a aprendizagem o que nos leva ao senso comum de que a criança deficiente não está na escola pra aprender e sim para socializar, concepção essa que vai na contramão do pensamento de Vygotsky (1998) que acreditava que “Todas as crianças podem aprender e se desenvolver... As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental”. (Vygotsky, 1998, apud Costa, 2006, p. 234).

Para Vygotsky (Vygotsky, 1998, apud Costa, 2006) é por meio das relações e interações sociais da sua inserção em um universo histórico-cultural, que o desenvolvimento humano ocorre. Nesse viés Santos (2020) enfatiza a importância de se estimular situações de interações mediadas pelo adulto que acompanha a criança, também frisa a importância do brincar, do jogo, de situações de brincadeiras coletivas, do faz de conta essas estratégias pedagógicas quando bem estruturadas e sistematizadas pelo professor oportuniza a criança o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Soares (2022) enfatiza alguns fatores que devem permear o processo de inclusão da criança com TEA na Educação Infantil, entre os quais um espaço escolar preparado e estruturado, repensar o número de alunos em sala de aula, dá condições dignas de trabalho ao professor na qual inclui valorização salarial, recursos e suporte pedagógico, materiais adaptados, presença de profissionais de apoio, bem como a formação do professor que é de extrema relevância para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas uma vez que é a partir da qualidade dessas ações que a criança vai aprender e se desenvolver, a autora frisa que é preciso dá voz a esses sujeitos, em suma verifica-se que a maioria dos profissionais da educação não possuem conhecimento necessário em relação ao transtorno, vindo a se sentirem despreparados para receber o aluno. Os estudos de Favoretto e Lamônica (2014) demonstram fragilidades na formação dos professores que se sentem carentes de informação e formação e que esses profissionais ocasionalmente não saberiam lidar de maneira positiva com as necessidades e particularidades dessa criança. Bosa e Sanini (2015) ressaltam que esses profissionais apresentam baixa expectativa em seu senso de eficácia em lidar com o aluno com TEA, tanto que se questionam se possuem conhecimento suficiente para fornecer o aprendizado necessário a esses alunos, havendo, portanto, uma desvalorização de sua própria capacidade de ensinar e de sua formação acadêmica. Em seu estudo Rinaldo (2016) notou que as professoras demonstraram sentimento de insegurança, constantes momentos de desafios ao receberem a notícia que trabalhariam com crianças com TEA, situações geralmente comuns uma vez que o desconhecimento do TEA tende a levar a concepções equivocadas de que os indivíduos portadores do transtorno são crianças difíceis de lidar, excêntricas, com comportamentos inadequados que tendem a tira-los do comodismo deixando-os frustrados, a autora enfatiza que é de suma importância a preparação dos profissionais da educação que vão está diretamente e diariamente trabalhando com o aluno que apresenta o TEA, não só pelo fato de serem eles os transmissores dos conteúdos pedagógicos a esses alunos, mas também por serem os responsáveis pela transmissão de princípios, valores e normas sociais indispensáveis para o convívio em sociedade, logo necessitam de uma formação ampla e continua, tornando-os capazes de oferecer a qualidade de ensino esperada. Nesse sentido os autores supracitados defendem a necessidade de aprofundamento teórico e prático na formação do professor, defendem a formação inicial e continuada, a elaboração

de cursos, programas e materiais que forneçam capacitação em conhecimento suficiente sobre as intervenções pedagógicas do TEA.

Para que o processo de inclusão das crianças com TEA seja efetivo Rinaldo (2016) defende a participação ativa dos pais ao longo da Educação Infantil, a escola e os professores devem potencializar o encorajamento e empoderamento deles afim de exporem suas opiniões e serem participativos nas tomadas de decisões a respeito de seus filhos. Dando-lhes o direito e o dever de cobrar por melhor estrutura física, adaptações de conteúdo, currículo, métodos, técnicas bem como recursos educativos específicos para que o aluno com TEA tenha plena possibilidade de desenvolvimento.

#### Segundo Soares

[...]a família tem a responsabilidade de não somente levar esse aluno a escola, mas de realizar os acompanhamentos necessários para seu melhor desenvolvimento- trata-se de um conjunto que auxilia no desenvolvimento social e educacional (SOARES, 2022, pag. 113)

A autora frisa que quando família e escola caminham juntos é nítido o retorno positivo.

No estudo de Rinaldo (2016) percebeu-se que os pais geralmente se sentem receosos durante o processo de inclusão dos filhos, segundo eles a inclusão no ensino comum ainda é falha, carecendo de preparos tanto dos professores quanto da escola, e para que esse processo de fato seja efetivo é preciso professores capacitados bem como dispo de recursos materiais, físicos e humanos adaptados só assim a escola vai está preparada para receber qualquer aluno independente de ser deficiente ou não.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar a inclusão das crianças com TEA nos anos iniciais da Educação Básica. Para tanto, objetivou-se em:

**A.** Compreender os desafios encontrados diante da inserção e escolarização desse público na Educação Infantil.

**B.** Analisar as concepções e conhecimentos que os profissionais da educação, sobretudo o professor tem sobre as características do TEA.

Esta pesquisa foi um desafio muito grande, desde a escolha do tema, a delimitação dos objetivos, a escolha para fundamentação teórica e a construção dos textos foram processos minuciosamente pensados e articulados que exigiram estudo, tempo e reflexões, mas que no fim valeu muito apenas pois contribuíram imensamente para o crescimento pessoal e profissional da autora da pesquisa.

Pode-se dizer que os objetivos da pesquisa foram alcançados. Conclui-se que a inclusão se constitui como um complexo processo que envolve múltiplas dimensões, percebeu-se que ainda existe um longo caminho para a efetividade desse processo nas variadas esferas sociais. A Educação inclusiva está aí, mas ainda não estamos preparados para oferecer um ambiente educacional efetivamente inclusivo. Tem-se ainda o desconhecimento do TEA, que é ainda cercado de incompreensões, o conhecimento e as concepções sobre o transtorno se encontram alicerçadas no senso comum.

O desconhecimento da patologia pelos profissionais da educação demonstrou ser um dos principais entraves presente no processo de inclusão na Educação Infantil que precisa ser superado uma vez que o estudo demonstrou expressivo avanço na inserção desse alunado na rede de ensino comum, muito devido aos avanços ocorridos na legislação que ampliaram o direito à educação a esses alunos.

A maioria dos professores sentem carência de informação e formação sobre a patologia, consequência na defasagem da formação iniciada que esses profissionais tiveram, o que ocasiona sentimento de insegurança ao lidar com a criança com TEA.

Nesse sentido há que se pensar na oferta de formação inicial e continuada de qualidade que visem o aperfeiçoamento dos profissionais da educação, a capacitação em conhecimento suficiente sobre as intervenções pedagógicas do TEA para que eles possam se sentir preparados para atender o aluno, visto que o senso

de autoeficácia no próprio trabalho impacta no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas efetivas.

Os resultados apontam para a pouca valorização do professor, são eles que vão está diariamente em contato com o aluno com TEA, além da necessidade da formação continuada é preciso dá voz a esses sujeitos, dá apoio, partilhar das suas dificuldades visto que a inserção de uma criança com TEA em sua sala gera uma sobrecarga tanto metodológica quanto emocional. Nesse contexto o investimento em políticas públicas de inclusão se torna necessários, uma vez que essa responsabilidade não cabe somente ao educador, é preciso apoio do poder público para que este mobilize escolas, pais e sociedade para que saem da zona de conforto, porque eles também têm o compromisso na efetividade no processo de inclusão.

Além da preparação dos professores, o estudo apontou para a preparação do ambiente escolar para melhor receber o aluno com TEA, visto que os indivíduos que possuem o transtorno possuem dificuldades na interação social e a mudanças de rotina torna-se necessário o planejamento prévio do espaço e das práticas pedagógicas que devem ser facilitadoras. Conclui-se que crianças com TEA possuem possibilidades de aprendizagem tanto quanto a criança “normal”, mas que necessitam de maior suporte pedagógico, arquitetônico e humano, bem como metodologias, recursos e materiais adaptados à especificidade do aluno, focadas em suas singularidades.

Ressalta-se a importância da parceria escola e família, estas devem ser participativas e colaborativas, porque são elas mais doque ninguém que conhecem seus filhos e é o elo de ligação entre a criança e a escola. Os pais não devem ser aqueles que somente levam o filho a escola, devem de fato acompanhar a rotina escolar do filho, ser auxiliares, conversarem com o professor exporem seus anseios e duvidas, uma vez que a participação ativa deles trazem benefícios positivos para o desenvolvimento do filho. Cabe a escola a função de potencializar o empoderamento da família, dando lhes oportunidades de opinar, fazer cobranças por melhores estruturas físicas, recursos humanos e materiais para que a criança tenha plena possibilidade de desenvolvimento.

A intenção da pesquisa não foi trazer resultados definitivos sobre o assunto tão pouco generalizar o modo que se deve agir em relação a crianças com TEA, uma vez que o TEA possui variabilidade de características e o processo da inclusão

desses sujeitos na Educação infantil perpassa dimensões variadas e encontrasse ainda em construção sendo, portanto, um desafio atual para a educação. Portanto não esgotasse aqui a necessidade de novas pesquisas relacionadas a temática, mas fico feliz em poder fornecer subsídios para que novos estudos e reflexões sejam realizados, em prol a melhoria e efetividade no que se refere ao processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, R. **Geromini. Práticas pedagógicas na educação infantil: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Livros técnicos e científicos editora, 1981.

AVANCI, B. S. *et al.* Resgate das concepções sobre criança na história do mundo e do Brasil: revisão de literatura. **Rev. enferm. UFPE on line**, p. 382-391, 2009.

BIBLIOGRÁFICA, II Revisão. **Que crianças? Concepção de criança.** Fernanda Cristina da Silva Gonçalves, p. 11, 2009.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil/** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental- Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: CNE/CEB, 2001<sup>a</sup>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução n° 5, de 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência):** promulgada em 6 de julho de 2015/ obra coletiva de autoria do Ministério Público do Trabalho, Procuradoria Regional do Trabalho da 17 Região, PCDLegal. - Vitória: Procuradoria Regional do Trabalho da 17 Região, 2016.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf). Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

CORRÊA, B. C. **Considerações sobre qualidade na Educação Infantil**. Cadernos de pesquisa, n. 119, p. 85-112, julho/ 2003.

COSTA, F. A. S. C. **Práticas inclusivas na Educação Infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) /**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso). acessos em 06 jun. 2023.

DIAS, Adelaide Alves; SANTOS, Isabelle Sercundes; ABREU, Adams Ricardo Pereira; **Crianças com Espectro Autista em Tempos de Pandemia: contextos de inclusão/exclusão na Educação Infantil**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 101-124, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79005>.

FAVORETTO, Natalia Caroline; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. Conhecimento a e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. Relato de Pesquisa. **Rev. bras. educ. espec.** 20 (1) • Mar 2014. Disponível em: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S101994032017000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101994032017000100007&lng=pt&nrm=iso). acessos em 30 abr. 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000100008> .

FIORINI, Bianca Sampaio. F521a **O aluno com transtornos do espectro do autismo na educação infantil: caracterização da rotina escolar /** Bianca Sampaio Fiorini. – Marília, 2017. 145 f.; 30 cm. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017. Bibliografia: f. 125-134. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150463>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

JUNIOR, Osmar Vieira dos Santos; SANTOS, Aline Teixeira dos; GOMES, Luciene Leandro; **Inclusão e Desenvolvimento das Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil**. *Periferia*, v. 13, n. 3, p. 25-38, set./dez. 2021. DOI: 10.12957/periferia.2021. 66011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazê?** São Paulo- Moderna. v. 12, 2003.

MARCARINI, Célia Verônica, 1967-M313p. **As Primeiras Experiências na Educação Infantil**/ Célia Verônica Marcarini. - 2012. 127 fil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6100>. Acesso em: 19 de jan. 2023.

MARCHI, R. DE C.; SARMENTO, M. J.. **Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas**. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 141, p. 951–964, out. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017175137>. Acesso em: 18 de jun. 2023.

**Métodos de pesquisa /** [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/51009051/DSM\\_5\\_Manual\\_Diagn%C3%B3stico\\_e\\_Estat%C3%ADstico\\_de\\_Transtornos\\_Mentais\\_2014](https://www.academia.edu/51009051/DSM_5_Manual_Diagn%C3%B3stico_e_Estat%C3%ADstico_de_Transtornos_Mentais_2014) . Acesso em: 22 de jan. de 2023.

NUNES, Monica Isabel Canuto. **Crianças público alvo da educação especial na educação infantil**. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Transtorno do Espectro Autista**. Folha informativa, Brasil, [on line]. Disponível em: [https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/autism-spectrum-disorders-\(asd\)](https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/autism-spectrum-disorders-(asd)). Acesso em: 18 jan. 2023.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n33, p. 78-95, mar.2009.

PUCOVSKI, Karin Priscila Gonçalves Franco. **A inclusão escolar da criança autista: o aluno sujeito**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

Rinaldo, Simone Catarina de Oliveira. **Processo Educacional De Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista Na Educação Infantil: Interconexões Entre Contextos**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus

Araraquara). 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/137895>. Acesso em: 30 de abr. de 2023.

RODRIGUES, Maurício Mathias. **A Inclusão das diferenças na Inclusão: impasses na inclusão de alunos com necessidades especiais**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2010.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves; Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da Educadora. Seção Generalista. **Estudos de psicologia**, v. 20, n. 3, 2015.

SANTOS, Christiane Sousa; ALMEIDA, Yara de Souza; **Inclusão na Educação Infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas**; Revista online de política e gestão educacional. Araraquara, v.21, n.3, p.1423, set/dez.2017. ISSN: 1519-9029. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n3.2017.10170>. Acesso: 11 de out. 2022.

SANTOS, Isabelle Sercundes. **A criança com Transtorno do espectro autista na sala regular da Educação Infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa**. Dissertação (mestrado)- UFPB/CE. João Pessoa 2020. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21018>. Acesso em: 30 de abr. 2023.

Soares, Rosângela Teles Carminati. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas**. 2022. 130 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. 2007. 154 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2007.

SCHMIDT, C.; DE PAULA NUNES, D. R.; PEREIRA, D. M.; DE OLIVEIRA, V. F.; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2016. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/9357>. Acesso em: 25 abr. 2023.

TENENTE, Luiza Bonemer. **A visão da escola sobre a inclusão de crianças com autismo**. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/19962>. Acesso em: 22 de jan. 2023.

UNESCO, **Declaração de Salamanca e linha sobre necessidades educativas especiais, 1994**.

VIANA, Isaac Pereira **O processo de inclusão de crianças com o transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil** / Isaac Pereira Viana. –2019. 136 f.: Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, 2019.

Vicari, Luiza Pinheiro Leão. **Escolarização De Alunos Com TEA: Práticas Educativas Em Uma Rede Pública De Ensino**. 2019. Dissertação- (Mestrado)- Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/31971>. Acesso em: 25 de abr. 2023.

