

**JANAINA DOS SANTOS FERREIRA**

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM ASPECTOS AUTISTA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**GOIÂNIA  
2020**

**JANAINA DOS SANTOS FERREIRA**

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM ASPECTOS AUTISTA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professor Orientador: Frederico Dourado R. Morais

**GOIÂNIA  
2020**

Quero dedicar: primeiramente a Deus pela oportunidade de ingressar nesta Universidade.

Minhas filhas Maria Eduarda e a Izadora pela compreensão, amor e carinho.

Meu esposo Edmilson, por estar ao meu lado mesmo com tantas dificuldades e desafios que enfrentamos.

## **AGRADECIMENTOS**

Quero agradecer de modo especial ao meu Professor orientador Frederico Dourado R. Moraes, a disponibilidade, comprometimento, sem ele seria impossível realizar esse trabalho.

Professora Márcia Curado por ter aceitado ser minha leitora.

Agradeço a todos os professores e professoras que fizeram parte de todo o meu processo de ensino e aprendizado na Escola de Formação de Professores e Humanidades – EFPH da PUC – Goiás.

A minha família por ter me apoiado, em especial os meus pais pelo carinho, incentivo e amor.

Meu irmão Ubirajara, pelas palavras de incentivo para que eu não desistisse e suas as orações.

A minha turma C01/2017 os momentos de alegrias e angústias compartilhados.

Aos amigos que fiz na universidade e para vida.

“Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.  
(FREIRE, 1996, p.21)

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	7
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>CAPÍTULO I - O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL</b> .....	11
<b>CAPÍTULO II - AS CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO EDUCACIONAL</b> .....	20
A inclusão da criança na Educação Infantil.....	24
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	30
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	32

## RESUMO

### A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM ASPECTOS AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Janaina dos Santos Ferreira<sup>1</sup>  
Frederico Dourando R. Morais<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho busca compreender as propostas de educação especial das crianças com o espectro autista na Educação Infantil. O referencial teórico e documental foi encontrado em plataformas e periódicos online, além das tradicionais bases físicas, nas quais se obteve as fontes que abordam temas associados ao trabalho. No Brasil a partir de 2019 foi sancionada a Lei 13.861/2019 que inclui os dados específicos sobre o autismo no censo do IBGE. Essa lei orienta a inclusão de informações específicas sobre pessoas com autismo nos censos demográficos. Para desenvolver esta pesquisa, metodologicamente, optou-se por um percurso bibliográfico e documental. A pesquisa mostrou que pelo âmbito da diversidade social, as políticas públicas e sociais que primam pela inclusão de estudantes com alguma tipificação caracterizada como deficiência é fundamental para a Educação Infantil e para todas as etapas de ensino. Isto porque contribuem para que o ambiente educativo seja facilitador dos aspectos que fortalecem e auxiliam no desenvolvimento de todos os indivíduos presentes nesse contexto. Uma inclusão que de fato seja efetiva desenvolve e estabelece certos valores como cooperação e respeito, se forem permitidas que essas crianças tenham as experiências adequadas e direcionadas de acordo com suas especificidades.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista.

---

<sup>1</sup> Aluna do Curso de Pedagogia EFPH/PUC Goiás.

<sup>2</sup> Professor, Titular da PUC Goiás, Mestre em Educação.

## INTRODUÇÃO

A escolha desse tema originou-se de vivências e experiências nas escolas particulares e públicas nas quais trabalhei nos últimos anos. Durante esse tempo, vivenciei diversas situações profissionais que me trouxeram inquietações em relação a como os alunos que apresentam alguma deficiência são tratados nas escolas. Vimos, então, a necessidade de compreender e conhecer que tipo de inclusão que estamos falando, pois consideramos que refletir sobre a educação na perspectiva inclusiva vai além das necessidades clínicas apresentadas pelos alunos em questão, mas, sim deve considerar o acesso igualitário à escola e ao acesso ao conhecimento.

Partimos do entendimento de que cada um de nós temos a nossa história e construímos o nosso percurso e nossa forma de relacionar com o conhecimento. É preciso entender que cada sujeito tem sua capacidade de se desenvolver no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, quando voltamos nosso olhar para a educação inclusiva, compreendemos que é preciso pensar um planejamento em que se apresentem propostas pedagógicas que levem em consideração as especificidades de cada tipo de deficiência, bem como o entendimento de que cada sujeito apresenta capacidades e habilidades diversificadas.

Quando nós falamos de educação na perspectiva da inclusão, consideramos a necessidade de desconstruir alguns paradigmas que a escola acaba criando e ignorando de fato a sua realidade. Sendo assim, nesta pesquisa buscamos compreender as propostas de educação especial das crianças com o espectro autista desde a Educação Infantil, assim como seus processos históricos, além de submergir como é feito esse processo e como ele acontece, sendo um tema relevante para entender como se dão as interações sociais e o desenvolvimento desse sujeito no processo do ensino e aprendizagem.

Levando em consideração esse contexto, este trabalho de pesquisa investiga quais os impactos, avanços e retrocesso para a educação inclusiva voltada para as crianças com transtorno do espectro autista (TEA) no Brasil entre 2019 a 2020.

O referencial teórico e documental utilizado neste estudo foi encontrado em plataformas e periódicos online, além das tradicionais bases físicas, nas quais obtivemos as fontes que abordam temas associados à história da Educação Especial no Brasil e a inclusão dos alunos com autismo e suas dimensões. Buscamos alcançar



subsídios para responder e verificar os fenômenos adjacentes ao problema estudado e ampliar o conhecimento sobre o tema em questão.

Para desenvolver esta pesquisa, metodologicamente, optamos por um percurso bibliográfico e documental. De acordo com Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa bibliográfica:

[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

As bases de dados utilizadas para a realização deste estudo constituem-se de artigos selecionados em diferentes sites de busca, quais sejam: Portal de Periódico Capes, *Scielo* e Google Acadêmico. Essas bases de dados foram escolhidas devido à ampla aprovação nacional e pelos critérios exigentes de publicação dos artigos disponíveis nessas plataformas. Para o exercício de busca empregamos as palavras-chave: histórico da Educação Especial; autismo; Educação Infantil. Tais palavras foram definidas com o intuito de abranger o maior número de estudos a partir da definição do objeto do estudo.

No primeiro capítulo do trabalho apresentamos a noção dos contextos históricos da Educação Especial no Brasil, no que tange à compreensão de Educação como um direito fundamental a todos os cidadãos da nação. Uma Educação que tenham os princípios da educação especial se afirma e se sustenta nas epistemologias voltadas a reconhecer e afirmar que as diversidades são inerentes à humanidade e elas precisam ser aceitas e respeitadas, convergindo nos ideais de uma sociedade mais democrática e justa. Esclarecemos neste capítulo que a Educação Especial possui em seu histórico um contexto de lutas de vários movimentos e organizações sociais. Observamos que as legislações e documentações como a Declaração de Salamanca (1994), a Constituição de 1988 e a Lei de diretrizes e Bases de 1996, foram fundamentais para configurar a Educação com um princípio inclusivo e acolhedor, reconhecendo seu papel na construção das estruturações socioculturais das crianças.

Já no segundo capítulo, tratamos a questão da Educação Especial em si. Enfatizamos as crianças com o transtorno do espectro autista na Educação Infantil e

os modos de inclusão dessas crianças. Vimos por meio dos estudos realizados que no âmbito da educação brasileira há dificuldades em lidar com as particularidades dos alunos com alguma deficiência e com a diversidade nas salas de aula, tendo em vista que ainda se encontram, em muitos contextos, currículos rígidos e propostas e metodologias escolares inflexíveis que não favorecem o processo de inclusão. Implementar uma educação fundamentada na perspectiva inclusiva passa por compreender de maneira sistêmica e multifatorial a questão da inclusão nos contextos escolares, percebendo que a educação especial é e precisa ser vista de um modo mais inclusivo e diverso.

## **CAPÍTULO I - O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL**

A educação especial estabelece um parâmetro essencial na comunicação de direitos humanos. Trata-se de uma modalidade de ensino no campo da educação que atende às especificidades de ensinar cada aluno, respeitando de forma igualitária as diferenças como valores inerentes, e que prossegue em relação à permanência do aluno na escola.

O ministério da Educação – MEC, por meio do Decreto nº10.502, de 30 setembro de 2020, representa um retrocesso ao direito à inclusão. Esse decreto é perverso com a nossa realidade, pois diz respeito a um negacionismo ao direito à educação especial previsto na constituição que é absoluto inviolável. As escolas que têm a sala de atendimento educacional especializado – AEE são essenciais para preparar os alunos na melhor evidência possível no atendimento individualizado com as adaptações do currículo para que esse sujeito seja preparado para ir pra sala comum.

O ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Modalidade especializadas da Educação – SEMESP, apresenta este Documento que trata da Implementação de Políticas Nacional da Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNNE 2020), instituída por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020, p. 10).

O decreto nº 10.502. de 30 de setembro de 2020, no artigo 2º, para fins do disposto neste decreto, considera que:

I – Educação especial – modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em âmbito mundial, a educação especial ganhou grande visibilidade, seja com acadêmicos buscando realizar pesquisas sobre o tema, sua importância, influências e congruências com outros aspectos do cotidiano escolar e social, seja com aspectos jurídicos, nos quais muitos militam para a adequação das leis que fornecem os direitos à Educação para todos. A concepção de educação especial, hodiernamente, requer análises complexas, sistêmicas e amplas por meio da qual se busca evitar declarações causais em e sim procurar como os diversos aspectos da sociedade

influenciam nos processos educacionais que a educação especial se propõe a realizar.

As propostas da educação especial se amparam e possuem um arcabouço focado nas filosofias que reconhecem, aceitam e afirmam as diversidades existentes no contexto escolar, levando em consideração todas as idiossincrasias que compõem os sujeitos e que tais peculiaridades não servem como aspecto excludente dos mesmos a um sistema educacional; pelo contrário, deve ser garantido o acesso a todos ao ambiente escolar. A igualdade e a diversidade norteiam as ações que visam e contemplam a educação especial, e convergem com os ideais de uma sociedade justa e democrática, que implica na equidade e na adaptação das propostas pedagógicas e de seus componentes curriculares para atender à população (TEZANI, 2009).

Historicamente, o modo como a humanidade lidava com as pessoas com deficiência e, principalmente, os tratamentos aos quais essas pessoas era sujeitas, sempre sofreu muitas influências e interferências religiosas, culturais e sociais. Há relatos na bíblia judaico cristã que faz menções à forma como a sociedade tratava os cegos, leprosos e outros deficientes e o modo como eram rejeitados da participação social naquela comunidade. A literatura aponta, ainda, que os deficientes intelectuais tinham a serventia de participarem da sociedade como os bobos da corte, os palhaços, cuja função era divertir e animar os senhores (NUNES, 2015).

Na era cristã, algumas concepções religiosas influenciaram de modo proeminente no cotidiano e nas representações sociais e coletivas que se tinha sobre essa população e, por isso, as pessoas que apresentassem alguma deficiência eram excluídos da participação social. No período feudal, as pessoas que tivessem os corpos com alguma deformidade ou comportamentos que não correspondiam às normas sociais vigentes na época, eram considerados como representação do diabo, o modo como Deus castigava os pecados. Nesse período, acreditavam-se que o fogo purificava a alma, portanto, essas pessoas muitas vezes foram queimadas nas fogueiras instauradas pela inquisição (MIRANDA, 2019).

A literatura também aponta que na Antiguidade, os portadores de deficiências em algumas culturas tinham dois destinos relacionados aos misticismos daquela sociedade: os que eram considerados um problema para aquela comunidade e iriam atrapalhar e interferir na obtenção de recursos e na manutenção das atividades cotidianas básicas daquela cultura e, por isso, eram excluídos; e, os que eram

mantidos e alimentados para demonstrar a piedade e bondade daquele povo e pedir boas bençãos e a simpatia dos deuses (NUNES, 2015).

No século XVIII, nos países europeus - Alemanha e na França -, e no século XIX no Brasil, começaram a surgir algumas alternativas que a sociedade vigente utilizava para lidar com as pessoas deficientes. Foram criadas as instituições manicomiais e asilares, as prisões e os orfanatos, que eram construídos em locais estratégicos nas cidades para servir como depósito para essas pessoas. Elas eram isoladas de forma institucional, e, nesse sentido, a segregação era a ideia predominante e não se possuía um interesse em oferecer um cuidado e uma ação mais humanitária e dedicada com essa população (MIRANDA, 2019).

Os direitos das pessoas com deficiência começaram a ser mais elaborados e pensados pela sociedade durante o auge da Revolução Industrial. Nesse período, houve uma potencialização das discussões acerca da exploração de outros países e dos funcionários. Eram muito comuns os acidentes de trabalho e, por isso, surgiram legislações que protegiam os direitos dos trabalhadores e garantiram uma seguridade social maior, com atividades primordialmente assistenciais, como reabilitação e atendimentos voltados a saúde do trabalhador (MIRANDA, 2019).

Diante dessa breve contextualização geral em torno de como a sociedade em representava e se comportava diante das pessoas com deficiência, notamos que os direitos assegurados para a população com deficiência como um todo e, no âmbito da Educação Especial, não foi diferente; tendo em vista que eles só foram instituídos por meio de muitas lutas e organizações e movimentações sociais (ROGALSKI, 2010).

A Educação Especial surgiu no Brasil principalmente a partir de muitas lutas, organizações e movimentações legislativas para compreender melhor a questão das pessoas com deficiência. O que deu início às discussões de caráter legal foi, principalmente, a Declaração de Salamanca (1994), a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

No final do século XX, ocorreram muitas transformações sociais importantes no quesito das legislações sobre a Educação Inclusiva. Isto porque, as expressões “Educação para todos”, “Escola para todos” e “Todos na escola”, começaram a surgir em âmbito nacional e mundial. Tais discussões seguiam uma influência que já vinha sendo difundida desde o século XVII em alguns países que seguiam os métodos de Pestalozzi e Froebel, que militavam pelo respeito que deve ser ofertado a todas as crianças em suas escolas (AMARAL *et al*, 2014).

Em 1948 identifica-se um marco importante para as análises que buscam tratar sobre a inclusão, que foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ela foi promulgada pela Assembleia Geral das Nações Unidas no dia 10 de dezembro e, estabelecia em seu artigo 26, que a Educação é um direito universal a todos e deve ser gratuita e de qualidade para os cidadãos. A Educação é concebida nesse documento como um fator primordial e fundamental a todos para expandir e facilitar o desenvolvimento integral dos sujeitos. O documento difundia a ideia de que a Educação é capaz de ler os fenômenos e dinâmicas do mundo, sendo relevante para promover a igualdade, a compreensão e a manutenção dos direitos e da democracia (AMARAL *et al*, 2014).

Ainda seguindo esse aspecto legislativo de convenções internacionais que são fundamentais para se compreender os processos e percursos que a Educação Especial passou, ocorreu em 1990, na Tailândia, a conferência de Jomtien. A partir dessa conferência foi promulgada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na qual vários países, incluindo o Brasil, assinaram o documento se comprometendo com as diretrizes que iriam nortear as necessidades básicas às quais todos os alunos deveriam ter acesso, sendo estimulada a profissionalização e o reconhecimento de todos os alunos dentro do processo educacional (TEZANI, 2009).

Em 1997, na Espanha, aconteceu a Conferência Mundial de Salamanca, que é lembrada por destacar o acesso de qualidade para todos à Educação. Nesta ocasião, os países participantes se comprometiam com a criação de condições e meios para que seus sistemas de ensino, suas práticas pedagógicas e componentes curriculares fossem capazes de contemplar a todos, possibilitando a construção de escolas inclusivas (TEZANI, 2009).

Em 1999 houve a Convenção da Guatemala que foi regulamentada no Brasil pelo decreto nº 3.956/2001. Esse documento considera a Educação Inclusiva e a Educação Especial como fundamentais para a construção de uma nação justa. O documento preconizava que novas interpretações e filosofias deveriam fundamentar os meios educacionais contribuindo para que todos pudessem quebrar as barreiras que dificultam o acesso à Educação de todos, bem como para que fossem eliminadas as desigualdades; e, ainda, que fosse garantido o acesso de todas as pessoas com alguma deficiência física ou intelectual à educação, esclarecendo que elas possuem os mesmos direitos que todos os outros (AMARAL *et al*, 2014).

Em 1996, com a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tinha como princípio esse ideal da Educação para todos, as pessoas com necessidades específicas deveriam ser inseridas nesse contexto educacional. Desta forma, os currículos e as metodologias deveriam ser alteradas para contemplar com mais eficiência e competência de todos os presentes naquele contexto, ofertando possibilidades educacionais específicas e orientadas para todos os alunos (AMARAL *et al*, 2014).

Miranda (2009, p. 4) salienta que:

Seguindo nesta linha, no ano de 1996, com a promulgação da Lei das Diretrizes Básicas da Educação (LDB), ocorre uma modificação no sistema educacional brasileiro em todos os seus níveis, e dispõe acerca de diversos “aspectos do sistema educacional, dos princípios gerais da educação escolar às finalidades, recursos financeiros, formação e diretrizes para a carreira dos profissionais do setor.” (BRASIL, 1996). E prevê mudanças no ensino especial. A LDB (1996) afirma em seu artigo 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Em síntese, é toda informação transmitida capaz de gerar um aprendizado a quem a recebe. Já no seu artigo 2º a LDB (1996) nos coloca que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O Brasil também possui outro documento importante relacionado à Educação: Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais (BRASIL, 1998). Esse documento oferece os meios práticos para que essas propostas e filosofias de inclusão sejam realmente aplicadas às práticas pedagógicas e aos currículos escolares e garante o acesso e frequência dos alunos com necessidades especiais e um foco mais individualizado para o ensino diante das especificidades dos alunos.

Crochík *et al*, (2013, p. 1) ressaltam que:

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, os objetivos da educação se definem em termos de capacidades não apenas de ordem cognitiva, embora essa seja essencial, mas também em termos de capacidades de ordem física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, visando a uma formação ampla. Isso envolve “compreender, conviver e produzir com os outros, percebendo distinções entre as pessoas”, assim como se colocar do ponto de vista do outro e refletir sobre seus próprios pensamentos. Com isso, ganha evidência na legislação escolar brasileira a importância da implementação da educação inclusiva não apenas para o benefício dos alunos considerados em situação de inclusão pelas escolas, mas como uma modalidade de educação capaz de promover a formação de todos os alunos.

Em 2001, outro fato extremamente importante ocorreu, foi a criação do PNE – Plano Nacional da Educação. Por meio desse documento, houve uma reflexão e esclarecimento de que a Educação deveria ser voltada para as inclusões, garantindo que a diversidade humana tenha seu espaço no cotidiano escolar brasileiro. A partir disso, a acessibilidade e os atendimentos especializados e individualizados seriam fatores para contribuir com a eficácia do sistema de ensino no país. Esse plano defendia a inclusão como não somente ligada às pessoas com deficiência, mas para todos os grupos que historicamente são marginalizados e privados de terem seus direitos assegurados (AMARAL *et al*, 2014).

Definir e mensurar indicadores relacionados às deficiências e incapacidades vem sendo de grande interesse para as áreas da saúde e das ciências sociais. A falta de uma definição clara sobre as deficiências e incapacidades gera um grande desconforto no que se refere à elaboração de propostas de intervenção mais específicas e para a promoção da saúde dessas pessoas, pois quando se consegue conceber e definir as especificidades de um fenômeno, é mais fácil desenvolver estratégias para contornar as possíveis limitações (NUBILA *et al*, 2008).

As definições das deficiências são englobadas em três grupos maiores: as deficiências físicas; deficiências sensoriais; e, as deficiências intelectuais. Em cada um desses grupos existem idiossincrasias que precisam ser levadas em consideração, como a estrutura da deficiência, os componentes orgânicos, os componentes sociais e culturais, para que sejam vistos e tratados com ética e seriedade científica, para melhorar a vida dessas pessoas e potencializar os processos de inclusão (DIAS e OLIVEIRA, 2013).

Nubila *et al* (2008, p.4) explicitam que:

A OMS agora tem duas classificações de referência para a descrição dos estados de saúde: a CID-10 e a CIF. Na família de classificações internacionais da OMS, as condições ou estados de saúde propriamente ditos (doenças, distúrbios, lesões, etc.) são classificados principalmente na CID-10, que fornece um modelo basicamente etiológico, embora tenha uma estrutura com diferentes eixos ou grandes linhas de construção, entre estes o etiológico, o anátomo-funcional, o anátomo-patológico, o clínico e o epidemiológico. A funcionalidade e incapacidade associadas aos estados de saúde são classificadas na CIF. Uma classificação de doenças é definida como um sistema de categorias atribuídas a entidades mórbidas segundo algum critério estabelecido, com vários eixos possíveis de classificação. Um determinado eixo pode ser selecionado, dependendo do uso das estatísticas elaboradas. Em uma classificação estatística de doenças, todas as entidades mórbidas devem estar incluídas dentro de um número administrável de categorias.



No Brasil, o Ministério da Educação aponta e reconhece a complexidade e a dificuldade de se fornecer um diagnóstico de deficiência, seja ela física, intelectual ou sensorial. Dias e Oliveira (2013) problematizam a aplicação de testes que medem o QI dos alunos, pois reconhecem que diante das especificidades de cada aluno, partindo do princípio que cada um possui níveis de estimulação diferentes, níveis de assimilação diferentes, padronizar os resultados e os classificarem de modo a não considerar essas especificidades é reduzir de uma visão sistêmica do sujeito para uma visão simplista. Diante disso, o diagnóstico diferencial é fundamental para avaliar caso por caso.

Quando se trabalha com ética e, atento às individualidades, se praticar uma ética inclusiva que abre espaço para que as potencialidades tenham mais luz do que as dificuldades, ressignificando os estereótipos e as doenças em si. Os momentos de escolarização precisam ser pensados como acolhedores no sentido de formar cidadãos acolhedores e capazes de ler o mundo à sua volta com possibilidades de agir e ser capaz de mudar sua realidade, de promover ações para exercer sua cidadania em uma coletividade expressiva e atuante (DIAS E OLIVEIRA, 2013).

Historicamente, as crianças foram sofrendo alterações no modo como a sociedade as tratava. Na Idade Média os sistemas feudais as viam como pequenos adultos. Nesse período, as mudanças eram de cunho apenas quantitativo, e não qualitativamente diferentes, passando pelas criações das primeiras escolas e pelo modo de compreender as crianças com um desenvolvimento que se daria dependendo das mediações e possibilidades que lhe eram oferecidas para estruturar suas competências e habilidades.

Quando pensamos em definir as deficiências considerando-se as mudanças nas concepções de infância, a complexidade por si só se amplia. Isto porque, as fases e etapas do desenvolvimento infantil ocorrem em faixas de tempo, nas quais cada ser se desenvolve em tempos e condições diversificadas. Sobre as diferenças no modo como as crianças se desenvolvem, a neurociência já comprova a neuroplasticidade do cérebro, e que esse órgão pode se reajustar para realizar determinadas funções (NUBILA *et al*, 2008). Essas autoras ressaltam que

A experiência de uma condição de saúde crônica e a incapacidade para crianças e jovens não é a mesma dos adultos, em especial devido à natureza variável do desenvolvimento. Este torna particularmente difícil medir ou mesmo diagnosticar a incapacidade em crianças muito pequenas. Neste ciclo da vida, tradicionalmente, a incapacidade tem sido igualada à morbidade, e esta ambiguidade de definições faz com que os dois conceitos, de condição

de saúde crônica e de deficiência ou incapacidade sejam, com frequência, medidos e identificados de modo incorreto. Levantamentos incluindo instrumentos baseados na CID-10 e na CIF, que possam medir de modo distinto condições de saúde crônicas, os domínios de incapacidade e fatores ambientais que têm impacto sobre a incapacidade, poderiam facilitar o entendimento da incapacidade e saúde nas crianças, no contexto do modelo de saúde internacional oferecido pela OMS (p.9).

A Educação Infantil se configura, a princípio, como um espaço que prima e favorece a interação entre os membros integrantes desse ambiente; logo, se configura como um meio fundamental para a constituição sociocultural das crianças. A educação especial nesses espaços é pautada na diversidade e valorização, por meio da qual se busca veementemente se adequar às especificidades de cada aluno, para que sejam reconhecidos enquanto sujeitos atuantes de suas próprias vidas, promovendo uma autonomia crítica a esses indivíduos (MATTOS & NUERNBERG, 2011).

Mattos & Nuernberg (2011) ressaltam sobre o autismo que:

As primeiras descrições dos Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) foram feitas por Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944). Kanner constatou uma falta de habilidade dessas crianças para estabelecer relações interpessoais e dificuldades com a fala. Cumpre enfatizar que Kanner descreveu algumas características das crianças com autismo como: não haverem alterações físicas significativas, interesse por fotografias, insistência obsessiva em manter a rotina e rituais estereotipados. Asperger acrescentou mais algumas características, como por exemplo, a incapacidade em olhar para o outro nas trocas sociais. Contudo, a partir da década de 70 começam a serem realizados estudos mais sistemáticos sobre o autismo. A psiquiatra inglesa Lorna Wing propôs a noção de “espectro autista” para designar déficits qualitativos na denominada tríade de deficiências em todos os indivíduos, qual sejam, comunicação verbal e não-verbal, interação social e imaginação. O Transtorno Autista é um dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento – TID de acordo com o DSM-IV-TR (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002). No entanto, o autismo é uma síndrome descrita há mais de seis décadas que ainda hoje não foi completamente compreendida. Diversas teorias visam explicar as possíveis causas e os sintomas decorrentes do autismo sendo que atualmente as definições tendem a conceituá-lo como uma síndrome comportamental, de etiologias múltiplas (p.132).

O desenvolvimento integral das crianças com o diagnóstico do espectro autista, assim como os meios que levam ao aprendizado das mesmas, partem da premissa de que as crianças sejam agentes de sua própria história e tornem a experiência escolar algo agradável e salutar. Uma escola na qual as atividades e exercícios sejam repletos de significados e sentidos e que a partir das experiências vivenciadas na escola a criança passe a reproduzir aqueles conhecimentos em seu contexto cotidiano (ROMERA *et al*, 2007).

Diante do exposto, no próximo capítulo, esclarecemos mais especificamente sobre a educação especial das crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil. Abordamos os processos legislativos e sociais, mostrando o histórico e contexto das lutas das organizações sociais para que a Educação prime pelo direito de ser para todos, sem discriminação.

No próximo capítulo, mostramos as dificuldades do contexto da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar desses sujeitos, levando em consideração as problemáticas que se aplicam à gestão, aos currículos escolares, às práticas pedagógicas e às políticas públicas existentes. Esclarecemos sobre os processos de estigmatização que as crianças com alguma deficiência vivenciam, fomentando um ideal de que crianças com o transtorno do espectro autista já sofrem muitos pré-conceitos fora dos muros das instituições de ensino, e que a escola precisa ter uma concepção mais ampla e sistêmica para a inclusão ocorrer de modo eficaz.

A Educação Especial dessas crianças precisa ser pensada de um modo natural e orgânico, como preveem as epistemologias e leis que regem a nação brasileira. Contudo, diante de todos os obstáculos que ainda permeiam a educação inclusiva, é necessário um olhar mais atento com novos estudos, novas perspectivas sobre a Educação - que é um direito básico e necessário para a vida de todos para viver em sociedade - seja assegurada de modo eficiente para as diversas crianças.

## **CAPÍTULO II - AS CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

No Brasil, a partir de 2019 foi sancionada a Lei 13.861/2019, que inclui os dados específicos sobre o autismo no censo do IBGE. Essa lei obriga a inclusão de informações específicas sobre pessoas com autismo nos censos demográficos. É importante ressaltar que, até então, não existiam oficialmente nos dados IBGE, questões relacionadas às pessoas com transtornos do espectro autista (TEA) no Brasil.

O Projeto de Lei da Câmara (PLC) 139/2018 busca fornecer dados para fundamentar políticas públicas voltadas às pessoas com transtorno do espectro autista (TEA). O projeto da deputada federal Carmem Zanotto (Cidadania-SC), altera a Lei 7.853, de 1989, para que seja obrigatório que os censos populacionais do país incluam “especificidades inerentes ao autismo”. De acordo com a autora do projeto, esses dados são necessários para implantação mais efetiva de políticas públicas voltadas a atender esse público.

Ao refletir sobre o lugar e vivência dessas pessoas na sociedade, consideramos que estar diante de algo que os diferencia das normas vigentes em um devido lugar no tempo e no espaço, já os caracteriza com um grande estigma para levar durante toda a vida. Os estigmas nessa ótica são construções sociais. As pessoas com diferentes deficiências e com altas habilidades são tidos como seres problemáticos, antissociais, inúteis, e não recebem um suporte para lidar com suas limitações comportamentais, biológicas, sociais e emocionais (RANGNI & COSTA, 2014).

Lidar com suas dificuldades idiossincráticas diz respeito a lidar com construções estigmatizantes que acompanham o indivíduo por toda a sua vida e isso tudo se intensifica nas trajetórias escolares das crianças com transtorno espectro autista (TEA). Muitas vezes, o sistema educacional rígido e inflexível não fornece os meios adequados para o real desenvolvimento dessas crianças. Nesse sentido, elas são submetidas a uma rotina que não se adapta e não foca nos seus diversos potenciais, causando inúmeras evasões e outros problemas comportamentais e de aprendizagem nas escolas (RANGNI & COSTA, 2014).

Do ponto de vista social, as pessoas que carregam tais estigmas são privadas de diversos direitos básicos que lhe eram garantidos à sua essência, sendo discriminados, humilhados e excluídos. Quando o sujeito nasce com alguma

alteração, das mais diversas ordens, no caso desse estudo, como as crianças com transtorno espectro autista (TEA), automaticamente tiram esse sujeito da categoria “normal” que, para a maioria das sociedades, é estruturado como o padrão único e correto a ser seguido e amparado. Assim, as normalizações do corpo, dos pensamentos, do comportamento serviram para piorar ainda mais as condições daqueles que não se aplicam a essa normatividade (OMOTE, 1994).

No âmbito da Educação, no ano de 1994, houve um avanço muito importante no que se refere ao tratamento dado às diferenças. Trata-se da Declaração de Salamanca, um documento que foi criado a partir da Conferência Mundial sobre Educação Especial que tratou de organizar e regulamentar a ideia de educação para todos. A partir desse documento os países que participaram da referida conferência tiveram o dever de elaborar políticas públicas que levassem em consideração o que discutido: começar um processo de Educação específica com leis que garantissem alguns dos direitos básicos para o público alvo da educação inclusiva (BRASIL, 1994).

Diante desse cenário de novas leis que levavam em consideração uma educação inclusiva, novos desafios foram sendo postos: a falta de acessibilidade; condições mínimas para que os alunos com alguma deficiência realmente fossem incluídos nos espaços educacionais; o entendimento dos professores de que cada especificidade demandava um tipo de atenção e de recursos diferentes, que lhe são garantidos por lei, dentre outros desafios que foram surgindo à medida que a educação inclusiva ia sendo implementada nas escolas sem a devida formação para tal; enfim, desafios que limitavam a presença desses sujeitos nas escolas (RANGNI & COSTA, 2014).

Omote (1994) pontua os estigmas que as crianças com transtorno espectro autista (TEA) sofrem fora do ambiente familiar. Conforme o autor, essas crianças se inserem em ambientes institucionais de escolas regulares, que, na maioria das vezes, não se prepararam para ter um aporte físico e emocional para receber esses alunos. Estes, por sua vez, diante de mais um contexto cercado de adversidades, se veem cada vez mais excluídos.

Muitas crianças com transtorno espectro autista (TEA) também apresentam outra característica que é a da superdotação ou das altas habilidades, que são assim descritos no documento elaborado pelo Ministério da Educação, Saberes e práticas da inclusão:

[...] pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada no alto desempenho nas diversas áreas de atividade do educando e/ou a ser evidenciada no desenvolvimento da criança. Contudo, é preciso que haja constância de tais aptidões ao longo do tempo, além de expressivo nível de desempenho na área de superdotação. Registram-se, em muitos casos, a PRECOCIDADE do aparecimento das HABILIDADES e a resistência dos indivíduos aos obstáculos e frustrações existentes no seu desenvolvimento. A Política Nacional de Educação Especial (1994) define como portadores de altas habilidades / superdotados os educandos que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora. Dos tipos mencionados, destacam-se os seguintes: Tipo Intelectual –apresenta flexibilidade e fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, compreensão e memória elevada, capacidade de resolver e lidar com problemas. Tipo Acadêmico – evidencia aptidão acadêmica específica, atenção, concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica. Tipo Criativo – relaciona-se às seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e, até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de autoexpressão, fluência e flexibilidade. Tipo Social – revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo. Tipo Talento Especial – pode-se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou cênicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho. Tipo Psicomotor – destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora (BRASIL, 2006, p. 13).

Frias & Menezes (2008) ressaltam a importância de se definir os termos utilizados para se referir às pessoas que apresentam alguma deficiência. As autoras mostram como exemplo, a definição de deficiência mental que é utilizada hodiernamente, no entanto já não é mais tão aceita nos documentos e artigos nacionais e internacionais. Esse termo foi substituído por termos mais direcionados, como deficiência intelectual que indica que a deficiência se manifesta com um déficit, uma limitação bem específica, no caso a intelectual.

Sobre os termos adequados, ainda é possível identificar os Transtornos Globais do Desenvolvimento, que podem se manifestar nos indivíduos com alterações em aspectos qualitativos, como interações sociais, comunicação, repertórios comportamentais, alguns comportamentos apresentados de modo estereotipado, e com alta taxa de repetição. Esses comportamentos podem ser percebidos em

crianças com autismo, por exemplo, e podem repercutir em dificuldades em seu processo de adaptação escolar (FRIAS & MENEZES, 2008).

Kassar (2011) ressalta em seu artigo que a Constituição de 1998 configurou um marco para a Educação de pessoas com necessidades especiais, como as crianças com transtorno espectro autista (TEA). A autora salienta a importância de se pensar em novas estratégias e processos de ensino para fortalecer esses sujeitos que têm direito ao acesso à Educação. As metodologias de ensino, nesse sentido, precisam ter como principal filosofia o ambiente acolhedor que respeite as diferenças entre os alunos e estabeleça mecanismos específicos para a Educação de cada um, seja por meio dos professores de apoio ou o uso de novas metodologias ativas que impulsionem esses alunos a serem donos das próprias histórias e possam compartilhar as suas histórias para uma nova construção do conhecimento.

O processo educativo no âmbito da educação inclusiva precisa fundamentalmente educar para a liberdade no sentido freireano: educar para libertar o ser de sua condição, educar para emancipação, e educar para além dos preconceitos.

No que se refere à diversidade social, as políticas públicas e sociais que primam pela inclusão de estudantes com alguma tipificação caracterizada como deficiência é de extrema importância para a Educação Infantil e para todas as etapas de ensino, pois contribuem para que o ambiente educativo seja facilitador dos aspectos que fortalecem e auxiliam no desenvolvimento de todos os indivíduos presentes nesse contexto. Uma inclusão que de fato seja efetiva desenvolve e estabelece certos valores como cooperação e respeito, se essas crianças tiverem experiências adequadas e direcionadas (MATTOS & NUERNBERG, 2011).

Um dos transtornos do desenvolvimento mais conhecidos hodiernamente é o transtorno do espectro autista, que possui diversas etiologias. Conforme os critérios clínicos utilizados para essa avaliação, ela se manifesta em diferentes graus e afetam diversos níveis das interações sociais desses sujeitos; e, por isso, têm um grande impacto nas atitudes comportamentais e na comunicação dos mesmos. Desse modo, uma criança com esse diagnóstico na Educação Infantil requer dos profissionais da Educação que irão trabalhar com ele, um olhar mais cuidadoso e atento, pois é preciso levar em consideração as idiosincrasias resultantes das respostas dadas a certos estímulos e ao perfil de habilidades, competências e déficits no desenvolvimento dessa criança (LEMOS *et al*, 2014).

Por mais que uma das características definidoras de crianças diagnosticadas com o espectro autista sejam as dificuldades na reciprocidade social e emocional, as interações e a comunicação entre os pares são fundamentais para o desenvolvimento integral e pleno das mesmas. É necessário então direcionar um processo de ensino aprendizagem focado na interação dos indivíduos; é preciso oferecer-lhes alento para uma adaptação mais salutar em que as características individuais sejam respeitadas e aceitas em um contexto educacional no qual o foco seja potencializar as capacidades e não se estruturar apenas nas dificuldades (LEMOS *et al*, 2014).

### **A inclusão da criança na Educação Infantil**

A educação especial precisa ocorrer de forma sistêmica no contexto escolar, englobando os diversos campos de aprendizagem e, principalmente, a realidade do alunado. A implementação de uma educação que seja, de fato, inclusiva, constitui-se em criar metodologias que auxiliem os indivíduos em seu cotidiano, considerando as especificidades de cada aluno; o que demanda atenção, vontade e conhecimento (SOUZA, 2010).

Uma concepção mais humanista da Educação Infantil leva em consideração os princípios da educação especial, entendendo como um direito social das crianças seja como política ou como pressuposto. Sendo assim, compreendemos que uma Educação Infantil que seja fundamentada na perspectiva inclusiva é resultado de muitas décadas de intensas lutas de movimentos sociais para a garantia desse direito.

No Brasil, a Educação Infantil em si, apresentou no decorrer da história um caráter diferente das outras etapas de ensino. Devido à complexidade do fenômeno, é necessário compreender e aceitar a existência de várias ideologias presentes nos documentos federais para a Educação Infantil (CAMPOS & BARBOSA, 2016).

A compreensão da educação especial da criança na Educação Infantil em todas as epistemologias precisa ser dimensionada de um modo singular. Isto porque já existem diversas particularidades nessa fase do desenvolvimento humano. Essas particularidades presentes na Educação infantil são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança e serão potencializadas ou não no processo educativo.



Diante disso, é necessário compreender que a infância não é vivenciada de modo universal por todas as crianças. Os dados referentes ao trabalho infantil, de abuso de crianças e adolescentes são apenas alguns dos dados que mostram que debater as concepções de infância é de extrema necessidade atualmente. Por isso, é mais prudente a utilização do termo de infâncias no plural, exemplificando as pluralidades nessa forma de existência (PALMA, 2017).

Nunes *et al* (2013) mostram que as discussões sobre a educação inclusiva, de alguma forma, iniciaram-se desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, haja vista que esse documento já mencionava a educação como uma necessidade básica para o sujeito.

A inclusão educacional escolar, no Brasil, é uma ação política, cultural, social e pedagógica que visa garantir o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando. A Educação Especial vem sendo discutida no Brasil a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Mas, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propor que as pessoas com deficiência deveriam ser inseridas, preferencialmente, no ensino regular, foi apenas a partir da Constituição de 1988 e sob a influência da Declaração de Jomtien (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), que, em nosso país, começou a ser discutida a universalização da Educação, e a ser implementada nas escolas regulares uma política de Educação Inclusiva, culminando com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) determina que os alunos com TEA, assim como aqueles com deficiência e altas habilidades/superdotação, devem estar incluídos na rede regular de ensino, recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno (NUNES *et al*, 2013, p.559).

As normas e leis apresentadas pelos autores mostram que as crianças são detentoras de direitos fundamentais: direito à vida, à dignidade e, principalmente, à educação. As instituições de ensino, formais ou informais, precisam se desvencilhar das concepções nas quais as crianças são percebidas apenas como receptoras de informações ou como um ser neutro que se submete à vontade dos adultos em seu redor. É preciso que as crianças sejam concebidas como sujeitos ativos em seu desenvolvimento, bem como possuem opiniões próprias, percepções de mundo particulares e que suas ações no mundo se dão de forma dinâmica e dialética (TOMÁS, 2007).

As pesquisas científicas voltadas para a neurociência e a psicologia da criança demonstram e comprovam que nessa fase do desenvolvimento humano as potencialidades de aprendizado são consideráveis, desde as questões físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Desse modo, o trabalho desenvolvido durante a Educação Infantil deve considerar a dimensão pedagógica em consonância com a

social, pois esse profissional irá lidar cotidianamente com a intencionalidade e a responsabilidade educativa direcionada ao desenvolvimento e aos processos de ensino-aprendizagem das crianças (FIGUEIRA *et al*, 2018).

Trabalhar com crianças diagnosticadas com o espectro autista na Educação Infantil por meio de práticas mais tradicionais e mecanicistas de ensino podem caracterizar desconhecimento em relação ao desenvolvimento infantil e à especificidade do autismo. Por outro lado, trabalhar na perspectiva social, considerando os aspectos gerais da criança é assumir um caráter pedagógico com uma intencionalidade, com um foco, com uma epistemologia e uma ótica de desenvolvimento bem diferentes. Nesta perspectiva, o profissional compreende o que significa trabalhar com as diversidades e com as idiosincrasias como mediadoras, estabelecendo uma relação entre o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento, em que a realidade se adapta e se vincula às vivências da criança (ARAÚJO, 2006).

Existem processos de descobertas em diversos âmbitos quando se permite à criança vivenciar a diversidade em seu contexto educacional. Desse modo, é necessário que na Educação Infantil as crianças tenham experiências lúdicas que lhe permitam descobrir, inventar, investigar, interagir. E, nesse processo, o professor deve ser um mediador que oportunize interações e trabalhos em equipe, nos quais as ações lúdicas que cada criança exerce ressoe, de algum modo, na sociabilidade dessas crianças (QUEIROZ *et al*, 2006).

A diversidade está tão intrinsecamente ligada à Educação Infantil, que além de ser um direito estar na escola, se torna quase que uma necessidade básica da infância. Assim, interagir com seus pares é uma necessidade de sobrevivência que pode ser comparada à nutrição, à saúde, moradia e com a própria Educação, elementos vitais para a existência humana. Quando uma criança que cresce sem um desses elementos tem uma chance maior de desenvolver déficits, tanto referentes à própria saúde quanto à aprendizagem. Para que o sujeito se desenvolva, é necessário estabelecer um equilíbrio entre os elementos que constituem a sobrevivência humana e seu desenvolvimento. A criança precisa brincar, criar, estudar, aprender e de vivenciar novas experiências; e, assim, as atividades lúdicas vão se tornar ainda mais significativas na vida dessas crianças, descobrindo e inventando seus próprios mundos de interações (DALLABONA & MENDES, 2004).

O movimento para inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na escola tem ocorrido mundialmente. Desde a década de 1990, com a Declaração de Jomtien, também conhecida como Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), juntamente com a Convenção de Direito da Criança (UNESCO, 1988) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), estabeleceu-se que toda pessoa (criança, jovem e adultos) deveria usufruir das oportunidades educacionais voltadas às suas necessidades de aprendizagem. Assim, como as pessoas com deficiência<sup>1</sup> requerem atenção especial, devem ser tomadas medidas que garantam a igualdade de acesso à educação a elas como parte integrante do sistema educacional. Em vista disso, o sistema educacional precisou se reorganizar em prol da inclusão escolar. Tal processo visava importantes mudanças, principalmente na forma de interação dos profissionais voltados à educação. A partir de uma visão interdisciplinar, eles precisaram investigar o processo de aprendizagem de cada indivíduo, considerando que, devido à deficiência, ele ocorreria de forma singular, o que deveria se refletir na flexibilização curricular e na estruturação das séries. Assim, a educação especial passou a atuar no atendimento educacional especializado, funcionando como suporte ao trabalho de sala de aula e às relações escolares. No Brasil, o governo criou políticas e diretrizes que proporcionaram as condições de acesso aos espaços e aos recursos pedagógicos necessários à inclusão. Além disso, viabilizavam ferramentas que apoiam os profissionais na atuação e na compreensão da inclusão escolar, bem como no processo de organização da aprendizagem com vistas à valorização das diferenças, de forma a atender às necessidades educacionais dos alunos. Tais políticas incentivam a formação de professores para o atendimento especializado das crianças com deficiência, além de programas de incentivo da participação da família e das comunidades na escola (p.3).

As próprias crianças são os atores principais que darão forma a esse fenômeno de educar com um foco na diversidade e, por isso, precisam ser compreendidas pelos seus observadores, pelos seus mediadores como seres singulares, que agem ativamente em seu ambiente educativo e são produtores de conhecimento. E, ainda, que suas experiências e vivências relacionadas ao brincar possam ser valorizadas e reconhecidas. O modo como vão interagindo com o espaço ao seu redor e identificando-se como sujeitos únicos, bem como a forma como conseguem, aos poucos, separar suas aprendizagens no mundo concreto com o imaginário é outro aspecto relevante. As crianças, em seu processo de desenvolvimento, por meio das brincadeiras e da interação social, compreendem melhor as totalidades e as singularidades do ambiente como um todo (SILVA *et al*, 2015).

Quando partimos do pressuposto de que o desenvolvimento e o funcionamento do cérebro humano são correlatos e aliados às influências sócio-históricas e culturais, a diversidade - seja nos espaços formais ou informais de ensino - se intensifica diante das diversas relações e interações que essa criança pode ter acesso, bem como o nível das mediações que serão aplicadas nesse contexto (SANTANA *et al*, 2016).

Guará (2009) compreende que o desenvolvimento integral das crianças com o diagnóstico do espectro autista na Educação Infantil passa por atribuir às práticas

educativas ações que o assegurem, que as ações pedagógicas visem ampliar potencialidades em âmbitos físicos, cognitivos, sociais, emocionais e psicológicos. Além disso, o aluno que apresenta esta característica possui um amparo legislativo e jurídico na Constituição, que prevê a aplicação dos meios que assegurem o desenvolvimento integral infantil, seja no âmbito da educação formal, ou para a sociedade em si por intermédio de políticas públicas.

Recorrendo-se à Constituição Brasileira, ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), podemos constatar nesses marcos legais as bases para desenvolvimento integral na perspectiva que queremos adotar aqui. Não se pode negar que o Brasil tem avançado muito em termos normativos, embora também exista uma reconhecida distância entre a lei e o ritmo das mudanças por ela sugeridas. Esse descaso no cumprimento das responsabilidades legais não diminui a exigibilidade do direito e o fato de que a população infanto-juvenil goze, hoje, de uma proteção legal expressiva, alinhada às indicações da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. O tema do desenvolvimento integral renasce também sob inspiração da Lei nº 9.394/96, que prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral (arts. 34 e 87, § 5º) e reconhece e valoriza as iniciativas de instituições que desenvolvem, como parceiras da escola, experiências extra-escolares (art. 3º, X) (GUARÁ, 2009, p. 03).

Uma inclusão efetiva de alunos com espectro autista sofre, em muitos contextos educacionais, certas dificuldades. Elas se refletem e se manifestam na falta de uma formação qualificada e continuada dos profissionais da Educação. Desse modo, é necessária uma compreensão maior sobre as particularidades do quadro clínico e do desenvolvimento dessas crianças, bem como dos modos como se aplicar as teorias para agregar e deixar as propostas curriculares mais inclusivas.

Nesse processo de atendimento a crianças que apresentam particularidades do espectro autista, alguns professores relatam a dificuldade em se desvencilhar das práticas e métodos tradicionais de ensino, que não se mostram salutares no atendimento às diversidades que interagem no ambiente escolar. E, desse modo, carecem de adequação e formação para que possam atender às premissas da educação inclusiva (CABRAL & MARIN, 2017).

As crianças diagnosticadas com o transtorno do espectro autista requerem muitas intervenções no sentido de auxiliar no cotidiano desse aluno dentro das instituições de ensino. Diante disso, cabe ao profissional da Educação, mediador do processo ensino aprendizagem, um amplo conhecimento de técnicas e estratégias sobre a construção dos currículos e da efetiva inclusão (CABRAL & MARIN, 2017).

Nesse sentido, compreendemos que a educação inclusiva, assim como vários outros fenômenos sociais, sofre com diversos desafios que estão postos para a efetivação da educação inclusiva. A escola pode contribuir para que esse processo se efetive e fornecer aos alunos meios para adquirir novas competências e habilidades para que esses sujeitos sejam efetivos protagonistas de suas vidas vivendo em sociedade.

Os modos para fornecer aos alunos com necessidades especiais os modos de serem protagonistas de suas vidas e se adaptarem de modo mais salutar na sociedade passa por diversos contextos que necessitam de mudanças. Assim, são necessárias uma série de questões que corroborem para efetivação dessas mudanças: uma nova gestão escolar que preze por esses alunos e realize a educação especial real e efetiva; legislações mais eficazes; formação mais direcionada à educação especial para os profissionais da Educação; todo o ambiente escolar precisa estar preparado para exercer e fomentar o direito de todas as crianças que é a Educação (PINOLA & DEL PRETTE, 2014).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Poderia ter optado pelo título “algumas considerações” e não pelo esperado considerações finais, pois esse tema não se finda nas discussões abordadas neste projeto; pelo contrário, ele se amplia diante de toda a complexidade do assunto e abre oportunidades para novos, e mais aprofundados, estudos em relação às formas de educação especial escolar e seus efeitos na Educação Infantil. Principalmente em se tratando de uma pesquisa realizada em um país em que as realidades são tão diversas, estudos múltiplos nas diversas regiões poderiam ser de grande valia para o aperfeiçoamento do currículo e planos de ensino voltados ao aproveitamento máximo das crianças em seus espaços escolares

Consideramos que estudos e pesquisas que contemplem temas importantes como este, são importantes para a criação de políticas públicas mais eficientes e mais abrangentes para abarcar as diversas infâncias existentes no país. Assim, percebemos que pesquisar sobre a educação especial escolar pode contribuir para mudanças significativas na vida dos sujeitos que necessitam da mesma. Isto porque acreditamos que caso a criança receba uma educação pautada no respeito à diversidade, que contemple os aspectos da educação inclusiva, pode fazer diferença na vida do sujeito e transformar boa parte dos aspectos da vida da criança.

A educação especial, quando ocorre de modo eficaz, possibilita uma maior interação e compreensão dos aspectos sociais existentes no cotidiano, já que a Educação cerca os sujeitos em quase todos os aspectos da realidade em seu redor. Assim, caso a criança receba um tratamento adequado na infância, quando ela se tornar adulta, terá mais capacidade de viver em sociedade, de desenvolver-se social e cognitivamente.

E, diante do processo aqui delineado, evidenciamos a importância de se adentrar com a temática da educação especial nos espaços formativos, para que a jornada em busca da ampla e definida prática de se exercer no mundo de uma forma crítico reflexiva de educação seja efetivada com sucesso. A educação especial auxilia na suavização da aprendizagem dos conteúdos e, por meio dela, consideramos que a Educação pode apresentar diversos benefícios ao desenvolvimento integral das crianças, possibilitando que as crianças criem, explorem, pesquisem, processem as informações ao seu redor de modo salutar e eficiente.

A educação especial voltada para a emancipação dos sujeitos transcende o espaço físico e temporal no qual a criança se encontra, levando-a a experienciar novas formas de se viver e ser no mundo, ampliando suas percepções de mundo e dando novos subsídios para que a mesma lide com as diversas situações presentes em seu cotidiano. Desse modo, a educação pautada na ideia de emancipação do indivíduo oferece às crianças um arcabouço de soluções para romper com seu mundo concreto e buscar alternativas além daquelas que são ou estão postas inicialmente, ampliando seu modo de pensar, interagir e ser no mundo.

A compreensão da infância em todas as epistemologias precisa ser dimensionada de um modo singular por todos os adultos que cercam as crianças, mas especialmente pelos professores de Educação Infantil; haja vista que é um período repleto de particularidades dessa fase importante da vida na qual o desenvolvimento integral da criança é potencializado por várias de suas ações.

Diante disso, é necessário compreender que a infância não ocorre de modo único e universal, para todas as crianças. E, por isso, devemos desvincular as concepções de infância de um ideário de naturalidade que ainda não se atingiu. Isto porque, dados relacionados ao trabalho infantil, ao abuso de crianças e adolescentes são apenas alguns dos dados que mostram que debater as concepções de infância é de extrema necessidade atualmente. Por isso, nesta pesquisa, trabalhamos como o termo de infâncias no plural, exemplificando as pluralidades nessa forma de existência.

Diante de todas as explanações relatadas no trabalho, a guisa de conclusão, compreendemos que é fundamental conceber a Educação como um direito fundamental, entendendo-a como uma ação transformadora, capaz de modificar a realidade do sujeito. Por meio da Educação, podemos contribuir para ampliar ou restringir as concepções de mundo da criança, bem como sua capacidade de abstrair os sentidos e significados existentes ao seu redor. Assim sendo, os professores e profissionais da Educação assumem um papel de agentes sociais e políticos no sentido de mediar o conhecimento e o acesso a ele.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Marciliana Baptista et al. Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: Um olhar para as escolas em juiz de fora. **Revista eletrônica Faculdade Metodista GRAMBERY**. nº16, 2014.

ARAÚJO, Elaine Sampaio. A atividade do brincar e o desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 13, n. 2, p. 40-49, 2006.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12/10/2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

BRASIL. Política Nacional De Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida Instituída pelo Decreto 10.502 de 30 de Setembro de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf> Acesso em: 28/11/2020.

BRASIL. **DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020**. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2020.

BRASIL. Projeto de Lei da Câmara nº 139, de 2018. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/134964> Acesso em: 24/11/2020.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em revista**, v. 33, 2017.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e educação infantil: Quais as possibilidades?. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2016.

CROCHÍK, J. L.; FRELLER, C. C.; DIAS, M. Á. D. L.; FEFFERMANN, M.; NASCIMENTO, R. B. D.; CASCO, R. Educação inclusiva: escolha e rejeição entre alunos. **Psicologia & Sociedade**, 25(1), 2013, 174-184.



DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Maria Rita Schimit. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. Revista de divulgação técnico científica do ICPG. v 1, n 4,P. 107-112, 2004.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013.

FIGUEIRA, Evanilde Patrícia Lima; RODRIGUES, Livia Bernardes; RINALDI, Renata Portela. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DO BRINCAR. In: **Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207**. 2018. p. 09-15.

FONSECA, João José Saraiva da. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. João Saraiva José da Fonseca, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/Paulo Freire – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura), p.21.cap.2

FRIAS, Elzabel Maria Alberton; MENEZES, Maria Christine Berdusco. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do ensino regular. PDE, FAFIPA, p. 1462-8, 2008.

GUARÁ, Isa Maria FR. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, v. 21, n. 80, 2009.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, n. 41, p. 61-79, 2011.

LE MOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 1, p. 117-130, 2014.

MATTOS, Laura Kemp De; NUERNBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 129-141, 2011.

MIRANDA, Fabiana Darc. Aspectos Históricos da educação Inclusiva no Brasil. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, v. 2, n. 3, p. 11-23, 2019.

NUBILA, Heloisa Di, Brunow Ventura; BUCHALLA, Cassia Maria. O papel das Classificações da OMS-CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 11, n. 2, p. 324-335, 2008.

NUNES, Da Silveira, Sylvia; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosana Elizete. Educação inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, 2015.

NUNES Paula De, Debora Regina; DE AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 2, p. 65-74, 1994.

PALMA, Míriam Stock. Representações das crianças sobre o brincar na escola. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 2, p. 203-221, 2017.

PINOLA Rosin, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista brasileira de educação especial**, v. 20, n. 3, p. 341-356, 2014.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Altas habilidades/superdotação e deficiência: reflexões sobre o duplo estigma. **Educar em Revista**, n. 53, p. 187-199, 2014.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n. 12, p. 1-13, 2010.

ROMERA, L., RUSSO, C., BUENO, R. E., PADOVANI, A., SILVA, A. P. C., da SILVA, C. R., ... & da SILVA, P. D. O Lúdico No Processo Pedagógico Da Educação Infantil: Importante, Porém Ausente. **Movimento**, 13(2), 131-152. 2007.

SANTANA Da Silva, Maria Luzia et al. O brincar como elemento de inclusão de crianças caracterizadas com transtornos do espectro autista. **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 19, p. 48-65, 2016.

SILVA Suelene de Rezende, et al. O brincar e o desenvolvimento das noções espaciais na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, v. 17, n. 31, p. 15-31, 2015.

SOUZA, Kátia Nascimento Venerando De. Alfabetização matemática: considerações sobre a teoria e a prática. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 10, n. 1, 2010.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 6, 2009.

TOMÁS, Catarina. Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. **Media & jornalismo**, v. 11, n. 11, p. 119-134, 2007.