

Entre a matrícula e a inclusão: desafios do ensino-aprendizagem da criança autista na educação infantil

Between enrolment and inclusion: challenges in the teaching and learning of autistic children in early childhood education

Cristina Gisele Gonçalves

Psicanalista clínica, Brasil.

PUBLICADO 20 DEZ 2023

Os registros de tramitação editorial dos volumes 1 a 3 estão incompletos em razão de mudança na direção da revista. As datas de recebimento, revisão e aceite deste artigo não puderam ser recuperadas e, por isso, não são informadas.

RESUMO

Este artigo examina os desafios do processo de ensino-aprendizagem da criança autista na educação infantil, tomando como eixo a distância entre o direito à escolarização, assegurado pela legislação brasileira, e as condições efetivas de sua realização na sala de aula comum. Por meio de revisão narrativa de literatura, de natureza teórico-conceitual, articulam-se três corpos de referência: o arcabouço normativo da educação inclusiva no Brasil, a produção pedagógica sobre mediação e adaptação curricular no transtorno do espectro autista (TEA) e a contribuição psicanalítica sobre a função constitutiva da escola. Argumenta-se que a matrícula na rede regular, embora condição necessária, não é suficiente: quando não acompanhada de adaptação metodológica, de formação docente e de delimitação clara das atribuições dos profissionais de apoio, produz um arranjo que se descreve aqui como integração sem inclusão — a criança ocupa o espaço escolar sem participar da atividade pedagógica. Discutem-se ainda o lugar do brincar como via de acesso à aprendizagem e a participação familiar como variável associada ao desenvolvimento. Conclui-se que a efetivação do direito depende menos de dispositivos legais adicionais do que da conversão dos existentes em prática pedagógica cotidiana.

Palavras-chave: transtorno do espectro autista; educação infantil; educação inclusiva; mediação pedagógica; direito à educação.

ABSTRACT

This article examines the challenges of the teaching and learning process of autistic children in early childhood education, focusing on the gap between the right to schooling guaranteed by Brazilian legislation and the actual conditions for its realisation in the mainstream classroom. Through a narrative literature review of a theoretical and conceptual nature, three bodies of reference are articulated: the normative framework of inclusive education in Brazil, pedagogical scholarship on mediation and curricular adaptation in autism spectrum disorder (ASD), and the psychoanalytic contribution concerning the constitutive function of school. It is argued that enrolment in mainstream education, while a necessary condition, is not sufficient: when unaccompanied by methodological adaptation, teacher training and a clear definition of support staff duties, it produces an arrangement described here as integration without inclusion — the child occupies the school space without taking part in pedagogical activity. The article further discusses play as a route of access to learning and family participation as a variable associated with development. It concludes that realising this right depends less on additional legal provisions than on converting existing ones into everyday pedagogical practice.

Keywords: autism spectrum disorder; early childhood education; inclusive education; pedagogical mediation; right to education.

1 Introdução

A presença de crianças autistas nas turmas regulares de educação infantil deixou de ser excepcional no Brasil. A sucessão de marcos normativos iniciada com a Constituição Federal de 1988 e consolidada pela Lei n.

12.764/2012 tornou a matrícula na rede comum não apenas possível, mas juridicamente exigível. O deslocamento é significativo: a criança autista passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, e não como caso a ser encaminhado a circuitos segregados de atendimento.

Esse avanço normativo, contudo, não se traduziu automaticamente em avanço pedagógico. Entre o direito assegurado e a aprendizagem efetiva interpõe-se um conjunto de condições — formação docente, adaptação metodológica, organização curricular, definição de atribuições dos profissionais de apoio — cuja ausência produz resultado paradoxal: a criança está matriculada, frequente, ocupa uma carteira, e ainda assim permanece fora do processo de ensino-aprendizagem. É esse descompasso que o artigo toma como objeto.

A questão é tanto mais urgente quanto mais cedo se situa na trajetória escolar. A educação infantil é a primeira inserção institucional da criança fora do círculo familiar. Para a criança autista, cujo modo de estabelecer vínculo difere do esperado, esse ingresso pode ter alcance que excede o cumprimento de uma etapa: Vasques e Baptista (2003) sustentam que a inserção escolar pode adquirir, nesses casos, valor constitutivo, participando da estruturação psíquica do sujeito. Falhar nessa etapa não é adiar um conteúdo; é desperdiçar uma oportunidade de constituição.

O artigo examina, portanto, duas questões articuladas: quais estratégias o sistema educacional tem efetivamente mobilizado para a escolarização da criança autista na educação infantil, e de que modo a participação familiar incide sobre esse processo. A hipótese que orienta o percurso é que o obstáculo principal não reside na insuficiência da legislação, mas na lacuna entre o que ela prescreve e o repertório pedagógico disponível ao professor da sala comum.

2 Método

Trata-se de revisão narrativa de literatura, de natureza teórico-conceitual. Esse desenho não pretende exaustividade nem imparcialidade procedimental: sua finalidade é articular, sob uma questão orientadora, materiais de procedência heterogênea, explicitando a interpretação imprimeada ao conjunto (Gil, 2002).

O corpus foi organizado em três conjuntos. O primeiro reúne a legislação e os documentos oficiais brasileiros que definem o direito à educação da pessoa com deficiência e com TEA: a Constituição Federal de 1988 (art. 205, 206 e

208), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996, art. 58 e 59), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei n. 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015). O segundo reúne a produção pedagógica brasileira sobre escolarização e mediação no TEA. O terceiro mobiliza a contribuição psicanalítica sobre a relação entre constituição subjetiva e inserção escolar.

O critério de inclusão foi o tratamento direto da escolarização de crianças autistas na educação infantil, ou a formulação conceitual necessária para sustentá-lo. Excluíram-se materiais de divulgação, textos sem referência verificável e trabalhos cuja abordagem do autismo se restringisse ao plano clínico-terapêutico. A caracterização diagnóstica segue o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), com referência à CID-11 (Organização Mundial da Saúde, 2019).

3 O transtorno do espectro autista: delimitação conceitual

A descrição inaugural do quadro é atribuída a Kanner (1943), que identificou, em uma série de onze crianças, um padrão recorrente de retraimento do contato afetivo, alterações na aquisição da linguagem e exigência de invariância do ambiente. Desde então a nomenclatura percorreu trajeto que reflete transformações na compreensão do fenômeno: de síndrome delimitada a transtorno global do desenvolvimento e, a partir do DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), a transtorno do espectro autista, categoria única organizada por níveis de suporte.

A adoção da noção de espectro não é detalhe terminológico: registra que as manifestações se distribuem em gradientes de intensidade e combinação, de modo que generalizações sobre "a criança autista" têm alcance limitado. O DSM-5 organiza os critérios em dois domínios convergentes com os da CID-11: déficits persistentes na comunicação e na interação social, e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, incluindo reatividade sensorial atípica.

Três consequências derivam dessa delimitação para o campo educacional. Não existe protocolo pedagógico único: o que mobiliza uma criança pode ser ineficaz ou aver-sivo para outra, o que desloca o trabalho docente da aplicação de método para a construção de hipóteses sobre aquele aluno. As dificuldades de comunicação não autorizam inferência sobre capacidade de aprender — supor que a ausência de fala expressiva indique ausência de

compreensão é erro corrente e consequente. E a reatividade de sensorial, frequentemente lida como indisciplina, exige intervenção sobre o ambiente, não apenas sobre a criança.

Cabe uma observação de registro. A escolarização de crianças autistas não tem por horizonte a supressão das características do espectro nem a aproximação a um padrão de normalidade: seu objetivo é o mesmo que orienta a escolarização de qualquer criança — apropriação de conhecimento, ampliação das formas de participação e constituição como sujeito no laço com outros. Descrever a inclusão como correção de um desvio desconhece tanto a natureza do quadro quanto a finalidade da escola.

4 A escolarização como direito: o arcabouço normativo

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado (art. 205), fixa a igualdade de condições de acesso e permanência como princípio do ensino (art. 206) e determina a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular (art. 208, III). A LDB (Brasil, 1996) detalha o mandato: o art. 58 situa a educação especial como modalidade transversal, e o art. 59 obriga os sistemas de ensino a assegurar currículos, métodos, técnicas e recursos adequados, além de professores especializados e capacitados.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar, realizado preferencialmente em sala de recursos multifuncionais, com a função de identificar e organizar recursos que eliminem barreiras à participação. A Lei n. 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, equiparando-a à pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e prevendo acompanhante especializado quando comprovada a necessidade. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) consolidou o conjunto, vedando a recusa de matrícula e atribuindo ao sistema de ensino — não à família — o ônus das adaptações.

O desenho normativo é, portanto, robusto. pode-se descrever esse conjunto como um nascimento simbólico dessas crianças no campo da legislação educacional: antes da lei, elas não figuravam como destinatárias da política; depois dela, passam a existir juridicamente como alunas. O ponto a sublinhar é que esse nascimento no texto legal não equivale a nascimento na prática escolar, e a distância

entre um e outro é precisamente o objeto das seções seguintes.

5 Entre integração e inclusão

A distinção entre integração e inclusão é conceitualmente elementar e praticamente decisiva. Integrar é alocar a criança no espaço comum, cabendo a ela adaptar-se ao que ali se faz. Incluir é reorganizar o que ali se faz para que ela participe. Mantoan (2003) insiste que a inclusão não se cumpre pela presença física, mas pela reestruturação das práticas, da avaliação e da organização do trabalho pedagógico.

O relato de experiência que acompanha o estudo original ilustra essa diferença. Em dois centros municipais de educação infantil da Grande Vitória (ES), duas meninas de três e quatro anos, ambas com diagnóstico de TEA, estavam matriculadas em turmas regulares e acompanhadas por cuidadora. Em uma das turmas, com vinte alunos, as atividades eram reproduzidas em dezenove cópias: a aluna com TEA não recebia material. Questionada, a professora regente justificou a omissão pela suposta incapacidade da aluna, remetendo a responsabilidade ao professor de educação especial, que alegava dever seguir o plano da regente. A criança permaneceu na sala sem qualquer atividade pedagógica ao longo do período observado, reduzida ao cuidado de higiene.

O episódio não se explica por má-fé, mas por três fatores recorrentes: ausência de formação específica dos profissionais envolvidos, indefinição das atribuições entre regente, professor de educação especial e cuidador, e inexistência de plano individualizado que articulasse o currículo da turma às possibilidades da aluna. Cada um tem endereço institucional e solução conhecida; sua persistência indica falha de implementação, não de concepção.

O caso expõe ainda o que está em jogo no papel do profissional de apoio. A cuidadora cuja função se restringe à higiene e à contenção não constitui recurso de acessibilidade pedagógica — pode operar como barreira, ao estabelecer mediação exclusiva que afasta a criança da professora e dos pares. O acompanhante especializado previsto na Lei n. 12.764/2012 só cumpre sua função quando integrado ao planejamento pedagógico, não quando substitui o vínculo com o docente.

6 Mediação pedagógica, brincar e constituição do sujeito

Se a presença física não basta, o que faz a diferença é a qualidade da mediação. Chiote (2015) sustenta que incluir

a criança autista exige ir além da matrícula: implica proporcionar aprendizagens significativas e investir em potencialidades, constituindo-a como sujeito que aprende, pensa e participa de um grupo. A mediação pedagógica não é, nessa chave, técnica acessória, mas a operação pela qual a atividade escolar se torna acessível.

A perspectiva histórico-cultural sustenta essa formulação. Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não decorre de maturação espontânea, mas da apropriação de instrumentos culturais mediada por outro mais experiente: o que a criança realiza hoje com auxílio indica o que poderá realizar adiante com autonomia. Anache (2008) extrai daí que o percurso de desenvolvimento do sujeito com deficiência passa necessariamente pela colaboração social, o que desloca o foco do déficit individual para as condições de mediação disponíveis.

6.1 O brincar como via de acesso

Na educação infantil, essa mediação encontra no brincar seu instrumento privilegiado. Winnicott (1975) situa o brincar no espaço potencial entre a realidade interna e o mundo compartilhado — zona em que a experiência pode ser elaborada sem a exigência de adequação imediata ao real. Para a criança autista, cuja relação com o outro e com o objeto se organiza de modo singular, o brincar oferece uma via de entrada menos custosa do que a demanda direta de interação.

A estratégia que a literatura pedagógica mais consistentemente registra consiste em partir do interesse restrito da

criança — mesmo quando repetitivo e aparentemente estéril — para dele ampliar o repertório e introduzir a presença do outro no jogo. A inversão é importante: não se retira a criança de seu interesse para trazê-la à atividade coletiva; o adulto entra no interesse dela para, de dentro, abrir espaço ao compartilhamento.

6.2 A escola como lugar de inscrição

A contribuição psicanalítica acrescenta uma dimensão que a discussão exclusivamente didática tende a perder. Kupfer (2007) observa que a criança moderna está indissoluvelmente ligada ao escolar, que lhe atribui lugar social e participa daquilo que a constitui. A escolarização obrigatória não apenas transmite conteúdo: delimita um tempo da infância e inscreve a criança em um campo simbólico que lhe confere endereço. Dolto (2005) formula tese próxima: a criança se constitui como sujeito na medida em que é tratada como interlocutor, e não como objeto de cuidado.

Essa dimensão permite reler o episódio relatado na seção anterior. A aluna que não recebia a cópia da atividade não estava apenas privada de um exercício; estava sendo endereçada, cotidianamente, como alguém de quem nada se espera. Laznik (2004) mostra, a partir da clínica do autismo infantil, quanto a antecipação do adulto — supor um sujeito onde ainda não há resposta — participa da emergência da própria resposta. A ausência dessa suposição, no espaço escolar, tem efeito correspondente e inverso.

DESAFIO	MANIFESTAÇÃO NA SALA DE AULA	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	BASE TEÓRICA OU NORMATIVA
Comunicação pouco ou não verbal	Não responde ao chamado; não solicita; usa o adulto como instrumento para alcançar objetos	Apoio visual (rotina ilustrada, cartões de escolha); fala docente objetiva, pausada, sem excesso de comandos	Cunha (2012); DSM-5 (APA, 2014)
Rigidez e reatividade sensorial atípica	Crises diante de mudança de rotina; reação a ruído, luz ou toque lida como indisciplina	Antecipação visual das transições; ajuste do ambiente antes do ajuste da criança	Cunha (2016); OMS (2019)
Pouco engajamento no brincar compartilhado	Brincadeira solitária e repetitiva; ausência de jogo simbólico com pares	Entrada do adulto no interesse restrito da criança como ponto de partida para ampliar o jogo	Winnicott (1975); Vygotsky (1991)
Ausência de adaptação e indefinição do apoio	Criança na sala sem material nem tarefa; cuidador restrito à higiene, isolando-a dos pares	Plano individualizado articulado ao currículo; atribuições pactuadas entre regente, AEE e acompanhante	Brasil (1996; 2012); Mantoan (2003)

Tabela 1 — Síntese dos desafios identificados na literatura e no relato de experiência, com as estratégias pedagógicas correspondentes e sua base teórica ou normativa. As estratégias são orientações gerais, sujeitas a ajuste individual: o espectro não comporta protocolo único.

7 A participação da família

A literatura converge quanto à relevância da participação familiar, e o relato de experiência oferece contraste ilustrativo. Das duas crianças observadas, a que contava com acompanhamento terapêutico regular e estímulo sistemático em casa apresentava desenvolvimento mais avançado; a outra, cuja família dispunha de menos recursos e cujo estímulo se concentrava no período escolar, apresentava maior comprometimento funcional aos quatro anos.

A leitura desse contraste exige cautela. Dois casos não sustentam inferência causal, e a diferença observada confunde participação familiar com condição socioeconômica: acesso a terapias e a transporte depende de renda antes de depender de disposição. Atribuir o diferencial ao empenho das famílias, sem considerar a desigualdade material que o condiciona, converte um problema de política pública em julgamento moral. O contraste sugere, antes, que a escola pública cumpre função compensatória tanto mais decisiva quanto menores os recursos da família, e que a ausência de mediação adequada penaliza de forma desigual.

Isso não reduz a importância da articulação entre escola e família, necessária em outro registro: informações sobre rotina, interesses, sinais de desregulação e estratégias que funcionam em casa são insumo direto para o planejamento docente. Essa interlocução, porém, só se sustenta quando a escola a organiza ativamente, e não quando a espera como iniciativa espontânea dos responsáveis.

8 Considerações finais

O percurso realizado permite três conclusões.

A primeira é que o problema central da escolarização da criança autista na educação infantil brasileira não é normativo. O arcabouço legal — da Constituição de 1988 à Lei Brasileira de Inclusão — define com precisão suficiente o direito, o dever do Estado e os recursos exigíveis. O déficit está na implementação: na formação que não prepara o professor da sala comum, na indefinição de atribuições entre os profissionais e na ausência de planejamento individualizado articulado ao currículo da turma.

A segunda é que a distinção entre integração e inclusão deve operar como critério de avaliação, e não como formulação retórica. Uma criança matriculada que não recebe material, não participa das atividades e não é avaliada está integrada e excluída ao mesmo tempo. Indicadores

que se limitem a registrar matrícula e frequência são insuficientes: cabe verificar participação em atividade pedagógica adaptada, existência de plano individualizado e interação com pares.

A terceira é que a função da escola para a criança autista excede a transmissão de conteúdo. Ao inscrevê-la em um campo social que lhe atribui lugar e ao endereçá-la como sujeito de quem se espera resposta, a escola participa de sua constituição. Essa responsabilidade não é cumprida pela presença física nem delegável ao profissional de apoio: realiza-se na relação pedagógica cotidiana, naquilo que o professor supõe de seu aluno antes de dispor de evidência.

Resta, como agenda, traduzir a norma em prática: formação docente que inclua o TEA no currículo das licenciaturas, protocolos que definam atribuições e acompanhamento das escolas quanto à participação efetiva — e não apenas à matrícula — dos alunos público-alvo da educação especial. É trabalho menos vistoso do que produzir novos dispositivos legais, e provavelmente mais consequente.

Declarações

Conflito de interesses. A autora declara não haver conflito de interesses.

Financiamento. A pesquisa não recebeu financiamento específico de agências públicas, comerciais ou sem fins lucrativos.

Uso de inteligência artificial. Não foi utilizada inteligência artificial generativa na concepção, na redação ou na análise do conteúdo deste artigo.

Disponibilidade de dados. Não se aplica: trata-se de revisão de literatura, sem produção de dados primários.

Nota editorial. Este artigo integra o acervo reorganizado dos volumes 1 a 3 da *Interapia*. O texto foi editorialmente adequado às normas vigentes da revista quanto a estrutura, registro e normalização de referências, sem alteração de tese, argumento ou atribuição de autoria.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANACHE, A. A. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 47-57.

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 dez. 2012.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CHIOTE, F. A. B. *Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.
- CUNHA, E. *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- CUNHA, E. *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.
- DOLTO, F. *A causa das crianças*. Aparecida: Ideias & Letras, 2005.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, v. 2, p. 217-250, 1943.
- KUPFER, M. C. M. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. 3. ed. São Paulo: Escuta, 2007.
- LAZNIK, M.-C. *A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito*. Salvador: Álgama, 2004.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *CID-11: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. 11. rev. Genebra: OMS, 2019.
- VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. Transtornos globais do desenvolvimento e educação: um discurso sobre possibilidades. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2003, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UFSC, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

COMO CITAR

GONÇALVES, C. G. Entre a matrícula e a inclusão: desafios do ensino-aprendizagem da criança autista na educação infantil. *Interapia — Revista de Clínica, Cultura e Ciências Mentais*, v. 1, n. 1, p. 26-32, 2023.

LICENÇA

Publicado em acesso aberto sob licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional. O autor mantém os direitos sobre a obra e concede à revista o direito de primeira publicação.