



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

JOYCE SANTOS DA SILVA

**EIXOS NORTEADORES DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL PARA A CRIANÇA COM AUTISMO NA PRODUÇÃO
ACADEMICA DA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Florianópolis
Abril/2016**

JOYCE SANTOS DA SILVA

**EIXOS NORTEADORES DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL PARA A CRIANÇA COM AUTISMO NA PRODUÇÃO ACADEMICA
DA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Monografia elaborada como Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção de título de graduação em Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Departamento CED, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Orientada pela Prof^a Dr^a Maria Helena Michels.

**Florianópolis
Abril/2016**

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao meu marido que foi quem me incentivou a prestar o vestibular no ano de 2008, e por ter mantido nossa família financeiramente para que eu dedicasse meu tempo aos estudos e por todo o apoio neste momento de escrita do TCC.

Agradeço ao meu filho que me acompanhou durante a minha trajetória no Curso de Pedagogia, inclusive, algumas vezes, presente em sala de aula. Obrigada por ser meu parceiro, amor da minha vida.

Agradeço ao meu pai, que é um grande amigo e a minha mãe, que sempre se dedicaram a cuidar de mim e de meus irmãos.

Agradeço a minha sogra, que muitas vezes fez papel de mãe, me incentivou a não desistir da minha formação acadêmica.

Agradeço a minha orientadora Professora Dra. Maria Helena Michels, pela disponibilidade de me orientar, sempre carinhosa e dedicada. Sou grata por cada palavra e cada ensinamento.

Agradeço a Professora Dra. Maria Sylvia Cardoso Carneiro e Professora Mestre Graziela Maria Beretta López, que fizeram parte da minha banca avaliativa e trouxeram contribuições para este Trabalho de Conclusão de Curso.

Agradeço a professora Dra. Ione Ribeiro Valle, por ter me permitido ser sua monitora e participar do grupo GEPEFESC no ano de 2010.

Agradeço as colegas de curso, que iniciaram o curso de pedagogia comigo no ano de 2009, pela parceria e amizade, em especial Mariana Lindner Dias Lopes, Dayse Maria Correa, Mirela Albertina Correa e Rafaela Azevedo de Souza.

Agradeço as colegas de curso que me acolheram no ano em que retornei para o curso, 2014, em especial Valdirene Aparecida, Francine Gomes e Bruna Lourena.

Agradeço a todos os professores que fizeram parte da minha formação.

DEDICATÓRIA

Em memória de um anjo azul, que me fez descobrir o autismo e me inspirou a escrever este Trabalho de Conclusão de Curso.

RESUMO

No presente trabalho tenho como objetivo compreender, a partir da produção acadêmica da área da educação especial, quais são as ações pedagógicas indicadas como importantes nessas produções referentes ao atendimento de crianças com autismo na educação infantil. Para isso, foi desenvolvida pesquisa bibliográfica, a partir de um balanço de produção nos bancos de dados do site Scielo, nas Reuniões Anuais da ANPEd, no banco de teses da CAPES e no Google Acadêmico, no período de 2008 a 2015. Selecionei os trabalhos a partir dos resumos e posteriormente os li na íntegra para realizar a análise. As análises das produções acadêmicas, acerca do tema, indicaram que os eixos norteadores das ações pedagógicas para a criança com autismo podem ser assim organizados: organização do tempo e espaço, interações e brincadeiras. O resultado da análise mostra que o diagnóstico está sempre a frente do sujeito e a idéia de que a educação infantil tem objetivos diferentes da educação especial, em relação as ações pedagógicas.

Palavras-chave: Autismo; Educação Infantil; Educação Especial; Ações Pedagógicas;

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CED - Centro de Ciências da Educação

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

DT – Desenvolvimento Típico

GT – Grupo de Trabalhos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

QI – Quociente de Inteligência

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SED – Secretaria Estadual da Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and related Communication-
Handicapped Children

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
- Justificativa.....	9
- Objetivo geral.....	10
- Objetivos Específicos.....	10
- Metodologia.....	11
1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUNS APONTAMENTOS.....	13
1.1 - Educação Infantil.....	13
1.2 - Educação Especial.....	17
2 AÇÃO PEDAGÓGICA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....	23
3 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO, INTERAÇÃO E BRINCADEIRAS COMO EIXOS NORTEADORES DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS.....	35
3.1 - Tempo e Espaço.....	35
3.2 - Interação.....	39
3.3 - A Brincadeira.....	41
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	45
REFERÊNCIAS.....	48
APÊNDICES.....	53
- Apêndice 1.....	53
- Apêndice 2.....	54
- Apêndice 3.....	55
- Apêndice 4.....	56

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo compreender, a partir da produção acadêmica da área da educação especial, quais são as ações pedagógicas indicadas nessas produções referentes ao atendimento de crianças com autismo na Educação infantil.

Compreende-se ação pedagógica como aquelas que, em instituições de educação, pressupõem a intencionalidade educacional. Baptista (2011) reforça que o termo ação pedagógica é multifuncional,

[...] porque pode favorecer ou instituir uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede, [...] ao acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos (BAPTISTA, 2011, p.71).

Para desenvolver esse estudo foi necessário compreender o surgimento do conceito de autismo e suas características bem como, um breve contexto histórico da educação infantil e da educação especial. Além disso, como base empírica, buscou-se nas produções acadêmicas as possíveis ações pedagógicas indicadas como importantes nas pesquisas da área da educação especial para o atendimento das crianças com autismo na educação infantil.

O autismo é considerado um Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracterizado por uma “tríade de impedimentos graves e crônicos nas áreas de interação social, comunicação verbal e não verbal e interesses” (CHIARI, PERISSINOTO, TAMANAHA, 2008, p.296).

Há estudos que apontam que antes de ser assim denominado, mais precisamente até a década de 1960, o autismo era visto como um transtorno emocional, causado pela falta de afetividade dos pais com seus filhos. Isto causava um sentimento de culpa por parte dos pais que, para suprir a falta de afetividade, superprotegiam as crianças, afastando-as do convívio social. Chiari, Perissinoto e Tamanaha, (2008, p.296) explicam que, baseado nos estudos de Kanner (1943), esta falta de afeto resultava em uma condição com as seguintes características:

[...] perturbações das relações afetivas com o meio, solidão autística extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicação,

presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente, normal, comportamentos ritualísticos, início precoce e incidência predominante no sexo masculino.

Atualmente, o diagnóstico de autismo é dado mediante uma intervenção clínica a partir do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5 (DSM-5)¹

Ao observar o comportamento da criança, é possível identificar dificuldade no seu relacionamento social, dificuldade na comunicação, comportamento repetitivo e estereotipado, interesse por seguir rotinas e até mesmo comportamento agressivo caso se sinta insegura. O autismo é, portanto uma alteração no desenvolvimento neuronal e se desenvolve em diferentes graus.

Conforme tratam Canut, Yoshimoto, Silva, Carrijo, Gonçalves e Silva (2014) quanto antes for dado o diagnóstico de autismo, o tratamento a ser feito terá maior eficácia para que a criança se desenvolva da melhor maneira possível, pois, para eles, “[...] quanto mais tardia a percepção do autismo, mais consolidados estarão os sintomas.” (p. 36). Desta forma, o diagnóstico deve ser feito antes mesmo de a criança completar os três anos de idade, aproximadamente aos 18 meses de vida.

Em relação à educação das crianças com autismo,

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 (AZEVEDO, NUNES e SCHMIDT, 2013, p.559).

Na educação infantil, em alguns casos o processo de adaptação à instituição educacional pode ser prejudicado, quando a criança necessita de atendimento especializado fora da instituição educacional. Ou seja, quando a criança frequenta a instituição de educação infantil por dois ou três dias na semana e os outros dias comparece a APAE, por exemplo, espaços com diferentes características, objetivos, etc. Em outros casos, este atendimento especializado ocorre no contraturno². Baptista e

¹ Publicado pela Associação Psiquiátrica Americana, o DSM-5 é uma classificação categórica que divide os transtornos mentais em tipos, baseados em grupos de critérios com características definidas. Utilizando-se a nomenclatura padrão para definir os transtornos e fornecer instruções codificadas precisas para diagnósticos, o DSM-5 facilita o diagnóstico, o tratamento e as análises estatísticas dos transtornos mentais. Este manual é uma listagem dos códigos do DSM-5 para todas as categorias de transtornos mentais reconhecidas.

²Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas

Vasques (2006) chamam a atenção para a triste realidade de exclusão que ocorre no momento em que a criança autista se insere na educação infantil. Esta exclusão nem sempre é algo visível para todos, ocorre quando a instituição cumpre com a lei e recebe a criança com autismo, mas usa do diagnóstico para rotular a criança como incapaz de aprender, sem perspectiva de progredir na vida, ou seja, indica que qualquer coisa que seja feita em relação a esta criança está bom, como se ela não fosse capaz de incorporar novos aprendizados.

Os autores (BAPTISTA e VASQUES, 2006) apontam ainda uma preocupação quanto à formação dos professores que não se vêem preparados para receber estes alunos, pois conhecem pouco sobre o autismo e mais especificamente conhecem pouco sobre o perfil de seu aluno autista. Os professores sentem dificuldade em adequar o ensino da criança autista aos padrões ditos “normais”.

Além de ser direito o acesso à educação, a inserção da criança com autismo na Educação Infantil, favorece o processo de interação, por meio do espaço organizado, das brincadeiras, da mediação do professor, entre outras ações.

JUSTIFICATIVA

O interesse em estudar o tema surgiu quando conheci uma criança diagnosticada com autismo antes de completar os três anos de idade, frequentando uma unidade de educação infantil da rede pública do município de Florianópolis. Conheci esta criança no ano de 2014, em uma reunião de pais e professores, organizada para comunicar aos pais que a unidade recebia, pela primeira vez, uma criança com autismo.

Foi nítido na fala da professora, o seu receio quanto à inserção da criança em sua sala, demonstrando muita preocupação por não conhecer sobre o diagnóstico e não saber lidar com o comportamento da criança. Porém, a professora se mostrou favorável à inclusão dessa criança na instituição.

Dando seqüência ao debate, alguns pais temiam que seus filhos com desenvolvimento típico reproduzissem o comportamento da criança com autismo, visto que ela gritava quando se sentia desconfortável com alguma situação.

Algumas mães perguntavam se a criança com autismo não poderia ficar em uma sala separada das crianças com desenvolvimento típico. O fato me fez refletir e me

colocar no lugar da mãe daquela criança que era vista simplesmente pelo seu diagnóstico, como se ela não fosse também uma criança.

No mesmo ano eu estava cursando a disciplina obrigatória do Curso de Pedagogia: Políticas e Práticas Pedagógicas Relacionadas à Educação Especial, que contribuiu para que o fato aguçasse minha curiosidade e preocupação quanto à inserção desta criança na educação infantil.

O tema é recente, há poucos estudos sobre crianças com autismo na educação infantil. É muito comum ouvir o profissional da educação se referir aos sujeitos com autismo como se todos apresentassem os mesmos comportamentos, as mesmas estereotípias e como se todos fossem agressivos.

Da dúvida de como incluir a criança com autismo no contexto da educação infantil emerge a importância de pesquisar tal assunto, que poderá favorecer o trabalho docente de quem for atuar com uma criança com esse diagnóstico, no contexto educacional.

OBJETIVO GERAL

Compreender, a partir da produção acadêmica da área da educação especial, quais são os eixos norteadores das ações pedagógicas indicadas como importantes nessas produções referentes ao atendimento de crianças com autismo na educação infantil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as propostas dos eixos norteadores das ações pedagógicas para trabalhar com a criança com autismo na educação infantil, na produção acadêmica da área da educação especial;
- Investigar quais são os eixos norteadores das ações pedagógicas indicadas pela área da educação infantil como importantes para as crianças pequenas com aquelas indicadas para as crianças com autismo;
- Relacionar as diferenças e similaridades dos eixos norteadores das ações pedagógicas para a educação infantil e para as crianças com autismo.

METODOLOGIA

A investigação foi desenvolvida mediante pesquisa bibliográfica, em produções acadêmicas publicadas a partir do ano de 2008, período em que houve a indicação da inserção da criança com autismo na educação infantil, a partir da Política Nacional para a educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Pretendendo analisar o que tem de produção, em relação às ações pedagógicas para trabalhar com a criança com autismo na educação infantil, por meio de um balanço de produção, por meio de alguns bancos de dados como o portal do *Scientific Electronic Library Online* - Scielo, nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES³ e no Google Acadêmico. O período estudado foi de 2008 a 2015, pois compreendo que a política de inclusão de 2008 (BRASIL, 2008) foi um marco oficial no encaminhamento da entrada das crianças com autismo na educação infantil. A partir deste balanço de produção, selecionei os estudos que tratavam das ações pedagógicas, interesse central nesta investigação.

A busca nestes bancos de dados foi realizada por título. Na seqüência, selecionei os trabalhos a partir dos resumos e posteriormente fiz a leitura dos trabalhos selecionados na íntegra para melhor compreensão das produções selecionadas.

A partir de uma primeira seleção de pesquisa, encontrei 688 trabalhos cujo título continha a palavra Autismo. Porém, apenas 24 investigavam a educação desses sujeitos e 10 tinham relação com alguma ação pedagógica, conforme mostra o quadro a seguir:

QUADRO 1: Produções acadêmicas

Banco de dados	Autismo	Educação	Ação pedagógica
SCIELO	327	8	6
ANPED	240	4	1
CAPEs	13	7	3
GOOGLE ACADÊMICO	108	5	0
TOTAL	688	24	10

³ No período em que foi realizada a pesquisa no banco de teses da CAPES, o portal disponibilizava apenas trabalhos a partir de 2011.

A partir das produções que indicaram estudos referentes à ação pedagógica, busquei construir as análises desta pesquisa atentando para as categorias que emergiam desses trabalhos, tais como Organização do Tempo e do Espaço, Interação e Brincadeira.

Compreendendo que essas ações são importantes para o desenvolvimento das crianças pequenas, procurei perceber como eram tratadas, quando a pesquisa referia-se a sujeitos autistas.

Essa análise levou-me a compreender que, as ações pedagógicas que, em geral são tratadas como fundamentais para o desenvolvimento das crianças com desenvolvimento típico, no caso das crianças com autismo apresenta-se de maneira diferente, inclusive com objetivos diferentes.

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) está organizado em 3 capítulos:

- o primeiro, referente à educação infantil e educação especial: alguns apontamentos onde busco apresentar, ainda que brevemente, a história e a legislação da educação infantil e da educação especial;

- no segundo destaco as produções acadêmicas referentes às ações pedagógicas buscando apresentar ao leitor as obras selecionadas;

- o terceiro refere-se a tempo e espaço, interações e brincadeiras como ações pedagógicas encontradas nas produções acadêmicas como importantes ou que influenciam a educação das crianças com autismo;

- por fim, busco apresentar algumas considerações referentes à temática aqui focalizada na tentativa de fazer algumas sínteses que supus importantes para atingir meu objetivo de pesquisa.

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUNS APONTAMENTOS

Buscando localizar esta pesquisa na relação Educação Infantil e Educação Especial, procurei apresentar aqui, ainda que brevemente, as principais características, implicações e história tanto da Educação Infantil (como primeira etapa da educação básica) como da Educação Especial (como modalidade da Educação básica).

1.1 Educação Infantil

Foi com a Revolução Industrial, no século XVIII, que se passou a pensar num espaço que acolhesse as crianças de 0 a 3 anos de idade, para que as mães pudessem ingressar no mercado de trabalho. Além disso, entre o século XIX e XX, o alto índice de mortalidade infantil e descasos com a higiene e saúde das crianças também contribuíram para se pensar numa instituição de caráter filantrópico e assistencialista aliado à pediatria com propostas higienistas. Nesse período as instituições recebiam não só os filhos dos trabalhadores, mas também crianças abandonadas e em situações de risco. As creches, segundo Didonet (2001) tinham um cunho assistencialista e não educacional.

Para Kuhlmann Jr (2007) na realidade institucional do nosso país, houve uma dicotomia entre creche e pré-escola: enquanto a creche atendia crianças pobres numa perspectiva assistencialista, a pré-escola atendia os filhos da elite e teria um caráter educacional. Para este autor: “o que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. Foi a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos” (KUHLMANN JR, 2007, p.53-54). Além disso, o mesmo autor afirma que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 divergem da concepção de creche e pré-escola da realidade institucional: “Nos textos legais, a intenção da letra é distinguir as faixas etárias atendidas, creche para as crianças de 0 a 3 anos, pré-escola para as de 4 a 6” (KUHLMANN JR, 2007, p.55).

A Educação Infantil passou a ser responsabilidade do Estado perante a Constituição Federal de 1988 (Art. 208). Desde então surgiram outras normas a fim de garantir o direito das crianças à inserção nesta etapa da educação básica, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/1990), o Plano Nacional de Educação -

PNE (Lei nº 10.172/2001) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).

Dessa forma, houve uma mudança significativa para a Educação Infantil ainda na LDBEN (1996), e que foi reafirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que passou a ser apreendida como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p.12).

Com o olhar centrado na criança e a reconhecendo como sujeito de direitos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) reafirmam a Constituição de 88 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, definindo a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

E definem o currículo como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p.12).

Portanto, desde que a Educação Infantil passou a ser dever do Estado, muito se tem estudado e debatido a fim de orientar o trabalho junto às crianças visando a melhor forma de criar situações de aprendizagem e ampliação de repertórios respeitando os direitos das crianças. Para isso, segundo a política atual, é preciso que a unidade educativa seja orientada por meio de uma proposta pedagógica ou Projeto Político Pedagógico (PPP), que é um documento elaborado pela própria instituição junto à comunidade, visando uma meta a ser atingida com o intuito de atender, cada vez mais e da melhor forma possível as crianças. Para a elaboração deste PPP é preciso respeitar os

princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) quais sejam:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p.16)

Dessa forma, a proposta pedagógica deve atender os direitos das crianças considerando as diferentes dimensões humanas (lingüística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), para oferecer uma ampliação no repertório de conhecimento das crianças por meio dos núcleos de ações pedagógicas.

Atualmente em Santa Catarina, a Lei Complementar Nº 487, de 19 de janeiro de 2010, “Estabelece critérios para a municipalização da Educação Infantil da rede pública do Estado e a movimentação de servidores e estabelece outras providências.” Dessa forma, a responsabilidade administrativa, financeira, operacional, bem como a responsabilidade pelo corpo discente da educação infantil passa a ser função dos Municípios em convenio firmado com o Estado (SANTA CATARINA, 2010).

Neste sentido, além dos municípios receberem as matrículas do Estado, os Núcleos de Atendimento às Crianças, antigas creches domiciliares, também são transferidas para as instituições da rede pública ou conveniadas.

A Lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que altera a LDBEN/96, sancionada pela Presidente da República, Dilma Rousseff estabelece:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art.30. II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

A mesma lei define como obrigatório à matrícula das crianças com 4 anos de idade na Educação Básica.

Procurei entender melhor as ações pedagógicas na educação infantil por meio das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis (FRORINÓPOLIS, 2010) e neste documento se verifica a imensa importância do planejamento pedagógico ao afirmar que o reconhecimento e o respeito à criança se refere a compreender que são sujeitos heterogêneos, que se deve considerar os fatores da classe social, etnia, gênero e religião, pois estes aspectos são determinantes das diferentes infâncias e de suas culturas. Nesse sentido, se entende a criança como sujeito que está inserido numa cultura e que também é produtor de cultura.

Com isso, o planejamento pedagógico se constrói aos poucos, pois para conhecer cada especificidade das crianças se necessita de tempo para por em prática as ferramentas da ação pedagógica (a observação, o registro, a análise dos registros e a avaliação).

Observar no contexto da educação infantil é se aproximar da criança para conhecê-la, verificar qual é o seu conhecimento de mundo, do que gosta de brincar, com quem gosta de brincar, como interagem entre seus pares e com os adultos, o que sabe desenhar, quais são os seus interesses, enfim observar toda a ação da criança a fim de identificar a melhor maneira possível de ampliar seu repertório de conhecimento.

O registro é um complemento da observação, é a construção de uma memória, pode ser realizado por escrito, fotos, filmagens, gravações de áudios e produções das crianças. O registro facilita no ato de planejar a fim de não perder nenhum detalhe que possa ser esquecido pelo professor.

A análise dos registros serve para o professor verificar o que a criança possui de conhecimento prévio e também para conhecer a característica de cada criança, para assim definir um objetivo a ser alcançado perante o desenvolvimento de cada criança.

A avaliação é uma ferramenta que possibilita ao professor avaliar a sua prática docente a fim de melhorar o atendimento às crianças.

Essas breves considerações da educação infantil são importantes neste trabalho para que possamos refletir sobre a inserção das crianças com autismo nesta etapa da educação básica sempre questionando se as instituições estão preparadas para atender com qualidade o público da Educação Especial. Será que os princípios Éticos, Políticos e Estéticos respeitam de fato a singularidade das crianças com autismo? Destes princípios despertam ações pedagógicas com o mesmo objetivo para atender a criança com desenvolvimento típico e a criança com autismo?

1.2 Educação Especial

Na disciplina, Educação Especial: conceitos, concepções e sujeitos, cursada na nona fase do curso de Pedagogia, na UFSC, verificamos que as pessoas com deficiência estiveram excluídas das escolas por muito tempo por se compreender estes sujeitos como anormais. Segundo Bueno (1997) estes sujeitos eram vistos como doentes, e a doença era reconhecida

[...] como possessão; em outros momentos e espaços sociais foi encarada como desequilíbrio da totalidade do homem; em outros ainda, como reação do organismo em busca da cura; ou ainda, mais atualmente, como um desvio quantitativo do funcionamento regular do ser humano (BUENO, 1997, p.164)

Dessa forma, as pessoas com deficiência apresentavam como perspectiva de vida o isolamento e o abandono, e por isso não tinham acesso à educação nas classes regulares. Nesta trajetória histórica da educação especial no Brasil, Bueno (1997) indica 3 marcos importantes para o momento histórico no qual o país se encontrava, pós-revolução industrial, sendo estes: “1) o da criação de instituições de internação; 2) o da disseminação do atendimento, com conflito entre as instituições de internação e a escola diária; 3) A integração do deficiente na rede regular de ensino [...]” (BUENO, 1997, p.173, 174). Além destes indicados por Bueno (1997), a perspectiva inclusiva, a partir dos anos 2000, também é um marco importante deste momento.

Jannuzzi (2004) indica algumas concepções de como se percebiam os deficientes no Brasil, desde o século XVI ao começo do século XXI. Para explicar tais concepções a autora divide em três blocos

A – As que se centram principalmente na manifestação orgânica da deficiência, procurando meios de possibilitar-lhe a vida. Consideram preponderantemente um lado da questão, tentando a capacitação da pessoa para a vida na sociedade. Denomino-as: A1) Médico pedagógica e A2) Psicopedagógica.

B – As que procuram estabelecer conexão entre a deficiência e o contexto em que ela se situa, enfatizando o outro lado do problema: B1) a que coloca acento principal no contexto e a educação passa a ser preparação para ele – Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano; B2) as que se centram principalmente na educação como a redentora, a única responsável pela transformação contextual. B2.1) Integração e B2.2) Inclusão.

C – A que procura considerar os dois lados da questão: a complexidade do indivíduo num momento histórico específico. Pensa a educação como momento intermediário, como mediação, condicionada pelo contexto socioeconômico-político-cultural, mas com autonomia relativa capaz de atuar na transformação desse contexto (JANNUZZI, 2004, p.10,11).

Nestas indicações de Jannuzzi (2004), o bloco A indica que até a década de 30, período em que a sociedade se organizava pelo capitalismo mercantil, o sujeito com deficiência era compreendido pela sua limitação, os que poderiam contribuir com economia do Estado recebiam algum tipo de instrução e os mais limitados eram abandonados a própria sorte ou recolhidos nas Santas Casas⁴. As primeiras instituições educacionais surgiram no século XIX, o público alvo eram as crianças cegas e com surdez.

O modelo médico pedagógico, apresentado por Jannuzzi (2004), era centrado na deficiência e na aprendizagem sensorial. Neste momento o profissional responsável por compreender a educação especial era o médico, o atendimento era individualizado porque neste modelo a educação para estes sujeitos era compreendida como comportamental, os sujeitos eram treinados para ter as condições básicas da vida.

Já no modelo psicopedagógico a concepção médica dá lugar ao psicólogo, que passa a ser responsável por classificar a normalidade e a aprendizagem do sujeito através das medições, como o teste do QI. Pressupõe-se o atendimento pedagógico em classes homogêneas, mantendo as classes especiais e instituições especializadas. Este modelo aparece num momento importante da história da Educação no nosso país, que é o movimento Escola Nova, “que vai enfatizar a importância da escola e nela a ênfase nos métodos e nas técnicas de ensino” (JANNUZZI, 2004, p. 12). Neste modelo já se pensa a educação com enfoque escolar, sob a concepção do “entusiasmo pela educação”⁵ e posteriormente do “otimismo pedagógico”⁶ (JANNUZZI, 2004).

O bloco B, apresentado por Jannuzzi (2004), faz menção à relação da educação com o desenvolvimento econômico do País, período da industrialização (1930), “a educação passa a ser vinculada diretamente ao setor produtivo” (JANNUZZI, 2004, p.13). Dessa forma a educação dos sujeitos com deficiência, nas instituições especializadas, é sob a ótica do treinamento em habilidades específicas e normas de

⁴ Instituições que acolhiam sujeitos carentes e em situação de abandono, existentes desde o século XVI.

⁵ Entusiasmo pela educação foi um movimento responsável pela expansão da rede escolar e uma tentativa de erradicar o analfabetismo. Também diz respeito à participação política.

⁶ O movimento do otimismo pedagógico refere-se à escola como redentora.

comportamento (obediência, horário, entre outros), para atuar no mercado de trabalho, porém as vagas eram as que sobravam: “empacotamento, separação de pequenas peças, armação de caixas simples...” (JANNUZZI, 2004, p.15). Os princípios da integração e a normalização sugerem que os sujeitos com deficiência tenham a mesma condição de vida das pessoas “normais”, mediante condições de aprendizagem do sujeito. Para que este público pudesse integrar a escola regular, era necessário “normalizá-los”, Jannuzzi (2004, p.19) afirma que,

uma das primeiras experiências de integração escolar em nível mais abrangente ocorreu em Santa Catarina, em 1988, na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), instituição da Secretaria Estadual de Educação (SED) de Santa Catarina, que congregava deficientes em regime segregado. Passaram então a colocar, no sistema regular de ensino, crianças na faixa etária de 7 a 14 anos [...] Planejou-se implantação de serviços necessários complementares na educação regular, salas de recursos, salas de apoio pedagógico para esse atendimento a fim de garantir-lhes a permanência. Também se previu a formação de recursos humanos para facilitar tal integração, programas de expansão de tecnologias e diversas outras medidas.

É importante ressaltar que na década de 50 são criadas, como influencia norte-americana, as APAES que surgem como instituições especializadas, de caráter filantrópico. Tais instituições, porém vão se popularizar por todo o país.

Em 1970 é criado o CENESP, marco importante, pois passamos a ter no Brasil um Centro que irá definir normas e políticas para a Educação Especial. Já na década de 80 surgem os movimentos sociais em prol dos deficientes e nos anos 90 um conjunto de reformas vai indicar a necessidade de reformar a saúde, a educação, o trabalho, entre outros.

A Declaração de Salamanca (1994), também foi um marco importante da história da educação especial. Nela considera-se como parte da educação especial todas as crianças que apresentavam uma deficiência orgânica e todas aquelas que apresentavam dificuldade no processo de aprendizagem. Essa declaração influenciou nas políticas de 2001, como no Parecer n.17, de 03 de julho, que indica o reconhecimento das mesmas crianças como sujeitos da educação especial no Brasil.

Posteriormente à Declaração de Salamanca, ainda nos anos 90, a inclusão entra em pauta como um progresso em relação à integração. O foco do fracasso escolar não se coloca mais na deficiência do sujeito e sim no ensino, bem como se deixa de buscar “normalizar” o sujeito e passa-se a normalizar o ensino, ou seja, a escola deve se ajustar

para atender o público da Educação Especial. A educação especial deixa de ser segregada para ser inclusiva, mas essa transformação não se deu por motivos pedagógicos e sim por motivos políticos e econômicos.

O bloco C, ao qual Jannuzzi (2004) se refere, indica que a educação é posta como mediação. Nesta perspectiva os profissionais que atuam na escola regular devem estar atentos para a dificuldade de cada aluno, procurando ensinar os conhecimentos historicamente acumulados ao longo dos anos. Percebe-se “que aqui se defende o direito à socialização, à distribuição, ao usufruto desses progressos para todos. A modificação desejada, reivindicada, não é só da escola ou do sistema de ensino, mas, sobretudo da organização social injusta” (JANNUZZI, 2004, p.22).

Na legislação atual, com a Lei 9.394/96 (LDBEN), a Educação Especial passou a ser reconhecida como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Schreiber (2012), ao analisar a documentação nacional, verificou que na atual política os serviços e recursos oferecidos pela Educação Especial não têm como finalidade substituir a escolarização que ocorre na classe comum. A função do Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido pela modalidade Educação Especial é complementar ou suplementar a formação do aluno disponibilizando serviços, recursos de acessibilidade e estratégias de ensino. O público alvo da educação especial é definido, então, por: pessoas com deficiência física, intelectual, múltipla, sensoriais, pessoas com transtorno global do desenvolvimento e pessoas com altas habilidades/superdotação (SCHREIBER, 2012).

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, apesar de ser uma conquista, ainda perpassa por muitas lutas, sejam no enfrentamento ao pré-conceito, na não substituição do sujeito pela deficiência, na luta contra as concepções estereotipadas acerca do sujeito, entre outras heranças deixadas pelo contexto histórico social do qual se insere a educação especial. (NUNES, SAIA & TAVARES, 2015).

Em relação à escolarização do público da Educação Especial, Garcia (2006) indica que a organização do trabalho pedagógico na perspectiva da educação especial na educação básica, define-se pelo local de atendimento:

O local de atendimento mantém íntima relação com as funções que estão previstas para o atendimento especializado: apoiar, complementar e suplementar e, por último, substituir os serviços educacionais comuns. A diversificação do atendimento possibilita

contemplar uma grande variedade de necessidades que possam ser apresentadas pela heterogeneidade dos alunos da educação especial (GARCIA, 2006, p.305).

A mesma autora (GARCIA, 2006, p.305), percebe o nível de conhecimento trabalhado com cada grupo, como um critério relevante na organização do trabalho pedagógico. “Em relação à classe comum, a proposta política destaca o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos”. A flexibilidade curricular, também é visível na organização pedagógica, trata-se de adequar e adaptar o currículo escolar para atender as necessidades educacionais que o aluno apresentar (GARCIA, 2006).

Schreiber (2013) corrobora com as concepções de Garcia (2006) quanto a organização pedagógica, trazendo 4 eixos importantes para a análise da escolarização, sendo estes: 1) planejamento; 2) ação docente; 3) materiais, equipamentos e recursos pedagógicos; 4) lugar/tempo. Nesse contexto a perspectiva da educação inclusiva indica que os sistemas de ensino, de acordo com o diagnóstico do aluno, devem disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador. O monitor ou cuidador tem como função auxiliar o professor regente nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (SCHREIBER, 2012).

Porém, tanto para Garcia (2006), quanto para Schreiber (2013), mesmo identificando a organização do trabalho pedagógico nas classes comuns do ensino regular, para pessoas com deficiência, observam que há uma dicotomia nas funções de professor regente e segundo professor, gerada por uma falha na organização do trabalho docente.

No que se refere ao planejamento e ação pedagógica, Schreiber (2013), identifica que professor regente e segundo professor não conseguem realizá-lo em conjunto. O segundo professor muitas vezes faz a função de volante⁷, o que o dificulta participar na elaboração do planejamento e, conseqüentemente, prejudica o trabalho docente e o ensino. Em relação aos equipamentos e recursos pedagógicos, muitas vezes não disponibilizados pelo Município ou Estado, a função de produzir tais materiais fica na responsabilidade do professor, que acaba confeccionando-os dentro da sala de aula por não ter hora/atividade para fazê-lo previamente. Por fim o eixo lugar/tempo, diz respeito à organização da sala de aula, na qual o espaço reservado para o aluno da

⁷ Schreiber (2013, p.7), identifica como professor volante aquele que tem como função “acompanhar mais de um aluno com deficiência ou transtorno do espectro autista matriculado em classes diferentes”.

educação especial não é próximo aos demais alunos considerados com desenvolvimento típico e os isolam literalmente (SCHREIBER, 2013).

Considerando a história da educação especial, aparentemente podemos entender que houve um avanço significativo pelo qual o sujeito deixa de ser considerado anormal para ser percebido como pessoa com deficiência, digno de direitos. Um destes direitos é o de ter acesso ao ensino regular, no qual se busca incluí-lo em um espaço educativo, escolar, junto com as pessoas consideradas com desenvolvimento típico na tentativa de erradicar, ou mascarar a exclusão do mesmo, num princípio de igualdade. Leher (2009) traz alguns apontamentos críticos para explicar a falsa inclusão, o discurso daquele momento é o da universalização da educação, mas em sua análise o autor verifica que os indicadores oficiais mostram que há uma defasagem no ensino, que vai chamar de “genocídio intelectual⁸” (LEHER, 2009).

Freitas (2002) aborda a defasagem na educação por meio de três conceitos: internalização, exclusão branda e respeito às diferentes trilhas.

Na internalização de custos, o público deve funcionar com a mesma lógica do privado, a fim de diminuir os custos, assim se aumenta as ofertas de vagas na educação, utilizando os mesmos recursos. Com a progressão continuada, por exemplo, o custo está sendo internalizado para a escola. O segundo conceito é a “exclusão branda”, referindo-se ao aluno que está na escola, mas não se apropria do conhecimento. Por meio desse processo, se exclui o conhecimento, mas não exclui o sujeito da escola. E o terceiro diz respeito às diferentes trilhas, na qual cada aluno vai aprender de acordo com suas condições a escola, que deveria ser vista como espaço de desenvolvimento humano, passa a certificar de acordo com a capacidade de cada aluno. Dessa forma, todos são aprovados, mas nem todos adquiriram o mesmo conhecimento. Freitas (2002) critica esta compreensão hegemônica de que alguns alunos aprenderão menos e não se pode fazer nada para mudar este fato, uma vez que foram as condições do aluno que não permitiram que ele aprendesse como os demais.

É, a partir dessas questões gerais sobre educação especial, suas legislações e políticas que cabe perguntar, como as ações pedagógicas com alunos autistas são pensadas pelos autores da educação especial?

⁸ Genocídio Intelectual – a escola omite seu real papel de ensinar o sujeito para assumir outras funções.

2 AÇÃO PEDAGÓGICA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Buscando alcançar meu objetivo de pesquisa, qual seja compreender, a partir da produção acadêmica da área da educação especial, quais são os eixos norteadores das ações pedagógicas indicadas como importantes nessas produções referentes ao atendimento de crianças com autismo na Educação infantil, procurei nos bancos de dados do Scielo, nas Reuniões da ANPED, no banco de teses da CAPES e no Google Acadêmico, produções referentes a temática. A partir deste balanço de produção, selecionei os estudos que tratavam das ações pedagógicas, interesse central nesta investigação.

No site <http://www.scielo.org> foram encontrados 327 artigos referidos ao tema e destes, 8 produções debatem sobre a Educação de autistas nas classes regulares, e destes 3 produções abordam o autismo na Educação Infantil e as 309 publicações restantes se referem ao diagnóstico clínico de autismo, ou seja, produções de caráter mais clínico.

Dessa forma, mesmo que meu tema não se refira à escolarização das pessoas diagnosticadas com autismo, procurei nas 8 produções elementos que pudessem me trazer indícios sobre a ação pedagógica com as crianças autistas em instituições de educação, especialmente da educação infantil.⁹

O primeiro texto encontrado foi *Organização do Espaço e do Tempo na Inclusão de Sujeitos com Autismo (2014)* escrito por Catia Giaconi e Maria Beatriz Rodrigues, na revista Educação & Realidade.¹⁰ As autoras apresentam uma abordagem do diagnóstico do autismo, indicando sua etiologia e explicando o comportamento da criança com este diagnóstico. O texto ainda traz uma proposta de inclusão escolar destes sujeitos, considerando a organização do espaço e do tempo para uma inclusão de qualidade. Tal proposta refere-se à organização do espaço-temporal em duas macro-linhas de intervenção:

1. Organizar de modo visual (com objetos, fotos, imagens), previsível, estável e reconhecível o espaço escolar: escola em geral, acesso (entrada e saída), aula, banheiro, refeitório, ginásio, jardim, posição dos móveis e dos materiais, etc;
2. Organizar de modo visual, previsível, estável e reconhecível o tempo escolar: cadência temporal das lições do turno, calendário da

⁹ Apêndice 1: quadro com as 8 produções encontradas no scielo.

¹⁰ Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n3/v39n3a04.pdf>. visualizado em Nov. 2015.

semana, do mês (por exemplo, relógios murais diários, cartazes semanais, cartazes mensais) (GIACONI, RODRIGUES, 2014, p.698).

As autoras acreditam que reorganizando a estrutura escolar, a criança autista consegue visualizar melhor o local em que está inserida, as pessoas que frequentam o mesmo local, o que está acontecendo ao seu redor e até o que está para acontecer.

Observa-se então, que esta produção apresenta como central a discussão da ação pedagógica em relação a organização do tempo e do espaço.

O texto *Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão Crítica da Literatura (2009)*, escrito por Sígla Pimentel Höher Camargo e Cleonice Alves Bosa, está na revista *Psicologia & Sociedade*.¹¹ Nele as autoras contextualizam o autismo e trazem suas características. Em seguida questionam o conceito de competência social e a inclusão de crianças autistas desde a Educação Infantil. Para elas a criança autista em contato com outras crianças da mesma faixa etária estimula a interação e “subjacente ao conceito de competência social está a noção de que as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social” (BOSA; CAMARGO, 2009, p.68). As autoras concluem que há poucos estudos na área de inclusão escolar e autismo e, portanto, se faz necessário, novas pesquisas no campo da psicologia com crianças pré-escolares visto que as primeiras experiências vividas pelas crianças na Educação Infantil, influencia na adaptação dos anos escolares subsequentes.

Já o texto *Representações Sociais de Professores Sobre o Autismo Infantil (2012)*, escrito por Michele Araújo Santos e Maria de Fátima de Souza Santos, foi publicado na revista *Psicologia & Sociedade*¹² refere-se ao trabalho realizado com professores de Educação Especial e da rede regular do ensino fundamental de Recife, com o intuito de identificar quais conhecimentos sobre o autismo infantil possuem tais profissionais. Elas concluem que o diagnóstico de autismo é desconhecido pelos professores, que não sabem dizer se o autismo se refere a doença, deficiência ou loucura. Dessa forma, ao desconhecer o conceito de autismo, os professores recorrem a saberes populares e não aos científicos, ou seja, trabalham com a criança conforme sua compreensão de autismo.

¹¹ Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>. visualizado em Nov. 2015.

¹² Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000200014&lang=pt. visualizado em Nov. 2015.

Na revista *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, encontra-se o texto *Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares (2013)*, das autoras Cláudia Sanini, Maúcha Sifuentes e Cleonice Alves Bosa.¹³ Neste podemos encontrar uma análise crítica da literatura sobre o tema investigando as possibilidades da brincadeira na interação entre os pares. Para estas autoras, competência social “é definida como um conjunto de comportamentos aprendidos no decorrer das interações sociais, especialmente, nas interações com pares” (BOSA, SANINI, SIFUENTES, 2013, p.100). O texto apresenta alguns estudos realizados por diferentes pesquisadores do tema que utilizaram em suas pesquisas estratégias para a integração de pares com crianças com desenvolvimento típico e crianças com autismo. Essas estratégias dizem respeito a treinar e estimular a interação dos pares por meio de jogos/brincadeiras dirigidas por adultos na escola. As estratégias apresentam a brincadeira dirigida como fator que contribui para um avanço na competência social das crianças autistas, que passam a interagir melhor com os pares e se isolam menos entre si, aumentam as iniciativas para brincar, permanecem por mais tempo nas brincadeiras e em contato direto com o grupo e aumenta o nível de satisfação destas crianças nas brincadeiras. Entretanto as autoras concluem que a estratégia de intervenção, apoiada no treinamento, não se torna efetiva após o término do programa.

O texto traz ainda, um breve apontamento de estratégias de inclusão escolar, em ambientes naturais, com brincadeiras livres e interações sociais espontâneas entre os pares sem a intervenção de adultos. Sobre esta estratégia as autoras concluem que “têm apresentado resultados mais encorajadores a esse respeito, mas estes ainda são escassos e, portanto, longe de serem conclusivos” (BOSA, SANINI, SIFUENTES, 2013, p.104).

No artigo *Brincadeiras de Faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista (2009)*, escrito por Carla Silva Fiaes e Ilka Dias Bichara, na revista *Estudos de Psicologia*,¹⁴ se discute como a brincadeira de faz-de-conta está presente na criança autista a partir de uma teoria da psicologia evolucionista. Elas indicam que nessa perspectiva, a brincadeira na infância é importante para o desenvolvimento do indivíduo, principalmente para a adaptação da espécie, pois durante a brincadeira a criança desenvolve habilidades que lhes serão úteis na fase adulta. As autoras realizaram uma pesquisa para entender melhor como se dá a

¹³ Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722013000100012&lang=pt. visualizado em Nov. 2015.

¹⁴ Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v14n3/a07v14n3.pdf> visualizado em Nov. 2015.

brincadeira de faz-de-conta em crianças autistas, para isso, foram observadas 5 crianças de ambos os sexos, com idades que oscilam entre cinco e nove anos. Após essa observação, elas consideraram que as crianças apresentavam algum tipo de brincadeira simbólica, mas sem fazer uso de meta representação¹⁵. Por fim, elas concluem que a brincadeira de faz-de-conta na criança autista é de certa forma empobrecida, o que pode gerar conseqüências no desenvolvimento destes sujeitos e prejudicá-los na adaptação em uma sociedade complexa, uma vez que suas habilidades não foram desenvolvidas.

No texto *A Perspectiva de Professores Quanto ao Trabalho com Crianças com Autismo (2014)* das autoras Ana Gabriela Lopes Pimentel e Fernanda Dreux Miranda Fernandes, publicado na revista *Audiology – Communication Research*,¹⁶ encontramos um estudo que busca compreender as dificuldades e o valor atribuído ao trabalho com crianças autistas, por professores da Educação Especial e das classes regulares. A conclusão a que chegam é a de que os professores se sentem inseguros para trabalhar com essas crianças por vários motivos: desconhecem o perfil do aluno, não recebem apoio de outros profissionais, não sabem o que ensinar para estas crianças, não acreditam que essas crianças possam ter um desenvolvimento escolar, entre outros.

Dessa forma conclui-se que os professores consideram-se despreparados e necessitam de ajuda para estruturação de práticas de ensino e de adequações curriculares, a fim de melhorar o desenvolvimento de linguagem, a interação social e aumentar a participação desses alunos em atividades acadêmicas (FERNANDES, PIMENTEL, 2014, p.177).

Na produção intitulada *Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (2008)*, escrito por Iara Maria de Faria, Renata Veloso de Albuquerque Maranhão e Ana Cristina Barros da Cunha, na Revista Brasileira de Educação Especial,¹⁷ foi relatado um estudo realizado com duas professoras com crianças autistas na educação infantil, visando discutir sobre a prática profissional das mesmas no que diz respeito à inclusão de crianças autistas, com referência na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. Concluiu-se que uma

¹⁵ Meta representação diz respeito à capacidade de compreender os estados mentais de si e do outro, dessa forma, ao fazer o uso de meta representação na brincadeira pode-se compreender tal comportamento.

¹⁶ Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/acr/v19n2/2317-6431-acr-19-2-0171.pdf> visualizado em Nov. 2015.

¹⁷ Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n3/v14n3a04.pdf> visualizado em Nov. 2015.

professora apresentou níveis de mediação mais baixo do que a outra, apresentando “[...] comportamentos que não favorecem a modificabilidade cognitiva estrutural da criança. Nessa direção, a escola deve ser capaz de qualificar o professor para promover a inclusão social e educacional e o desenvolvimento infantil” (CUNHA, FARIA, MARANHÃO, 2008, p.365).

E por fim, o texto *O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural* (2013), escrito por Maria Fernanda Bagarollo; Vanessa Veis Ribeiro e Ivone Panhoca, constante da Revista Brasileira de Educação Especial,¹⁸ que é um estudo que busca compreender como se dá a brincadeira de uma criança autista à luz de uma perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano. Para as autoras, a criança autista que está inserida numa cultura e vivencia experiências sociais apresentam um desenvolvimento mais significativo do que as que não se inserem neste contexto. Para tanto, a interação do adulto no processo da brincadeira se faz fundamental para que a criança autista possa construir-se como um ser cultural e interagir entre os pares.

Na tentativa de ampliar este balanço de produção sobre o autismo e as ações pedagógicas na inserção de crianças com este diagnóstico na educação infantil, busquei no site da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) estudos acerca do tema, entre o período de 2008 à 2015, no GT15 – Educação Especial. Neste encontrei 06 publicações, conforme mostra apêndice 2.

Iniciei minha pesquisa pela 31ª Reunião Anual da ANPEd (2008), na qual consta 15 publicações de diferentes estudos da Educação Especial. Destes, apenas um estudo refere-se ao autismo: *Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação: Análise da Produção Científico-Acadêmica*, escrito por Carla Karnopp Vasques. Neste trabalho, Vasques (2008) procura analisar quais são as produções acadêmicas realizadas nos programas brasileiros de pós-graduação, buscando conhecer as áreas temáticas envolvidas e o lugar designado à escola e à escolarização de sujeitos com TGD. A autora conclui seu trabalho relatando que após as análises, buscou-se construir um novo olhar a respeito dos sujeitos com TGD e suas possibilidades educacionais, favorecendo a relação, diagnóstico-escolarização.

¹⁸Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n1/08.pdf>. visualizado em Nov. 2015.

No ano de 2009, na 32ª Reunião Anual da ANPEd, GT15-Educação Especial, foram constatados 15 estudos de diferentes temas da Educação Especial, porém nenhum relacionado ao autismo.

Na 33ª Reunião Anual da ANPEd (2010) , GT15-Educação Especial, dentre 15 estudos, apenas um tratava do TGD. Mais uma vez, a autora Carla Karnopp Vasques, escreve um artigo sobre autismo: *Uma Pequena Alexandria: os paradoxos da inclusão e exclusão de saberes em uma biblioteca sobre a escolarização de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento*. Neste artigo a autora apresenta elementos de uma pesquisa de doutorado em educação, tem o mesmo objetivo e a mesma conclusão de sua publicação anterior no ano de 2008, relatado anteriormente, qual seja, investigar o que se tem de produção, nos programas brasileiros de pós-graduação, a respeito do tema escolarização de sujeitos com autismo. A autora conclui que abordar a escolarização dos sujeitos com TGD é deparar-se com um campo em construção.

No ano de 2011, na 34ª Reunião Anual da ANPEd, GT15-Educação Especial, foram constatados 15 estudos de diferentes temas da Educação Especial, porém nenhum relacionado ao autismo.

Na 35ª Reunião Anual da ANPEd (2012), GT15-Educação Especial, dentre 15 publicações, uma diz respeito ao autismo. A produção encontrada foi *A Mediação Pedagógica no Desenvolvimento do Brincar da Criança com Autismo na Educação Infantil* escrito por Fernanda de Araújo Binatti Chiote. Neste, a autora apresenta uma análise do papel da mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança autista. Para ela a brincadeira flui de forma natural para uma criança com desenvolvimento típico, mas para uma criança autista o processo é mais longo. Dessa forma, é necessário adaptar o espaço para propiciar a brincadeira de uma criança com autismo e da mesma forma, que o professor seja mediador dessa brincadeira para que a criança autista participe das brincadeiras e interaja com os pares.

No ano de 2013, na 36ª Reunião Anual da ANPEd, GT15-Educação Especial, foram constatados 15 estudos de diferentes temas da Educação Especial, porém nenhum relacionado ao autismo.

Na 37ª Reunião Anual da ANPEd (2015), GT15-Educação Especial, dentre 15 publicações, duas dizem respeito ao autismo. A primeira intitula-se *Investigando a Qualidade da Inclusão de Alunos com Autismo nos Anos Iniciais*, escrito por Cristiane Kubaski. O estudo investiga a qualidade na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais através de quatro indicadores de qualidade: Presença, Participação, Aceitação e Aprendizagem. Os resultados dessa pesquisa foram positivos no que diz respeito às estratégias utilizadas pelas professoras para incluir essas crianças nas séries iniciais do ensino fundamental. Porém, no que diz respeito à participação e aprendizagem foram encontrados alguns bloqueios, devido ao comportamento atípico da criança autista. Por isso, a autora salienta que a forma de como a criança participa e o que ela aprende sejam indicadores de qualidade para garantir uma inclusão justa (KUBASKI, 2015).

A segunda produção encontrada nesta reunião refere-se ao relato do percurso escolar de jovens com TGD sob a perspectiva histórico-cultural. Esse estudo se intitula *A História de Vida na Pesquisa com Jovens com Deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento* e foi escrito por Renata Imaculada de Oliveira Teixeira. Participaram deste estudo, um aluno que apresentava psicose, um aluno surdo e outro autista, cuja trajetória escolar foi favorecida pelas boas condições socioeconômicas que possuem. O diagnóstico e a relação familiar foram fator constituinte da infância. A autora indica que é possível garantir a aprendizagem destes sujeitos, visto que os mesmos ingressam e permanecem na escola regular (TEIXEIRA, 2015).

Após verificar esta escassa produção referente ao autismo no GT 15- Educação Especial da ANPED, decidimos pesquisar as produções disponíveis no GT07: Educação de crianças de 0 a 6 anos, a fim de identificar se há pesquisadores desta área preocupados em estudar o autismo na educação infantil.

Na 31ª (2008), 32ª(2009), 34ª (2011), 35ª (2012), 36ª (2013) e 37ª (2015) Reuniões da Anped, nada foi encontrado relacionado ao autismo ou qualquer deficiência ou necessidade educacional especial. Apenas na 33ª Reunião (2010) foi encontrada uma produção intitulado *Acessibilidade em Parque Infantil: um estudo em escolas de Educação Infantil*, escrito por Priscila Moreira Corrêa e Eduardo José Manzini. Este estudo propôs avaliar a qualidade da acessibilidade dos parques infantis em seis unidades educativas de uma cidade no interior paulista. Foram avaliados ano de

construção, região e se atende a alunos com deficiência física ou visual e/ou deficiência múltipla. Tal produção não se refere ao autismo, mas chamou atenção pelo fato da preocupação dos pesquisadores com a acessibilidade na Educação Infantil.

Optamos por pesquisar, também, as produções no banco de teses da Capes. No formato de busca avançada, procuramos por Educação Infantil onde se pede “todos os campos” e usamos a palavra chave: autismo. Esta busca resultou em 7 registros encontrados.¹⁹

A primeira dissertação encontrada, intitulada *A Mediação Pedagógica na Inclusão da Criança com Autismo na Educação Infantil* (2011), escrito por Fernanda de Araújo Binatti Chiote, teve por objetivo investigar a função da mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil. De início, percebeu-se neste estudo que as professoras compreendiam a criança com autismo como um sujeito com limitações e incapaz de aprender. Conforme se realizava o trabalho de inserção desta criança, as professoras foram visualizando a criança com autismo sob um novo olhar, como sujeitos das/nas práticas escolares/culturais, capaz de aprender com o outro. A autora conclui que a mediação pedagógica pode favorecer o desenvolvimento da criança com autismo.

A produção *Autismo e Inclusão na Educação Infantil: um estudo de caso longitudinal sobre a competência social da criança e o papel da educadora* (2011), escrito por Claudia Sanini, é uma pesquisa dividida em dois estudos, no qual o primeiro estudo teve por finalidade averiguar possíveis alterações no perfil de competência social de uma criança com autismo na educação infantil durante um ano letivo. O segundo estudo teve por finalidade averiguar as crenças de uma educadora de educação infantil sobre o seu aluno com autismo e suas influências no trabalho com o seu aluno. A autora conclui que houve evolução no comportamento e no desenvolvimento da competência social da criança com autismo, a partir da inclusão escolar. Outros fatores contribuíram para essa satisfação, tais como, espaço da sala de aula, a rotina das atividades, a interação da criança com seus pares, a formação da professora e sua participação no programa de acompanhamento e os programas de intervenção e/ou interações naturais (SANINI, 2011).

¹⁹ Ver apêndice 3.

Na dissertação *Sujeitos com Autismo em Relações: Educação e Modos de Interação* (2012), escrito por Vanessa Marocco, teve como objetivo compreender os modos de interação de sujeitos com autismo, a partir de uma perspectiva autopoietica.²⁰ A partir disto, a autora pretendeu mostrar as relações que constituíram os processos de escolarização dos sujeitos com autismo. O estudo foi realizado em uma unidade de Educação Infantil e em uma escola de ensino fundamental de Porto Alegre/RS. A autora conclui que os modos de interação de sujeitos com autismo estabeleceram uma problemática. Para a autora, a interação é pensada pela área de Educação partindo das relações possíveis de serem estabelecidas (MAROCCO, 2012).

O trabalho intitulado *A Prática Pedagógica na Inclusão Educacional de Alunos com Autismo* (2011), escrito por Élide Cristina Santos da Silva, objetivou analisar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores de alunos com autismo, no processo de inclusão em escola regular, sendo uma escola pública e duas escolas particulares. A conclusão foi que o processo de inclusão ainda é uma realidade nova para os professores, e que por isso se faz necessário um investimento na formação continuada dos professores (SILVA, 2011).

Élide Tamara Prata de Oliveira Praça, em sua dissertação *Uma Reflexão Acerca da Inclusão de Aluno Autista no Ensino Regular* (2011), traz como objetivo a análise da inclusão de um aluno com autismo, no 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública, localizada em Juiz de Fora/ MG. Focando no ensino de matemática, em um segundo momento, a autora propõe jogos matemáticos para contribuir com uma aprendizagem significativa. Ao final deste estudo a autora conclui que a realidade da inclusão ainda é um processo difícil, pois falta capacitação profissional, recursos e a estrutura escolar não favorece a inclusão de sujeitos com autismo e nem de qualquer sujeito com deficiência. E a respeito dos jogos matemáticos, a autora justifica que não se pode estabelecer uma conclusão, visto que foi pouco utilizado e precisaria de mais tempo (PRAÇA, 2011).

No estudo, *Interações Comunicativas entre uma professora e um aluno com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento na Escola Regular* (2011), escrito por Rosana Carvalho Gomes, teve por objetivo avaliar os efeitos de um programa de intervenção

²⁰ Capacidade de autoproduzir-se.

nas interações comunicativas entre um aluno com autismo e sua professora, na classe regular do ensino fundamental, em uma escola particular em Natal/RN, visto que o aluno se comunicava essencialmente através de gestos. A autora conclui que os resultados do programa de intervenção foram positivos, o aluno passou a utilizar figuras quando sentia necessidade de algo, começou a compreender melhor os comandos da professora, houve melhor contato visual, físico e expressivo e expressou algumas palavras (GOMES, 2011).

Por fim, o estudo intitulado *Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum* (2012), escrito por Emilene Coco dos Santos, teve por objetivo analisar como se dá o desenvolvimento da leitura e da escrita da criança com autismo no ensino comum. A autora conclui que três aspectos foram importantes para entender o contexto da escolarização do aluno com autismo, sendo o primeiro aspecto as mediações pedagógicas, que na interação com o outro fez com que o aluno se reconhecesse como parte do grupo, possibilitando o processo de ensino aprendizagem. O segundo aspecto refere-se às estratégias pedagógicas, que foram o trabalho com as imagens, temas do cotidiano em situações do dia a dia, explicação de comportamentos sociais adequados e inadequados em diversos contextos, entre outros. O uso das estratégias fez com que as demais crianças conhecessem o aluno com autismo e o envolveram por mais tempo na realização de atividades propostas. Por fim, o terceiro aspecto diz respeito ao planejamento coletivo e individual, que definiu os objetivos que a escola pretendia que o aluno alcançasse. Foi importante para verificar e propor novas ações por meio de avaliações e de caderno de registros e propiciou a produção de matérias pra ser trabalhado com o aluno. A autora conclui que na interação com o outro, o aluno foi demonstrando o que queria realizar de leitura e passou a acompanhar a leitura do adulto, em vários momentos com atenção voluntária e foram observados avanços na escrita. A autora termina este estudo ressaltando a necessidade de pensarmos sobre o que temos de políticas públicas para alunos com autismo e em uma política de formação de professores sobre o assunto desvinculado ao diagnóstico e voltado para o trabalho pedagógico (SANTOS, 2012).

Este balanço de produção finaliza com pesquisa no portal de busca do Google Acadêmico, no qual a pesquisa se deu sobre as palavras-chave “autismo e educação

infantil”, a busca foi limitada pelo fato de que o autismo²¹ tem um campo maior de pesquisa em relação a casos clínicos e escolarização em classes regulares de ensino fundamental, já ao pesquisar as palavras chave “autismo e educação” encontram-se 108 resultados que abarcam o campo da Educação de forma ampla. Neste momento da pesquisa a ênfase foi encontrar produções acerca do autismo na Educação Infantil.²²

No entanto, ao limitar a pesquisa pelas palavras - chave “autismo e educação infantil” foram encontrados cinco estudos. Um dos estudos encontrados diz respeito à inclusão de alunos especiais na Educação Física, no ensino fundamental. Por não estar no contexto da educação infantil, ficou de fora. Outros dois estudos encontrados no Google acadêmico se referiam a mesma produção, ou seja, se repetiu. Com isso restaram três estudos a serem pesquisados, conforme apêndice 4.

O primeiro estudo encontrado foi *Autismo: a Educação Infantil como cenário de intervenção*, escrito por Débora R. P. Nunes e Eliana Rodrigues Araújo (2014). Este estudo teve como objetivo descrever os fundamentos da intervenção precoce, a partir das melhores práticas interventivas destinadas às crianças com autismo no contexto da creche. As autoras abordam o contexto histórico de intervenções precoces, que antes (década de 60), era chamado de estimulação precoce. Em seguida as autoras abordam as melhores práticas de intervenção para crianças com autismo, inseridos em duas abordagens. A primeira se refere à abordagem desenvolvimentista que pretende compreender as singularidades e desvios do desenvolvimento da criança com autismo e tem por objetivo ajudar as crianças a superarem suas dificuldades. A segunda abordagem é a comportamental, nesta perspectiva os comportamentos estereotipados não são interpretados como sintomas de uma doença, mas como eventos passíveis de modificação. A educação infantil entra em cena como espaço para o desenvolvimento de ações preventivas primárias, pois recebe crianças pequenas, oferece atendimento intensivo diário. As autoras concluem que são necessárias mudanças políticas e educacionais expressivas para que essa prática se concretize na Educação Infantil (ARAÚJO & NUNES, 2014).

²¹ Ao procurar a palavra chave “autismo” foi encontrado 51.200 produções acerca do tema.

²² No início da minha pesquisa, as produções acerca do autismo nas classes regulares foram de suma importância, porém como há muitas produções neste contexto, o tempo para pesquisar não seria o suficiente e por isso meu foco se manteve no contexto da educação infantil.

Jaqueline Prates Rocha Lüdke em seu estudo *Autismo e Inclusão na Educação Infantil: um estudo sobre as crenças dos educadores* (2011) teve como objetivo investigar a crença de duas professoras de uma unidade de educação infantil, em Porto Alegre/RS, a respeito de uma criança com autismo. Durante a investigação verificou-se que as professoras tinham uma visão negativa sobre o comportamento da criança com autismo, devido aos estereótipos, rituais, comportamentos agressivos, entre outros. Em relação ao trabalho desenvolvido em sala as professoras demonstraram insegurança e impotência diante das dificuldades. No entanto demonstravam preocupação com o desenvolvimento da criança em questão. Dessa forma a autora conclui que diante da tarefa complexa de trabalhar com a criança com autismo, é preciso que o governo invista em um sistema mais eficaz de escolas inclusivas e que invista também na capacitação dos professores (LÜDKE, 2011).

Por fim, o Trabalho de Conclusão de Curso *A Criança Autista na Educação Infantil: desafios e possibilidades na educação inclusiva* (2015), escrito por Yasmim Figueiredo Uchôa, têm como objetivo compreender a inclusão escolar de um aluno autista sob a visão das educadoras da educação infantil. As professoras se mostraram preocupadas com a formação docente para receber estes sujeitos e reconhecem a importância de se pensar em maneiras de inclusão com qualidade. A autora conclui que a inclusão é um processo difícil e precisa de novos métodos para se trabalhar com a criança autista para que de fato ocorra o real sentido da inclusão, para que esse sujeito se desenvolva da melhor maneira possível (UCHÔA, 2015).

Dessa forma, finalizei o balanço de produção e constatei que mesmo que o objetivo das produções encontradas não foi discutir diretamente o tema ações pedagógicas, os mesmos apresentavam discussões sobre: organização do tempo e espaço; interação entre criança-criança; interação criança-professor e a brincadeira.

3 A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO, INTERAÇÃO E BRINCADEIRA COMO AÇÕES PEDAGÓGICAS

Após realizar este balanço de produção nas Reuniões Anuais das ANPED, no Scielo, no banco de tese da CAPES e no Google Acadêmico, verifiquei que as ações pedagógicas indicadas para a criança com autismo, apesar de serem as mesmas indicadas para as crianças com desenvolvimento considerado normal, apresentam-se com objetivos diferentes. As ações indicadas como importantes neste balanço de produção foram: organização do tempo e do espaço; interação e brincadeira.

3.1 Organização do Tempo e do espaço:

A criança com desenvolvimento considerado normal necessita da organização do tempo para estabelecer uma rotina, compreendida aqui como organização do tempo e do espaço, predizer o que está para acontecer e da organização do espaço para que possa explorá-lo de diversas maneiras, trazendo autonomia às crianças. Para Agostinho (2003) a organização do espaço desenvolve nas crianças a sensibilidade, a criação e a imaginação, sendo este espaço um lugar de brincadeiras, liberdade, movimento e encontro.

A mesma autora (AGOSTINHO, 2003), ao analisar o documento do MEC – COEDI (1995) verifica que o espaço da creche deveria ser um

[...] ambiente aconchegante, seguro e estimulante, prevendo que o espaço das instituições de educação infantil tenham lugares arrumados com capricho e criatividade, conservados, salas claras, limpas e ventiladas, sem objetos e móveis quebrados nos lugares onde as crianças ficam, mantendo fora do alcance delas produtos potencialmente perigosos, com lugares agradáveis para se recostar e ficar calmamente, lugares para seu descanso e sono, lugares para exposição dos trabalhos realizados pelas crianças, com janelas na altura da criança, os equipamentos e os espaços de circulação de acordo com suas necessidades, espaço acolhedor para receber as famílias.[...] lugares apropriados para guardar brinquedos, com livre acesso às crianças; salas arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas; espaços externos que permitam a brincadeira das crianças; espaços com plantas e canteiros; espaços para brincar com água; tanque de areia limpos e conservados; ambiente tranquilo e agradável para refeições; cozinha e dispensa limpas, arejadas e organizadas; espaços para hortas; livros ao acesso das crianças; espaços amplos para correr, pular e saltar; espaços livres

cobertos; espaço de criação cultural das crianças, das famílias e da comunidade (AGOSTINHO, 2003, p. 2- 3).

Ou seja, para as crianças, de maneira geral, a organização do espaço objetiva pautar a liberdade de movimento e autonomia da criança.

Porém, nos trabalhos encontrados nesse balanço de produção, pude perceber que a organização do tempo e espaço para receber a criança com autismo é retratado de maneira restrita. Exemplo disso é o retratado por Giaconi e Rodrigues (2014) quando indicam que o ideal orientado pelo programa TEACCH, seria um espaço com

[...] mobiliários claros, delimitados, estáveis e fixos [...] presença de menos elementos, para que não provoquem sobrecarga perceptiva (muitos cartazes, janelas, cores, etc.) [...] A disposição dos móveis, além de delimitar o espaço, segue uma indicação do procedimento para o desenvolvimento das atividades: na prateleira da esquerda são colocadas as atividades a serem realizadas, na da direita as atividades concluídas (GIACONI, RODRIGUES, 2014, p. 699).

Giaconi e Rodrigues (2014) definem que

As principais funções biopsíquicas e operativas do autismo, como traço primário de diversidade, são:

- as coordenações motoras (dispraxias, distúrbios das sequências motoras, distúrbios das sinestésias, distúrbios dos esquemas motores sequenciais, das seleções ideomotoras, distúrbios psicomotores, relacionados à velocidade, frequente dislateralidade, etc.);
- as coordenações perceptivas (desordens espaço-temporais, dispraxias perceptivas, percepções em caos/detalhes, distúrbios da coordenação visual e da percepção de movimentos, de sequências perceptivas, da integração perceptiva, etc.);
- o controle da emotividade e da afetividade (desorganização da reatividade, controle escasso, descontinuidade-fixidez, etc.);
- a adaptação (distúrbios de adaptação a pessoas, ambientes, jogos, trabalhos, linguagens, etc.);
- o pensamento (desordens da memória, das estruturas temporais, das conexões lógicas, distúrbios da imaginação, pensamento em caos/detalhes, etc.);
- a comunicação (desordens da comunicação integrada, descontinuidade, etc.)
- as funções linguísticas (desordem fonética, fonológica, atraso da palavra, desordem sintática, semântica, etc.);
- a capacidade relacional;
- a ação autônoma; - etc; (GIACONI, RODRIGUES, 2014, p. 693, 694).

Portanto, a partir destas características, a criança com autismo, diferente da criança com desenvolvimento considerado normal, apresenta dificuldades para lidar

com a “liberdade de movimento autônomo” e orientações nos espaços da creche e não conseguem distinguir a durabilidade do tempo o que dificulta acompanhar a rotina da unidade educativa.

Dessa forma os espaços da creche devem ser organizados de modo que sua visualização seja perceptível á criança com autismo. Essa visualização deve ser organizada com fotos, objetos ou imagens de identificação de cada local (sala, banheiro, parque, etc.), e o tempo deve ser organizado por ilustrações de calendários, indicações da rotina de cada dia, indicação climática, entre outros. (GIACONI, RODRIGUES, 2014).

Porém, como se trata da educação infantil, para que a criança com autismo possa compreender o espaço e predizer o tempo, acredito ser necessária a intervenção do professor, explicando o modo em como tais ações se organizam, sempre enfatizando que tal imagem, objeto ou foto se refere a um determinado local ou proposição.

A organização do tempo e do espaço implica também em propiciar o encontro das crianças, promovendo a interação entre pares, ação esta que também verifiquei neste trabalho como ação pedagógica comum na educação das crianças com autismo e na educação das crianças com desenvolvimento típico, seguida pela interação entre professor - criança e criança- professor.

No contexto da educação infantil, Agostinho (2003) afirma que as crianças gostam e possuem a necessidade de se relacionarem, para que compartilhem suas experiências de vida e compreensão de mundo. A interação entre pares não significa que as idades das crianças devam ser necessariamente as mesmas. Ao contrário, crianças menores ao se relacionarem com crianças maiores aprendem diferentes experiências e ao mesmo tempo desperta nas crianças maiores o sentimento de afeto, solidariedade, proteção e responsividade (AGOSTINHO, 2003).

Acredito que esta relação entre as crianças nos espaços da educação infantil proporcionam também momentos de descobertas, de criação, imaginação e laços de amizade. Amizade esta que para Agostinho

[...] é percebida como cooperação, apoio social, segurança, facilitadora do acolhimento da criança ao contexto educativo. Na

figura de amizade, para a qual os afetos são dedicados, encontra-se a segurança, o acolhimento e maior tranquilidade para viver este espaço social diferente do doméstico, com desafios quanto às relações com novos e diferentes adultos, crianças e espaço (AGOSTINHO, 2010, p.179).

Portanto, essa amizade faz com que as crianças se percebam como sujeitos iguais, com os mesmos direitos mesmo que cada criança tenha sua especificidade.

No entanto, para a criança com autismo, a interação é uma ação complexa, difícil de ser estabelecida, devido a questões comportamentais e estereotipadas, as quais fazem com que, por exemplo, a criança tenha tendência ao isolamento. Neste balanço de produção, Sanini (2011) indica uma compreensão acerca da dificuldade na interação das crianças com autismo. A autora considera a Teoria da Mente como um aspecto importante para entender o fato, segundo ela,

o desenvolvimento de uma teoria da mente permite compreender e prever o comportamento das outras pessoas em função de suas intenções; assim, a pessoa consegue responder, na interação, de acordo com essas previsões. Na ausência dessa habilidade, o comportamento do outro fica desprovido de sentido, dificultando o entendimento de suas intenções e a interpretação do que está implícito nas relações sociais (SANINI, 2011, p.23).

A partir da compreensão de Sanini (2011), se entende que o espaço da educação infantil para a criança com autismo, seja além de um direito, um espaço no qual a interação entre os pares possibilite a ampliação de repertório social e a aceitação por parte do grupo em que está inserida. “Desse modo, o convívio com outras crianças, além de possibilitar o desenvolvimento da competência social, também pode evitar o isolamento constante” (SANINI, 2011, p. 23).

Até aqui se percebe que tanto para a criança com desenvolvimento típico quanto para a criança com autismo, a interação entre pares, busca promover a “igualdade”, a troca de experiências e a socialização. O que difere é o fato de que a socialização não é algo complexo para uma criança de desenvolvimento típico que dentro dos espaços educativos traz suas vivências em diferentes espaços, sua compreensão de mundo não se limita a compartilhar esses pré-conhecimentos com outras crianças. A inserção da criança com autismo no espaço educativo busca justamente incluí-la num espaço que lhe possibilite desenvolver sua competência social. Ou seja, enquanto a interação entre pares amplia o repertório social e cultural das crianças com desenvolvimento típico,

pois estas competências já estão internalizadas nestes sujeitos, para a criança com autismo a produção na área mostra que esta interação assume a função de despertar, devido o comprometimento na interação social que limita o repertório de atividades destes sujeitos.

3.2 Interação

Em relação à interação das crianças com desenvolvimento típico e os professores é importante, em um primeiro momento, que o professor possa conhecer as crianças, saber do que gostam de brincar, como brincam, o que trazem de experiências, entre outros, mesmo no caso dos bebês, esta aproximação é importante, bem como coloca Tristão (2004)

É olhando atentamente para cada menino/menina e percebendo o que ele ou ela tem de especial que a professora poderá realmente desenvolver uma prática pedagógica que respeite a criança como um ser completo, com muitas possibilidades que são apenas diferentes das nossas de adultos [...] Conhecendo o bebê e construindo com ele uma relação empática a professora terá condições de perceber a pequena criança, de modo a respeitá-la e interagir com ela como efetivo ser social, e não apenas como um corpo a ser banhado alimentado ou trocado. (TRISTÃO, 2004, p.2).

Dessa forma, Tristão (2004) chama atenção pela sutileza no trabalho docente, na educação infantil. Acredito que a relação do professor com a criança, estabelecida pela sutileza, facilita ao professor conhecer melhor as suas crianças e assim permite que as crianças interajam com o adulto por si só, buscando satisfazer possíveis necessidades. Do mesmo modo que afirma Garcia (2012, p.64) “Estabelecer uma relação próxima com os pequenos permite que estes se sintam seguros e acolhidos.” Assim, a relação professor – criança se estabelece na ação do cuidado.

A relação da criança com o professor segue neste caminho, o professor é a referência de adulto pelo qual a criança se identifica uma vez em que estão em um espaço educacional longe dos familiares, diferente do lar onde vivem. O professor age diretamente na participação das crianças nos espaços da instituição educativa quando traz proposições, oferece a contação de histórias, orienta sobre comportamentos inadequados, brinca com as crianças, incentiva a alimentação e a higiene pessoal, entre outros e age indiretamente, seja no momento em que faz o planejamento, ou na organização do espaço que propicie momentos lúdicos e de brincadeiras, nas

observações do parque no momento de brincadeira “livre”, entre outros. Para Schmitt (2008),

As relações nesse espaço são atravessadas pelas idéias e concepções sobre o papel desse adulto e sobre as expectativas psíquicas e sociais atribuídas às crianças [...] as relações entre adultos e bebês são caracterizadas por encontros individuais e coletivos, em situações de cuidado e educação, de forma direta e indireta pela ação destes no espaço organizado (SCHMITT, 2008, p.114).

Em relação à interação nos espaços da educação infantil, no trato com o autismo, verificou-se neste balanço de produção o quanto é delicado este processo. Chiote (2011, p.48) afirma que o TGD, “é marcado pela aparente falta de sentidos ou de sentidos “restritos” para o outro, o que faz com que os atos dessa criança não tenham sentidos ou, sejam restritos para ela mesma”

A relação professor-criança com autismo é, a meu ver, uma relação que perpassa por incertezas e conflitos. Concordo com Santos & Santos (2012), falta aos professores o conhecimento acerca do que é o autismo e suas características. Esse desconhecimento leva a julgamentos precipitados e errôneos, dificulta no momento de propor uma ação pedagógica que atenda às necessidades destas crianças. (SANTOS & SANTOS 2012).

Nessa perspectiva de dificuldade nas interações, cabe ao professor ser mediador e condutor das ações pedagógicas para que a criança com autismo, aos poucos, obtenha certo domínio sobre alguma atividade, até que não precise mais do auxílio do professor. Para tanto, é preciso empatia para que se obtenha o resultado esperado e para que a frustração não debilite a relação professor-criança em caso de um resultado não esperado. Como afirma Chiote (2011, p.62)

O desenvolvimento não se consolida no momento da atividade realizada em colaboração e as respostas nem sempre são imediatas, necessitando um maior investimento do adulto, administrando as frustrações e as resistências.

Em síntese, podemos pensar que a interação entre professor-criança, quando referenciada às crianças com autismo aparecem na produção de maneira similar àquela indicada como necessária na educação infantil. Porém, há uma ausência clara dessa interação, quando tratado a partir do autismo: aquelas referentes à criança/criança. Esta última, tão reafirmada como importante para a educação infantil, quase não aparece na

educação das crianças autistas. Esse fato pode indicar que para as crianças com autismo não se espera que elas, por si ou pelos colegas pequenos, tenham tal interação.

3.3 A brincadeira

A última ação pedagógica que identifiquei neste balanço de produção, comum entre a educação das crianças com autismo e a educação das crianças com desenvolvimento normal, foi a brincadeira. Conforme a bibliografia especializada (Vigotski, 2008), a brincadeira tem influência no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças em diferentes etapas da vida.

Vigotski (2008) traz algumas dimensões de como a brincadeira é significativa para as crianças. O autor argumenta que na primeira infância a brincadeira surge de modo não intencional, a criança manifesta tendência para resolução e satisfação imediatas ligadas às relações afetivas (2008, p.25).

Na idade pré-escolar, a criança já tem uma maturidade das necessidades não-realizáveis, portanto a brincadeira surge como uma realização imaginária, necessidades específicas. (Vigotski, 2008, p.25).

Vigotski traz a essência da brincadeira como:

Realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas (a autoridade dos adultos impõe-lhe respeito, etc.) (VIGOTSKI, 2008, p.26).

Portanto, a partir das considerações de Lev Vigotski, entendo que a criança movida por impulsos, traz para a brincadeira elementos da realidade, mas isso não significa que ela tenha consciência do real significado de suas representações, principalmente se a brincadeira for de faz-de-conta. Cabe-nos atentar aqui para as regras estabelecidas, que algumas têm influência no convívio com os adultos ou entre pares (VIGOTSKI, 2008).

No contexto da educação infantil, os bebês são introduzidos nas brincadeiras pelos adultos e através das descobertas, faz-se necessário o professor planejar, organizar o espaço, o tempo, disponibilizar diversos materiais a fim de inserir os bebês na brincadeira e diversificar esta cultura. Promover uma interação com as crianças maiores também é imprescindível para a aprendizagem das crianças nas brincadeiras.

Enfim, mesmo que as crianças não tenham noção da relação da brincadeira com o aprendizado, ao mesmo tempo em que satisfazem seus desejos, ou não, elas estão demonstrando a forma como enxergam o meio onde vivem, se inserem em diferentes culturas e produzem culturas, desenvolvem a coordenação motora, linguagens, estereótipo de gêneros, permite experimentações, criações, imaginação, entre outros elementos da aprendizagem.

Mas e as crianças com autismo, que possuem dificuldades na interação entre pares e com os adultos, que elementos possuem para brincar? Elas não brincam? Neste balanço de produção, verifiquei que as crianças com autismo também brincam, porém nota-se que o objetivo da brincadeira para elas é diferente dos objetivos ressaltados como importantes para o desenvolvimento das crianças “normais” e de modo geral a brincadeira entre os pares é mediada pelo adulto. Bosa, Sanini e Sifuentes (2013, p.101) indicam que

uma das estratégias utilizadas tem sido a integração de pares com DT e autismo, no contexto de atividades que envolvam jogos e/ou brincadeiras na escola. Esses pares são treinados, estimulados e reforçados pelos adultos a aumentar as iniciações sociais e também para servirem de modelo para as crianças com autismo [...] Enquanto participaram dos grupos, as crianças com autismo apresentaram notáveis ganhos na interação social recíproca e no jogo simbólico, que envolvia o jogo paralelo e a proximidade com os pares, observação acerca do que as outras crianças faziam e a presença de um foco comum de interesse. Esse resultado demonstra que as crianças com autismo são capazes de brincar de faz-de-conta, ainda que de forma limitada, e de apresentar crescente envolvimento social em brincadeiras com pares, quando há facilitação de adultos.

As autoras Bichara e Fiaes (2009), justificam a limitação nas brincadeiras de faz-de-conta das crianças com autismo, pela ausência de teoria da mente destas crianças. Dessa forma, as autoras identificam em seus estudos “algumas das características das brincadeiras de faz-de-conta encontradas: limitadas freqüentemente ao uso de objetos, com gestos e verbalizações escassos, que dificultam a criação de enredos mais elaborados” (BICHARA e FIAES, 2009, p.236). Para as autoras esse empobrecimento na brincadeira das crianças com autismo, pode dificultar o desenvolvimento das mesmas na fase adulta. Essa indicação mostra que as autoras se apóiam na teoria evolucionista.

Já Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013), se contrapondo à teoria evolucionista, analisam a brincadeira da criança com autismo na perspectiva Histórico-Cultural. Neste

estudo as autoras perceberam que as crianças com autismo “que recebem maior oferta cultural e vivenciam experiências sociais de mais qualidade apresentam diferenças em relação àquelas sem tais possibilidades” (BAGAROLLO, RIBEIRO e PANHOCA, 2013, p.115). Estas autoras também destacam a mediação do adulto para conduzir a brincadeira, disponibilizando objetos que possam ser manipulados, “ressalta-se a importância das intervenções do adulto, conferindo significado às ações da criança e colaborando no processo de constituição dele como um ser cultural” (BAGAROLLO, RIBEIRO e PANHOCA, 2013, p.116). Neste caso, observa-se que a compreensão sobre a brincadeira aproxima-se daquelas indicadas para as crianças sem TEA.

Neste balanço de produção, foi possível perceber que mais uma vez a ação pedagógica se estabelece de maneiras diferentes para a criança com autismo. Enquanto a brincadeira flui para crianças com desenvolvimento típico que expressam com vocabulários e gestos corporais claramente do que estão brincando, no qual se é possível identificar sua compreensão de mundo a produção indica que a criança com autismo necessita de mediação mais direta. É preciso que o adulto crie situações que a envolva nas brincadeiras, bem como afirma Chiote (2012, p. 3,4) “partindo do pressuposto de que a brincadeira/jogo infantil não é uma atividade natural da criança, torna-se fundamental, no espaço da educação infantil, propiciar condições para que a criança com autismo aprenda a brincar”. E é preciso então, nesta perspectiva, o olhar atento do professor para interpretar a brincadeira da criança com autismo, pois como verifica Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013, p.116) “às características peculiares do brincar dessa criança, destacam-se, como já foi dito, a falta de compartilhamento das brincadeiras, a pouca elaboração do brincar para sua idade e a ausência da fala”. Porém, cabem as questões: será que as brincadeiras propostas pelas crianças autistas realmente não tem sentido? Elas não têm uma compreensão de mundo que permeia suas brincadeiras? Se não tiver a mediação do adulto, elas não brincam? Isso é diferente para as crianças sem autismo?

Para finalizar, todas as autoras que estudaram o brincar da criança com autismo, indicadas neste balanço de produção, trazem em suas considerações finais que é preciso mais estudos empíricos acerca desta temática, “pois só assim poderemos conhecer melhor os limites e possibilidades de crianças autistas em relação às formas e conteúdos de seu faz-de-conta” (BICHARA e FIAES, 2009, p.237). Neste sentido, compreende

que os estudos empíricos são sim importantes para o desenvolvimento dessa temática. Porém, penso que é necessário estudarmos também a relação brincadeira/autismo a partir de contribuições que possibilitem compreender que o autista, mesmo que não consigamos compreender, tem suas vivências, suas aprendizagens, faz imitações, propõe brincadeiras conforme suas condições. Condições estas, porém, que não estão intrinsecamente relacionadas ao seu diagnóstico, mas as suas vivências, conforme nos indica Vigotski.

Algumas Considerações

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de compreender, a partir da produção acadêmica da área da educação especial, quais são os eixos norteadores das ações pedagógicas indicadas como importantes nessas produções referentes ao atendimento de crianças com autismo na Educação infantil.

Sendo assim, após realizar este balanço de produção, no Scielo, nos bancos de das Reuniões Anuais das ANPED, no banco de tese da CAPES e no Google Acadêmico, observa-se a escassez de produção acerca do tema autismo relacionado às ações pedagógicas com as crianças na Educação Infantil. Fala-se nas interações entre pares, brincadeiras, espaço organizado, mas sempre como indicação para melhor atender estes sujeitos, reforma nas políticas públicas e na formação dos professores. Especificamente nas buscas no site Scielo, percebo que os profissionais da Educação não estão preparados para lidar com as crianças autistas, pois sabem pouco sobre o perfil de suas crianças e atuam em meio a incertezas e medos, por precárias condições de trabalho, ausência de formação, baixos salários, entre outras situações que restringe sua própria atuação.

Das categorias analisadas, verificou-se a dicotomia entre o pensar os eixos norteadores da ação pedagógica para as crianças da educação infantil e para as crianças com autismo sob a ótica da educação especial. Estas diferenças em organizar os espaços e o tempo em diferentes formas para uma criança “normal” e uma criança com autismo, me remete a refletir se os direcionamentos destes estudos indicam, ainda que de modo escuso, espaços educativos distintos para cada sujeito que apresente uma limitação, pois não se pode organizar o espaço e o tempo de maneiras distintas para crianças com desenvolvimento típico e para crianças com autismo e para tantas outras crianças que com suas especificidades dividem o mesmo espaço, uma vez que todas estas estão inseridas ao mesmo tempo, no mesmo espaço. Podemos pensar, então que a mesma ação tem objetivos distintos, na educação infantil, para crianças com desenvolvimento típico e para aquelas com autismo. Com isso podemos nos questionar que as crianças com autismo não tem as mesmas necessidades de desenvolver suas competências sociais dentro de um espaço e um tempo?

Em relação à categoria interações, verificou-se que não há uma expectativa de que a criança com autismo possa se relacionar com os pares por si só, pois o

comprometimento na interação destes sujeitos já é um fator que os caracteriza como autista. Mas este pensamento não seria uma “herança” histórica da educação especial, quando se determinava a capacidade do sujeito de acordo com suas condições? Fica a impressão que há um conformismo, ou um olhar clínico, piedoso, de que se a criança autista não interage é porque a “coitadinha” não é capaz mesmo.

A categoria brincadeira, também ficou marcada pela incapacidade da criança autista. Os autores apontam que se não houver a mediação do adulto para conduzir a brincadeira, a criança não consegue brincar por si só e ainda assim, as brincadeiras são sem sentido. Meu questionamento é indicado no sentido de compreender quem dá sentido a brincadeira? Por que o adulto não consegue dar sentido as brincadeiras das crianças com autismo? A criança com autismo realmente não sabe brincar? A incapacidade é da criança que não sabe brincar, como apontam os autores ou é do adulto que não consegue interpretar a brincadeira?

Enfim, ao analisar estes estudos fica a indicação de que ainda há muito que se estudar para desmistificar algumas concepções dos eixos norteadores das ações pedagógicas para crianças com autismo na educação infantil, tendo em vista que quem frequênta este espaço é uma criança e não o diagnóstico, pois o que se percebe nestes estudos é o diagnóstico como definidor desses elementos.

Esta análise me levou a uma série de questionamentos, que não caberiam responder neste trabalho, mas talvez em estudos futuros se possa contemplá-los. Apesar de muito se falar na inclusão nas séries iniciais, nas brincadeiras no ensino regular e nas dificuldades dos professores das classes regulares, observa-se uma lacuna referente à Educação Infantil. Sabe-se que cada vez mais bebês, menores de três anos, estão se inserindo na Educação Infantil, alguns deles com autismo. Com isso, me pergunto se estas crianças de fato estão incluídas ou são apenas mais uma estimativa? Como incluí-los com qualidade e empatia se a Educação Especial e a Educação Infantil não se relacionam e não propõem as mesmas ferramentas da ação pedagógicas? Aliás, quais são as ferramentas que cada uma das modalidades educativas apresentam para a inclusão das crianças autistas? E por que há poucas pesquisas por parte dos estudiosos da área da educação infantil sobre o tema autismo ou qualquer tema relacionado à educação especial? Porque há esta dicotomia que divide Educação Especial e Educação Infantil, se os sujeitos estão inseridos no mesmo espaço? Será que o principal fator de se

ter uma inclusão excludente nas unidades educativas seja a falta de comunicação entre as duas áreas de pesquisa?

Estas questões me fazem refletir mais profundamente sobre o assunto, me fazendo questionar minha própria formação. Gostaria de entender por que o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, que está organizado em 9 fases, não inclui neste curso, estudos que ajudem a refletir sobre os alunos da educação especial na educação infantil desde as primeiras fases? Considerando que até a sétima fase são oferecidas sete disciplinas de Educação e Infância, mas nenhuma delas focalizam a infância destes sujeitos.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O Espaço da Creche: que lugar é este**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/84752/198176.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

_____. **Formas de Participação das Crianças na Educação Infantil**. Tese de Doutorado em Estudos da Criança. Universidade do Minho. Portugal. 2010. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11195/1/Tese.pdf>

ARAÚJO, Eliana Rodrigues. NUNES, Débora R.P. Autismo: a Educação Infantil como cenário de intervenção. In: **revista acadêmica Dossiê, Educação Especial: diferenças, currículo e processo de ensino e aprendizagem**, Arizona/EUA. V.22, n. 84. Ago. 2014.

AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico. NUNES, Débora Regina de Paula. SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**. V. 26.n. 47.p. 557-572. set./dez. 2013

BAGAROLLO, Maria Fernanda. PANHOCA, Ivone. RIBEIRO, Vanessa Reis. O Brincar de uma Criança Autista sob a Ótica da Perspectiva Histórico-Cultural. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n.1, p. 107-120, Jan.- Mar., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n1/08.pdf>

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago., 2011. Edição Especial

BAPTISTA, C.A; VASQUES, C.K. Educação de Sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: traços e circunstâncias. In: BAPTISTA, C.R; MACHADO, M.M, (Org.) **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação. 2006

BICHARA, Ilka Dias. FIAES, Carla Silva. Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. **Revista Estudos de Psicologia**, 14(3), setembro-dezembro/2009, 231-238. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v14n3/a07v14n3.pdf>

BOSA, Cleonice Alves. CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão Crítica da Literatura. **Revista Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v.21, n.1, Jan/Abr. 2009.

BOSA, Cleonice Alves. SANINI, Cláudia. SIFUENTES, Maúcha. Competência Social e Autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa** Jan-Mar 2013, Vol. 29 n. 1, pp. 99-105. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v29n1/12.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **LEI N.12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **LEI Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDEBEN. /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 1996.

BUENO, J.G.S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M.C. de (org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo, Cortez: USF-IFAN, 1997. p. 159-181. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1576019/mod_resource/content/1/Texto%20aula%202.pdf

CANUT, A.C. A; YOSHIMOTO, D.M.R; SILVA, G.S; CARRIJO, P.V; GONÇALVES, A.S; SILVA, D.O.F. Diagnóstico Precoce de Autismo. **Revista de Medicina e Saúde de Brasília**. Brasília, v.3. n.1. 2014. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/rmsbr/article/viewFile/4254/3132>

CHIARI, Brasília Maria. PERISSINOTO, Jacy. TAMANAHA, Ana Caria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Rev Soc. Bras. Fonoaudiol**. 2008; 13(3): 296-9.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A Mediação Pedagógica na Inclusão da Criança com Autismo na Educação Infantil**. . Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo/ Vitória.

_____ A Mediação Pedagógica no Desenvolvimento do Brincar da Criança com Autismo na Educação Infantil. . In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 35, Natal/RN, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-1401_res.pdf

CORRÊA, Priscila Moreira. MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade em Parque Infantil: um estudo em escolas de Educação Infantil. . In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 33, Caxambu/MG, 2010.

CUNHA, Ana Cristina Barros da. FARIA, Iara Maria de. MARANHÃO, Renata Veloso de Albuquerque. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n.3, set/dez. 2008.

DIDONNET, Vidal. Creche: a que veio... para onde vai... **Revista Em Aberto**. Brasília, v.18, n.73. p. 11-27. jul. 2001. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1107/1007>

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes. A Perspectiva de Professores Quanto ao Trabalho com Crianças com Autismo. **Revista Audiology – Communication Research**, São Paulo. v.19, n.2. abr/jun. 2014,12

FLORIANÓPOLIS. Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil/ Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. 2010.

Disponível em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf

FREITAS, Luiz Carlos de. (2002). A internalização da Exclusão. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000015>

GARCIA, R. A. O lugar do cuidado na ação pedagógica com os bebês. Organizadoras: Angela Scalabrin Coutinho, Giseli Day e Verena Wiggers. In: **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional**. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Set.-Dez. 2006, v.12, n.3, p.299-316

GIACONI, Catia. RODRIGUES, Maria Beatriz. Organização do Espaço e do Tempo na Inclusão de Sujeitos com Autismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 687-705, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n3/v39n3a04.pdf>

GOMES, Rosana Carvalho. **Interações Comunicativas entre uma professora e um aluno com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento na Escola Regular**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Natal. In: Banco de tese da CAPES. 2011.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas Concepções de Educação do Deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

KUBASKI, Cristiane. Investigando a Qualidade da Inclusão de Alunos com Autismo nos Anos Iniciais. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 37, 2015, Florianópolis/SC. *Anais* Florianópolis/SC.: ANPED. 2015.

KUHLMANN JR, Moysé. Educação Infantil e Currículo. In: **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios/** Ana Lúcia Goulart e Marina Silveira Palhares (orgs.). 6 – Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LEHER, Roberto. (2009). Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, S.G.L.; SILVA, V.P. da; MILLER, S. (orgs.) **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura acadêmica, p. 223- 251.

LÜDKE, Jaqueline Prates Rocha. **Autismo e Inclusão na Educação Infantil: um estudo sobre as crenças dos educadores**. Monografia de Especialização em Psicologia

Escolar e Educacional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS. 2011.

MAROCCO, Vanessa. **Sujeitos com Autismo em Relações: Educação e Modos de Interação**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Resolução n.4 de 02 de outubro de 2009**. Diário Oficial da União. Brasília/Brasil.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lúcia; TAVARES, Rosana Elizete. Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Minas Gerais. 2015.

PRAÇA, Élide Tamara Prata de Oliveira. **Uma Reflexão Acerca da Inclusão de Aluno Autista no Ensino Regular**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora/MG.2011.

SANINI, Claudia. **Autismo e Inclusão na Educação Infantil: um estudo de caso longitudinal sobre a competência social da criança e o papel da educadora**. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Porto Alegre. 2011.

SANTA CATARINA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **LEICOMPLEMENTAR Nº 487, de 19 de janeiro de 2010**. Estabelece critérios para a municipalização da Educação Infantil da rede pública do Estado e a movimentação de servidores e estabelece outras providências./Secretaria de Educação Básica. – Florianópolis, 2010 Disponível em: [file:///C:/Users/krause%20e%20joyce/Downloads/lei_compl-487-2010%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/krause%20e%20joyce/Downloads/lei_compl-487-2010%20(1).pdf)

SANTOS, Emilene Coco dos. **Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo/Vitória. 2012.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. SANTOS, Michele Araujo. Representações Sociais de Professores Sobre o Autismo Infantil. **Revista Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte/MG, v.24, n.2, mai/ago.2012.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“Mas Eu Não Falo a Língua Deles!”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Educação. Florianópolis/SC. 2008.

SCHREIBER. D. V. A. Organização do trabalho docente na rede regular de ensino com alunos da modalidade educação especial. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 36, 2013, Goiânia/GO. *Anais*. Goiânia/GO: ANPED, 2013. p. 1 - 15. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_258_1_texto.pdf

SILVA, Elida Cristina Santos da. **A Prática Pedagógica na Inclusão Educacional de Alunos com Autismo**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia/Salvador. 2011.

TEIXEIRA, Renata Imaculada de Oliveira. A História de Vida na Pesquisa com Jovens com Deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 37, 2015, Florianópolis/SC. *Anais* Florianópolis/SC.: ANPed. 2015.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de Bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Revista zero a Seis**. Florianópolis, v.6, n.9. Jan/Jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/9360/8612>

UCHOA, Yasmim Figueiredo. **A Criança Autista na Educação Infantil: desafios e possibilidades na educação inclusiva**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Paraíba. Campina Grande/PB. 2015.

UNESCO. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

VASQUES, Carla Karnopp. Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação: Análise da Produção Científico-Acadêmica. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 31, Caxambu/MG, 2008.

_____ Uma Pequena Alexandria: os paradoxos da inclusão e exclusão de saberes em uma biblioteca sobre a escolarização de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. . In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 33, Caxambu/MG, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Rio de Janeiro. n.8. p.23-36. 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>

APÊNDICE 1: quadro com as produções encontradas no banco de dados da Scielo

PERIÓDICO	TÍTULO	AUTOR	ANO
Educação & Realidade	Organização do Espaço e do Tempo na Inclusão de Sujeitos com Autismo	GIACONI, Catia; e RODRIGUES, Maria Beatriz	2014
Psicologia & Sociedade	Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão Crítica da Literatura	BOSA, Cleonice Alves; e Camargo, Sígla Pimentel Höher	2009
Psicologia & Sociedade	Representações Sociais de Professores Sobre o Autismo Infantil	SANTOS, Maria de Fátima de Souza; e SANTOS, Michele Araújo	2012
Psicologia: Teoria e Pesquisa	Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares	BOSA, Cleonice Alves; SANINI, Cláudia; e SIFUENTES, Maúcha	2013
Estudos de Psicologia	Brincadeiras de Faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista	BICHARA, Ilka Dias; e FIAES, Carla Silva	2009
Audiology – Communication Research	A Perspectiva de Professores Quanto ao Trabalho com Crianças com Autismo	FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda; e PIMENTEL, Gabriela Lopes	2014
Revista Brasileira de Educação Especial	Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada	CUNHA, Ana Cristina Barros da; FARIA, Iara Maria de; e MARANHÃO, Renata Veloso de Albuquerque	2008
Revista Brasileira de Educação Especial	O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural	BAGAROLLO, Maria Fernanda; PANHOCA, Ivone; e RIBEIRO, Vanessa Veis	2013

APÊNDICE 2: Quadro de produções da ANPED (2008-2015)

TÍTULO	AUTOR	ANO	LOCAL
Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação: Análise da Produção Científico-Acadêmica	VASQUES, Carla Karnopp	2008	Caxambu/MG
Uma Pequena Alexandria: os paradoxos da inclusão e exclusão de saberes em uma biblioteca sobre a escolarização de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento.	VASQUES, Carla Karnopp	2010	Caxambu/MG
A Mediação Pedagógica no Desenvolvimento do Brincar da Criança com Autismo na Educação Infantil	CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti	2012	Porto de Galinhas/PE
Investigando a Qualidade da Inclusão de Alunos com Autismo nos Anos Iniciais	KUBASKI, Cristiane	2015	Florianópolis/SC
A História de Vida na Pesquisa com Jovens com Deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento	TEIXEIRA, Renata Imaculada de Oliveira	2015	Florianópolis/SC
Acessibilidade em Parque Infantil: um estudo em escolas de Educação Infantil	CORRÊA, Priscila Moreira; e MANZINI, Eduardo José	2010	Caxambu/MG

APÊNDICE 3: Quadro de produções do banco de teses da CAPES (2008-2015)

TITULO	AUTOR	ANO	LOCAL
A Mediação Pedagógica na Inclusão da Criança com Autismo na Educação Infantil	CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti	2011	Vitória/ES
Autismo e Inclusão na Educação Infantil: um estudo de caso longitudinal sobre a competência social da criança e o papel da educadora	SANINI, Cláudia	2011	Porto Alegre/RS
Sujeitos com Autismo em Relações: Educação e Modos de Interação	MAROCCO, Vanessa	2012	Porto Alegre/RS
A Prática Pedagógica na Inclusão Educacional de Alunos com Autismo	SILVA, Élide Cristina Santos da	2011	Salvador/BA
Uma Reflexão Acerca da Inclusão de Aluno Autista no Ensino Regular	PRAÇA, Élide Tamara Prata de Oliveira	2011	Juiz de Fora/MG
Interações Comunicativas entre uma professora e um aluno com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento na Escola Regular	GOMES, Rosana Carvalho	2011	Natal/RN
Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum	SANTOS, Emilene Coco dos.	2012	Vitória/ES

APÊNDICE 4: quadro com as produções encontradas no Google Acadêmico

PERIÓDICO	TÍTULO	AUTOR	ANO
Revista acadêmica Dossiê, Educação Especial: diferenças, currículo e processo de ensino e aprendizagem	Autismo: a Educação Infantil como cenário de intervenção	ARAUJO, Eliana Rodrigues; e NUNES, Débora R. P.	2014
LUME, Repositório Digital. UFRGS	Autismo e Inclusão na Educação Infantil: um estudo sobre as crenças dos educadores	LÜDKE, Jaqueline Prates Rocha	2011
Biblioteca Digital da Universidade Estadual da Paraíba.	A Criança Autista na Educação Infantil: desafios e possibilidades na educação inclusiva	UCHÔA, Yasmim Figueiredo	2015