

**Luiza Zanin Bortoleto**

**Pesquisa Bibliográfica: Autismo e Inclusão na Educação Infantil**

**Uberlândia**

**2018**

**Luiza Zanin Bortoleto**

**Pesquisa Bibliográfica: Autismo e Inclusão na Educação Infantil**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana Pereira de Lima.

**Uberlândia  
2018**

**Luiza Zanin Bortoleto**

**Pesquisa bibliográfica: Autismo e Inclusão na Educação Infantil**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Bacharel em Psicologia.**

**Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana Pereira de Lima.**

**Banca Examinadora**

**Uberlândia, 07 de dezembro de 2018**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana Pereira de Lima**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Viviane Prado Buiatti**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paula Cristina Medeiros Rezende**

**Uberlândia  
2018**

**RESUMO:** No Brasil, legislações nacionais, ancoradas no paradigma da Inclusão Escolar, afirmam que é direito de toda criança o acesso a creches e pré-escolas de qualidade, que promovam seu desenvolvimento integral. Apesar de tais preceitos legais, a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil ainda é desafiadora e pouco investigada e problematizada no campo científico. Nesse cenário, o objetivo deste trabalho foi realizar, em diálogo com a Psicologia histórico-cultural, um levantamento e análise de produções científicas nacionais sobre a inclusão de crianças, identificadas com Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil. O levantamento foi realizado de julho de 2017 a agosto de 2018, na Biblioteca Virtual em Saúde-Psicologia, com vistas à seleção de artigos científicos, no idioma português, versão online e publicados no período de 1996 a 2018. A partir da análise qualitativa dos artigos levantados (n= 10.204), foram identificados poucos estudos sobre a temática (n=14) e construídas as seguintes categorias para tratamento e apresentação do material: 1) conceituação do Autismo; 2) vivências e desenvolvimento da criança com autismo; 3) processo de interação e de mediação na relação professor-criança; 4) propostas de cuidado e educação da criança com autismo. Os dados do estudo indicaram variabilidades na definição de autismo e nas vivências escolares das crianças, e apontaram a relevância dos investimentos na relação professor-criança e nas intervenções multiprofissionais. A pesquisa indica a necessidade de novas investigações, que explorem aspectos outros relativos à temática, como as condições estruturais e organizacionais das escolas e o aporte de políticas públicas inclusivas na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Autismo; Inclusão escolar; Educação Infantil; Creche; Pré-escola.

**ABSTRACT:** In Brazil, national legislations, anchored in the paradigm of School Inclusion, affirm that it is the right of every child to have access to quality kindergartens and preschools that promote their integral development. Despite such legal precepts, the inclusion of children with autism in Early Childhood Education is still challenging and little investigated and problematized in the scientific field. In this scenario, the objective of this work was to conduct a survey and analysis of national scientific productions on the inclusion of children, identified as Autism Spectrum Disorder, in Early Childhood Education, in dialogue with historical-cultural psychology. The survey was carried out from July 2017 to August 2018, in the Virtual Library in Health-Psychology, with a view to the selection of scientific articles, in the Portuguese language, online version and published in the period from 1996 to 2018. From the qualitative analysis of the collected articles (n = 10,204), few studies on the subject were identified (n = 14) and the following categories were constructed for treatment and presentation of the material: 1) conceptualization of Autism; 2) experiences and development of the child with autism; 3) process of interaction and mediation in the teacher-child relationship; 4) proposals for the care and education of children with autism. The data of this study indicated variability in the definition of autism and in children's school experiences, and pointed out the relevance of investments in the teacher-child relationship and in multiprofessional interventions. The research indicates the need for new research, exploring other aspects related to the theme, such as the structural and organizational conditions of schools and the contribution of inclusive public policies in Early Childhood Education.

**Keywords:** Austim; School inclusion; Early childhood education; Nursery; Preschool.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>6</b>
<b>1.INTRODUÇÃO.....</b>	<b>6</b>
1.1. A Educação Infantil no Brasil.....	6
1.2. Educação Infantil e Educação Inclusiva.....	10
1.3. Educação Infantil e Inclusão de crianças identificadas com Transtorno do Espectro Autista.....	13
<b>2.OBJETIVOS.....</b>	<b>17</b>
<b>3.METODOLOGIA.....</b>	<b>18</b>
3.1 Pressupostos teóricos e metodológicos.....	18
3.2. A construção do <i>corpus</i> da pesquisa.....	19
3.3. Procedimentos de análise de dados.....	22
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>23</b>
4.1. Produção Acadêmica sobre a Educação Inclusiva de Crianças com Autismo.....	23
4.2. A inclusão da criança com Autismo na Educação Infantil.....	26
4.2.1. Conceituação do Autismo.....	26
4.2.2. Vivências e desenvolvimento da criança com autismo na Educação Infantil.....	31
4.2.3 Processo de interação e de mediação na relação professor-criança.....	33
4.2.4 Propostas de cuidado e educação da criança com autismo.....	35
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>37</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>41</b>

## **APRESENTAÇÃO**

Diante do valor e da relevância das interações sociais para a constituição humana, as atitudes de indiferença e de exclusão de pessoas, em distintos contextos, me instigam profissionalmente. Experiências vivenciadas na minha trajetória de graduanda em Psicologia com crianças que se relacionavam com o mundo de formas distantes das almeçadas e padronizadas no âmbito social, como às que são identificadas com Transtorno do Espectro Autista<sup>1</sup>, despertaram a escolha do tema desta investigação. O presente estudo tem como objetivo o levantamento e a análise das produções científicas nacionais sobre a inclusão de crianças identificadas com Transtorno do Espectro Autista- TEA na Educação Infantil.

Ao propormos o levantamento e a análise das produções científicas nacionais sobre a inclusão de crianças identificadas com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, almejamos a sistematização de dados já produzidos sobre a temática no Brasil, que poderão servir para nortear pesquisadores da área. Os dados do estudo, em diálogo com os já produzidos sobre a Educação Infantil Inclusiva, poderão, ainda, fomentar discussões e debates junto à profissionais e instituições responsáveis pela construção de espaços educacionais democráticos, que valorizem e acolham as diferenças humanas.

## **1. INTRODUÇÃO**

### **1.1. A Educação Infantil no Brasil**

No Brasil, as instituições de Educação Infantil nem sempre existiram e/ou apresentaram a organização e os objetivos observados na atualidade. De acordo com Craidy e Kaercher (2001), a responsabilidade pela educação e cuidado das crianças de tenra idade foi por muito tempo concedida exclusivamente à família, particularmente a mãe, ou ao grupo

---

<sup>1</sup> O termo Transtorno do Espectro Autista é utilizado e propagado pela quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM (American Psychiatric Association, 2013), mas, ao longo deste trabalho, iremos indicar e discutir variabilidades na nomenclatura e na descrição associadas ao Autismo.

social no qual estava inserida, não havendo nenhum tipo de instituição dedicada ao compartilhamento desta responsabilidade.

Os primeiros passos da Educação Infantil no país se localizam na segunda metade do século XIX, período este marcado por dois eventos próximos temporalmente e de alta relevância histórica: abolição da escravatura e Proclamação da República. Nesta época, ocorreram mudanças de ordem política, econômica e social, possibilitadas e impulsionadas por esses dois processos reformadores que traziam à tona o ideal de progresso e de modernização do país, bastante forte e propagado nesse cenário (Oliveira, 2002).

Se por um lado, a população desta época passou a usufruir de uma maior liberdade, de mais possibilidades de escolhas e de avanços da industrialização, essa nova conjuntura sócio-histórica, marcada por um intenso e extenso processo de êxodo rural, impulsionou espaço para a apresentação de problemáticas sociais que pediam urgência na tomada de providências por parte do Estado. No que concerne à atenção à infância podemos citar, como dilemas preocupantes vivenciados pela sociedade, o enorme contingente de crianças abandonadas e as altas taxas de mortalidade infantil.

Com a concentração de boa parte da população nos centros urbanos e industriais, novas exigências, necessidades e concepções relativas à infância e à família começaram a emergir e repercutir nas configurações e relações sociais. Dentro desse contexto, vale destacar a ida da mulher para o mercado de trabalho, que contribuiu para a demanda de espaços de cuidados das crianças fora do âmbito doméstico e para a desconstrução da ideia da figura materna como a única responsável pela atenção e proteção das crianças (Oliveira, 2002).

Nesse período, os discursos médicos em relação ao tema se propagaram e vincularam a saída das mulheres de suas residências e a sua inserção em ambientes de trabalho extradomésticos à situação de abandono e à falta de cuidados das crianças. Nesse sentido, ao salientarem, a nosso ver de forma equivocada, a construção de novas configurações familiares

como contribuinte de práticas errôneas e nocivas à saúde e educação das crianças, os “renomados” discursos médicos estimularam a abertura e expansão das instituições de Educação Infantil, como creches, internatos e asilos. Na medida em que sua origem e ampliação estavam vinculadas ao enfrentamento da “desestruturação” do modelo supostamente ideal de família, as instituições infantis ficaram responsáveis por receber crianças de forma assistencialista, sustentando a crença de que estariam suprindo falhas dos pais e/ou do meio social no que se refere ao cuidado de suas necessidades básicas e de educação (Paschoal e Machado, 2009). Conforme as autoras Craidy e Kaercher (2001), essas primeiras instituições dedicadas ao atendimento de crianças tinham uma forma de trabalho mais assistencial do que educacional, sendo concebidas mais como um “mal necessário” do que uma solução adequada e pertinente para cuidar da infância

Ao final do século XIX e na primeira metade do século XX, agentes sociais começaram a se mobilizar em busca da ampliação do atendimento das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas. O movimento operário, por exemplo, eclodido no século XX, reconheceu o valor social da assistência à criança em tempos de reduzida presença de espaços públicos dedicados ao apoio às famílias com crianças pequenas, especialmente para aquelas em que os pais ficavam ocupados com a jornada de trabalho. Diante disso, a luta operária incorporou em suas solicitações a necessidade de ampliação do atendimento infantil. Em uma trajetória paralela, houve também o aprimoramento do reconhecimento científico em relação à importância das experiências da infância para o desenvolvimento dos sujeitos, seja em contextos familiares ou não-familiares, o que acabou também fomentando iniciativas em favor desta fase da vida e da ampliação das instituições educacionais voltadas ao atendimento das crianças (Oliveira, 2002).

O dinamismo do contexto sociopolítico e econômico do início da década de 1960 propiciou a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n.

4.024/1961. Apesar de trazer para discussão, esta Lei não aprofundou na questão da Educação Infantil, apenas a colocou dentro da educação pré-escolar dedicada às crianças menores de sete anos e oferecida nas escolas maternas e jardins-de-infância.

Durante a época da ditadura militar no país (1964-1985), a ênfase ainda recaía nos aspectos assistenciais das instituições pré-escolares, que contavam com escassez de recursos materiais e condições precárias de infraestrutura e recursos humanos. Tais condições educacionais, impulsionaram ainda mais os movimentos sociais do país em favor da democracia, dentre eles os que reivindicavam Educação Infantil, pública, gratuita e de qualidade. Essa reivindicação só foi acolhida efetivamente pelo poder público, com o fim da ditadura e a instalação de uma nova forma de governo (Andrade, 2010).

No final do século XX, com a emergência de um governo pautado em princípios democráticos, vislumbramos mudanças significativas nos olhares e práticas na e da Educação Infantil, que influenciaram e foram influenciadas por avanços legais na área. Com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), a criança passou a ocupar o lugar de sujeito de direitos, com relevantes demandas para a promoção de seu desenvolvimento integral, ao invés de ser abordada como objeto de tutela, incapaz de exercer a cidadania, e subjugada pelo poder ilimitado dos pais. Dentre os direitos afirmados e atribuídos à infância, destacamos o que concerne à educação e, mais especificamente à Educação Infantil, por afirmar a garantia de acesso, de permanência e de condições de aprendizagem e desenvolvimento de toda e qualquer criança no sistema de educação.

Enquanto continuidade da evolução legal na área da infância, devemos salientar também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sancionada em 1996. Em diálogo com a Constituição Federal (Brasil, 1988) e com o ECA (Brasil, 1990), a LDB (1996) define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, complementar à educação da

família e da comunidade, e dedicada à promoção do desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos de idade. Dessa forma, pode-se dizer que, a partir desses ordenamentos legais, a infância recebeu novos sentidos e desdobramentos, impulsionando uma significativa mudança de perspectiva em relação às instituições de Educação Infantil. Se antes tais instituições eram concebidas como uma solução no meio a tantas problemáticas sociais, nesse cenário passaram a ser definidas e valorizadas em seu caráter educativo, indissociável da dimensão assistencial.

O direito de todas as crianças à Educação Infantil, formalizado juridicamente, nos remete aos pressupostos da Educação Inclusiva, que passa a se colocar como parte integrante e essencial desse processo de desenvolvimento e manutenção do Estado democrático. A Educação Inclusiva defende a valorização das diferenças entre sujeitos e a não admissão de exceções na inclusão das crianças nos processos educativos regulares (Carneiro, 2012).

## **1.2. Educação Infantil e Educação Inclusiva**

As discussões em diferentes espaços sociais sobre a Educação Infantil têm sido fortemente atravessadas pelo paradigma da Educação Inclusiva, popularizado mundialmente no fim do século XX. Em busca de uma sociedade mais justa e democrática, o Brasil é um dos países que entra no movimento mundial em favor da Inclusão Escolar, incorporando os seus principais conceitos e práticas na reformulação de leis e políticas dedicadas ao sistema regular de ensino, com a intenção de garantir o acesso e a permanência de toda a população nas instituições escolares, sem qualquer tipo de distinção.

As escolas, historicamente, não se constituíram como espaços abertos aos alunos que não conseguiam se adequar ao seu sistema de organização e ensino. Por muito tempo, muitas minorias excluídas da sociedade foram privadas do acesso às possibilidades educacionais comuns, justamente por possuírem necessidades distintas da maioria e colocarem em questão

a homogeneidade pretendida pelas escolas. Mas, com a disseminação do paradigma da Inclusão no âmbito educacional, as escolas, incluindo as instituições de Educação Infantil, defrontaram-se com a exigência de readequar os seus processos de trabalho para atender com qualidade as necessidades educacionais de todos os seus possíveis e efetivos alunos (Carneiro, 2012).

Vinculada à circulação intensa e extensa de ideias e ações direcionadas à garantia do ensino de qualidade para todos, tanto no âmbito social como no científico, a Educação Inclusiva tornou-se proposta de intervenção amparada e estimulada pela legislação em vigência (Brasil, 2001; Brasil, 2002, Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001, Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007), e grande determinante de políticas públicas educacionais.

Neste contexto, as instâncias de todas esferas de governo (federal, estadual e municipal) assumiram o compromisso com a construção de um sistema educacional inclusivo, o que refletiu na elaboração e implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC (2008). Tal política configura-se como um marco revolucionário na história de Inclusão Escolar do país, especialmente quando consegue colocar a Educação Especial num outro patamar conceitual e prático. Até então, a LDB (Lei n. 9394/1996), apesar de ter garantido serviços de apoio especializado aos alunos com condições diferenciadas na escola regular, colocava a Educação Especial como uma modalidade educacional que deveria ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Nota-se que não havia ainda uma obrigatoriedade de inserir a Educação Especial no Ensino Regular, mas sim uma opção a ser contemplada pelas escolas comuns. Caso não fosse viável à sua organização e ensino predominante, o atendimento educacional poderia ser simplesmente feito em classes, escolas ou serviços especializados. Nesse sentido, quando a política citada (Brasil, 2008) incorpora a perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial passa a ser um ramo transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino da

Educação Básica, devendo assegurar recursos e serviços capazes de atender todo e qualquer tipo de aluno nos lugares comuns de aprendizagem na rede regular de ensino.

Considerando a presença da proposta de Educação Inclusiva nas políticas educacionais do país, pode-se dizer que a reforma dos espaços educacionais deve ser empreendida, então, desde a Educação Infantil, por esta se constituir como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996). Convém salientar que, nesta etapa educacional, está em jogo uma atuação assistencial e pedagógica frente a um período peculiar do desenvolvimento humano e, nesse sentido, exige dos profissionais uma atuação responsável, singular e contextualizada junto aos bebês e às crianças pequenas.

Sendo a proposta central da Educação Inclusiva o acolhimento de todas as crianças, recomenda-se que se desenvolva uma atuação pedagógica focalizada na relação com a criança, respondendo às necessidades de cada uma, valorizando e ponderando as diferenças encontradas entre elas. Nesse sentido, emerge a necessidade de construir currículos flexíveis, passíveis às (re)adequações com base no contexto grupal no qual a criança está inserida, assim como nas suas condições pessoais. (MEC, 2005).

Diversos documentos e publicações referentes à Educação Infantil e à Educação Especial do país reafirmam o direito de acesso e permanência das crianças de 0 a 5 anos com Transtornos Globais do Desenvolvimento nas creches e pré-escolas do país (Lima & Silva, 2015). A concretização da inclusão escolar, no entanto, é complexa e abarca grandes desafios, tendo em vista o árduo trabalho em articular as práticas educacionais às necessidades e especificidades dessas crianças.

### **1.3. Educação Infantil e Inclusão de crianças identificadas com Transtorno do Espectro Autista**

A Inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil nos remete à discussão e à compreensão dos significados construídos, historicamente, sobre o "Autismo" no âmbito científico e social. O Autismo Infantil foi inicialmente descrito em 1943, por um pesquisador e psiquiatra alemão, de nome Leo Kanner. Até este momento, pouco se falava em patologias psiquiátricas na infância, mas os seus estudos tomaram uma grande dimensão, se espalhando intensamente na comunidade científica mundial. No processo inicial de elaboração do conceito, Kanner propôs os termos “autismo” ou “distúrbio autísticos do contato afetivo” para definir uma condição de crianças com características comportamentais bastante específicas, tais como: perturbações das relações afetivas com o meio; solidão autística extrema; inabilidade no uso da linguagem para comunicação; presença de boas potencialidades cognitivas; aspecto físico aparentemente normal; comportamentos ritualísticos; início precoce e incidência predominante no sexo masculino (Tamanaha, Perissinoto, & Chiari, 2008). De acordo com Cavalcanti e Rocha (2002), as concepções trazidas por Kanner deixaram profundas marcas nas subseqüentes construções sobre o autismo no mundo acadêmico, bem como no imaginário social.

Os critérios atualmente utilizados para diagnosticar autismo são aqueles descritos pelo Manual Estatístico e Diagnóstico da Associação Americana de Psiquiatria, o DSM, que se constitui como grande referência mundial no diagnóstico de transtornos mentais. Em sua versão mais recente, DSM-V, contamos com a entidade nosológica “Transtorno do Espectro Autista”<sup>2</sup>, que engloba diferentes quadros marcados por perturbações no Neurodesenvolvimento com três características fundamentais, que podem manifestar-se em

---

<sup>2</sup> Na versão mais recente do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), os Transtornos Globais do desenvolvimento, que incluíam na edição anterior o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett, foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista.

conjunto ou isoladamente. São elas: déficits persistentes na interação social em múltiplos contextos, dificuldades de comunicação verbal e não-verbal e presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. De acordo com o Manual (APA, 2013), esses sintomas estão presentes desde o início da infância e perturbam o funcionamento diário, dificultando ou impossibilitando a capacidade de iniciar interações sociais e de compartilhar emoções, conforme características do indivíduo e de seu ambiente.

As crianças, que atualmente podem ser diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista, conforme descrito pelo DSM-V, não eram beneficiadas com os mesmos rumos dos seus pares e, por muito tempo, permaneceram enclausuradas em suas residências, restritas aos atendimentos clínicos e, quando mais, frequentavam as instituições educacionais especializadas. A oportunidade de ter essas crianças dentro das instituições educacionais regulares é algo muito recente e, por conta disso, as primeiras raízes do processo de criação de estratégias inclusivas dedicadas à educação dessas crianças estão sendo ainda criadas, enfrentando no meio desse caminho muitos obstáculos de disseminação, de compreensão e de execução do atendimento educacional inclusivo (Belisário Filho & Cunha, 2010).

Evidentemente, somente a matrícula no ensino regular não garante a efetiva Inclusão, necessitando também, e principalmente, de uma reforma estrutural e organizacional das instituições de Educação Infantil, de tal forma que se promova permanentemente transformações nas formas de ensino-aprendizagem e na assistência às crianças, adequadas às necessidades de cada uma. Enquanto proposta recente e complexa, um dos maiores desafios encontrados nessa empreitada refere-se à formação dos profissionais das instituições educacionais (Ferreira, 2017).

Uchoa (2015), a partir do estudo da inclusão escolar de autistas sob a perspectiva de professores da Educação Infantil, indica que a inserção destes alunos está cada vez mais comum nas escolas regulares, mas os professores ainda relatam muitas dificuldades no

trabalho pedagógico para conseguir responder adequadamente aos desafios colocados pela progressiva consolidação da Educação Inclusiva. Para abordar o exposto, a autora destaca, como fator primordial deste conjunto de dificuldades, a falta de capacitação profissional, tanto a nível inicial como contínuo, para encarar e concretizar as propostas atuais de Inclusão, além de atentar sobre a precariedade dos espaços físicos e a escassez de recursos materiais necessários para a consolidação do movimento. Na mesma direção, outro estudo com enfoque nas crenças dos educadores sobre alunos autistas inseridos no sistema de Educação Inclusiva, realizado por Ludke (2011), reafirma o distanciamento entre às compreensões científicas atuais sobre o autismo e as metodologias de ensino-aprendizagem sustentadas por educadores no contexto da educação inclusiva.

A literatura científica relativa à Educação Infantil Inclusiva aponta para uma preocupante distância entre a formação e a preparação dos educadores da Educação Infantil e o trabalho de inclusão de crianças identificadas com Transtorno do Espectro Autista, dificultando a atuação dos profissionais diante das demandas das crianças no que tange aos processos de ensino-aprendizagem.

Um estudo de revisão literária feito por Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), no qual havia o interesse de investigar produções científicas nacionais publicadas entre 2008 e 2013, nas bases de dados SciELO, Bireme e Capes, sobre a inclusão de pessoas com Transtornos do Espectro Autista, indicou a tendência de crescimento da presença desses alunos em escolas regulares após a popularização do paradigma da inclusão e, por conseguinte, a gradual dissipação das escolas especiais. A pesquisa constatou, ainda, que a falta de conhecimentos dos professores em relação ao transtorno e às práticas pedagógicas específicas desfavorece a aprendizagem deste alunado.

Os subsídios teóricos necessários à compreensão do Transtorno do Espectro Autista no âmbito da Educação Infantil Inclusiva poderiam contribuir com a construção de alternativas e

práticas escolares inovadoras, mas a carência de estudos na área é um dos desafios encontrados por profissionais ao estarem diante de uma experiência nova, recebendo essas crianças em seus espaços educacionais. As dificuldades e os empecilhos encontrados na disseminação, compreensão e execução do atendimento educacional inclusivo, voltado às crianças identificadas com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, podem ser combatidos e minimizados pelo esforço científico na construção de novos conhecimentos em relação ao tema. De acordo com Ferreira (2002) e Sander (2007), tal esforço, além de contribuir para a evolução do conhecimento, torna-se eficaz para interferir no domínio das práticas dos educadores e impulsionar a democratização e qualidade da escola e da educação.

De acordo com Belisário Filho e Cunha (2010), grande parte das contribuições teóricas da comunidade científica relativa à entrada dos alunos autistas no ensino regular vincula-se pouco ou praticamente nada com a lógica da educação inclusiva, restando apenas metodologias referentes a uma intervenção especializada e distante significativamente do alcance das metas da Educação Básica dedicadas aos alunos ditos “normais”. Nesse cenário, diversos pesquisadores vêm indicando a necessidade de ampliação das investigações científicas sobre a Inclusão Escolar de crianças com Autismo (Cabral & Marin, 2017; Camargo & Bosa, 2009). A nosso ver, a ampliação das pesquisas na área deve ocorrer considerando-se as especificidades das diferentes etapas educacionais. Nesse sentido, trata-se de considerar e valorizar cada período educacional em sua singularidade e inserção sociocultural, a fim de identificar os desafios específicos mais frequentes e impulsionar a construção de estratégias contextualizadas e, portanto, adequadas ao estágio desenvolvimental das crianças atendidas.

Diante da precariedade de estudos na área, e do anseio por conhecimentos tanto de nível teórico como de prático com vistas à construção de ambientes educacionais plurais e acolhedores no âmbito da Educação Infantil, levantamos os seguintes questionamentos: Quais são as produções científicas nacionais acerca da inclusão de crianças identificadas com

Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil? Quais temáticas são abordadas nessas produções relativas à inclusão das crianças em creches e pré-escolas? Quais são as concepções presentes de Autismo? Quais significações presentes acerca das vivências e desenvolvimento das crianças com autismo nas escolas junto aos professores? Quais são as propostas de cuidado e educação das crianças diagnosticadas com autismo?

Partindo de tais questionamentos, o presente estudo propõe realizar um levantamento e análise das produções científicas nacionais sobre a inclusão de crianças identificadas com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. Ao explorar o tema no campo de produções nacionais científicas, analisá-lo e trazê-lo para o centro das discussões a partir dessas produções, pretende contribuir na construção de subsídios teóricos para formulação de novas pesquisas na área, bem como de concepções, práticas e políticas públicas inclusivas no contexto da Educação Infantil.

## **2. OBJETIVOS**

A pesquisa teve como objetivo geral realizar levantamento e análise de produções científicas nacionais sobre a inclusão de crianças, identificadas com Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil. A pesquisa teve como objetivos específicos identificar e analisar nas produções científicas: (1) conceituações de Autismo (2) vivências e desenvolvimento da criança com autismo na Educação Infantil (3) processos de interação e de mediação na relação professor-criança (4) propostas de cuidado e educação das crianças com autismo nas instituições de Educação Infantil.

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1 Pressupostos teóricos e metodológicos**

A pesquisa foi realizada a partir da perspectiva da Psicologia histórico-cultural, apoiando-se nas bases conceituais de Lev Semyonovich Vygotsky. Desta forma, partimos da concepção de educação como um processo ativo e interpessoal, tendo um papel transformador na formação do homem e da humanidade, sendo o ensino o “momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança as características humanas não-naturais (formadas historicamente)” (Vigotski, 2001, p. 115).

A Psicologia histórico-cultural, compreende os sujeitos como históricos, constituídos nas relações sociais e marcados por um contexto sociocultural. Ao participar da produção e reprodução da realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela (Freitas, 1996). Nas relações sociais, os sujeitos constroem significações, proporcionando o desenvolvimento de formas de controle e organização dos processos psicológicos. Sendo assim, enquanto palco de importantes interações sociais, as instituições de Educação Infantil configuram-se como um ambiente sociocultural essencial à constituição dos sujeitos, de suas condições pessoais, sociais, físicas, cognitivas, que podem ser variadas e diferentes. Diante de todas as crianças, sem exceção, podem ser estabelecidos procedimentos de mediação qualificados para atender suas necessidades individuais, permitindo o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, assim como de uma sociedade mais responsável e com menos desigualdade social (Nuernberg & Mattos, 2011). À luz dessa perspectiva teórica, tornou-se possível construir reflexões sobre produções científicas referentes à temática de Educação Infantil Inclusiva das crianças identificadas com Transtorno do Espectro Autista.

Para adentrar, especificamente, na investigação acerca da inclusão escolar de crianças identificadas com Transtorno do Espectro Autista, o presente estudo optou por desenvolver uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Lima e Miotto (2007, p.39), um estudo do tipo

bibliográfico “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Diferentemente da revisão bibliográfica, que se trata de uma condição essencial de toda e qualquer pesquisa, a pesquisa bibliográfica exige critérios metodológicos bem definidos que entram num processo permanente de avaliação e redefinição durante todo o estudo, que é sustentado por reflexões pessoais e análise de fontes de conhecimentos escritos. As autoras ainda enfatizam que tal procedimento metodológico é considerado relevante na construção e disseminação de conhecimentos científicos, sendo capaz de estabelecer, principalmente quando se trata de temas pouco estudados, hipóteses e interpretações sob novo enfoque ou abordagem que podem se colocar como base de pesquisas futuras (Lima & Miotto, 2007). A partir da compilação e análise de diversas fontes bibliográficas, teremos um contato amplo com conhecimentos sobre a temática investigada, o que possibilitará a utilização e integração dos dados dispersos de variadas publicações, de modo a melhorar o delineamento conceitual em torno do objeto de estudo exposto (Gil, 2002).

### **3.2. A construção do *corpus* da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em três momentos:

*1º momento: levantamento de trabalhos científicos, exclusivamente artigos, que abordavam a questão do estudo na Biblioteca Virtual em Saúde- Psicologia (BVS-PSI).* Para a escolha dessa plataforma pesquisada, foi considerada a sua abrangência na indexação de renomadas bases de dados, tais como: Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC); Scientific Electronic Library Online (SciELO); Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS); Rede de Revistas Científicas da América Latina e no Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc); Latindex. Assim, a BVS-PSI torna-se uma grande aliada no desenvolvimento da pesquisa por conseguir armazenar um acervo amplo e selecionado de

periódicos científicos brasileiros pertencentes a domínios teóricos relacionados com o tema, como Psicologia, Educação e áreas afins.

Nesta pesquisa bibliográfica, algumas escolhas e critérios foram elaborados para orientar o levantamento dos trabalhos e, não obstante, garantir o rigor metodológico. Assim sendo, pretendeu-se realizar um processo aprimorado de escolha de palavras-chave vinculadas à temática para efetuar cruzamentos na BVS-PSI, com vistas à seleção restrita a artigos científicos, publicados no idioma português, em versão online, e no período de 1996 a 2018. A escolha pelo levantamento de artigos publicados a partir de 1996 reside na relevância científica e social da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Trata-se de um reconhecido marco histórico e político da nova realidade da educação no país, que conduziu à reordenação das políticas e dos sistemas educacionais para todas as crianças desde o seu nascimento. Nesse sentido, baseada no princípio do direito universal à educação, essa Lei teve um importante impacto na Educação Infantil ao incluí-la como primeira etapa da Educação Básica, impulsionando, assim, o caminho em direção a um trabalho educativo e pedagógico adequado às particularidades das crianças pequenas (Cerizara, 1999).

Com o objetivo de abranger o maior número de trabalhos que poderiam discorrer sobre a temática da pesquisa, optamos por realizar uma sondagem prévia dos descritores e termos potencialmente capazes de serem usados pela literatura nacional referentes à Educação Infantil, Inclusão Escolar e Transtorno do Espectro Autista. Tal procedimento se fez necessário, tendo em vista que, no âmbito do nosso campo de investigação, há um repertório rico de palavras para se referir a conceitos análogos ou, no mínimo, semelhantes. Sendo assim, foi adotado um conjunto de palavras-chave, divididas em três colunas, sendo que cada coluna tornou-se responsável por abarcar um dos três tópicos envolvidos no objetivo da

pesquisa (Educação Infantil, Inclusão Escolar e Transtorno do Espectro Autismo) - conforme apresentado na Tabela 1 a seguir:

Palavras-chave 1 (singular e plural):	Palavras-chave 2 (singular e plural):	Palavras-chave 3 (singular e plural):
Educação Infantil	Inclusão	Autismo
Bebê	Paradigma da Inclusão	Transtorno Global do Desenvolvimento
Centro Infantil	Movimento da Inclusão	Transtorno do Espectro Autista
0 a 3 anos	Educação Inclusiva	Transtorno Autista
0 a 6 anos	Exclusão Escolar	Psicose
4 a 6 anos	Educação Especial	Psicótico
Creche	Atendimento Educacional Especializado	Transtorno de Asperger
Pré-escola	Integração Escolar	Síndrome de Asperger
Pré-escolar	Ensino Especial	Transtorno Emocional
Práticas de Criação Infantil	Necessidades Educacionais Especiais	Síndrome de Rett
Práticas de Educação Infantil		Transtorno Desintegrativo da infância
Escola de Educação Infantil		Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação
Centro de Convivência Infantil		Anormal
		Anormalidade
		Deficiência

**Tabela 1- Palavras-chave**

A partir da tabela apresentada, foi realizado o cruzamento das palavras-chave, com a intenção de identificar trabalhos que expõem a articulação entre a Inclusão na Educação Infantil e o Transtorno do Espectro Autista. Foram realizados 120 cruzamentos entre a primeira e a segunda coluna da tabela das palavras-chave, e 195 cruzamentos entre a primeira e a terceira coluna, o que totalizou 315 cruzamentos na plataforma. Com a realização de tais procedimentos, foram levantadas 10.204 referências.

*2º momento: seleção dos artigos científicos relacionados com a temática do estudo.*

Nessa etapa, foram lidos os títulos e/ou resumos das 10.204 referências levantadas, e excluídos todos os estudos repetidos, os não encontrados na íntegra e os que não se enquadravam nos critérios básicos de inclusão na pesquisa, ou seja, estar em formato de artigo, na língua portuguesa e dentro do período de publicação estipulado (1996-2018). Posteriormente, foram realizadas leituras dos resumos e/ou do corpo do texto dos artigos e a exclusão dos artigos que não abordavam questões relacionadas à temática "Inclusão e

Educação Infantil". A partir da utilização de tais procedimentos, foram selecionadas 84 publicações sobre o tema "Educação Infantil e Inclusão". Identificamos que, nesse material, eram abordadas distintas condições infantis que podem ser encontradas na creche e/ou pré-escola como alvos das práticas inclusivas, tais como: deficiência física (n=4), superdotação e altas habilidades (n=2), deficiência auditiva (n=7), deficiência visual (n=4), Síndrome de Down (n=5), deficiência mental (n=3), deficiência múltipla sensorial (n=2), paralisia cerebral (n=3), epilepsia (n=1), e autismo (n=14). Devemos ressaltar a existência de artigos que não especificavam uma determinada condição infantil, mas ampliavam o nível de abrangência, colocando em pauta esferas mais globais, como necessidades educativas especiais (n=20) e deficiência (n=17). Houveram, também, dois artigos dedicados à minorias sociais, negros e indígenas, colocando-os como alvos dispostos às investidas inclusivas. Considerando o objetivo de pesquisa, 70 estudos foram excluídos por não dialogarem com a condição do Transtorno do Espectro Autista. Dessa forma, **14 artigos** foram selecionados, por atenderem todos os critérios de inclusão na pesquisa.

*3º momento: Análise qualitativa dos 14 artigos científicos que discutem a inclusão de crianças identificadas com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.* Os procedimentos de análise construídos na pesquisa, serão apresentados no próximo item.

### **3.2.2. Procedimentos de análise de dados**

A partir da realização de diversas leituras na íntegra dos 14 artigos selecionados, evidenciamos e construímos categorias de análise para o tratamento dos dados, a saber: conceituações do Autismo, vivências e desenvolvimento da criança com autismo na Educação Infantil, processos de interação e mediação na relação professor-criança e propostas de cuidado e educação das crianças com autismo nas instituições de Educação Infantil. Tais categorias de análise foram construídas seguindo dois critérios primordiais: recorrência entre

os artigos levantados e relevância para uma discussão mais abrangente e aprofundada sobre a Inclusão Escolar e Autismo.

Os dados da pesquisa serão apresentados em dois itens: 4.1. Produção Acadêmica sobre a Educação Inclusiva de Crianças com Autismo, e 4.2. Inclusão de crianças com Autismo na Educação Infantil. No primeiro item, serão indicados e discutidos dados gerais sobre o conjunto de publicações, enquanto o segundo item contará com quatro subitens para apresentar separadamente os dados referentes às categorias de análise previamente definidas.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO:**

##### **4.1. Produção Acadêmica sobre a Educação Inclusiva de Crianças com Autismo**

A partir da pesquisa bibliográfica realizada, constatou-se o reduzido número de artigos dedicado à temática dentro da literatura, o que corrobora com a conclusão de diferentes autores sobre a carência de estudos na área (Belisário Filho & Cunha, 2010; Cabral & Marin, 2017; Camargo & Bosa, 2009; Nunes, Azevedo, & Schmidt, 2013). De qualquer forma, o conjunto de estudos obtidos que dispomos deve ser apreendido em sua integralidade, dentro de uma tentativa de identificar categorias, padrões, tendências, relações num meio diverso de contribuições. Nesse processo, está inclusa a busca por especificidades, semelhanças e discordâncias entre os diferentes dados obtidos, bem como por associações com o arcabouço teórico previamente estabelecido.

Na tabela a seguir (Tabela 2), encontram-se os artigos numerados na ordem de ano de publicação. A numeração presente na tabela será utilizada para referenciar os artigos ao longo da análise e da discussão dos dados.

	<b>Título da Pesquisa</b>	<b>Ano</b>	<b>Campo de conhecimento</b>	<b>Autores e Instituição</b>	<b>Participantes da Pesquisa</b>	<b>Tipo e/ou instrumentos de Pesquisa</b>	<b>Nível de Ensino</b>
1	Entre o Pedagógico e o Terapêutico: Algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da Escola	2001	Psicologia: Psicanálise	Fráguas, V. e Berlink, M. T. (PUC)	1 criança	Qualitativa: Estudo de Caso	Educação Infantil
2	Impasses vividos pela professora na Inclusão Escolar	2001	Psicologia: Psicanálise	Bastos, M. B. (USP)	1 criança e professora	Qualitativa: Estudo de Caso	Educação Infantil
3	O lugar do analista na extensão da psicanálise a Inclusão Escolar	2007	Psicologia: Psicanálise	Ribeiro, J. M. C. e Bastos, A. (UFRJ)	2 crianças	Qualitativa: Estudo de Caso	Ensino Infantil e Fundamental.
4	Interação Professor-Aluno com autismo no contexto da Educação Inclusiva: Análise do Padrão de Mediação do Professor com base na teoria da Aprendizagem Mediada	2008	Psicologia: Sócio-interacionista	Farias, I. M., Maranhão, R. V. A. e Cunha, A. C. B. (UFRJ)	2 professoras	Qualitativa: Entrevista, Filmagem e Escala de Avaliação	Educação Infantil
5	Alunos com distúrbios do espectro autístico em interação com professores na Educação Inclusiva: descrição de habilidades pragmáticas.	2010	Fonoaudiologia	Brito, M. C. e Carrara, K. (UNESP)	14 crianças e professoras	Qualitativa: Filmagem e Protocolo de Pragmática	Ensino Infantil e Fundamental
6	De quem - ou do quê - depende o sucesso da Inclusão Escolar	2010	Psicologia: Psicanálise	Arantes, F. F (USP)	1 criança	Qualitativa: Estudo de Caso	Educação Infantil
7	Inclusão na Educação Física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana	2011	Educação Física	Chicon, J. F. e Silva Sá, M. G. C. (UFES)	1 criança	Qualitativa: Estudo de Caso	Educação Infantil
8	Contribuições da Terapia Ocupacional para Inclusão Escolar de crianças com autismo	2013	Terapia Ocupacional	Della Barba, P. C. S e Minatel, M.M. (UFSCAR)	2 crianças, mães e equipe escolar.	Qualitativa: Estudo de Caso	Educação Infantil
9	Atividades Lúdicas no meio aquático: possibilidades para a Inclusão	2013	Educação Física	Chicon, J. F. Silva de Sá, M. G. C e Silva-Fontes, A. (UFES)	14 crianças	Qualitativa: Estudo de Caso	Educação Infantil
10	Conhecimentos e Necessidades dos Professores em relação aos Transtornos do Espectro Autístico.	2014	Fonoaudiologia	Favoretto, N.C. e Lamônica-Cusin, D. A. (USP)	38 professores	Qualitativa: Aplicação e Análise de questionário	Educação Infantil
11	Autismo e Inclusão na Educação Infantil: Crenças e Autoeficácia da educadora	2015	Psicologia: Sócio-cognitiva	Sanini, C. e Bosa, C. A. (UFRGS)	1 professora	Qualitativa: Estudo de Caso	Educação Infantil
12	Avaliação da Evolução do Perfil Motor de Pré-escolares com necessidades educativas especiais após Intervenção Psicomotora Breve.	2015	Ciências Médicas	Sandroni, G. A., Ciasca, S. M. e Rodrigues, S. D. (UNICAMP)	5 crianças	Quantitativa: Delineamento Experimental com testagem pré e pós-intervenção	Educação Infantil
13	Acompanhamento Terapêutico Escolar e Autismo: caminhos para emergência do sujeito	2015	Psicologia: Psicanálise	Nascimento, V. G. Silva, A. S. P e Dazzani, M. V. M. (UFBA)	1 criança	Qualitativa: Estudo de Caso	Ensino Infantil e Fundamental
14	Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: revisão crítica da literatura	2015	Psicologia: Sócio-cognitiva	Bosa, C. A. e Camargo, S. P. H. (UFRGS)	Não se aplica	Qualitativa: Pesquisa Bibliográfica	Ensino Infantil, Fundamental e Médio,

**Tabela 2 - Conjunto de artigos levantados**

Como podemos observar na Tabela 2, a temática perpassa diferentes campos de conhecimento, sendo que os estudos da Psicologia prevalecem, contabilizando mais de metade do conjunto de pesquisas (n=8). Considerando que a Psicologia é constituída por um vasto campo de abordagens teóricas, devemos ressaltar a predominância da abordagem psicanalítica (n=5), seguida pela Sócio-cognitiva (n=2) e, por último, pela Sócio-interacionista (n=1). Nesse cenário, notamos a ausência de contribuições de outras abordagens da Psicologia, como a histórico-cultural, bem como de outros campos de conhecimento, como a Pedagogia, que também tem como foco de estudo a Inclusão Escolar. Nota-se também que a maior parte das pesquisas (n=9) é qualitativa do tipo Estudo de Caso. Esse dado, de certa forma, evidencia a falta de diversidade de métodos (e de técnicas) de investigação sobre o objeto de estudo, o que limita a apreensão do mesmo. A nosso ver, por mais valiosas que sejam as contribuições obtidas por meio do Estudo de Caso, devemos nos atentar para as possíveis limitações decorrentes da predominância de uma determinada metodologia em um conjunto de artigos, tendo em vista que nenhuma metodologia é suficiente para abarcar a complexidade e multidimensionalidade de um objeto de estudo (Tozoni-Reis, 2007).

Outro dado significativo refere-se à presença majoritária das crianças e professores como participantes das pesquisas. Tê-los como participantes dos estudos é relevante e pertinente, no entanto, notamos a ausência de outros atores nesse cenário, como as famílias e outros profissionais da educação, que também devem estar inclusos e ativos para fazer frente ao complexo processo de Inclusão Escolar (Lazzaretti & Freitas, 2016).

O conjunto de trabalhos levantados possibilitou, não apenas o alcance de dados relevantes para a área, mas muitas reflexões por meio da articulação entre fundamentos teóricos e significados que eles atribuem ao processo de inclusão de crianças com Autismo, que serão discutidas nos próximos itens de análise. Evidentemente, as significações atribuídas dependem dos objetivos, metodologia, abordagem, participantes de cada estudo.

## **4.2. A inclusão da criança com Autismo na Educação Infantil**

### **4.2.1. Conceituação do Autismo**

Como já evidenciado, as primeiras descrições dos Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) foram feitas por Leo Kanner em 1943. Todavia, desde suas primeiras aparições na comunidade científica, proporcionadas por Kanner, o conceito de autismo sofreu importantes alterações e inovações, chegando à atualidade com uma enorme variabilidade entre os estudos dedicados ao tema (Tamanaha et al., 2008). Em meio à diversidade de opiniões e teorias, surgem controvérsias e importantes polêmicas, colocando como necessidade primordial a atitude cautelosa diante do tema, na medida em que compreendê-lo exige uma constante aprendizagem, com espaços permanentes para refletir e rever as crenças, valores e conhecimentos que permeiam os estudos, as relações, a sociedade.

Prosseguindo nessa perspectiva, a multiplicidade no campo dos discursos científicos sobre o autismo esteve evidenciada na análise dos artigos levantados nesta pesquisa, na medida em que pudemos reunir diferentes conceituações e explorar esta coleção conceitual em seus componentes predominantes, ocasionais e contraditórios.

Do conjunto de 14 trabalhos, constatamos que: 5 artigos não apresentam uma definição explícita de autismo (Artigos 1, 6, 7, 8 e 12), 5 artigos adotam as descrições dos Manuais de Classificação e Diagnóstico (Artigos 4, 5, 10, 11, 14), 3 artigos assumem conceitos psicodinâmicos provenientes das teorias psicanalíticas (Artigo 2, 3, 13) e apenas 1 artigo traz o conceito clássico proposto por Kanner (Artigo 9).

Nos 5 trabalhos que não apresentam definição clara e delimitada do autismo, os significados do autismo perpassam discretamente na descrição e na análise dos casos, mas somente associados ao caso em evidência. Sendo assim, embora cada artigo, ao discorrer sobre o sujeito do caso, exponha algumas características comuns às descrições de autismo que encontramos no DSM-V (como, por exemplo, isolamento social e dificuldades na

comunicação), não é possível afirmar que possuem como referência o DSM-V. Apesar desses trabalhos não manifestarem qualquer tipo de posicionamento crítico em relação à apresentação ou não de uma definição em artigos científicos, nos coloca a reflexão sobre a necessidade e as repercussões do emprego de um conceito que, de certa forma, delimita uma condição de sujeito. O conceito de autismo, quando utilizado em trabalhos científicos, orienta e clareia nossa leitura do texto e de suas proposições, amplia nossos conhecimentos sobre o objeto de estudo mas, evidentemente, coloca limites neste, tendo em vista a impossibilidade de apreensão total da realidade. A depender da forma como o conceito é exposto e usado, corremos o risco de nos concentrar nos aspectos negativos, nas impossibilidades, nas limitações, nas dificuldades envolvidas no autismo, o que pode gerar baixa expectativa nas famílias e profissionais implicados nos processos de intervenção frente às crianças que manifestam características dessa condição. Isso não quer dizer que devemos negar ou omitir esses aspectos negativos, pelo contrário, precisam ser considerados e trabalhados, mas sempre em companhia das potencialidades e dos recursos que estão presentes ou podem ser desenvolvidos nas crianças e suas famílias. A nosso ver, muitas vezes, o desconhecimento acerca das potencialidades e das limitações de uma criança identificada com autismo acarreta descrença frente ao seu desenvolvimento e ao seu potencial de aprendizagem. Isso, além de contribuir com a redução do investimento em suas capacidades, fortalece mitos e gera controvérsias. (Goldeberg, 2002).

De todos os trabalhos, apenas 1 artigo (Artigo 9) apresenta a definição clássica de autismo proposta por Kanner (1943) com todo o seu viés predominantemente negativo e limitante. Proveniente do campo da Educação Física e do tipo estudo de caso, o artigo define o autismo como uma doença da linha das psicoses, caracterizada por isolamento extremo, alterações de linguagem, rituais do tipo obsessivo com tendência à mesmice, e movimentos estereotipados, manifestados desde o primeiro ano de vida. Também coloca que as crianças

entram na situação de “isolamento autísticos”, sendo indiferente aos outros, ignorando e não reagindo à afeição e ao contato físico. No entanto, a constatação de que a criança com autismo não é capaz de demonstrar afetos e de permanecer interessada e comunicativa em relação às pessoas ao seu redor, não tem sido fundamentada por evidências científicas. As pesquisas, ao contrário, têm, por exemplo, reconhecido a competência dessas crianças em construir relações de apego com seus cuidadores e de adentrar nas interações sociais em diferentes ambientes (Sanini, Ferreira, Souza, & Bosa, 2008, Sanini, Sifuentes & Bosa, 2013). É interessante notar que, precisamente nesse artigo que traz o conceito de autismo em sua forma tradicional, foi relatado que a criança autista em foco no seu estudo conseguia interagir afetivamente e experimentar diferentes brincadeiras propostas com os outros colegas, o que refuta de certa forma o elemento apático presente na concepção clássica, mas que, ainda assim, não é questionado pelos autores.

Observamos também que 5 trabalhos (Artigos 4, 5, 10, 11, 14) adotam como referência a definição dos renomados Sistemas Internacionais de Classificação e Diagnóstico, mais especificamente a Classificação Internacional de Doenças em sua 10ª revisão (CID-10) e Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria, em sua 4ª ou 5ª versão (DSM-IV e DSM-V), a depender do período de publicação do trabalho. De acordo com esses sistemas, o autismo, enquanto sinônimo de Transtorno Global do Desenvolvimento (DSM-IV-TR; APA, 2000) e Transtorno do Espectro Autista (DSM-V-TR; APA, 2013), foi caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes dos três anos, apresentando três principais domínios do desenvolvimento qualitativamente alterados e prejudicados no autismo: interações sociais, comunicação e comportamento.

Na presente investigação, adotamos o reconhecimento da importante capacidade desses sistemas em servirem como linguagem comum aos pesquisadores e clínicos,

facilitando a acumulação de conhecimentos na área e proporcionando instrumentos de comunicação que lhes permitem comparações e benefícios mútuos entre os seus trabalhos. No entanto, é preciso permanecer sempre atento aos desdobramentos que classificações diagnósticas, como a do autismo, tendem a ocasionar. Inevitavelmente, um diagnóstico sempre está atrelado a um princípio universalizante, generalizável para todos, o que pressupõe algum nível de regularidade e provoca certa igualdade que é apenas parcialmente verdadeira. Ainda por cima, isso pode reforçar a ideia de que basta um diagnóstico para traçar todo o conjunto de intervenções sobre a pessoa. Entretanto, a diferença é inerente à condição humana, e as pessoas não se reduzem às expressões das características presentes no diagnóstico, tendo em vista a complexidade da condição existencial de todo e qualquer sujeito, que resguarda diferentes dimensões vitais articuladas de uma maneira singular. Nesse sentido, devemos reconhecer que as manifestações dos sintomas, em termos de número, forma e intensidade, variam bastante de uma criança para outra e, na mesma criança, de uma fase de desenvolvimento à próxima. Assim, ficamos mais longe de uma utilização cega dos diagnósticos e próximos de uma avaliação mais compreensiva que considera o sujeito para além do diagnóstico. De acordo com Cavalcanti e Rocha (2007), os diagnósticos costumam conter “efeitos iatrogênicos” – ações prejudiciais adversas –, principalmente pelas repercussões na postura daqueles que estão ao redor da criança. Muitas vezes, o cuidado dos pais e familiares, antes enfatizado no sujeito, após o atravessamento do diagnóstico, passa a ser na ‘doença’, ou pior, naquilo que imaginam que é essa doença. Uma força contrária à cristalização de atributos que as classificações diagnósticas geralmente acarretam poderia ser construída, salientando o potencial de desenvolvimento e aprendizagem das crianças identificadas com autismo.

Na contramão de aprofundar nas críticas e debates e expor exaustivamente o potencial prejudicial dessas descrições ao simplificar e categorizar sintomas psíquicos e sociais,

deixamos em aberto a reflexão sobre o impacto das classificações propostas pelos Sistemas Internacionais de Classificação e Diagnóstico na constituição dos sujeitos, das suas relações e da sociedade como um todo, bem como os questionamentos sobre a forma como são usadas. Podemos tirar proveito de sua terminologia, Transtorno do Espectro Autista, no intento de obter uma linguagem comum, e não paralisar nas “impossibilidades” que tal “categoria identitária” imprime sobre tais indivíduos. Definir quem são e como são os que estão enquadrados na categoria vai depender muito de quem os olham e de como são vistos. Uma vez adotada a postura permanentemente crítica e abandonada a ideia de conhecimento como algo rígido e acabado, abrimos espaço para um leque enorme de possibilidades de apreensão e intervenção sobre objetos de estudo.

Observamos que o “autismo” é um fenômeno multifacetado, marcado pela historicidade, e qualquer esforço empreendido para homogeneizar a diversidade em favor de uma conceitualização unificada, universal, é prejudicial à construção de compreensões e estratégias que busquem abarcar a dinamicidade e pluralidade das manifestações da condição heterogênea e complexa. Um aspecto predominante entre as definições encontradas nos estudos refere-se, justamente, à colocação declarada de muitos sobre a variabilidade nas manifestações do autismo.

Sendo assim, dentro do escopo dos artigos analisados, o “autismo” apresentou-se como um conceito que assume sentidos variados, por vezes controversos entre si, em conformidade com a abordagem teórica destinada a compreendê-lo. Se a diversidade de pontos de vista é proveitoso e enaltece as discussões acerca do fenômeno, ao mesmo tempo controvérsias e polêmicas podem criar entraves na troca de informações entre pesquisadores e profissionais, pois estes podem criar impressões e interpretações notavelmente destoantes diante de discursos que trazem o termo para identificar crianças. Uma grande margem de interpretabilidade é deixada ao critério dos leitores e ouvintes, e as reflexões, decisões e

responsabilidades são assumidas pelos diferentes profissionais que lidam com crianças identificadas com autismo.

#### **4.2.2. Vivências e desenvolvimento da criança com autismo na Educação Infantil**

Como bem vimos, há uma grande variabilidade na manifestação do autismo, quanto aos padrões de comportamento, aquisição de habilidades sociais e comunicativas. Podemos então reforçar que cada criança com autismo é um ser humano único, com uma manifestação particular das características que lhe são atribuídas, ou seja, diferente de qualquer outra.

A maior parte do conjunto de trabalhos levantados (Artigos 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14) discutem e valorizam o potencial da criança com autismo para o aprendizado no ensino regular, bem como as vantagens possíveis ao seu desenvolvimento global quando em interação com outras crianças e adultos. Dentre esse conjunto de produções científicas, 2 artigos (Artigos 2 e 14) ampliam essa elaboração teórica, afirmando que a convivência entre crianças com e sem diagnóstico de transtorno do espectro autista é benéfica para ambas as partes. Enquanto as crianças com diagnóstico de TEA usufruem de espaços desafiadores, estimuladores e que promovem encontros sociais importantes para a sua aprendizagem e desenvolvimento, as demais se enriquecem com oportunidades de aprender com as diferenças, vivenciando novas maneiras de construção do conhecimento e de comunicação. Assim, podem entrar num movimento de ajuda mútua, vivenciando momentos de colaboração e solidariedade, tão necessários para a vida em sociedade (Sartoretto, 2010). De acordo com Camargo e Bosa (2009), momentos de interação entre pares, constituem a base para o desenvolvimento de crianças com autismo, como para de qualquer outra criança.

Enquanto isso, a menor parte dos trabalhos (Artigos 5 e 12), fixa as elaborações teóricas nas dificuldades, limitações e defasagens das crianças com autismo, principalmente no que concerne às suas habilidades interacionais, o que traria obstáculos à vivência na

Educação Infantil. A ideia de que a criança é indiferente ao que acontece ao seu redor parece prevalecer nesses artigos, o que, de acordo com Bosa (2002), limita de sobremaneira o investimento escolar em relação a sua potencialidade para interagir. Autores como Lord e Magil (1989, citado por Bosa, 2009) trazem em questão a possibilidade do retraimento social ser decorrente mais da falta de oportunidades oferecidas do que algo propriamente da síndrome. De qualquer modo, há uma notável variação na manifestação dos “sintomas” do autismo, e o desenvolvimento não deve ser determinado somente por esses componentes, caso queiramos ter uma visão global e integral da criança. Conforme Camargo e Bosa (2009), quando consideramos as diferentes condições em que se desenrolam o desenvolvimento individual, ampliam-se as intervenções que podem minimizar as dificuldades que caracterizam qualquer síndrome. Sendo assim, acreditamos que cabe às escolas apostar nas potencialidades educativas e interativas das crianças diagnosticadas com autismo, promovendo momentos de interação e de ensino-aprendizagem adequados e coerentes às necessidades de cada um e de todos, de tal forma que as dificuldades sejam enfrentadas e, quem sabe, superadas.

Quanto a etapa educacional estabelecida e abordada para trabalhar a temática, constatou-se que 10 artigos focam unicamente a Educação Infantil (Artigos 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12), 3 dividem o foco entre Educação Infantil e Ensino Fundamental (Artigos 3, 5, 13) e apenas 1 abarca Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Artigo 14). Vale dizer que, apenas 3 artigos alertam e reforçam a importância de considerar as especificidades da Educação Infantil (Artigos 6, 11 e 14), enquanto época em que as crianças enfrentam as primeiras experiências com outras crianças, fora do contexto familiar e recreativo. Os demais artigos, mesmo quando se limitam a essa etapa, não versam sobre os desafios e conquistas comuns à esse contexto de interação social para além da família.

#### **4.2.3 Processo de interação e de mediação na relação professor-criança**

Ao partimos da concepção de ser humano social, defendida por Vigotski, entendemos que a criança se constitui e se desenvolve enquanto sujeito nas relações com o próximo, sendo que a experiência individual é ampliada e aprimorada graças à experiência social, mediada pela linguagem (Vigotski, 2001). Nesse sentido, a possibilidade do ser humano se constituir enquanto sujeito e de se apropriar dos conhecimentos acumulados pela humanidade depende, de um lado, do sistema biológico e, de outro, da qualidade das relações vivenciadas (Davis, Silva, & Esposito, 1989). Partindo de tais pressupostos teóricos, os autores Dyrberg e Vedel (citado por Braga & Rossi, 2007) esclarecem que a condição autística agrega dificuldades no desenvolvimento e aprendizagem, mas muitas delas podem ser superadas via processos de interação e mediação. Assim, a atuação do educador, enquanto organizador das condições necessárias ao desempenho de determinadas tarefas consoantes às necessidades das crianças, favorece o aprendizado da criança com o transtorno autista e, conseqüentemente, impulsiona o seu desenvolvimento. A partir desse entendimento, devemos destacar a relação entre professor-aluno como um dos focos primordiais das diferentes intervenções inclusivas em direção ao processo de ensino-aprendizagem das crianças com autismo, considerando o seu potencial de desvendar as necessidades da criança para traçar estratégias que atinjam a singularidade do seu aprender, fomentando sua participação e interação. (Lago, 2007).

Dentro do conjunto de trabalhos levantados, 12 artigos sublinham a importância de considerar e fortalecer a relação professor-criança positiva no processo de inclusão (Artigos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14); sendo que 3 desses centralizam seus esforços teóricos e metodológicos prioritariamente ao redor desta temática (Artigos 4, 5 e 6). Embora as crianças tenham sua parcela de responsabilidade nas interações com os professores, cabe a estes, em sua posição profissional e geracional, uma maior atuação na busca por relações mais satisfatórias e benéficas. Nesse sentido, reitera-se as considerações de diversos estudos da

literatura (Cacciari, Lima, & Bernardi, 2005; Camargo & Bosa, 2009; Fuller & Jill, 2006; Goya, Bzuneck, & Guimarães, 2008; Pocinho & Capelo, 2009), quando trazem que os professores demandam tanto a atenção quanto a criança, uma vez que a atuação junto ao professor é fundamental para que a inclusão escolar aconteça de forma satisfatória.

Jordam (2005) coloca que é a falta de conhecimentos a respeito dos transtornos autísticos que os impede de identificar corretamente às necessidades de seus alunos com autismo. Sobre esse aspecto, podemos trazer que 8 trabalhos levantados (Artigos 2, 3, 4, 6, 7, 10, 11 e 14) trazem que muitos professores não se sentem preparados para receber a criança com autismo e apresentam ideias distorcidas a respeito do mesmo. De acordo com esses artigos, a insegurança e as ideias distorcidas podem influenciar negativamente as práticas pedagógicas dos professores, assim como as suas expectativas em relação à capacidade de aprender e interagir dessas crianças, afetando a eficácia de suas ações quanto à promoção de habilidades pessoais. Estes dados são sugestivos da necessidade de cursos de capacitação para aprimorar o conhecimento sobre a intervenção pedagógica nestes transtornos, que possam contribuir para melhor inclusão das crianças com TEA.

Nesta discussão, no entanto, devemos destacar 3 artigos desse conjunto específico (Artigos 2, 11 e 14), que indicam a insuficiência dos esforços unicamente direcionados para as oportunidades de formação continuada em seus aspectos teórico e técnico, à medida em que a postura pessoal de um professor obedece não somente aos conhecimentos adquiridos em capacitações, mas também nas suas experiências pessoais com cada criança. Isso nos leva a pensar na necessidade de construir espaços coletivos de discussão e reflexão, somado à disseminação de conhecimentos teóricos e técnicos específicos, para que os professores possam partilhar suas opiniões individuais, dificuldades e experiências, e receber em troca apoio em sua prática para construir estratégias criativas diante de cada caso, haja vista que o

planejamento do atendimento à criança com autismo deve estar consoante ao desenvolvimento dela em seus aspectos singulares.

Apesar de haver uma significativa influência das crenças dos professores a respeito do autismo no processo de inclusão das crianças identificadas com tal condição, a prática pedagógica inclusiva do professor diante das crianças com autismo mostra-se complexa ao ponto de não depender exclusivamente da formação teórica e técnica dos professores, mas sim também de outros fatores, tais como as convicções, crenças, valores que perpassam em sua vida profissional e a sensibilidade diante desses alunos (Cacciari et al., 2005; Murray, Ruble, Willis, & Molly, 2009; Robertson, Chamberlain, & Kasari, 2003). Seguindo essa perspectiva, torna-se importante o professor basear sua prática a partir da compreensão dos diferentes aspectos relacionados a convivência com esse transtorno, além de suas características e consequências para o desenvolvimento infantil. Assim, o aprendizado teórico deve estar associado à consideração da criança em sua singularidade, dos seus alcances tanto quanto dos seus limites, ao mesmo tempo em que deve haver um cuidado específico para as expectativas, apreensões e sentimentos experimentados pelo professor.

Nota-se, então, que a atenção para a variabilidade na forma de ser e estar na escola das crianças com autismo, bem como o investimento no seu potencial e a busca por recursos que favoreçam o seu processo educacional, dependem de um conjunto de medidas, dentre as quais podemos destacar a qualificação dos professores, apoio e valorização do seu trabalho.

#### **4.2.4 Propostas de cuidado e educação da criança com autismo**

No que se refere às intervenções em prol da inclusão de crianças diagnosticadas com autismo na Educação Infantil, verificou-se que 9 trabalhos apresentam propostas específicas: 1 artigo traz a necessidade de intervenções psicomotoras (Artigo 12), 2 colocam as atividades físicas como altamente benéficas (Artigos 7 e 9), 2 propõem a prática de acompanhamento

terapêutico dentro das escolas como uma forma de vincular a criança ao processo de aprendizagem e de trazer efeitos terapêuticos (Artigos 1 e 13), e 4 trazem a necessidade de intervenções interdisciplinares envolvendo campos da saúde, como fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia, medicina (Artigos 2, 3, 5, 8). Enquanto as intervenções psicomotoras, acompanhamento terapêutico e atividades físicas seriam práticas indicadas, pelos artigos, para serem realizadas na própria escola pela sua equipe profissional, as intervenções interdisciplinares ampliam o quadro de atores e locais envolvidos, na medida em que dizem respeito às parcerias realizadas entre profissionais da escola e de serviços de saúde, que se concretizariam através de ações não necessariamente efetuadas dentro do espaço físico da escola. Como podemos observar, são ferramentas que, de alguma forma, demandam espaços e profissionais de diferentes núcleos de conhecimento para abarcar a complexidade e multidimensionalidade das necessidades das crianças.

A nosso ver, os recursos como equipe multiprofissional e acompanhamento terapêutico realçam uma possível interface entre o pedagógico e o terapêutico, elaborando articulações possíveis na direção das estratégias inclusivas e no processo de desenvolvimento da criança diagnosticada com autismo. Tal interface, é proposta a partir de uma visão psicanalítica da escola e do processo inclusivo de crianças com autismo, e estão presentes em todos os artigos fundamentados na Psicanálise que foram levantados (Artigos 1, 2, 3, 6, 13). Em diálogo com Kupfer (1997), afirma-se, nessas produções científicas, que todo e qualquer ato educativo apresenta um grande potencial terapêutico, que pode ser aproveitado pela escola para que as crianças consigam transpor obstáculos de diversas ordens. Isso implica uma percepção de limites e potencialidades para além daqueles vinculados aos processos pedagógicos ou de aprendizagem, adentrando também nos psicológicos e nos sociais. Nesse cenário, a conexão e o acompanhamento dos casos de autismo pelos professores e a equipe de saúde mental apresentam um grande valor, tanto para o tratamento, quanto para o processo educativo da

criança, ampliando e aprimorando as possibilidades de intervenção (Ribeiro & Bastos, 2007). O tratamento terapêutico e a inclusão estariam, então, entrelaçados para sustentar uma prática que consiga lidar com os conflitos do paradoxo entre o universal e o singular, entre o princípio “escola para todos” e a singularidade do caso a caso, promovendo o desenvolvimento integral da criança.

Para a promoção do desenvolvimento integral da criança, em 4 artigos levantados (Artigos 4, 6, 8 e 10), afirma-se a necessidade da melhoria da qualidade do serviço oferecido na e pela Educação Infantil. Para tanto, indica-se a necessidade de modificações estruturais e pedagógicas das escolas. A relevância de as práticas escolares estarem consoantes com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009), é evidenciada nessas produções acadêmicas. Nesse cenário, apresenta-se um movimento, ainda incipiente, que propõe e/ou possibilita pensarmos em práticas mais abrangentes nas instituições de Educação Infantil, considerando suas especificidades, para a efetivação da inclusão escolar.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa bibliográfica, realizada junto a BVS-Psi, que resultou no levantamento de 14 artigos científicos sobre a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil, permitiu observar que se trata de um tema pouco estudado e explorado, mas, ainda assim, altamente fértil para a elaboração de compreensões e considerações de diversas ordens, bem como de indicativos sobre possíveis pautas e focos de atenção para construção de novos conhecimentos e responsabilidades com a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil.

Na interlocução com os artigos da literatura, constatamos que, ao abordarmos o autismo, adentramos num território onde a multiplicidade de manifestações impera e exige diferentes condutas, conforme a singularidade de cada criança. A própria existência de

controvérsias e divergências na forma de conceber e lidar com o autismo revela a heterogeneidade encontrada nessa condição e, por conseguinte, reforça a necessidade de formular intervenções personalizadas que abarquem as necessidades diversas das crianças diagnosticadas com tal transtorno. A partir disso, evidencia-se a necessidade de novos estudos para clarificar e aprofundar na complexidade conceitual do autismo, bem como investigar se e como os diferentes conceitos de autismo estão presentes nos espaços educacionais, interferindo na atuação dos diferentes profissionais da Educação Infantil.

Com a pesquisa, constatamos que a maioria dos estudos concedeu atenção secundária, ou mesmo nenhuma, às peculiaridades da Educação Infantil e à importância da participação da família na inclusão escolar. Torna-se, portanto, de grande relevância, a realização de novas pesquisas que aprofundem na compreensão das experiências e do desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos nas escolas, com uma metodologia que esteja atenta às particularidades desse período da vida enquanto época de primeiras experiências de socialização fora do espaço familiar, sem perder de vista a importância da parceria educativa que pode ser promovida na relação escola-família visando ao desenvolvimento integral das crianças..

No cenário de inclusão das crianças com autismo na Educação Infantil, o conjunto de estudos analisados ora se aproxima do potencial interativo e educativo dessas crianças, valorizando os momentos de interação e de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de todas as crianças, mas ora se fixa nas limitações e dificuldades presentes na descrição de seu diagnóstico. Nesse sentido, ressaltamos a importância da realização de novos estudos que explorem e evidenciem as potencialidades das crianças com autismo e os recursos capazes de promover momentos de aprendizado e vivência social a essas crianças, reforçando, assim, o movimento da Inclusão Escolar. Como uma quantidade mínima dos artigos levantados discute os benefícios da inclusão para o desenvolvimento de todas as crianças, não somente para

àquelas com autismo, considera-se relevante, ainda, a realização de investigações que abordemos efeitos desse complexo processo para todos os atores envolvidos.

A pesquisa bibliográfica realizada, destacou o potencial atribuído, pelos estudos, à relação professor-criança na efetivação e enriquecimento do processo de inclusão. Indicamos, contudo, carências no que tange à discussão sobre os posicionamentos e atuações de outros profissionais da educação no processo de inclusão, tendo em vista que a responsabilidade pela qualidade do serviço educacional é de todos os membros da comunidade escolar. É nesse sentido, que entendemos ser importante ampliar e aprofundar nos estudos sobre o vínculo professor-criança e suas implicações na convivência social e nos processos de aprendizagem das crianças, bem como colocar a relação entre criança e outros atores institucionais como nova perspectiva de análise em futuras investigações.

A indicação da presença e relevância de práticas interdisciplinares para a efetivação da inclusão escolar, nos estudos analisados, parece aflorar a necessidade de unir forças de diferentes campos de conhecimentos, articulando saberes e técnicas, para fazer frente à complexidade do processo de inclusão e de desenvolvimento das crianças. A interdisciplinaridade, nas instituições de Educação Infantil, pode ser um dispositivo potente, uma vez que possibilita a ampliação dos caminhos e produções para o enfrentamento dos desafios colocados pelo autismo, num exercício corresponsável e compartilhado entre os diferentes profissionais. A partir disso, consideramos de grande relevância investigar os alcances e limites da abordagem interdisciplinar nos casos de autismo presentes nas creches e pré-escolas, adentrando nas possibilidades e efeitos causados pela articulação de diferentes conhecimentos.

Observamos também que pouco, ou quase nada, é mencionado sobre como podem ser viabilizadas adaptações estruturais e pedagógicas da Educação Infantil, e outras melhorias nas instituições educacionais como um todo, em prol da inclusão e em consonância com as

prerrogativas legais vigentes no país. Notadamente, há uma ênfase no papel do professor diante da responsabilidade de gerar adaptações focadas nas características das crianças, mas não há uma discussão sobre os alcances e limites impostos pela estrutura e organização das escolas, bem como pelas questões amplas do contexto sócioeconômico no qual estão inseridas. Nesse sentido, torna-se essencial novas pesquisas que se direcionem a uma visão global e integral das creches e pré-escolas, trazendo em pauta a realidade dos espaços físicos, dos recursos materiais e humanos e das condições de trabalho, bem como buscando no macro contexto da sociedade os elementos necessários para compreender as dificuldades de implementar mudanças estruturais e pedagógicas. Para além da dimensão teórica, esperamos que a realização de trabalhos nessa direção possibilite a construção de conhecimentos que incentivem e fomentem a elaboração das políticas públicas destinadas às crianças com autismo, de forma articulada com os movimentos sociais e educacionais vinculados à infância e à questão da inclusão no país.

Dessa forma, a presente pesquisa configura-se como um recorte de uma discussão mais ampla, que visa contribuir para um maior entendimento do processo educacional das crianças com autismo na Educação Infantil. Por mais que não tenha sido a intenção de esgotar o assunto, acreditamos na importância de dar visibilidade aos trabalhos elaborados e oferecer suporte teórico e empírico aos futuros estudos e investimentos comprometidos com a complexa tarefa de apostar nas crianças e dar lugar e voz à sua realidade e às suas necessidades, dentro de espaços escolares que, acima de tudo, são um direito. Assim, almejamos que as instituições de Educação Infantil, através do fortalecimento e disseminação da Educação Inclusiva, contribuam de forma efetiva com o desenvolvimento e as trajetórias de vida das crianças brasileiras.

## REFERÊNCIAS

- American Psychiatry Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, (4th ed., text revision)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatry Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM 5*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Andrade, L. B. P. (2010). *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo, SP: Editora UNESP.
- Belisário Filho, J. F., & Cunha, P. (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Bosa, C. A. (2002). Autismo: Atuais interpretações para antigas observações. In C. R. Baptista, & C. Bosa, (Eds.), *Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção* (pp. 21-39). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Braga, I. S., & Rossi, T. M. de F. (2007). Desenvolvimento da criança com o espectro de autismo na abordagem histórico-cultural de Vygotsky. *Educação: Saberes e Práticas*, 1(1), 1-21.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. DF: Imprensa Oficial.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: MEC/SEESP.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEESP.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2002). *Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE/CP.
- Brasil. Ministério da Educação. (2007). *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e Programas*. (Caderno de divulgação das razões, princípios e programas do PDE). Brasília, DF: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEEP.
- Brasil. Ministério da Educação. (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC.
- Cabral, C. S., & Marin, A. H. (2017). Inclusão escolar de crianças com transtornos do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. *Educação em revista*, 33(2), 1-10. doi.org/10.1590/0102-4698142079.
- Cacciari, F. R., Lima, F. T. de, & Bernardi, M. da R. (2005). Ressignificando a prática: um caminho para a inclusão. *Construção Psicopedagógica*, 13(10), 13-28.
- Camargo, S. P., & Bosa, C. A. (2009). Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão Crítica da Literatura. *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 65-74. doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008
- Carneiro, R. U. C. (2012). Educação inclusiva na educação infantil. *Práxis Educacional*, 8(12), 81-95.
- Cavalcanti, A. E., & Rocha, P. S. (2002). *Autismo*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Cerizara, A. (1999). Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?. *Perspectiva*, 17(1), 11-22. doi:https://doi.org/10.5007/%x
- Craidy, C. M., & Kaercher, G. E. P. (2001). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre, RS: Artmed.

- Davis, C., Silva, M. A. S., & Esposito, Y. L. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula, *Cadernos de Pesquisa*, 71, 49-54.
- Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm).
- Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm).
- Ferreira, N. S. A. (2002). As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, 23(79), 257-272. doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013
- Ferreira, R. F. A. (2017). *Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: o desafio da formação de professoras*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Freitas, M. T. A. (1996). Bakhtin e a Psicologia. In Faraco et al. (Orgs.), *Diálogos com Bakhtin* (pp. 165-187). Curitiba, PR: Editora UFPR.
- Fuller, E. R., & Jill, E. (2006). Age-related changes in the social inclusion of children with autism in general education classrooms. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 66(7), 24-93.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, SP: Atlas.
- Goldeberg. (2002). *A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de Down: um estudo comparativo* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10183/5434>
- Goya, A., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2008). Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender física. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 51-67. doi: 10.1590/S1413-85572008000100005.
- Jordan, R. (2005). Managing Autism and Asperger's syndrome in current educational provision. *Pediatric Rehabilitation*, 8(2), 104 - 112. doi: 10.1080/13638490500054891
- Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, (2), 217-250.
- Kupfer, M. C. M. (1997). Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, 2(2), 62-70.
- Lago, M. (2007). *Autismo na Escola: Ação e reflexão do professor*. (Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Lazzaretti, B., & Freitas, A. S. (2016). Família e Escola: o processo de inclusão escolar de crianças com deficiências. *Caderno Intersaberes*, 5(6), 1-13.
- Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm).

- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.* Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm).
- Lima & Silva. (2015). Educação Infantil no campo e inclusão: reflexões a partir da relação escola-família. In Dechichi, Madureira e Cristina da Silva et al. (Orgs). *Educação especial e inclusão educacional: discussões, práticas e depoimentos dentro das redes de ensino* (pp. 9-27)
- Lima, T. C. S., & Miotto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, 10(spe), 37-45. doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004
- Ludke, J. P. R. (2011). *Autismos e inclusão na educação infantil: Um estudo sobre as crenças dos educadores*. Porto Alegre, RS: Editora Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Murray, D. S., Ruble, L. A., Willis, H., & Molly, C. A. (2009). Parent and teacher report of social skills in children with autism spectrum disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(2), 109-115. doi: 10.1044/0161-1461(2008/07-0089
- Nuernberg, A. H., & Mattos, L.K. (2011). Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. *Revista Educação Especial*, 24(39), 129-142.
- Oliveira, I. A. (2002). *Saberes imaginários e representações na Educação Especial: a problemática da ética da “diferença” e da exclusão social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Paschoal, J. D., & Machado, M. C. G. (2009). A história da educação infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, 9(33), 78-95.
- Pocinho, M. & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351-367. doi: 10.1590/S151797022009000200009
- Nunes, D. R. de P., Azevedo, M. Q. O., & Schmidt, C. (2013). Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, 26(47), 557-572.
- Ribeiro, J., & Bastos, A. (2007). O lugar do analista na extensão da psicanálise à inclusão escolar. *Estilos Da Clínica*, 12(23), 26-35. doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v12i23p26-35
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 123-130. doi: 10.1023/A:1022979108096
- Sander, B. (2007). A Pesquisa sobre Política e Gestão da Educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 23(3), 421-448. doi.org/10.21573/vol23n32007.19141
- Sanini, C., Ferreira, G. D., Souza, T. S., & Bosa, C. A. (2008). Comportamentos indicativos de apego em crianças com autismo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 60-65. doi: 10.1590/S010279722008000100008
- Sanini, C., Sifuentes, M., & Bosa, C. A. (2013). Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), 99-105. doi: 10.1590/S010237722013000100012
- Sartoretto, M. L. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

- Tamanaha, A. C., Perissinoto, J., & Chiari, B. M. (2008). Evolução da criança autista a partir da resposta materna ao autism behavior checklist. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 20(3), 165-170. doi.org/10.1590/S0104-56872008000300005
- Tozoni-Reis, M. F. de C. (2007). *Metodologia de Pesquisa*. Curitiba, PR: IESDE.
- Uchôa, Y. F. (2015). *A criança autista na educação infantil: desafios e possibilidades na educação inclusiva*. (Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, Brasil.
- Vigotski, L. S. (2001). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. São Paulo, SP: Ícone.