

A inclusão escolar da criança com transtorno do espectro autista na educação infantil

The school inclusion of children with autism spectrum disorder in early childhood education

FONTENELE. Adelaine Aparecida Viana¹

MENDES. Ivanise Nazaré²

Resumo

Embora estudado há quase um século, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda guarda muitos enigmas, para pesquisadores e especialistas que atuam na área. A crescente inserção de crianças com TEA na Educação Infantil, garantida por lei, evidenciou a importância desta pesquisa, a qual objetivou analisar a concepção dos professores, pedagogos e gestores escolares sobre o processo de inclusão escolar, na Educação Infantil, da criança com TEA, nos Centros Municipais de Educação Infantil das cidades de Divino, Orizânia e São João do Manhuaçu, Minas Gerais - MG. Especificamente, pretendeu-se: identificar a concepção dos atores escolares sobre o processo de inclusão escolar das crianças com TEA; analisar, por meio do relato dos atores escolares, os desafios que os Centros Municipais de Educação Infantil utilizam para assegurar condições de acesso, aprendizagem e socialização das crianças com TEA, junto aos demais alunos, em seu processo de inclusão escolar. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório descritivo, que adotou questionários como instrumento de pesquisa. A partir dos resultados obtidos, concluiu-se que os profissionais envolvidos ainda possuem pouco conhecimento sobre essa população, sentem-se inseguros na promoção da inclusão escolar e encontram diversos desafios, como desigualdade tecnológica, falta de apoio familiar, escassez de materiais didáticos e necessidade do envolvimento de toda a comunidade escolar, no processo de inclusão da criança com TEA.

Palavras – chave: Inclusão, Transtorno do Espectro Autista, Educação Infantil.

Abstract

Although studied for nearly a century, autism spectrum disorder (ASD) still presents many enigmas for researchers and specialists in the field. The increasing enrollment of children with ASD in Early Childhood Education, guaranteed by law, highlighted the importance of this research, which aimed to analyze the perceptions of teachers, pedagogues, and school administrators regarding the process of school inclusion of children with ASD in Early Childhood Education, in the Municipal Centers for Early Childhood Education (CMEIs) of the cities of Divino, Orizânia, and São João do Manhuaçu, in the state of Minas Gerais, Brazil. Specifically, the study sought to: identify the perceptions of school stakeholders about the school inclusion process of children with ASD; and analyze, through their accounts, the challenges faced by CMEIs in ensuring access, learning, and socialization for children with ASD alongside their peers during the school inclusion process. A qualitative, exploratory, and descriptive research approach was adopted, using questionnaires as the data collection

¹ Mestre em Educação pela Universidad de La Empresa. Uruguai

² Doutora em Educação pela Universidad San Carlos. Assunção- PY. Ivanisemndes@hotmail.com

instrument. Based on the results, it was concluded that the professionals involved still have limited knowledge about this population, feel insecure in promoting school inclusion, and face several challenges, such as technological inequality, lack of family support, scarcity of teaching materials, and the need for the entire school community to be involved in the inclusion process of children with ASD.

Keywords: Inclusion, Autism Spectrum Disorder, Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa buscou discutir um tema relevante, na atualidade, para a educação: a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no nível da Educação Infantil, tendo em vista que a Constituição Federal brasileira assegura ao estudante público-alvo da Educação Especial o ingresso escolar como parte obrigatória da Educação Básica, visando a garantir sua integração e convivência em sociedade.

O Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (APA, 2014) compreende o TEA como um transtorno comportamental comprometendo seu neurodesenvolvimento, manifestando-se por volta dos três primeiros anos de vida. As principais áreas afetadas por esse transtorno são associadas à comunicação, interação social e comportamental, com restrições no seu ciclo de atividades, incluindo também, em suas características, movimentos estereotipados, padrões de inteligência variável e temperamento extremamente lábil. Tais especificidades se manifestam de uma maneira única em cada pessoa e com gravidade variável, empregando-se o termo “espectro” pelos vários níveis de conduta.

Cunha (2015) discorre que a terminologia TEA possibilita a compreensão de forma mais abrangente, classificando-a em três níveis distintos – leve, moderado e severo. Por consequente, essa classificação é de grande valia para melhor cuidado e convívio com a criança, proporcionando condições para seu desenvolvimento.

Por não ter uma etiologia exata, o TEA é de origem multicausal, abrangendo fatores neurológicos, genéticos e sociais, causando, assim, um desenvolvimento atípico em sua comunicação, linguagem e convívio social (Evêncio; Fernandes, 2019).

Sendo considerado pela ciência como uma condição de saúde, o TEA pode estar associado a outras comorbidades e condições clínicas, como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), esquizofrenia, deficiência intelectual, distúrbios do

processamento sensorial, altas habilidades/superdotação, entre outros. Assim, sua condição foge do padrão de desenvolvimento típico, e a criança necessita de suporte e apoio, para lidar com situações de seu cotidiano.

A intenção de pesquisar sobre a temática relaciona-se ao fato de que, mesmo estudado há quase um século, o TEA guarda muitos enigmas para pesquisadores e especialistas que atuam na área, sendo um assunto ainda não “decifrado”, em termos de estudos científicos. Nesse sentido, Borges e Castro (2019) destacam que, embora o TEA seja investigado há várias décadas e com avanços significativos em diagnósticos e intervenções, ainda se trata de uma etiologia que abrange uma infinidade de comportamentos e características secundárias, relacionando-se a pesquisas de fatores genéticos e epigenética.

2. Transtorno do Espectro Autista

“Autismo” vem da palavra grega *autos*, que significa “eu mesmo”, exprimindo a noção de próprio, de si próprio (Orrú, 2016). Durante séculos, pessoas com TEA foram tratadas como doentes mentais, muitas vezes, eram esquecidas pelas famílias e viviam em hospícios. Com o passar dos anos, inúmeros teóricos, a partir das experiências vividas, agregaram compreensões acerca desse transtorno.

No início do século XX, pesquisadores começaram a estudar pessoas que, por alguma causa, não mantinham contato com a realidade, como se “vivessem em outro mundo”.

Segundo Rodrigues (2010), em 1911, Eugene Bleuler deu a essa condição o nome de “autismo”, fazendo referência a um sintoma de esquizofrenia para denominar a perda de contato com a realidade, descrevendo como estado de desligamento da realidade com o mundo exterior, por consequência, impossibilidade de se comunicar com o mundo externo, não necessariamente por meio da fala, demonstrando comportamentos reservados e incomuns.

Em 1943, o psiquiatra americano Leo Kanner escreve o artigo titulado *Autistic Disturbances of Affective Contact*³, onde, após observar o comportamento de onze crianças inteligentes, com aparência física dentro dos padrões de normalidade e com características individualizadas das demais psicoses infantis, como a esquizofrenia infantil, nomeou-o como

³ Distúrbios Austísticos do Contato Afetivo.

distúrbio autístico de contato afetivo, identificando nessas crianças os sintomas de inabilidade no relacionamento interpessoal, estereotípias e resistências a mudanças (Dias, 2015).

Em sua publicação, Kanner (1993) denotou como portadores de psicopatia autística aqueles que, apesar das altas habilidades intelectuais e comportamento peculiar, apresentavam dificuldades na comunicação verbal. Sua principal característica era o isolamento social, classificando-o como um transtorno da personalidade. Também salientou a existência de uma distorção no modelo familiar, ocasionando alterações na criança, em seu desenvolvimento psicoafetivo, resultante do caráter intelectual dos pais dessas crianças. Todavia, o autor também descreveu, como peculiaridade, habilidades excepcionais como a ótima memória e não deixou de associar o comportamento autístico a algum fator biológico, já que as alterações comportamentais eram percebidas ainda na primeira infância, dificultando a aceitação tão somente relacional.

Um ano após a publicação de Kanner, o pediatra austríaco Hans Asperger publicou um artigo sobre a “psicopatia autística”, onde os traços descritos pelo autor são muito próximos aos focalizados por Kanner. Durante sua pesquisa, verificou que as características autísticas se manifestavam a partir dos dois anos de idade e seriam persistentes, sendo limitações no contato social, pobreza de expressões faciais, dificuldade de compreender emoções, resistência a mudanças e alterações na linguagem do tipo inversão pronominal.

Segundo Cunha (2012), a partir dessas publicações, decidiu-se separar autismo de esquizofrenia infantil. Enquanto Kanner investigava o autismo, o pediatra Hans Asperger estudava crianças com quadros semelhantes, porém, as crianças observadas tinham como característica maior capacidade de comunicação e inteligência elevada.

Assim, esses referenciais para as possíveis causas foram, de certa forma, precursores de duas abordagens teóricas diferentes para pesquisas sobre o autismo: a teoria afetiva e a abordagem puramente relacional.

Com o passar dos anos, os conceitos teóricos sobre a etiologia e a dinâmica do TEA foram se modificando gradativamente, com o intuito de buscar mais evidências que explicassem a precocidade das manifestações clínicas.

Com o passar dos anos, muitos estudos vêm sendo realizados e os parâmetros de diagnósticos experimentaram mudanças; em 2013, o DSM-V denomina Transtorno do Espectro Autista, abrangendo todos os subgrupos do autismo em um único diagnóstico, com diferentes

níveis de comprometimento, determinados em função dos seguintes critérios: comportamentos repetitivos e estereotipados, déficit de comunicação e inabilidades sociais.

O manual arrola, como critérios para o diagnóstico, tais características:

[...] prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). [...] (APA, 2014, p. 53).

Esses sinais geralmente aparecem nos três primeiros anos de vida, com níveis variados nos indivíduos, os quais podem apresentar também incríveis habilidades intelectuais, musicais, de memória e outras em que, na maioria das vezes, se mostrando bem mais adiantados do que deveriam estar, além de sua idade cronológica.

2.1 A inclusão do autista na Educação Infantil

Ao abordar a educação nos primeiros anos de vida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996), apresenta a educação infantil como parte da educação básica, sendo assim, um direito da criança e um dever do estado. De acordo com a BNCC a educação infantil trata-se da primeira etapa da educação básica, que atende as crianças de 0 a 5 anos. Logo, fica claro que nessa etapa é indispensável levar em consideração as experiências, conhecimentos e vivências das crianças, obtidos tanto nos âmbitos familiar, quanto da comunidade, a fim de proporcionar a construção de novas aprendizagens.

Sendo assim, nessa etapa fundamental do processo educacional, as crianças passam por uma metamorfose em seu ciclo de vivências, o qual expande para além da família, atrelando-se, agora, a escola, com seus colegas e profissionais. A BNCC apresenta como direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados na primeira etapa de ensino: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Ao discutir sobre a educação inclusiva na educação infantil, Carneiro (2011) diz que:

A construção da escola inclusiva desde a educação infantil implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc. voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno também de alunos com deficiências, alunos esses que, em virtude de suas

particularidades, apresentam necessidades educacionais que são especiais (Carneiro, 2011, p. 86).

A Educação Infantil, com o passar dos anos, ultrapassou o viés de apenas ser cuidadora, assumindo também o papel de educar. O reconhecimento dos direitos à infância garantidos por lei percorreu diferentes concepções em relação ao tempo.

Nesse sentido, a BNCC discorre:

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo (Brasil, 2017, p. 32).

Diante disso, as creches e pré-escolas têm a responsabilidade do cuidado e da aprendizagem, contendo em suas propostas pedagógicas a função de potencializar as habilidades na infância e ampliar o universo de experiências, a fim de garantir os direitos de aprendizagem em meio à pluralidade cultural, para consolidar novas aprendizagens e garantir seu desenvolvimento social, intelectual, emocional, físico e moral.

Na intenção de uma sociedade mais justa e democrática, o Brasil reestruturou suas leis e políticas aplicadas ao sistema de ensino, com o intuito de garantir a inserção e permanência de todos os indivíduos nas instituições de ensino, sem quaisquer tipos de distinções.

De acordo com a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, em seu artigo 1º, a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais; também em seu artigo 7º, menciona a obrigatoriedade ao acesso e estabilidade dos alunos com TEA nas escolas regulares (Brasil, 2012).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ao se incluir crianças com TEA em escolas regulares, houve um crescimento significativo do número de matrículas (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013).

Nesse contexto, esse número é um desafio para a Educação Infantil, pois, ao se receber uma criança com TEA, se pressupõe que a escola deverá reorganizar o currículo e todo o ambiente escolar, assim como adaptar metodologias para possibilitar a aprendizagem e proporcionar ao aluno uma participação mais efetiva nas tarefas escolares (Brande; Zanfelicé, 2012).

A sociedade contemporânea vem passando por enormes mudanças, nas relações políticas, econômicas, sociais e culturais, o que faz com que a Educação se torne um processo cada vez mais hermético.

Nessa perspectiva, a concepção de criança como sujeito histórico torna a escola um espaço privilegiado, para que todos, independentemente de suas necessidades, possam construir conhecimentos, compartilhar saberes, socializar e respeitar as diferenças.

As experiências vividas na primeira infância colaboram para o desenvolvimento do cérebro, no desenvolvimento cognitivo, social e emocional do indivíduo. Assim, estímulos adequados nessa etapa da vida cooperam para o desenvolvimento futuro, impulsionando sua aprendizagem ao longo da vida (Cardoso; Santos, 2020).

De sorte a assegurar qualidade, nessa faixa etária, o processo de escolarização é essencial para o seu desenvolvimento, visto que, nesse processo de construção do conhecimento, as crianças possuem uma natureza singular, porque sentem e pensam o mundo do seu próprio jeito, em suas interações cotidianas, de modo que a Educação Infantil oportuniza o acesso à vivência com diferentes práticas culturais.

Vigotski (1993) entende que, além de ser um espaço para aprendizagem de conceitos científicos, a escola é também um campo primordial que abre caminhos para o desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especialmente humanas.

Nas últimas décadas, a inclusão escolar tem proporcionado a escolarização de todos os alunos, amparando-se em documentos internacionais e na legislação brasileira. Isso tem contribuído para normatizar as práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse âmbito, a Educação Infantil configura-se como uma etapa de ensino importante para se trabalhar a diversidade e o respeito, com papel preponderante na construção de uma sociedade plural.

Cardozo e Santos (2020) enfatizam que pensar no ingresso escolar de uma criança com TEA é efetivar boas práticas pedagógicas, possibilitar a oferta de um atendimento adequado e promover uma atitude ativa. Logo, a abrangência da educação inclusiva não se limita apenas à inserção desse aluno, mas se estende à concepção de um ambiente escolar para todos. Assim, é dever do Estado e da família garantir acesso, permanência e promoção à aprendizagem, independentemente das condições do aluno.

Para o aluno com TEA, as dificuldades de comunicação e interação social integram-se a barreiras já existentes em seu processo de ingresso escolar. Com isso, o processo de escolarização dessa criança remete à perspectiva de garantia de oferta de uma escolarização de qualidade, a qual assegure o sucesso do aprendizado.

Por isso, as escolas começam a atender esses alunos com muitas dúvidas e incertezas, sobre quais metodologias, estratégias e recursos adotar para determinar ações efetivas que garantam uma inclusão significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa enfatizou reflexões sobre o processo de inclusão escolar da criança com TEA, no contexto atual da Educação Infantil, pontuando esse nível de ensino como início da convivência com a diversidade, tendo em vista ser a primeira etapa da Educação Básica.

O processo de educação transforma o ser humano, sendo possível desenvolver suas potencialidades, de acordo com o ambiente em que está inserido e, para que isso aconteça, ele precisa de referências familiares, sociais e culturais.

Sabe-se que as práticas inclusivas vêm ganhando cada vez mais espaço, no cenário educacional brasileiro. Entretanto, a inclusão escolar de crianças com TEA, a despeito de avanços existentes e do investimento das políticas públicas, ainda traz desafios à comunidade escolar. Ora, as políticas inclusivas existem nas leis, mas não garantem a qualidade da inclusão escolar por si só. É preciso um trabalho em conjunto entre políticas públicas, escola e família, garantindo contribuições efetivas ao processo de inclusão escolar do aluno com TEA, na Educação Infantil, para que os direitos descritos em documentos sejam vivenciados na prática diária escolar. Os professores e gestores ainda se sentem inseguros quanto à promoção da inclusão escolar do aluno com TEA.

Uma escola inclusiva precisa da participação ativa de toda a comunidade escolar, no que se refere à valorização das diversidades, tendo como objetivo o desenvolvimento do máximo potencial de todos os estudantes, preparando-os, assim, para enfrentar os desafios cotidianos como protagonistas da construção do conhecimento. Portanto, é preciso romper com a visão capacitista que julga os estudantes a partir de padrões de normalidade, o que os classifica com base nos aprendizados esperados pelo currículo-padrão da escola, gerando uma forma de

exclusão dentro do ambiente escolar. Pelo contrário, a escola deve garantir que essa criança terá as mesmas oportunidades para fazer as atividades escolares.

A Educação Inclusiva deve propiciar a plena participação do estudantes público-alvo da Educação Especial, no processo educacional, promovendo a igualdade na aprendizagem, sendo que a escola precisa ser um ambiente acolhedor, que reconheça potencialidades e habilidades e que nem todos aprendem da mesma forma, favorecendo uma educação voltada à diversidade. Logo, é possível afirmar que a reflexão e a atuação de todos os sujeitos envolvidos com a educação são fundamentais para uma sociedade e escola com uma perspectiva equitativa e inclusiva.

REFERENCIAS

AGENDA 2030. **Acompanhando o desenvolvimento sustentável até 2030**. 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/acompanhe>. Acesso em: 25 jan. 2025.

ALBUQUERQUE, I.; BENITEZ, P. O brincar e a criança com transtorno do espectro autista: revisão de estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 4, p. 1939-1953, 2020.

ALMEIDA, F. A. A inclusão de crianças com autismo na rede regular de ensino: intervenções pedagógicas. **Revista Presença**, v. 3, n. 8, p. 37-54, 2017.

ALMEIDA, M. L.; NEVES, A. S. A popularização diagnóstica do autismo: uma falsa epidemia? **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 40, 2020.

BANKS, M. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**: Bookman, 2009 (Coleção Pesquisa Qualitativa).

BRANDE, C. A.; ZANFELICE, C. C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 42, p. 43-56, 2012.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 de fev. 2025

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 de fev. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de janeiro de 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. 13 de fev. 2025

CARDOZO, P. R.; DOS SANTOS, A. M. A criança com TEA: o ingresso no ensino fundamental em meio a pandemia. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 46193-46201, 2020.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação Inclusiva na educação infantil. Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 8, n. 12 p. 81-95 jan./jun. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1e478d23-2cc9-42c1-90f39aa011b6414c/content> Acesso em: 03/03/2025

NUNES, D. R. de P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-72, set./dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/10178/pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.