

II SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO VII SIMPÓSIO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO UFPA CAMPUS CASTANHAL

Inclusão, desenvolvimento socioambiental e produção de conhecimento na Amazônia

05 A 07
NOVEMBRO
2024



Apoio:



Pro-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação | UFPA

A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bruna Silva Barroso¹
Carla Izabelle Silva Batista²
Marcelo Luiz Bezerra da Silva³

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Inclusão Escolar; Autismo.

INTRODUÇÃO

Importa ressaltar que, atualmente, existem vários conceitos sobre o autismo e sua etiologia. Segundo Camargo *et al.* (2020) e o Manual de Psiquiatria *American Psychiatric Association* (2014), o autismo é caracterizado como um Transtorno do Espectro Autista, marcado pelas dificuldades de comunicação, interação social e comportamentos repetitivos. Em virtude disso, os autores Almeida e Neves (2022) analisam como esses entraves nas políticas públicas podem prevalecer conflitos de denominação e caracterização da pessoa autista como deficiente, em consonância com a Lei nº 12.764, de 12 de julho de 2012, considerando o autista, para efeitos legais, uma pessoa com deficiência (BRASIL, 2012, p. 1), tendo em vista a aplicação de direitos a esse público.

¹ Estudante do Curso de Pedagogia, barrosobruna899@gmail.com

² Estudante do Curso de Pedagogia, carlaizabelle68@gmail.com

³ Professor da Universidade do Estado do Pará, marcelo.bezerra@uepa.br

Essa pesquisa baseia-se na perspectiva que percebe a pessoa autista para além de rótulos estigmatizantes, como um ser social que tem sua condição humana para além de seu modo biológico. Como afirmado por Maleval (2017, p. 169), “questionando tais preceitos e tendo em conta que, como todo ser humano, pessoas autistas possuem fragilidades, áreas de força e o direito de expor suas impressões sobre determinado fato ou acontecimento”. Isso coaduna com a compreensão de que as pessoas autistas possuem suas próprias singularidades e que isso deve estar em evidência.

Por haver controvérsias no campo médico e científico em relação à etiologia do autismo e, por darmos importância em perceber a pessoa autista pela sua condição humana, discutimos e refletimos acerca das diversas conjecturas sobre o seu surgimento, em consonância com o pensamento de Santos, Macedo e Mafra (2022, p. 3), de que “refutamos a apresentação do autismo como ‘transtorno’, ‘deficiência’, ‘necessidade educacional especial’ e/ou ‘distúrbio’”, pois, a ideia do conceito do autismo baseado nessas contradições do campo clínico, não representa suas experiências pelos seus próprios entendimentos, corroborando-os sob uma condição inferior (Santos; Macedo; Mafra, 2022). A partir dessas observações, discutimos como se deu o processo de construção inclusiva na área educacional e como os autistas estão sendo pautados nesse debate.

É na década de 1980 que ocorrem grandes modificações na política educacional brasileira. Nesse período, começa o movimento de inclusão escolar, que resulta em novas perspectivas no campo da educação especial. A discussão consistia em debater os termos integração e inclusão, sendo essas palavras utilizadas como sinônimos. Assim, essas ideias foram substituídas em 1997 pela Organização das Nações Unidas (ONU) e em consonância com a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Conferência Mundial de Educação Especial. Conforme Silva *et al.* (2018), em 2008 ocorre a substituição da Política de Educação Especial de 1994, na qual surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), promovendo a inclusão e melhoria da educação especial, em 2009.

Dessa forma, a expressão inclusão nas escolas é importante para refletir ideias sobre como é percebida a inclusão dentro da sala de aula. Segundo Bialer (2015), a escola de nossos dias busca ser “inclusiva”, supondo que bastará incluir ou pôr para dentro de seus muros escolares uma ou outra criança diferente, quando se trata, ao

contrário, de produzir profundas e estruturais mudanças que permitam a introdução de promoção das diferenças.

Assim, o nosso procedimento de revisão de literatura desmistificou o conceito de acesso, acessibilidade e inclusão que, para Brostolin e Souza (2023, p. 12) significa: “Acesso, acessibilidade e inclusão são palavras do léxico da educação inclusiva. São inseparáveis, mas não são sinônimos”. Importante é, portanto, esclarecer esses termos no âmbito educacional, para evitar problemas de entendimento no que se refere à inclusão.

A presente análise, sobre o autismo numa perspectiva inclusiva na educação infantil, busca compreender como está sendo realizada a inclusão na educação, a partir da experiência da criança autista relatada na sala de aula. Diante do exposto, são explorados estudos de vivência de crianças autistas no âmbito escolar, e como vivenciam esse processo inclusivo. Em seguimento a isso, Bialer (2015) mostra uma descrição de uma pessoa com autismo, relatando o quanto difícil é ser autista pelo fato de que ninguém consegue entender seu modo de se comunicar com as pessoas, porque as pessoas os olham e já supõem que são incapazes, não podendo falar ou agir diferente das pessoas ditas normais, simplesmente por sua condição. Logo, torna-se necessário ter base de estudos em pesquisas teóricas que mostram alguns relatos de pessoas autistas para que se possa compreender esse processo.

Neste contexto, o estudo se justifica pela necessidade de compreender como acontece o processo de inclusão da criança autista na rede regular de ensino, proporcionando a elas uma educação de qualidade para o seu desenvolvimento pessoal e intelectual. Uma pesquisa que está em andamento, não se tornando um conhecimento fechado, mas que se pretende instigar mais estudos voltados para essa competência.

Dessa forma, a problemática que norteia a nossa pesquisa é: a criança autista enfrenta dificuldades para ser incluída na educação infantil? Descortinar essa reflexão nos exige, como o objetivo geral, analisar de que forma ocorre o processo inclusivo da criança autista no âmbito da educação infantil e, especificamente: a) historicizar o processo inclusivo dos estudantes autistas, b) verificar se a criança autista enfrenta empecilhos para ser incluída na educação infantil.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método de pesquisa é de cunho qualitativo, pois consiste na aplicação analítica do discurso de vertente teórica de linha francesa, protagonizada no Brasil pela autora Eni Orlandi (2009). Essa corrente epistêmica foca no sujeito, história, discurso e sua linguagem, compreendendo que o sujeito possui uma relação de sentido da linguagem com o mundo ao seu redor.

A análise do discurso visa compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando, assim, os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A análise do discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação (Orlandi, 2009, p. 26).

Essa postulação visa conferir sentidos ao sujeito e discurso como conjunto de elementos primordiais para tornar a pesquisa completa por meio do discurso, “não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso” (Orlandi, 2009, p. 39). O que significa afirmar que o discurso e sujeito sempre serão permeados por vários efeitos do discurso, tanto internos quanto externos ao sujeito.

A revisão de literatura foi realizada na base de dados SciElo com a seguinte estratégia de busca: as palavras-chave *autismo and educação infantil*, que resgatou 50 artigos; destes; restaram 25 artigos, sendo que os critérios de inclusão foram artigos baseado nas palavras chaves dos resumos dos últimos 5 anos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Histórico da inclusão da criança autista

O autismo foi descrito, a princípio, por Eugen Bleuler, em 1911, para caracterizar um tipo específico de esquizofrenia. A partir de Leo Kanner, em 1943, que o autismo foi sendo considerado como parte do campo clínico (Araujo, Silva, Zanon, 2023). Atualmente, o autismo é, segundo a DSM-5, um transtorno do espectro autista-TEA, sendo um transtorno do neurodesenvolvimento cerebral, com uma variabilidade de etiologias, tendo como principais características, dificuldades de comunicação e interação social e comportamentos restritos e repetitivos (Dias *et al.*, 2021).

A definição do autismo se encontra também na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, CID-10, sendo classificado como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), com sinais de autismo emergente desde a primeira infância. Em junho de 2018, a Organização Mundial de Saúde (OMS) revisa os preceitos e lança a CID-11, que passa a reconhecê-lo como Transtorno do Espectro Autista (TEA), ou seja, dando seguimento ao que está na DSM-5 (Dias *et al.*, 2021).

Neste sentido, os estudos advindos da psiquiatria, estipulam a significação do TEA como “anormal”, deslocando-a da normalidade que se espera do indivíduo (Almeida, Neves, 2020). Surgem neste cenário, muitas controvérsias à medida em que se estuda sobre as causas do autismo, fazendo com que surjam diferentes concepções científicas, entre as quais estão a biológica-genética, relacional, ambiental e a psicanalítica. Entretanto, as perspectivas mais aceitas atualmente são a genética e a ambiental (Dias *et al.*, 2021). Desse modo, essas práticas permitem uma interpretação errônea sobre a normalização e a cura da criança autista que recorrem à medicalização, bem como resultam em seu isolamento social (Almeida, Neves, 2020).

Há um debate a respeito do autismo, em que o autista é considerado como deficiente, pois é visto como incurável, um estigma a mais, antes considerado como esquizofrênico e, mais tarde, possuir uma psicose infantil. O que gera definições que travam um conflito etiológico, tornando o autismo um campo de controle e de protagonismo para as políticas públicas (Almeida, Neves, 2020).

Na Lei nº 12.764, de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, pode ser observado no parágrafo único: “A pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012, p.1). Assim, segundo Santos, Macedo, Mafra (2022, p. 481), a reflexão acerca dos direitos inerentes a essa população (“para todos os efeitos legais”), “reafirmamos que o autismo, longe de ser um transtorno, uma deficiência, uma doença, enfim, uma tragédia pessoal, é uma condição humana, cuja dificuldade de ser e conviver para além dos desafios e especificidades de cariz mais pessoal”. Logo, interpretações enviesadas nessa lógica patologizante fazem com que discursos que rotulem a criança autista resultam em força e se colocam como mais uma barreira para a sua inclusão, fazendo com que não seja visto como manifesto de uma condição, mas sim como uma criança estigmatizada por um conjunto de limitações intransponíveis.

A partir da ideia de como é percebida a pessoa autista, o espaço escolar que se inicia na pré-escola se perpetua numa relação de experiência, onde é importante para se construir a valorização da criança autista, baseada na construção de uma perspectiva social. Conforme Torres (2015, p. 175), nos diz:

Eis uma das razões para acreditar que sua proposta pedagógica deve contemplar a (re)construção de narrativas emancipadoras, cuja potência se encontra na capacidade de fortalecer a responsabilidade e o vínculo de pertencimento que une os seres humanos entre si e ao mundo (Torres, 2015, p. 175).

Diante disso, a educação infantil contribui para seu desenvolvimento intelectual, social e político para que a criança autista⁴ seja vista como o ser social de sua própria história, pois a partir de métodos inclusivos nas escolas, a criança autista pode ter um avanço significativo nas propostas de aprendizagem, adequadas à sua condição. Confirmada pelos autores, Luz, Gomes e Lira (2017, p. 126), “a educação infantil é o verdadeiro alicerce da aprendizagem, importante para as demais etapas do desenvolvimento das crianças”. Por isso, é extremamente necessário que a condição do autista seja considerada de modo a potencializar sua subjetividade, por meio de uma inclusão que ofereça o ensino de modo eficaz à sua forma de aprendizagem.

Nesta perspectiva, nasce a discussão da inclusão no ambiente escolar, pois é saliente, segundo Silva (2019, p. 22), “novos valores éticos e morais que exigiam dos sistemas educacionais o seu respectivo alinhamento com este novo paradigma”. E para analisar essa concepção que se instalou na escola, é necessário compreender que estamos vivenciando uma sociedade neoliberal, na qual esse novo modelo persiste na ideia da liberdade de atuação nos espaços com a mínima intervenção do Estado.

Com este modelo, o que se pretende é explorar as potencialidades e habilidades dos indivíduos que permitem desenvolver autonomia para tomar suas próprias decisões (Pagni, 2017). Isto é, fazendo com que “sejam capazes de autoconduzir e autogestar o que lhes dará condições de concorrência” (Silva, 2019, p. 22). Assim, no espaço escolar, objetiva-se formar cidadãos prontos para o mercado de trabalho, concebendo autonomia e motivando-os a superar barreiras pelos seus próprios méritos.

⁴Segundo Maleval (2017) refutamos a apresentação do autismo como “transtorno”, deficiência, “necessidade educacional especial e/ ou distúrbio”. Adotamos aqui a compreensão da condição humana.

Sobre a inclusão a qual vimos, o Estado neoliberal tem o objetivo de ser um governo sem muitas intervenções, mas se contradiz ao impor uma inclusão mascarada, incluindo todos os excluídos, como forma de controle social (Pagni, 2017; Silva, 2019). Logo, insere políticas de inclusão que regem a educação como um todo, na organização de uma possível qualidade, mas que, na verdade, colocam estratégias para se desenvolver habilidades sociais, que são desejos de normalidade do modelo neoliberal.

Constata-se, no período de 1995 a 1998, o surgimento de movimentos inclusivos dentro da escola, exemplificado em vários documentos os termos de integração⁵ e inclusão no Brasil, em 1990, no Ministério da Educação (MEC), usando como sinônimos suas formas de atuação, isto é, trazendo programas assistenciais, como ordenamento do regime neoliberal (Silva, 2019).

Com o passar do tempo, o conceito de integração foi retificado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e, em 1997, seu objetivo consistia na conciliação da Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (1990), e Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994, na busca por acabar com qualquer forma de discriminação e desrespeito na educação (Garcia; Braz, 2020).

Em vista disso, essas conferências geraram documentos que permeiam o direcionamento de uma educação básica inclusiva, posicionando-a “no sentido oposto da homogeneização e normalização, quando aposta na heterogeneidade e na diversidade que fazem parte da lógica inclusiva, onde as diferenças individuais são aceitas, reconhecidas e valorizadas” (Silva, 2019, p.36). Dessa forma, deve-se permear tanto no meio educacional quanto pela sociedade a valorização das diferenças.

Convém ressaltar que a educação infantil tem um desafio de perpassar o processo de inclusão da criança autista, tendo a responsabilidade e o compromisso com as formas de opressão que são impostas por estudos e práticas que os fazem sentir-se fragilizados dentro do espaço escolar (Santos, Macedo, Mafra, 2022). Assim, a inserção da criança autista no âmbito educacional inclusivo se deu por meio de lutas políticas educacionais, como a Política Nacional de Educação Especial de 1994 e a

⁵Este termo integração surge no sentido de o estado investir na educação em programas educacionais para corrigir suas “anormalidades” desenvolvendo habilidades e aprendizagens (Kraemer; Thoma, 2019).

PNEEPEI de 2009, voltadas para a educação especial de um modo geral. Contudo, não havia nada voltado exclusivamente para os autistas, conforme elucida Pagni (2019, p.2):

Com essas diretrizes gerais, a PNEEPEI serviu de parâmetro, juntamente com outros documentos sobre a inclusão social e as práticas afirmativas, para as políticas oficiais para o setor, assim como criou um paradigma importante para o seu respectivo campo de estudo, que concentram parte significativa da produção intelectual na área. Contudo, há muito ainda por se fazer: não somente na esfera estatal e no âmbito das políticas governamentais, como também, e principalmente, nas práticas e nos saberes em circulação nas escolas.

Pagni (2017, 2019) reafirma que, mesmo a inclusão das crianças nas escolas sendo realizada de forma mascarada, ainda há muito o que se fazer para que a inclusão não passe apenas de uma rotulação. As práticas de inclusão se perpetuam de forma isolada e nada é voltado para o trabalho na educação infantil com os autistas; ou seja, práticas escolares que visam suas singularidades.

Com o avanço dos debates em políticas públicas e educacionais, começam a surgir outras discussões de como essa criança está sendo incluída no espaço escolar e de que forma essa inclusão está sendo implementada. Como enfatiza Bialer(2015):

Frisa o risco de se atribuir a exclusão social (escolar) do autista ao seu encapsulamento autístico e à necessidade de solidão, desconsiderando as práticas sociais (escolares) que impedem o autista de ser incluído. Ao ficar totalmente voltada para a repetição e impedindo ou anulando a entrada do diferente, a escola mantém suas práticas cristalizadas, inviabilizando uma circulação discursiva que é benéfica não somente para os autistas, mas para todos os demais alunos, assim como para a própria instituição escolar.

Desse modo, pode-se perceber como a emancipação do autista, no contexto da educação infantil, implica compreender que todos precisam ser ouvidos para que, socialmente, as suas diferenças possam ser incluídas na perspectiva da pessoa autista, de modo a que possa protagonizar suas próprias vivências.

A inclusão de crianças autistas na educação infantil

A educação infantil merece proeminência quando se trata da inclusão das crianças autistas, pois é a partir dela que se inicia a formação de caráter, o desenvolvimento pleno de suas habilidades e as relações sociais com o meio em que

estão inseridas. Como aponta Sekkel e Matos (2014, p. 95), “a educação infantil inclusiva tem um papel significativo no fortalecimento das experiências infantis e na manutenção de uma abertura ao outro que permanece ao longo da vida”. Logo, é importante reforçar que o sistema educacional precisa ter compromissos para que as crianças autistas se sintam parte da instituição escolar e assim consigam desenvolver suas habilidades.

Nessa perspectiva, o ambiente educacional deve ser pensado na construção de relações estruturadas e programadas na inclusão da criança autista, que vão além de um ambiente adaptado ou uma excelente qualidade na infraestrutura, mas um corpo docente que se preocupa com a inserção da criança autista na sala de aula. Como afirmado pelos autores, “cabe aos profissionais, que com eles trabalham, utilizarem metodologias que contemplam a aquisição de habilidades que são pré-requisitos para que outras se efetuem” (Lemos, Salomão, Ramos, 2014, p. 119), para que seja uma das formas da criança autista estar incluída dentro do ambiente educacional e proporcionar aprendizagens significativas para as mesmas.

Neste contexto, as crianças autistas precisam ser ouvidas e respeitadas na sua singularidade na sala de aula, pois ultimamente o que se observa é que os professores, gestores ou pais afirmam sobre como se estabelece essa inclusão. Sendo que a maioria dos estudos científicos mostra que “o autismo é baseado na perspectiva de familiares, cuidadores e profissionais” (Filgueira, Brilhante, Sá, Colares, 2022, p. 2). Então, é necessário ouvi-las e conceder esse espaço para eles(as) (Morais, 2014; Carmo Neto, 2000; Tonous, 2010; Melo, 2013).

Nesse cenário, cabe observar como acontece a inclusão na sala de aula a partir de alguns relatos de crianças autistas na linguagem verbal e não verbal.

Neste primeiro exemplo encontrou-se relatos dos autores Frances e Mesquita (2021, p. 16) sobre Joaquim, uma criança autista que estuda na educação infantil. Como pode-se compreender a partir da resposta à pergunta se Joaquim gostava da aula e, claramente, respondeu não, pois sentia-se entediado e nunca mexia no computador, só ficava sentado e isso o cansava muito.

Como podemos constatar através do relato de Joaquim, a metodologia da professora não era voltada para o despertar da aprendizagem da criança autista, tornando a aula monótona e sem sentido à condição que ele apresenta, fazendo-o sentir-se frustrado com aulas expositivas de usos de imagens e vídeos. Isso acontece pelo fato da criança autista não ser a protagonista de seu próprio conhecimento, uma

vez que as metodologias são voltadas apenas para a socialização da criança e não para seus conteúdos, que são transmitidos de forma que o aluno não internalize e usufrua deles para além da sala de aula.

O contraste entre a metodologia anterior e algo mais adaptativo à potencialidade da criança autista está em um outro relato dos autores Frances e Mesquita (2021, p. 16), em que “ficou visível na fala de Joaquim o entusiasmo em fazer atividades que ele gosta, como se pode observar na sua empolgação chamando a professora para ir rápido para sala, pois começou a brincadeira da lata e ele pontuou em todas”.

As crianças na educação infantil, e em todas suas etapas de ensino, precisam ser reconhecidas como sujeitos autônomos de sua própria história, pois a ideia do cuidado exagerado ou a invisibilidade às condições específicas do aluno que muitas vezes o educador tem com a criança, pelo fato de generalizar sua condição, não emancipa aquela criança como protagonista, mas a torna refém de uma perspectiva de quem não sabe de nada.

Frente a isso, segundo (Corsaro, 2011; Sarmento, 2004, 2005, p. 3), é necessário “partimos do pressuposto do reconhecimento da criança como sujeito ativo que produz culturas infantis próprias”. Assim, a criança autista precisa ter sua própria autonomia para que saiba lidar com erros e acertos acerca das suas vivências. E essa autonomia se constrói e se promove por meio de práticas de ensino-aprendizagem que destaque a condição do autista, valorizando seu potencial, suas habilidades e competências, desenvolvendo-as, aprimorando-as, aperfeiçoando-as. Sem recair a procedimentos didático-pedagógicos amparados no princípio de normalidade, em tornar iguais por meio de métodos iguais para todos, o modelo tradicionalista de ensino.

Pode-se perceber, a partir desses relatos, que a inclusão não acontece de forma efetiva no espaço escolar, como se analisa através dos autores Lemos, Nunes, Salomão (2020). A observação participante mencionada em seu artigo relata sobre a criança autista, chamada Hugo, 4 anos, que se comunica em linguagem não verbal, estuda na educação infantil. Foi percebido durante as atividades, que a professora demonstrava poucas mediações dirigidas ao aluno, fazendo com que ele se levantasse da cadeira e se dirigisse ao chão e lá ficasse por muito tempo, pelo fato de entediá-lo por não ter o que fazer.

Dessa forma, notamos que ele não está sendo visto pela professora como uma criança que precisa da sua mediação nas atividades e na socialização com os colegas. Isso traz a interpretação de uma resposta emocional e comportamental à negligência da sua condição, por não haver acolhimento e entrosamento, assim como deliberação com as atividades que se enquadrem à sua forma de aprendizagem, comprometendo o desempenho escolar. E não é uma negligência apenas da professora, mas de todo corpo escolar, gestão interna e governamental, que não oportuniza espaço de inclusão no atual modelo de educação infantil.

Diante disso, a inclusão da pessoa autista vai muito além de sua mera presença em sala de aula, pois a educação inclusiva não pode ser confundida com acesso e acessibilidade. Para fins de esclarecimento, acesso é a entrada dos alunos na rede de ensino; acessibilidade são os meios concretos para que ele consiga usufruir do espaço no qual foi inserido. Já a inclusão é a vivência das diferenças (Brostolin, Souza, 2023), o que significa fazer com que o educando se sinta à vontade a ponto de conseguir compreender e internalizar os conhecimentos passados pela professora. Isso demonstra, de fato, se tratar de uma escola inclusiva ou uma escola para todos.

Tais considerações são apontadas por Almeida e Neves (2020, p. 270): “neste ponto que se faz necessário pensar na subjetividade. Afinal, sem considerar o sujeito estamos inclinados a tomar os seres humanos como meros instrumentos de um projeto de produção do ideal”. Portanto, é necessário ter a participação dos educandos em todo o contexto escolar, física e mentalmente acolhidos e, desse modo, a inclusão não deve ser vista como apenas uma rotulação, práticas esvaziadas de respeito e valorização da subjetividade, da diferença.

CONCLUSÕES (OU CONSIDERAÇÕES FINAIS)

Com base na revisão de literatura, constatou-se o processo histórico de inclusão da criança autista na educação infantil ainda enfrenta desafios, especialmente se considerarmos que a etiologia do autismo ainda é desconhecida.

Mesmo assim, observa-se que o campo clínico tem predominância nos estudos, gerando uma estigmatização da pessoa autista. O olhar que a sociedade passa a ter da criança autista é o de que ela é “anormal” e não possui capacidades físicas nem intelectuais para se desenvolver como indivíduo; isso começa desde os primeiros anos do ensino fundamental.

Dessa forma, a sua inserção na escola regular se deu por meio de lutas políticas e é atualmente permeada por visões tradicionais e limitantes, sendo restritas apenas à socialização com as demais crianças na sala. Por outro lado, as Políticas de Inclusão visam sanar essa conjuntura, ou seja, não deixar ninguém excluído. As análises indicam que a influência do neoliberalismo estabelece estratégias para que qualquer criança considerada “anormal” segundo o conceito biomédico possa conquistar sua autonomia por méritos próprios, enquanto o Estado possui a mínima intervenção.

Levanta-se, então, a questão problema fundamentada no início da pesquisa: a criança autista enfrenta dificuldades para ser incluída na educação infantil? Em consonância com essa pergunta, observou-se, por meio da revisão, que ainda há dificuldades tanto no reconhecimento da pessoa autista no espaço escolar quanto nas políticas inclusivas, que ainda não são voltadas para o seu ensino e aprendizagem, além do desconhecimento do que é inclusão para que, de fato, haja a inclusão de forma efetiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L.; NEVES, A. S. A. A popularização diagnóstica do autismo: uma falsa epidemia? **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, p. e180896, 2020.

American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5** [Recurso eletrônico]. 5. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

ARAUJO, A. G. R.; SILVA, M. A. D.; ZANON, R. B. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e247367, Mato Grosso do Sul, 2023.

BIALER, M. A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. **São Paulo**, v. 19, n. 3, set. 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9394/1996. Brasil.

BRASIL. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil.

CABANAS, Ana; LOPES, Claudio Neves; LOPES, Irineu. Neuropsicopedagogia: novas perspectivas educativas. **Revista Teias**, v. 21, n. 60, p. 218-231, Rio de Janeiro, 2023.

CAMARGO, Paola de Oliveira; OLIVEIRA, Michel Mandagará de; RAUPP, Luciane Marques; PEREIRA, Gabriela Botelho; RAMOS, Camilla Irigoné. Políticas públicas e sociais frente à vulnerabilidade social no território da Cracolândia. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 1-10, 2022.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz da; CRESPO, Renata Oliveira; OLIVEIRA, Calleb Rangel de; MAGALHÃES, Suellen Lessa. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214220>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CARMO NETO, H. Percepções de educadores quando a inclusão e integração de crianças e jovens com necessidades especiais. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

CORSARO, W. A. A sociologia da infância. Porto Alegre: **Artmed**, 2011.

DA LUZ, Maria Helena Silva; GOMES, Cândido Alberto; LIRA, Adriana. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios na prática docente. **Revista Educación**, v. 21, n. 50, março 2017, p. 123-142. Disponível em: <<https://doi.org/10.11880/educación.201701.007>>. Acesso em: 10 out. 2023.

DA SILVA, Solange Cristina; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 15, n. 2, p. 187-207, 2019.

DE OLIVEIRA, Bruna Cristina do Santos; LAHUD, Yasmim Mayumi Hayashi; DE ALMEIDA, Felix ME Rafael. Apagamento da mulher na língua portuguesa: uma discussão acerca do masculino como gênero neutro e o uso da linguagem neutra como combate à forma de dominação. 2021. **Tese (Doutorado)** – Centro Universitário Barão de Mauá.

DIAS, C. C. V. et al. Representações sociais sobre o autismo elaboradas por estudantes universitários. **Psico-USF**, v. 26, n. 4, p. 631-643, Paraíba, outubro 2021.

EHREBERG, Alain. O sujeito cerebral. *Psicologia Clínica*, v. 21, p. 187-213, Rio de Janeiro, 2009. **Efeitos do verbal sobre o não verbal**. Eni Orlandi, 1995.

FILGUEIRA, L. M. D. A. et al. Desenvolvimento de estratégia de pesquisa participativa envolvendo pessoas autistas com diferentes níveis de suporte. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, n. 5, p. 1501-1512, Fortaleza, maio 2023.

FRANCÊS, Lyanny Araujo; MESQUITA, Amélia Maria Araújo. As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com transtorno do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1-22, abril 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260026>. Acesso em: 15 out. 2023.

FREITAS, M. C. D. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, p. e10084, São Paulo, 2023.

GARCIA, F. M.; BRAZ, A. T. A. M. Deficiência visual: caminhos legais e teóricos da escola inclusiva. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 28, n. 108, p. 622-641, Manaus, set. 2020.

KRAEMER, G. M.; THOMA, A. D. S. A modulação das condutas das pessoas com deficiência no contexto educacional brasileiro de inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 3, p. 421-434, Bauru, set. 2019.

LEMOS, Emellyne de Medeiros Dias; NUNES, Laísy de Lima; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio.

Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, p. 69-84, Bauru, 2019. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-653826000100005>. Acesso em: 29 out. 2023.

LEMOS, Emellyne 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, p. 117-130, março 2014.

LIMA, Stéfani Melo; LAPLANE, Adriana Lia Friszma. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, p. 269-284, abr.-jun. 2016.

MAMCASZ-VIGINHESKI et al. Interação entre educação especial e ensino regular: ações pedagógicas a estudantes cegos. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 29, p. 1-14, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320230008>.

MELO, D. M. O que a família de crianças com deficiências tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filhos? Dissertação (**Mestrado em Educação**) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

MORAIS, C. R. C. Inclusão escolar: o que falam as crianças da educação infantil. Dissertação (**Mestrado em Educação**) – Universidade do Vale de Itajaí, 2014.

ORLANDI, Eni Pucelli. Análise do discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

PAGNI, P. A. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, p. 255-272, mar. 2017.

Política Nacional de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial, 1994.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

SANTOS, Regia Vidal; MACEDO, Eunice; MAFRA, Jason Ferreira. Autismo na escola: construção social estigmatizante ao reconhecimento como condição humana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 466-485, 2020. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.24109>

SARMENTO,M.J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade,Campinas**,v.26,n.91,p.361-378,maio/ago.2005. Disponível em <https://doi.org/10.4025/psicolestud,v22i2.34651>. Acesso em 10 out.2023.

STAKE,R.E. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: **Penso**,2011.

SEKKEL, Marie Claire; MATOS, Larissa Prado. **Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil**. Revista quadrimestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional.SP,2014,v.18,p.87-96.

SARMENTO,M.J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. Porto: ASA.2004.

TORRES,M.I.B. **Discapacidad: uma construcción narrativas**. Revista Equidad y Desarrollo,v.1,n 24,p.165-183, Bogotá,julho,2015.

TONUS,D. **Percepção de pais e professores de crianças e adolescentes com deficiência sobre o término das classes especiais e a inclusão em escolas regulares**. Dissertação(Mestrado Profissionalizante em Reabilitação e Inclusão Social)- Centro Universitário Metodista IPA- Habilitação e Inclusão, Porto Alegre,2010.

Yin RK. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniela. Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.