

Camilla Angélica Feliciano do Couto

Psicologia Escolar e a Inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil

**Uberlândia
2022**

Camilla Angélica Feliciano do Couto

Psicologia escolar e inclusão de crianças com TEA 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. Dra. Maria José Ribeiro

**Uberlândia
2022**

Camilla Angélica Feliciano do Couto

Psicologia Escolar e a Inclusão de crianças com TEA 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: Profa. Dra. Maria José Ribeiro

Banca Examinadora

Uberlândia, 23 de março de 2022.

Profa. Dra. Maria José Ribeiro (Orientador)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia-MG

Profa. Dra. Liliane dos Guimarães Alvim Nunes (Examinador)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia-MG

Profa. Dra. Viviane Prado Buiatti (Examinador)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia-MG

Uberlândia
2022

Agradecimentos

Meus sinceros agradecimentos...

Primeiramente à minha mãe, que está comigo neste caminho, acreditando em mim, mesmo em todas as vezes que eu tropecei.

À Professora Liliane, minha parceira de pandemia, que, com todo o seu profissionalismo e sensibilidade, tanto me ensinou, me acolheu e me marcou com sua forma de ser.

À Professora Maria José, mais conhecida como Zezé, que tanto me apoiou e confiou que eu conseguiria, mesmo quando eu achei que não daria conta, e que, com toda a paciência, esperou meu tempo para continuarmos, sempre pronta a me ensinar e compartilhar seus conhecimentos enquanto também me acolhia.

Ao Instituto de Psicologia da UFU, que me transformou ao longo desses anos, que me viu chorar e sorrir por diversas vezes, e que me fez crescer, não só como profissional, mas como pessoa.

Aos amigos que estiveram ao meu lado e seguraram a barra comigo quando ela estava pesada demais, e à pessoa que chegou recentemente à minha vida, mas que tanto tem me auxiliado neste processo de formação.

Resumo

A Educação Infantil é uma importante fase do desenvolvimento, na qual as crianças passam a ter contato com uma instituição diferente da família. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) faz parte do plano de inclusão escolar efetiva provida por lei. Desde sua descoberta, o autismo tem sido alvo de diversos estudos que às vezes divergem quanto a sua etiologia e melhor forma de tratamento, e com isso suscitando o questionamento: como se pensar efetivamente a inclusão das crianças com TEA? Levando em consideração bases da teoria do amadurecimento emocional de D. W. Winnicott como diálogos possíveis que auxiliem nesta questão pauto o objetivo de meu trabalho: investigar a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil e a forma como o/a psicólogo/a escolar pode atuar como facilitador deste processo. Para isso, realizei uma pesquisa bibliográfica nas bases de dados *Scielo* e *Lilacs*, além de uma busca em artigos publicados na revista da ABRAPEE. Seleciono dezessete artigos que possuem entre suas palavras-chave: inclusão escolar/educação inclusiva e Educação Infantil/creche. Faço uma leitura sistematizada de cada artigo. Elejo três categorias que tangenciam meu objetivo: psicólogo/a escolar, formação continuada, relação-família-escola, sobre as quais discorro buscando evidenciar como um trabalho que envolva as três categorias pode contribuir para uma efetiva inclusão de crianças com TEA. O estudo aponta a importância de estudos na área de Psicologia Escolar, que levem em consideração a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, destacando o trabalho do/a psicólogo/a escolar como facilitador deste processo.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Educação Infantil. TEA. Inclusão Escolar.

Abstract

Early Childhood Education is an important stage of development in which children come to have contact with an institution other than the family. Autism Spectrum Disorder (ASD) is part of the effective school inclusion plan provided by law. Since its discovery, autism has been the subject of several studies and many differ on its etiology and best form of treatment, from which the question remains: how to effectively think about the inclusion of children with ASD? Taking into account the basis of D. W. Winnicott's theory of emotional maturation as possible dialogues that help in this matter, I guide the objective of my work: to investigate the inclusion of children with ASD in Early Childhood Education and the way in which the school psychologist can act as a facilitator of this process to from theoretical research. For this, I carried out a bibliographic research in the *Scielo* and *Lilacs* databases, in addition to a search in articles published in the ABRAPEE magazine. I select seventeen articles that have in their keywords: school inclusion/inclusive education and Early Childhood Education/daycare. I make a systematic reading of each article. I choose three categories that touch my objective: school psychologist, continuing education, family-school relationship. Despite finding these points in common, I emphasize here the importance of studies in the area of School Psychology, which take into account the inclusion of children with ASD in Early Childhood Education, making clear the importance and the way in which the school psychologist can help as a facilitator of this process.

Keywords: Early Childhood Education; ASD; School Psychology; School inclusion

Introdução

O interesse pela educação e pelos processos de escolarização vem me acompanhando desde o início do curso de Psicologia. Venho de uma família de professoras e, por isso, sempre estive perto das discussões acerca dos processos que envolvem a escolarização e seus desafios, principalmente no que diz respeito à inclusão escolar. Acreditando em uma educação para todos e todas, comecei a refletir sobre como a profissão que escolhi trilhar poderia caminhar ao lado da escola e contribuir para uma educação inclusiva, que abrace a todos e todas em suas especificidades.

Compreendendo que uma finalidade da Psicologia Escolar reside em potencializar os processos educacionais, entendendo-os de uma forma ampliada, que não leva em consideração apenas objetivos pedagógicos, mas também aqueles de ordem social e subjetiva (Martinez, 2009), encontro nesse campo de conhecimento e de prática uma convergência com o que venho buscando desde o início da graduação.

A psicologia, historicamente, vincula-se à educação numa tradição de avaliar, normalizar e padronizar os indivíduos no processo de aprendizado. A psicologia escolar, que surge em meados dos anos 1940, adentra as escolas com um olhar clínico, em que os indivíduos e suas famílias são predominantemente culpabilizados pelos motivos do fracasso escolar. Em 1980, surgem críticas à Psicologia Escolar, tendo como pioneira a pesquisadora Maria Helena Souza Patto, que começa a questionar o caráter ideológico da psicologia dentro das escolas e a transposição acrítica da clínica para os processos educacionais (Martinez, 2010; Souza, 2009; Meira & Antunes, 2003).

A corrente denominada Psicologia Escolar Crítica tem o objetivo de romper com o olhar culpabilizante da psicologia tradicional, que focava primordialmente as questões individuais, desvinculadas dos múltiplos fatores que influenciam a escolarização. Desse modo, a psicologia escolar em sua abordagem crítica permite uma análise ampla e mais

cuidadosa do processo de ensino e aprendizagem e da forma como a psicologia, com seus conhecimentos próprios, pode auxiliar neste processo (Martinez, 2010; Souza, 2009; Meira & Antunes, 2003).

Quando me deparei com a oportunidade de participar de um estágio profissionalizante na área de psicologia escolar, em uma escola pública de Educação Básica, na equipe de Inclusão Escolar, não pensei duas vezes e logo me inscrevi: era minha chance de conhecer na prática o funcionamento de uma escola e suas estratégias de inclusão. Infelizmente a prática do estágio foi atravessada pela pandemia de COVID-19, mas, por outro lado, pude ver a escola se reinventando e enfrentando novos desafios. O estágio continuou, mas em um formato virtual.

Uma atuação significativa nessa experiência foi o acompanhamento da escolarização, no formato *online*, de um aluno da Educação Infantil com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foi a partir daí que meu interesse pelo tema do presente trabalho começou a tomar forma: Educação Infantil, crianças com TEA e Psicologia Escolar: qual a importância da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças? Como as crianças com TEA vivenciam a experiência escolar? Como a psicologia pode auxiliar no processo de inclusão de crianças com TEA no ensino regular a partir das primeiras experiências escolares?

Tais questões levaram-me a diversas leituras, diálogos e estudos. Percebi que o tema da inclusão remete a um debate que abarca diversas temáticas nos campos da psicologia e da educação, com muitas possibilidades de investigação relacionadas à temática desse trabalho. Mas por que a Educação Infantil? Por que inclusão de crianças com TEA? Quais questões do desenvolvimento emocional e do ensino precisam ser contempladas pela Psicologia Escolar?

Escolho a Educação Infantil, primeiro porque as experiências escolares vêm acontecendo cada vez mais cedo na vida das crianças. Com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a Educação Básica se torna obrigatória a partir dos quatro anos de idade, o que faz com

que um maior número de crianças tenha a oportunidade de entrar em contato com o ambiente escolar. Em segundo lugar, por concordar que as primeiras experiências escolares podem aumentar as probabilidades de um bom futuro acadêmico, pois é a partir destas primeiras experiências que as crianças podem se fortalecer pessoalmente. É também através do ingresso cada vez mais cedo na escola que a criança tem a oportunidade de entrar em contato com uma realidade distinta daquela vivenciada até então, podendo conhecer novos modos de convivência. O psicanalista D. W. Winnicott contribui com importantes elementos para algumas dessas temáticas, principalmente as que envolvem o amadurecimento emocional e a importância do início da escolarização (Ribeiro, 2004), conforme trataremos neste estudo.

A Educação Infantil é um período em que as bases necessárias para o desenvolvimento integral e para a construção do conhecimento ainda estão se desenvolvendo, o que o torna um momento propício para o início de um processo de inclusão, no qual as crianças começam a ter contato com o que é diferente do seu núcleo social primário: a família. As brincadeiras lúdicas, as variadas formas de comunicação, a grande quantidade de estímulos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais, em conjunto com a convivência com pessoas com diferentes especificidades, possibilitam o desenvolvimento das relações interpessoais, o respeito e a valorização das crianças (Brasil, 2008).

A *Declaração de Salamanca* (Unesco, 1994), da qual o Brasil é signatário, foi um marco no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência e com necessidades especiais de ensino. Focando em um compromisso com a educação para todos na modalidade de ensino regular, o documento apresenta políticas e propostas que os países podem seguir para tornar possível uma educação realmente para todos. Toma como princípio que cada criança é única em suas especificidades e possui o direito fundamental à educação, de forma que os sistemas de educação é que devem ser planejados de acordo com as especificidades das crianças, visando ao atendimento de suas necessidades, sendo a educação inclusiva nas escolas

regulares uma das formas principais de combater atitudes discriminatórias e promover uma educação adequada, a que toda criança tem direito.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) aponta como público-alvo da Educação Especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Os Transtornos Globais do Desenvolvimento englobam alunos com autismo, síndromes do espectro autista e psicose infantil. A partir do DSM-5, os transtornos globais do desenvolvimento foram aglutinados em um único diagnóstico: o transtorno do espectro autista (Araújo & Lotufo Neto, 2014).

O TEA tem sido alvo de muitas pesquisas desde os estudos de Kanner em 1943, e ainda são muitas as divergências quanto a sua etiologia e melhor forma de tratamento (Araújo, 2002). Diante de muitas controvérsias, fica uma importante questão: como se pensar efetivamente a inclusão destas crianças na escola regular?

Seguindo esta pergunta, pautei o objetivo de meu trabalho em Psicologia Escolar, que buscou investigar a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, a partir de uma pesquisa teórica. Para isso, realizei uma pesquisa bibliográfica nas bases de dados *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*) e Lilacs (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), além de uma busca em artigos publicados na revista da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional), que combinassem as palavras-chave: educação infantil, TEA, psicologia escolar e inclusão escolar, buscando encontrar o que tem sido produzido acerca da inclusão de crianças com TEA na educação infantil e quais estratégias vêm sendo utilizadas.

A pesquisa bibliográfica consiste em uma coleta de dados em que o campo de pesquisa é a própria bibliografia existente sobre o assunto. Não se trata de uma mera exposição dos dados coletados, mas de uma leitura sistematizada que resulta em uma interpretação da

pesquisadora acerca do tema pesquisado, um diálogo com os autores da bibliografia encontrada (Tozoni-Reis, 2009; Marconi & Lakatos, 2003; Severino, 2013).

Ao pesquisar as palavras-chave selecionadas para meu objetivo de trabalho, encontro muita dificuldade em encontrá-las combinadas. Isso me faz questionar a necessidade de ampliação de pesquisas que se debruçam sobre a temática da inclusão das crianças com TEA na educação infantil e a atuação em Psicologia Escolar. Também penso nas contribuições centrais da teoria de D. W. Winnicott sobre o amadurecimento emocional para a inclusão destas crianças.

Devido à escassez de artigos relacionados ao tema específico, o trabalho vai tomando uma diferente forma, mas não foge de seu objetivo principal: discutir a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil e as contribuições da Psicologia Escolar, utilizando agora artigos que abordam a temática da inclusão escolar de uma forma mais ampliada. Parto, então, do menos específico, para abordar o específico.

Dando sequência ao trabalho, em seu desenvolvimento, farei a exposição da forma como a pesquisa foi realizada e quais foram os critérios para a seleção dos artigos. Posteriormente, farei a divisão dos temas em comum encontrados em cada artigo sobre as formas de inclusão na Educação Infantil que vêm sendo utilizadas, estudadas e/ou indicadas pelos pesquisadores, para em seguida discutir acerca dos temas selecionados que acredito tangenciarem meu objetivo de estudo, atentando para a existência ou não de uma preocupação com o desenvolvimento emocional das crianças neste período escolar.

Notas metodológicas

A revista da ABRAPEE é uma referência quando se trata do campo da Psicologia Escolar e Educacional. Por este motivo, é por ela que inicio minhas pesquisas. Escolho

percorrer as edições dos últimos dez anos e verificar o que tem sido publicado desde 2011, buscando artigos que incluam o tema que tenho como objetivo em meu trabalho: a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil e a atuação da Psicologia Escolar como facilitadora deste processo.

Surpreendeu-me a quantidade e variedade de pesquisas que têm sido produzidas em Psicologia Escolar durante esses anos, embora nada relativo/correspondente às palavras-chave desse estudo: educação infantil, TEA, psicologia escolar e inclusão escolar.

Prossigo minha pesquisa na base de dados *Scielo* e ali também nada encontro. Vou modificando e combinando as palavras de formas diferentes, retirando algumas, até que encontro uma combinação duas delas que me apresenta uma série de artigos: inclusão e Educação Infantil.

Ainda na esperança de encontrar todas as palavras-chave almejadas, de forma combinada, passo para a plataforma de dados Lilacs. Encontro uma série de artigos, mas nenhum contempla diretamente aquilo que busco.

Percebo que será necessário fazer escolhas, devido à dificuldade de encontrar essas palavras-chave em conjunto. Decido, então, que duas palavras são as fundamentais: inclusão escolar e Educação Infantil, e compreendendo que a Educação Infantil abrange a educação na faixa etária de 0 a 5 anos, incluo também *creche* como palavra-chave. Encontro na revista da ABRAPEE um artigo, publicado na terceira edição de 2018, que combina as palavras-chave: inclusão escolar, educação infantil e psicologia escolar (Chaves, Silva & Cavalcante, 2018) e o separo como importante, pois é o mais próximo daquilo que busco.

Na base de dados *Scielo*, faço uma primeira separação de treze artigos que possuem entre suas palavras-chave as palavras inclusão ou educação especial e Educação Infantil – Sekkel, Zanelatto & Brandão, 2010; Bridi & Meirelles, 2014; Silva & Portugal, 2017; Favoretto & Lamônica, 2014; Vitalino, 2019; De Vitta, 2010; Brandão & Ferreira, 2013;

Christovam & Cia, 2013; De Vitta, De Vitta & Monteiro, 2010; De Vitta, Sgavioli, Scarlassara, Novaes, Cruz & Moura, 2018; Carvalho, Coelho & Tolocka, 2016; Fragoso & Casal, 2012; Sekkel, Zenelatto & Brandão, 2010; Ramos, Lemos & Salomão, 2019. Já na plataforma Lilacs, faço a separação de três artigos, mantendo os mesmos critérios – Bossi & Piccinini, 2019; Sanini & Bosa, 2015; Sekkel & Matos, 2014. Em ambas faço a exclusão daqueles artigos que falam diretamente de outras deficiências e de outras práticas profissionais que divergem muito de minha área de estudo: a Psicologia Escolar.

No total seleciono dezessete artigos que possuem em suas palavras-chave obrigatoriamente as palavras: inclusão escolar ou educação inclusiva e Educação Infantil ou creche. Faço uma leitura sistematizada de cada artigo, fichando-os e separando-os em categorias que possuem em comum. Encontro durante esta leitura mais aprofundada dois artigos de outras áreas de conhecimento, fazendo um encontro com a temática da educação, mas se afastando da área de estudo da Psicologia Escolar¹. Encontro também dois artigos que são pesquisas realizadas em Portugal.

Ao final, consigo perceber cinco categorias que se destacam: Psicologia Escolar, formação continuada, relação família-escola, metodologia de ensino, Winnicott e Educação. No quadro a seguir, organizo os artigos em ordem cronológica, identificando os tópicos que se destacam em cada um.

TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR(ES)	ANO	TÓPICO	BASE DE DADOS
Uma questão para a Educação Inclusiva: expor-se ou resguardar-se?	Sekkel, Zanelatto & Brandão	2010	Psicólogo/a Escolar	SCIELO
A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas	De Vitta	2010	Formação continuada	SCIELO

¹ D. W. Winnicott apontava para a importância da interlocução da psicanálise com outras áreas de conhecimento, agregando e se apropriando de novos saberes (Winnicott, 1994).

Ambientes inclusivos na Educação Infantil: possibilidades e impedimentos	Sekkel, Zanelatto & Brandão	2010	Psicólogo/a escolar	<i>SCIELO</i>
--	-----------------------------	------	---------------------	---------------

Representações sociais dos educadores de infância e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais ²	Fragoso & Casal	2012	Formação continuada	<i>SCIELO</i>
O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais	Christovam & Cia	2013	Relação família-escola	<i>SCIELO</i>
Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil ³	Brandão & Ferreira	2013	Relação família-escola	<i>SCIELO</i>
Atos de ler a Educação Especial na Educação Infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados	Bridi & Meirelles	2014	Metodologia de ensino	<i>SCIELO</i>
Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil	Sekkel & Matos	2014	Metodologia de ensino	LILACS

Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico ⁴	Favoretto & Lamônica	2014	Formação continuada	<i>SCIELO</i>
Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora	Sanini & Bosa	2015	Formação continuada	LILACS

² Pesquisa realizada em Portugal.

³ Pesquisa Realizada em Portugal.

⁴ Pesquisa realizada por outras áreas de conhecimento: Favoretto e Lamônica (2014) são da área de Odontologia e Fonoaudiologia, e Carvalho, Coelho e Tolocka (2016) são da área de Educação Física.

Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular ⁵	Carvalho, Coelho & Tolocka	2016	Psicólogo/a escolar	SCIELO
Avaliação e inclusão na pré-escola: experiências e concepções de professores sobre a utilização de um sistema de acompanhamento das crianças	Silva & Portugal	2017	Metodologia de ensino	SCIELO
“Na essência somos iguais, na diferença nos respeitamos”: Estágio em Psicologia Escolar	Chaves, Silva & Cavalcante	2018	Psicólogo/a escolar	ABRAPEE

A produção científica nacional na área de educação especial e a creche	Vitta, Sgavioli, Scarlassara, Novaes, Cruz & Moura	2018	Formação continuada	SCIELO
Vivências escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que dizem as crianças?	Agripino-Ramos, Lemos & Salomão	2019	Formação continuada e Psicólogo/a escolar	SCIELO
Formação de professores de educação infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa	Vitalino	2019	Formação continuada	SCIELO
Acompanhamento para educadoras de bebês com deficiência em creche: relato de experiência	Piccinini	2019	Winnicott e a Educação	LILACS

⁵ Pesquisa realizada por outras áreas de conhecimento: Favoretto e Lamônica (2014) são da área de Odontologia e Fonoaudiologia, e Carvalho, Coelho e Tolocka (2016) são da área de Educação Física.

Quando iniciei minhas pesquisas nas bases de dados Scielo, Lilacs e na revista da ABRAPEE, tinha em mente encontrar artigos que abordassem a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil e a forma como o psicólogo/a escolar agia como facilitador deste processo, buscando me atentar para a presença ou não de uma preocupação com o desenvolvimento emocional das crianças. Mas o que encontro se difere daquilo que havia me proposto estudar.

Encontro artigos que abordam o tema da inclusão de crianças, em sua maioria com deficiência, na Educação Infantil, mas que não apontam especificamente para o tema da inclusão de crianças com TEA. Dos dezessete artigos encontrados, dois apresentam o tema TEA como principal: um deles apresentando uma pesquisa sobre a vivência de crianças com desenvolvimento típico que convivem com crianças com TEA em sua sala de aula e qual a percepção que possuem delas (Agripino-Ramos, Lemos & Salomão, 2019), e o outro discorrendo sobre as crenças e as percepções de autoeficácia de educadoras que possuem um estudante com TEA em sua sala de aula (Sanini & Bosa, 2015).

Apenas um dos artigos refere-se ao tema do desenvolvimento emocional das crianças com base na teoria do amadurecimento emocional de D. W. Winnicott, mas para discutir sobre o acolhimento de educadoras de crianças com deficiência física no berçário (Piccinini, 2019).

A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil

Em minha pesquisa e leitura sistematizada, não encontro artigos que tratem de como acontece a inclusão de crianças com TEA nas primeiras experiências escolares e de como o psicólogo/a escolar, com seus conhecimentos – e aqui ressalto mais uma vez a importância de conhecer o desenvolvimento emocional destas crianças – pode atuar como facilitador deste

processo a partir do ponto de vista da criança com TEA e não de seus pares ou educadores (não menosprezando a importância destes no processo de inclusão).

Compreendo a importância do desenvolvimento emocional segundo a perspectiva do psicanalista inglês D. W. Winnicott que, com sua inovadora teoria do amadurecimento emocional, evidencia a importância dos estágios de desenvolvimento que o indivíduo atravessa ao longo da vida para se tornar uma pessoa e a importância do ambiente como facilitador deste processo (Dias, 2017). Entendo, assim, a escola como um espaço de grande importância para o crescimento não apenas cognitivo, mas também subjetivo e social do indivíduo e que deve buscar conhecer os estágios de desenvolvimento emocional para propiciar um ambiente facilitador de crescimento para seus estudantes. O ambiente facilitador é aquele que oferece as condições adequadas para cada estágio de desenvolvimento, proporcionando um crescimento pessoal (Ribeiro, 2004).

Alguns questionamentos me atravessam quando penso nos motivos de certa escassez de trabalhos que abordem o tema acima ressaltado: seria TEA um espectro muito amplo, de difícil definição e, por este motivo, é difícil falar de uma forma de inclusão? Qual a definição de TEA tem sido entendida nos espaços escolares e pelos psicólogos/as escolares? Seria a Educação Infantil uma época em que o diagnóstico ainda está em processo de desenvolvimento e, por isso, não há muitos artigos publicados que se atentem para a temática?

Ressalto desde já que a psicologia escolar, como facilitadora do processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, período em que as crianças estão começando a ter contato com outros espaços que não o familiar, se mostra como um campo fértil para futuras pesquisas.

Apesar de não ter encontrado especificamente o que tinha em mente em um primeiro momento, percebo, a partir das leituras, três tópicos que dialogam com o que buscava encontrar, são eles: psicólogo/a escolar; relação família-escola e formação continuada. A

seguir, discorro sobre como acredito que tais tópicos podem contribuir na inclusão da criança com TEA na Educação Infantil.

Psicólogo/a escolar

A atuação do/a psicólogo/a escolar dentro da escola ainda é alvo de muitos questionamentos e dúvidas. O que faz o psicólogo dentro do contexto escolar? Em meu trabalho, parto do princípio de que a ação do/a psicólogo/a escolar consiste em potencializar os processos educacionais, entendendo-os de forma ampliada e complexa, que não leva em consideração apenas as questões cognitivas, mas também questões sociais e subjetivas (Martinez, 2010). Quando o/a psicólogo/a escolar entra em um espaço escolar para executar seu trabalho, não está lidando apenas com profissionais e alunos, e sim com pessoas que vão inteiras à escola. Não é possível desvincular questões emocionais, culturais, sociais, históricas, cognitivas de um ser humano.

É por esse motivo que Martinez (2010) ressalta, e aqui faço questão de lembrar, que a Psicologia Escolar não é um conhecimento estreito de saber, mas um conjunto de saberes da Psicologia que compõem uma atuação do profissional dentro de determinado espaço. O profissional que trabalha dentro da escola se utiliza de estudos de campos determinados de saberes, como, por exemplo, a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia do Aprendizado, para compor sua bagagem de saberes que, utilizados de forma crítica, farão parte de sua atuação.

É importante frisar aqui a importância de se apropriar destes diversos saberes de forma crítica. Por muito tempo, a Psicologia Escolar se apropriou de saberes da área clínica e da lógica do positivismo como forma de culpabilizar o aluno ou suas famílias pelo fracasso escolar, avaliando, categorizando e excluindo com base em teorias que não levavam em

consideração o entorno do indivíduo (Martinez, 2010; Dazzani, 2010; Silva et al., 2012; Ribeiro, 2004). A partir do movimento de críticas a este modelo, que começou em 1980 com Maria Helena Souza Patto e vem crescendo cada vez mais, surge uma vertente, a Psicologia Escolar Crítica, a qual tomo como norteadora neste trabalho, que leva em consideração as questões sociais, culturais e históricas que os indivíduos vivenciam, antes de fazer uma transposição acrítica de uma teoria para dentro do espaço escolar, sem levar em consideração seu entorno real e concreto (Silva et al., 2012).

Mas o questionamento ainda fica pairando: o que pode fazer o psicólogo nas escolas?

Em minha pesquisa bibliográfica observo um aspecto comum entre os autores que abordam a presença do/a psicólogo/a escolar dentro da escola como facilitador do processo de inclusão escolar: todos apresentam a importância da oferta de um espaço seguro, no qual os profissionais, principalmente os docentes, possam ser ouvidos, trocar experiências, expor suas dificuldades, falar de suas fragilidades e serem acolhidos, tanto pelo/a psicólogo/a quanto pelo grupo. Um espaço onde possam sentirem-se seguros e parte da instituição e serem reconhecidos por suas singularidades, além de serem apresentados a conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e sobre a aprendizagem (Agripino-Ramos, Lemos & Salomão, 2019; Chaves, Silva & Cavalcante, 2018; Carvalho, Coelho & Tolocka, 2016; Sekkel, Zanelatto & Brandão, 2010; Sekkel, Zanelatto & Brandão, 2010; De Vitta, 2010; De Vitta & Monteiro, 2010).

Percebo, ao longo de minhas leituras, que uma grande importância é dada às questões emocionais e, apesar das críticas no sentido de que o/a psicólogo/a escolar não está na escola para fazer clínica, concordo com Ribeiro (2004) que não é possível desvincular as questões emocionais do aprender e do ensinar, que elas têm, sim, uma grande contribuição no processo de ensino-aprendizagem. Logo, o psicólogo escolar, com seus conhecimentos, vastos e críticos, como bem nos lembra Martinez (2010), pode se beneficiar dos conhecimentos do

desenvolvimento emocional para prover um ambiente que favoreça o desenvolvimento tanto dos alunos quanto dos professores e todos aqueles que estão ligados ao processo de ensino.

A psicanálise winicottiana, com sua teoria do amadurecimento emocional, quando utilizada e transposta de forma crítica para dentro da escola, pode ser um bom artefato a compor as ferramentas do/a psicólogo/a escolar, pois o desenvolvimento emocional é parte integrante do indivíduo e não é possível dissociá-la do processo de ensino. A partir deste conhecimento, o/a psicólogo/a não fica restrito a um acolhimento individual, mas pode realizar uma gama de ações, entre elas o acompanhamento de dificuldades escolares e do início do processo de escolarização (Ribeiro, 2004).

De acordo com cada estágio do desenvolvimento emocional, o ambiente deverá se adaptar e se desadaptar para ir ao encontro das potencialidades e permitir o crescimento do indivíduo. Lembrando que, para Winnicott, o desenvolvimento emocional e a inteligência são indissociáveis (Ribeiro, 2004). O conhecimento dos estágios do desenvolvimento emocional e suas necessidades pode ser uma ferramenta que os/as psicólogos/as escolares podem utilizar para facilitar o processo de adaptação e inclusão das crianças, principalmente nas primeiras experiências escolares.

O Transtorno do Espectro Autista tem sido alvo de muitos questionamentos quanto a sua etiologia, desde sua descoberta. O psicanalista D. W. Winnicott compreende a etiologia do TEA de uma forma que o diferencia das buscas biológicas para os sintomas, entendendo-o como uma interrupção no desenvolvimento emocional da criança em um estágio de amadurecimento muito precoce, devido a alguma falha do ambiente (Araújo, 2002).

Considero, portanto, de grande importância o/a psicólogo/a escolar compreender as questões emocionais, para prover um ambiente adequado, seguro e suficientemente bom para que o desenvolvimento da criança com TEA ocorra e, conseqüentemente, a sua inclusão.

Além de poder dar suporte para os profissionais que trabalham com a criança e para sua família, como veremos a seguir, nos próximos tópicos.

Formação continuada

A formação continuada, como uma ferramenta facilitadora da inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, foi um dos tópicos que mais apareceram em minhas pesquisas, estando presente em sete dos dezessete artigos encontrados. Os pesquisadores concordam sobre a importância de uma formação continuada que dê espaço para conhecimentos científicos atualizados, conhecimentos sobre desenvolvimento e sobre a deficiência a ser trabalhada, além de um espaço de troca de experiências entre os docentes, no qual possam ser acolhidos tanto pelo grupo de professores quanto pelo encarregado da formação continuada – aqui se ressalta que muitas vezes esse papel foi atribuído explicitamente ao psicólogo/a escolar (Vitaliano, 2019; Sanini & Bosa, 2015; De Vitta et al. 2018; Favoretto & Lamônica, 2014; Fragoso & Casal, 2012; De Vitta, 2010; De Vitta, De Vitta & Monteiro, 2010; Agripino-Ramos, Lemos & Salomão, 2019).

Antes de adentrar o tema da formação continuada, acredito ser importante deixar aqui registrada minha concepção de escola e da figura do professor. Parto do princípio de que a escola é um espaço em que há o compartilhamento dos conhecimentos apreendidos ao longo da história da humanidade e do tempo e do espaço social e cultural no qual se vive. Além disso, é um espaço de socialização, onde se convive com pessoas diferentes, de diferentes lugares, com diferentes costumes. O professor/a é a pessoa responsável por fazer a mediação cultural entre os conhecimentos acumulados pela humanidade e as crianças que chegam à escola, além de participar dos encontros e desencontros, das significações e ressignificações que nela ocorrem (Pessoa, 2014).

A figura do/a professor/a é central, logo, quando se pensa em escola, a imagem de uma professora vem à cabeça. Quanto menor a criança é, mais importante essa figura de professor/a aparece em evidência. É de grande importância a atuação dos professores da Educação Infantil, são eles que vão entrar em contato com a criança que está saindo pela primeira vez de seu primeiro núcleo social: a família. É necessário, portanto, possuir uma capacidade de se identificar com essas crianças e também de uma boa formação ligada à sua profissão pedagógica (Ribeiro, 2004). Como ressalta a autora,

Além das condições materiais básicas para trabalhar e viver, o professor precisa que o seu trabalho esteja, no mínimo, ancorado num tripé: dominar o conteúdo do ensino, desenvolver métodos apropriados à realidade de seus alunos e poder estabelecer um relacionamento com os mesmos que seja favorável (Ribeiro, 2004, p. 147).

Percebe-se que não é simples o trabalho do professor da Educação Infantil, o professor precisa compreender as necessidades e se identificar com seus alunos e, ao mesmo tempo, não se esquecer do que lhe é devido atender, para não se sobrecarregar com tarefas que não lhe competem. Isso demanda uma formação continuada, que permita ao professor se situar como educador, compreendendo seu espaço social, cultural, histórico e político, além de uma maturidade emocional, que lhe permita compreender quais são os motivos pessoais que orientam a sua prática (Ribeiro, 2004). É claro que ambos estão associados, pois, como destaquei no tópico anterior e aqui ressalto novamente, as pessoas vão inteiras à escola, tanto alunos quanto educadores.

O/a professor/a se torna professor/a à medida que entra em contato com o contexto escolar e realiza a prática de sua profissão; ao mesmo tempo que ensina às crianças, está aprendendo a ser o profissional que se apresenta. Esta é uma questão importante ao se pensar

onde a formação continuada deve ocorrer, destacando a importância de que ela ocorra dentro do espaço escolar, que é o espaço de prática docente (Nunes & Buiatti, 2016).

Nunes e Buiatti (2016) apontam que a formação continuada não deve consistir apenas na apresentação de conhecimentos científicos e práticas inovadoras, mas um espaço de reflexão para o/a professor/a, não simplesmente pensando sobre a sua prática, mas internalizando as teorias, se apropriando delas, e, assim, tomando consciência de suas ações e podendo transformá-las. Prática esta que deve ser realizada em grupo, para que haja troca de experiências e saberes, encontrando nos psicólogos/as escolares parceiros para o trabalho a ser realizado. Durante a formação continuada, é necessário identificar potencialidades e transformar o/a professor/a em protagonista de sua atuação, para que tenha autonomia para pensar, repensar, significar e ressignificar suas práticas.

Em sua tese de doutorado, *Psicologia Escolar e Desenvolvimento Profissional Docente: tecendo diálogos com professores sobre a educação inclusiva*, Nunes (2020) faz importantes considerações acerca da importância da formação continuada e sua relação com a inclusão escolar, lembrando que o espaço da formação continuada é um espaço importante não apenas para refletir sobre a atuação com aluno público-alvo da educação especial, mas também sobre as práticas com os demais alunos e os conflitos vividos em sala de aula.

A referida autora afirma que a Psicologia Escolar pode contribuir com seu olhar e propondo uma reflexão que leva os docentes a pensarem sobre as diferenças humanas, conhecerem sobre as deficiências e sobre suas próprias potencialidades. Ancorados em saberes relativos ao desenvolvimento humano, à aprendizagem e sobre tantos outros que compõem a bagagem da Psicologia Escolar, o psicólogo/a escolar pode apresentar temas que deem sustentação à prática docente, principalmente no que tange à inclusão escolar. Além disso, pode propiciar um espaço no qual o/a professor/a pode expressar suas inseguranças,

medos, dúvidas e os desafios pelos quais está passando e ser acolhido pelo grupo e pelo/a psicólogo/a.

A formação continuada dos professores para educação inclusiva faz-se imprescindível, uma vez que somente por meio de discussões e reflexões permanentes, sobre os dilemas e desafios que envolvem a própria prática e contexto de trabalho nas questões referentes às diferenças humanas, podemos vislumbrar possibilidades de tornar o trabalho menos penoso e mais promotor de processos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os sujeitos (Nunes, 2020, p. 73).

Concordo com a afirmação de Pessoa (2014) de que a formação e o desenvolvimento pessoal estão entrelaçados e são indissociáveis e que são formações contínuas, que acontecem para além do espaço de formação, abrangendo também a vida pessoal de cada um. Logo, a formação continuada não é um espaço para suprir aquilo que faltou na graduação ou algo para acontecer de forma pontual, deve ser um processo contínuo e ininterrupto, acontecendo de preferência na escola e durante a carga horária do/a professor/a, para não sobrecarregá-lo ainda mais (Nunes, 2020).

No período em que atuei como estagiária da área de Psicologia Escolar de um colégio de aplicação de Minas Gerais, tive a oportunidade de participar algumas vezes daquilo que dentro da escola era chamado de “reuniões de diálogo”. Durante estas reuniões, a psicóloga escolar e a docente responsável pela área de educação especial trabalhavam em conjunto, trazendo informações, questionamentos disparadores e abrindo espaço para a fala dos professores, além de ouvir partilhas deles sobre suas salas de aula, sobre seus alunos público-alvo da educação especial e fazer os encaminhamentos necessários para determinados alunos. Era interessante ver o movimento de troca, de partilha, quando muitas vezes um professor complementava o outro, dava outra percepção sobre a mesma criança, apresentava ideias do que poderia funcionar e refletia sobre suas práticas.

Assim como os autores citados acima, acredito que a formação continuada pode ser um dos caminhos para auxiliar na efetivação da educação inclusiva, dando apoio e fornecendo subsídios teóricos para os professores pensarem e repensarem suas práticas com criatividade e refletirem sobre as diferenças humanas. Acredito que alguns saberes da psicologia podem ser de grande importância para que os docentes tenham acesso, por exemplo, ao conhecimento sobre o desenvolvimento humano e o desenvolvimento emocional, pois pode ser de grande ajuda para se pensar na forma de adaptar o espaço, as atividades e as avaliações de determinadas crianças.

Em relação ao TEA, compreender que o transtorno é um espectro e aprender a ver a criança por trás do diagnóstico pode ser um caminho interessante a se tomar para uma inclusão efetiva. Reflexão esta que pode ser suscitada a partir da formação continuada.

Relação família-escola

Com a obrigatoriedade do ensino básico a partir dos quatro anos de idade, determinada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a escola tornou-se uma instituição que adentra a vida dos sujeitos desde muito cedo e tem impactos importantes em seu desenvolvimento não só cognitivo, mas também emocional e social. O que antes era tarefa apenas da família – educar e compartilhar valores e morais –, agora é também contraposto com os valores compartilhados dentro da escola, com a convivência com diferentes indivíduos oriundos de diferentes lugares.

O primeiro ambiente com que a criança convive é o ambiente familiar. É nele que começa a aprender a se relacionar com as pessoas e com o mundo externo. A escola chega, geralmente, como o primeiro ambiente com que a criança se relaciona depois do contexto familiar. É nela que a criança tem a oportunidade de confrontar ideias, pensamentos e

costumes aprendidos até então, através das diferenças vividas no convívio com diferentes crianças, além de ter acesso a conhecimentos científicos e culturais produzidos pela humanidade.

A criança passa, então, a partir da Educação Infantil e durante toda sua vida escolar, a frequentar duas instituições que podem ser consideradas ambientes facilitadores de desenvolvimento: a família e a escola. Fica evidente, assim, a necessidade de uma boa relação entre ambas para beneficiar o desenvolvimento pleno do estudante.

Nos artigos que encontrei durante minha pesquisa, aqueles que ressaltavam a importância da relação família-escola (Brandão & Ferreira, 2013; Christovam & Cia, 2013), abordavam o tema com relação à importância da comunicação e troca de informações entre família e escola como forma de proporcionar um conhecimento mais integrado da criança e poder trabalhar com suas potencialidades, enfatizando que essa relação precisa ser próxima e respeitosa. Christovam e Cia (2013) apontam em sua pesquisa que, muitas vezes, os pais não sabem como se relacionar com a escola e como seu auxílio pode promover o desenvolvimento de seus filhos, e observam que falta preparo das escolas para realizarem propostas que promovam essa relação mais próxima.

Lima, Sousa e Souza (2016) afirmam que a participação da família na escola não deve se restringir à participação em reuniões convocadas para explicar o funcionamento da escola ou para falar sobre o desempenho dos alunos, essa relação deve acompanhar diversas atividades, envolvendo os responsáveis no desenvolvimento das crianças, nos processos de aprendizagem, os quais devem estar presentes também no processo de elaboração e reelaboração do projeto pedagógico das escolas.

Em sua pesquisa, Nunes (2020) percebe, em seus encontros formativos com professoras que atendem crianças público-alvo da educação especial, muitas queixas em relação às famílias, como se estas estivessem abrindo mão de suas responsabilidades e

abandonando a criança à escola ou não apresentando as informações devidas, de acordo com o olhar das professoras. É evidente que há várias expectativas da escola quanto à forma como a família deve se portar em relação a sua proximidade com a escola. Porém, percebe-se uma falta de comunicação entre ambas as instituições e que muito deve ser considerado ao se pensar na forma como a família pode auxiliar e estar presente no cotidiano escolar.

Se os profissionais da escola têm uma ideia muito fixa de um padrão ideal de família, é possível que tenham dificuldade em lidar com as diferentes famílias que a realidade escolar apresenta; é preciso que estes profissionais estejam abertos para a heterogeneidade de famílias que aparecerão em seu contexto e preparados para se relacionarem com elas, de acordo com a realidade de cada uma. É necessário que escola e família, em conjunto, entrem em acordo acerca de qual será sua relação, levando em consideração o contexto socioeconômico e cultural que estão inseridas; assim, ficará mais claro o papel de cada uma e como cada uma auxilia no processo de desenvolvimento da criança (Lima, Sousa & Souza, 2016).

Os autores acima citados apontam as funções que o psicólogo escolar tem com a família e quais seus objetivos, destacando entre eles: conhecer a história e o contexto de vida dos estudantes, refletir sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem e sobre o papel da escola e da família como ambientes promotores desse desenvolvimento, acolher e explicar os objetivos da escola e apresentar a importância da relação família-escola para o desenvolvimento da criança.

Ribeiro (2004) destaca a necessidade de entender e ter paciência ao escutar os responsáveis pelas crianças, para conseguir compreender plenamente o que eles querem realmente dizer, seja através de suas queixas ou de seus elogios. Por mais difícil que seja esta tarefa de escutar o que está por trás das palavras ditas, é importante lembrar que é a família, e apenas ela, que possui o conhecimento pleno do desenvolvimento da criança desde o seu nascimento.

Se a escola compreende e conhece profundamente a criança, sua família e sua história, ela estará preparada para tomar providências para caminhar de acordo com seu desenvolvimento. A instituição escolar, entendida como ambiente facilitador do desenvolvimento, deve estar atenta a esses conhecimentos para promover um ambiente suficientemente bom, que é aquele que proporciona ao indivíduo o que ele necessita para seu amadurecimento pessoal (Serralha, 2016).

O “Projeto Acolher”, apresentado por Vieira e Nunes (2016), é um bom exemplo da forma como a escola e a família podem trabalhar em conjunto. O projeto realizava encontros com os pais dos alunos da Educação Infantil, visando discutir assuntos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, dando acolhimento e escuta a essas famílias. Esta é uma boa forma de aproximação entre família e escola, demonstrando a maneira como podem trabalhar em conjunto para o desenvolvimento do estudante, apresentando questões importantes sobre os estágios do desenvolvimento e as formas de auxiliar para que melhor ocorram, além de mostrar quais são as dificuldades e os passos da aprendizagem.

Principalmente quando se pensa em crianças público-alvo da Educação Especial, e aqui ressalto as crianças com TEA, é importante uma boa relação com a família e com as demais instâncias corresponsáveis (como, por exemplo, as terapias externas), para troca de informações, mantendo as informações atualizadas sobre o desenvolvimento e não camuflando dificuldades ou potencialidades, cabendo, muitas vezes, avaliações e observações específicas que possam ser compartilhadas com essas instâncias (Nunes, 2020).

Os três tópicos acima dialogam com o que buscava encontrar em minhas pesquisas acerca da inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil, não de forma direta, mas tangencia o assunto, incluindo o tema do desenvolvimento emocional, seja no trabalho do psicólogo escolar como um todo, no trabalho dele em relação à formação continuada de

professores e com a relação família-escola. Três meios, que considero importantes, de promover a inclusão como um todo na escola regular.

Considerações finais

Ao longo do trabalho buscou-se assinalar a importância da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças, não só cognitivo e social, mas também emocional, visto que, em geral, é a escola a instituição com a qual a criança tem um primeiro contato depois da instituição de origem: a família. É a partir do ingresso na escola que novos conhecimentos são apresentados e as diferentes formas de se viver e conviver vão se construindo.

Com as políticas de inclusão escolar, muito tem se falado e debatido acerca de como realizar uma inclusão efetiva na Educação Básica. Tanto se ouve falar sobre o termo inclusão, que parece até mesmo que o tema já se esgotou, mas o que encontro durante as pesquisas para a realização deste trabalho não confirma essa ideia. Surpreendo-me ao perceber a pequena quantidade de artigos que encontro que abordam a temática de meu objetivo de trabalho: a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil e as contribuições da Psicologia Escolar nesse sentido.

Apesar de encontrar publicações com temáticas que dialogam com o que eu procurava, algumas questões pontuadas na introdução ainda ficam pairando: como as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) vivenciam a experiência escolar na Educação Infantil? Como a psicologia pode auxiliar no processo de inclusão de crianças com TEA no ensino regular a partir das primeiras experiências escolares? Quais questões do desenvolvimento emocional e do ensino precisam ser contempladas pela Psicologia Escolar? Como se pensar efetivamente a inclusão destas crianças com TEA na escola regular?

Acredito que a teoria do amadurecimento emocional de D. W. Winnicott, se devidamente compreendida e contextualizada, pode ser de grande auxílio não apenas para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista, como para, a partir de outra visão, menos biologizante do espectro, pensar a escola como um ambiente facilitador de desenvolvimento e prover espaços, situações e atividades que estejam de acordo com o estágio de amadurecimento emocional da criança, adaptando-se para tornar-se um ambiente suficientemente bom que promova o desenvolvimento.

O/a psicólogo/a escolar é uma figura de grande importância no processo de inclusão escolar pelo fato de ter acesso às diferentes teorias com que o curso de Psicologia o instrumentaliza, além da visão da Psicologia Escolar Crítica, que apresenta um olhar diferenciado para os fenômenos que acontecem na escola e permite ao psicólogo/a profissional adaptar seus conhecimentos para a realidade concreta do contexto escolar.

Minha experiência de estágio profissionalizante em um colégio de aplicação do Estado de Minas Gerais, realizando o acompanhamento psicoeducacional de uma criança com TEA na Educação Infantil, em conjunto com a equipe de Psicologia Escolar, e, posteriormente, a oportunidade de acompanhar as estratégias e ações que o núcleo de Psicologia Escolar desta escola desenvolve, permitiu-me ver com clareza as potencialidades e a efetividade do trabalho do/a psicólogo/a escolar como mediador no processo de inclusão escolar, trabalhando em equipe com professores, alunos, gestores, famílias e todos os demais envolvidos no contexto escolar.

Destaco aqui a importância de estudos na área de Psicologia Escolar, que levem em consideração a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, fase tão importante do desenvolvimento infantil, deixando clara a importância e a forma como o/a psicólogo/a escolar pode auxiliar como facilitador/a deste processo, atentando-se para a preocupação com

o desenvolvimento emocional da criança, centrando a pesquisa na vivência da criança com TEA na escola, desde suas primeiras experiências escolares.

Referências

- Agripino-Ramos, C. S., Lemos, E. L. M. D., & Salomão, N. M. R. (2019). Vivências escolares e transtorno do espectro autista: o que dizem as crianças? *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 25(3), 453-468. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbee/a/7wrbFcq8MFgGgW77FbqMD5r/?format=pdf&lang=pt>.
- Araújo, A. C., & Lotufo Neto, F. (2014). A nova classificação americana para os transtornos mentais – o DSM-5. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 16(1), 67-82. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v16n1/v16n1a07.pdf>.
- Araújo, C. A. S. (2002). *Contribuições de D. W. Winnicott para a etiologia e a clínica do autismo* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Bridi, F. R. S., & Meirelles, M. C. B. (2014). Atos de ler a educação especial na educação infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados. *Educação & Realidade*, 39(3), 745-769. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317231340008.pdf>.
- Bossi, T. J., & Piccinini, C. A. (2019). Acompanhamento para educadoras de bebês com deficiência em creche: um relato de experiência. *Estilos da Clínica*, 24(2), 358-370. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v24n2/a15v24n2.pdf>.
- Brandão, M. T., & Ferreira, M. (2013). Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 19 (4), 487-502. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbee/a/RdYKyf485LtXLGjN6n5yKtn/?format=pdf&lang=pt>.
- Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>.
- Carvalho, A. F., Coelho, V. A. C., & Tolocka, R. E. (2016). Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. *Educ. Pesqui.*, 42(3), 713-726. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ep/a/BT5hhtcZsNH3hzfwFtyptdS/?format=pdf&lang=pt>.
- Chaves, J. R., Silva, P. F., & Cavalcante, A. C. S. (2018). “Na essência somos iguais, na diferença nos respeitamos”: estágio em psicologia escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 643-645. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/pee/a/WyNTxWs9hGrkr73wZYJ9b9M/?format=pdf&lang=pt>.
- Christovam, A. C. C., & Cia, F. (2013). O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. *Rev. Bras. Ed. Esp.*,

- 19(4), 563-582. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbee/a/fQfvBkfRhymjxNv5NTs4VBG/?format=pdf&lang=pt>.
- Dazzani, M. V. M. (2010). A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: uma leitura crítica. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(2), 362-275. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v30n2/v30n2a11.pdf>.
- De Vitta, F. C. F. (2010). A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 75-93. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/cp/a/S8VkdHrvJcpjjTsW39TxCyB/?format=pdf&lang=pt>.
- De Vitta, F. C. F., De Vitta, A., & Monteiro A, S. R. (2010). Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 16 (3), 415-428. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PsNC5CVH8MCHPRccP3tvKJS/?format=pdf&lang=pt>.
- De Vitta, F. C. F., Sgavioli A. J. R., Scarlassara, S. B., Novaes, C. F. M., Cruz, G, A., & Moura, M. M. (2018). A produção científica nacional na área de educação especial e a creche. *Rev. Bras. Ed. Especial*, 24(4), 619-636. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qc8HTqyg7BjqvNLtSSh986M/?format=pdf&lang=pt>.
- Dias, E. O. (2017). *A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott* (4a ed.). São Paulo: DWW Editorial.
- Favoretto, N. C., & Lamônica, D. A. C. (2014). Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 20(1) 103-116. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QRspYNYnBNvzjTvrbszbQm/?format=pdf&lang=pt>.
- Fragoso, F. M. R. A., & Casal, J. (2012). Representações sociais dos educadores de infância e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 18(3), 527-546. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbee/a/8WPQGYRXJKCbFrgvXSnTnYS/?format=pdf&lang=pt>.
- Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. (2013, 4 de abril). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, 5 abr. 2013, seção 1. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm.
- Lima, L. R., Sousa, K. A., & Souza, C. S. (2016). A Psicologia Escolar mediante os desafios na relação família-escola. In A. M. Vieira, & L. G. A. Nunes (Orgs.) (2016), *Projeto Acolher – Família e escola refletindo sobre temas do desenvolvimento infantil* (Vol. 1, pp. 63-76). Uberlândia: ESEBA.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5a ed.). São Paulo: Atlas.
- Martinez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e*

- Educacional (ABRAPEE)*, 13(1), 169-177. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/pee/a/HCbNpr4B5TyFBsPRdtgs3Yn/?format=pdf&lang=pt>.
- Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23(83), 39-56. Recuperado de https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6292/1/ARTIGO_QuePodeFazer.pdf.
- Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (2003). *Psicologia Escolar: Práticas e críticas*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Nunes, L. G. A. (2020). *Psicologia Escolar e Desenvolvimento Profissional Docente: tecendo diálogos com professores sobre educação inclusiva* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Nunes, L. G. A., & Buiatti, V. P. (2016). Afetividade, docência e formação continuada: contribuições da Psicologia Escolar e Educacional. In C. S. Souza, L. G. A. Nunes, & K. A. Sousa (Orgs.) (2016). *Temas em Psicologia na Educação Básica* (pp. 43-60). Uberlândia: Comoser.
- Pessoa, C. T. (2014). *Psicologia Educacional e Escolar: inspirando ideias para a formação continuada de educadores por meio da arte* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Ribeiro, M. J. (2004). *O ensinar e o aprender em Winnicott: a teoria do amadurecimento emocional e suas contribuições à psicologia escolar* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Savani, C., & Bosa, C. A. (2015). Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora. *Estudos de Psicologia*, 20(3), 173-183. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/epsic/a/PP69msMBkjDSYw4svd3v3bM/?format=pdf&lang=pt>.
- Sekkel, M. C., Zanelatto, R., & Brandão, S. B. (2010a). Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. *Psicologia em Estudo*, 15(1), 117-126. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/pe/a/kwHDPL8WVwdX85fGcvPxGmh/?format=pdf&lang=pt>.
- Sekkel, M. C., Zanelatto, R., & Brandão, S. B. (2010b). Uma questão para a educação inclusiva: expor-se ou resguardar-se? *Psicologia Ciência e Profissão*, 30 (2), 296-307. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v30n2/v30n2a06.pdf>.
- Sekkel, M. C., & Matos, L. P. (2014). Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 87-96. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/pee/a/MFPNQmcQrBVQKj3yPfdkRvk/?format=pdf&lang=pt>.
- Serralha, C. A. (2016). *O ambiente facilitador winnicottiano: teoria e prática clínica*. Curitiba: CRV.
- Severino, A. J. (2013). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.

- Silva, C. C. B., & Portugal, G. (2017). Avaliação e inclusão na pré-escola: experiência e concepções de professoras sobre a utilização de um sistema de acompanhamento das crianças. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 23(3), 391-408. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XQLdsmZg4v8gYxhf4QPbVZh/?format=pdf&lang=pt>.
- Silva, S. M. C., et al. (2012). O psicólogo diante da demanda escolar: concepções e práticas no Estado de Minas Gerais. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5(1), 36-49. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v5n1/v5n1a04.pdf>.
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Revista Semestral de Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)*, 13(1), 179-182. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/pee/a/wXnm95Rk4KtH9zKwkVDdtfC/?format=pdf&lang=pt>.
- Tozoni-Reis, M. F. C. (2009). *Metodologia da pesquisa* (2a ed.). Curitiba: IESDE Brasil.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>.
- Vieira, A. M., & Nunes, L. G. A. (2016). *Projeto Acolher – família e escola refletindo sobre temas do desenvolvimento infantil* (Vol. 1). Uberlândia: Composer.
- Vitalino, C. R. (2019). Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. *Pro-Posições*, 30(1) 1-30. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/pp/a/F8FqjbfdkKmrNdGGRYjyX8t/?format=pdf&lang=pt>.
- Winnicott, D. W. (1994). *Explorações psicanalíticas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.