



## CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONTEXTOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Children with Autistic Spectrum Disorder in pandemic times: contexts of inclusion/exclusion in childhood education**

Adelaide Alves **DIAS**  
Departamento de Psicopedagogia  
Universidade Federal da Paraíba  
João Pessoa/PB, Brasil  
[adelaide.ufpb@gmail.com](mailto:adelaide.ufpb@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-3989-9338> 

Isabelle Sercundes **SANTOS**  
Universidade Federal da Paraíba  
João Pessoa/PB, Brasil  
[isabelle\\_sercundes@hotmail.com](mailto:isabelle_sercundes@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-2690-1942> 

Adams Ricardo Pereira de **ABREU**  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
Pau dos Ferros/RN, Brasil  
[adams.ricardo@hotmail.com](mailto:adams.ricardo@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-8946-8464> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

### RESUMO

A pandemia da COVID-19 impactou rotinas e modos de vida de bebês e crianças pequenas e suas famílias, sobretudo, em função do fechamento das instituições de educação infantil, ocasionando novas dinâmicas de sociabilidade e importantes mudanças na ação educativa. Considerando a complexidade dessas alterações e a especificidade do trabalho educativo com crianças com Transtorno do Espectro Autista, este artigo visa refletir sobre a relação de inclusão/exclusão dessas crianças, mediante análise de elementos teóricos que problematizam a ação educativa, à luz dos pressupostos teóricos da educação inclusiva. Partimos da compreensão de que crianças com TEA necessitam de atenção às suas peculiaridades, dentre elas, as de natureza interativa. Considerando que os contextos interativos dessas crianças encontram-se reduzidos aos espaços familiares, questionamos: como a ação educativa tem contemplado as crianças com TEA? Com base nas análises teóricas efetuadas, concluímos que os limites colocados pela pandemia interrogam as possibilidades educativas e apontam para a construção de estratégias metodológicas individualizadas que favoreçam o desenvolvimento dessas crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Crianças. Transtorno do Espectro Autista. Pandemia.

### ABSTRACT

The COVID-19 pandemic impacted the routines and ways of life of babies and young children and their families, mainly due to the closure of early childhood education institutions, causing new sociability dynamics and important changes in educational action. Considering the complexity of these changes and the specificity of educational work with children with Autism Spectrum Disorder, this article aims to reflect on the inclusion / exclusion relationship of these children, through analysis of theoretical elements that problematize the educational action, in light of the theoretical assumptions of inclusive education. We start from the understanding that children with ASD need attention to their peculiarities, among them, those of an interactive nature. Considering that, the interactive contexts of these children are reduced to family spaces, we ask: how has the educational action contemplated children with ASD? Based on the theoretical analyzes carried out, we conclude that the limits placed by the pandemic question the educational

possibilities and point to the construction of individualized methodological strategies that favor the development of these children.

**KEYWORDS:** Inclusion. Children. Autistic Spectrum Disorder. Pandemic.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre a situação de crianças pequenas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculadas em creches e pré-escolas, com o objetivo de problematizar a ação educativa requerida para assegurar o direito dessas crianças à educação infantil, no contexto pandêmico do novo coronavírus.

Ressaltamos inicialmente que a pandemia tem imprimido aos professores e às famílias de crianças com TEA novos desafios aos já vivenciados cotidianamente nas instituições de educação infantil na perspectiva da consecução de uma educação infantil inclusiva e de qualidade para todos.

Tendo em vista a especificidade do trabalho educativo realizado junto às crianças com TEA e, sobretudo, a concepção de que cada criança na educação infantil apresenta características próprias e um conjunto de valores e condições socioculturais e afetivas que as tornam singulares e especiais, a organização do trabalho pedagógico realizado nessas instituições constitui-se em uma pluralidade de possibilidades e de arranjos curriculares de modo a contemplar interesses diversos em contextos coletivos de desenvolvimento infantil, permeados pelo eixo pedagógico das interações e brincadeiras.

Um dos grandes desafios da educação infantil, mesmo antes da pandemia, consiste em trabalhar com as diversidades na tentativa de construir um conceito de educação que fosse capaz de acolher a todos os bebês e crianças pequenas, indistintamente. Especificamente, em relação à educação de crianças pequenas com TEA, a ampliação dos direitos conquistados pelas famílias e pelas pessoas com deficiência fez surgir uma demanda cada vez mais constante e ascendente de cuidados e de educação desse grupo de crianças em creches e pré-escolas, pondo fim, ou pelo menos mitigando, o histórico de exclusão desses sujeitos nas instituições educativas.

O desafio da construção de espaços e atividades na educação infantil que possibilitem a convivência plural e democrática entre adultos e crianças, e entre crianças sem e com deficiência, respeitando-se as especificidades e as diferenças de cada criança, adquire novos contornos e novas arquiteturas nesses tempos de pandemia.

Com as instituições educativas fechadas, família e escola iniciam um processo de discussão sobre o que e como fazer diante de uma situação tão atípica e excepcional que nos obrigou ao isolamento social e a ficarmos recolhidos em nossas casas.

Desde então temos experimentado momentos de muita incerteza. Ainda não há vacinas<sup>1</sup> ou remédios eficientes capazes de combater o vírus. Assistimos, atônitos a uma escalada crescente de contaminações e mortes sem que tenhamos uma política sanitária eficaz de enfrentamento da pandemia.

A pandemia fez com que nossos cotidianos fossem bastante alterados. Nossos modos de viver tiveram que se adaptar bruscamente a outras formas de comportamento e tivemos que incorporar ao nosso dia a dia o uso de máscaras e a higienização mais atenta de lugares, espaços e alimentos, além de aumentarmos a vigilância e a frequência de realização de nossos próprios hábitos higiênicos como o de lavar as mãos. As medidas de distanciamento social e essas transformações em nossos comportamentos passaram a ser chamadas de “novo normal”.<sup>2</sup>

Neste contexto, as crianças da educação infantil, a exemplo das demais pessoas no mundo inteiro, estão tendo também que se acostumar às novas rotinas familiares. Se antes elas saíam ainda cedo para a creche e só retornavam no fim da tarde, hoje elas estão todo o tempo sob os cuidados de suas famílias. As interações com outras crianças foram bastante reduzidas e as possibilidades de vivenciarem experiências sistemáticas de construção de outros conhecimentos, ações e valores ficaram restritas ao ambiente familiar. A mudança repentina de rotinas para as crianças, de um modo geral, e em especial para as crianças com TEA, produz consequências em seus modos de viver e de se comportar.

Tendo em vista o contexto pandêmico, e, considerando que: (i) a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Lei nº 13.146/2015) em seu cap IV, art. 27 propugna que a educação é direito de toda pessoa com deficiência e garante sistema educacional inclusivo em todos os níveis, visando alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, LBI, 2015); (ii) a especificidade

---

<sup>1</sup> Até a revisão final deste artigo algumas vacinas já começaram a ser aplicadas em alguns países. No Brasil, a CoronaVac, desenvolvida pelo Instituto Butantan em parceria com a farmacêutica chinesa Sinovac, tem sido requerida para uma vacinação emergencial. No entanto, grupos de conservadores têm incitado desconfiança quanto ao objetivo e à eficácia da medicação.

<sup>2</sup> O termo “novo normal” foi cunhado pelo economista americano Mohamed El-Erian, em 2009, para caracterizar as graves consequências da crise econômica mundial por qual passava o mundo naquele período. Similarmente, no contexto atual da pandemia, o conceito está associado à crise econômica profunda que acarreta mudanças abruptas e intensas em nossos modos de vida, que nos leva a pensar que mesmo após a pandemia, não voltaremos a normalidade anterior.

da criança com TEA exige um planejamento individualizado uma vez que estas demonstram um grau maior de dependência e requerem bastante atenção e dedicação para poderem desenvolver autonomia, sociabilidade e habilidades para realizar as atividades de vida diária; questionamos: como as crianças com TEA, oriundas da educação infantil, podem ser contempladas nas orientações educacionais e/ou pedagógicas produzidas pelas escolas e dirigidas às famílias? Que tipo de apoio as instituições de educação infantil podem oferecer às famílias de crianças com TEA, no contexto da pandemia por COVID-19?

Para empreender a tarefa de problematizar os contextos de desenvolvimento da ação educativa, durante a pandemia, com as crianças da educação infantil acometidas de TEA, desenvolvemos um movimento de análise teórica em três níveis complementares e interdependentes. No primeiro, procedemos à categorização da pandemia e suas implicações para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. No segundo, com base nos pressupostos teóricos conceituais da educação inclusiva, analisamos as especificidades da educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista, a partir da noção de que cada criança com TEA, em sua singularidade, sente, pensa e vê o mundo de um modo particular e que essa especificidade da criança apresenta-se de forma diversificada, a partir das diferentes condições sociais, históricas e culturais vividas por ela. E por fim, fundamentadas nas abordagens críticas da prática educativa, analisamos os limites da ação educativa realizada neste contexto de inclusão/exclusão das crianças da educação infantil.

## **A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Em meados de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde caracterizou o surto viral da COVID-19 como uma pandemia e, desde então, o mundo inteiro tem adotado medidas sanitárias e de distanciamento social para a prevenção, controle e mitigação do problema.

A pandemia chega ao Brasil em meio a um contexto político complicado, mediante o qual a sociedade foi instada a se posicionar sobre uma polarização de ideias que defendiam de um lado, medidas drásticas de distanciamento e isolamento social para proteger e salvar vidas e, de outro, um movimento que contava com o apoio explícito do presidente Bolsonaro de defesa da economia, minimizando os efeitos da pandemia sobre a saúde e exaltando os riscos destas medidas o setor produtivo. Conforme Santos (2020), além do Brasil, a Inglaterra, os Estados Unidos, a Índia, as Filipinas e a Tailândia

destacaram-se pela minimização dos potenciais riscos da pandemia, pelo desprestígio à comunidade científica e pela ocultação de informações em prol da prosperidade dos setores financeiros.

Convivemos desde então com a coexistência dessas duas concepções sobre a pandemia. As medidas sanitárias implantadas pelos Governos Estaduais e Distrital seguem em meio ao conflito de ideias e as opiniões se dividem entre os que defendem a vida de forma incontestada e os que defendem que os efeitos de uma crise econômica seriam mais devastadores que os causados pela crise sanitária. Paulatinamente, as medidas adotadas inicialmente, de distanciamento social - mais ou menos rígidas - e, mais recentemente, de flexibilização para abertura de alguns setores da economia, vão aos poucos sendo implementadas. Em meio a esses embates e a crise pandêmica instalada, temos o fato de que até o momento em que escrevemos este artigo mais de 200 mil brasileiros já foram a óbito pelo novo coronavírus.

O atual cenário em nosso país revela, portanto, um momento crítico, de agravamento da pandemia e como um de seus efeitos vemos ampliar o fosso das desigualdades sociais que marcam historicamente a sociedade brasileira. Com a pandemia, cresce o nível de desemprego. Parcelas significativas da população brasileira perderam seus postos de trabalho, o socorro emergencial por parte do Governo Federal demorou a chegar às famílias e quando chegou mostrou-se ineficaz para o combate à situação de desemprego temporário ou definitivo das pessoas que tiveram redução salarial ou que ficaram desempregadas. Sem falar nos trabalhadores informais, os mais atingidos pela pandemia, que, segundo o IBGE, somavam 30,08 milhões em fevereiro de 2020 (IBGE, PNADC, 2020).

Devido à rápida progressão e letalidade do novo coronavírus, foi instituída uma quarentena na maior parte dos países, dentre eles o Brasil, culminando no fechamento de estabelecimentos comerciais, repartições públicas e instituições de educação. Só os serviços considerados essenciais foram autorizados a funcionar, entre eles, os de abastecimento de combustíveis para o transporte de mercadorias e alimentos, os de segurança pública e os de saúde.

Em decorrência desse cenário, no que se refere ao campo da educação, o Governo Federal, Estados e Municípios vêm elaborando instrumentos legais, normativas e decretos para dar respostas à sociedade quanto às novas formas de desenvolver o trabalho educativo formal. Em 1º de Abril o Governo Federal instituiu a medida provisória (MP) nº 934/20, que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e superior durante a emergência de saúde pública. A MP indica que os

estabelecimentos de educação básica ficam dispensados da obrigatoriedade do mínimo de dias letivos, desde que a carga horária mínima anual seja cumprida (Art.1º).

Embora a medida não abordasse sobre o trabalho remoto na educação com crianças, as instituições privadas passaram amplamente a desenvolver atividades à distância, seja para assegurar os recebimentos das mensalidades seja para que o impacto da mudança nas rotinas das crianças (que até então não se imaginava qual proporção tomaria) fosse reduzido.

Na área da educação infantil, a continuidade do trabalho docente por meio de atividades não presenciais causou um cenário de múltiplas inquietações, isto porque o objetivo da educação infantil, qual seja, o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, pauta-se em dimensões éticas, estéticas e políticas que devem ser desenvolvidas por meio de interações e brincadeiras (BRASIL, DCNEI, 2009) sendo, portanto, incompatível com um processo educativo não presencial.

Já na segunda quinzena de abril, a reorganização do cronograma letivo e a possibilidade do cômputo de horas de atividades pedagógicas não presenciais integraram a pauta da consulta do Conselho Nacional de Educação - CNE. Esses aspectos foram discutidos por diferentes órgãos e entidades ligadas à gestão, acompanhamento e regulação da Educação, tais como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, União dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCE.

A discussão sobre a emergência e a pertinência da realização de ensino não presencial também foi pauta de discussão dos movimentos sociais e sindicais que defendem os direitos de crianças e professores(as) a exemplo do Movimento Interfóruns de Educação Infantil – MIEIB, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, do Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE e da Confederação dos Trabalhadores em Educação – CNTE. No seio destes movimentos, a exemplo dos debates realizados pelos órgãos de gestão, regulamentação e fiscalização, os posicionamentos públicos ressaltavam a inadequação e a impossibilidade, dadas as características próprias desta etapa da educação básica, da realização de ensino remoto no âmbito da educação infantil.

Em meio aos primeiros debates travados, o Conselho Nacional de Educação elabora o parecer CNE/CP nº 5/2020 que esclarece a possibilidade de realização de um trabalho escolar não presencial, sendo a gestão do calendário e a forma de organização de competência de responsabilidade dos sistemas, redes ou instituições de

ensino. Assim, sugere-se que os pais das crianças de 0 a 3 anos sejam orientados quanto ao auxílio no estímulo das aprendizagens por meio de brincadeiras, jogos e músicas e que os pais das crianças de 4 e 5 anos também se envolvam no estímulo por meio de leituras de textos, conversas, jogos, desenhos, músicas, etc.

A regulamentação de atividades não presenciais para crianças, inclusive, para as da Educação Infantil, fez com que emergissem algumas dissonâncias, uma vez que alguns grupos de crianças ficaram em desvantagem diante desse novo contexto de aprendizagem, como por exemplo: crianças cujos familiares não têm computador, smartphone ou internet; crianças em situação de pobreza e crianças com deficiências, incluindo-se as crianças com TEA.

A educação infantil inclusiva que historicamente sempre enfrentou grandes desafios que vão desde a formação dos professores até questões relativas à infraestrutura de acessibilidade e de materiais e tecnologias assistivas, no contexto da pandemia, é desafiada a se reinventar e ressignificar práticas inclusivas orientadas para o contexto familiar das crianças.

Um dos grandes dilemas enfrentado por professores e professoras do sistema de educação infantil regular é a incerteza em lidar com o diferente, já que as práticas pedagógicas convencionais divergem do que seria adequado para bebês e crianças pequenas com deficiência. O desafio maior é saber como fazer o planejamento de suas atividades de maneira que proporcione desenvolvimento integral e garanta a inclusão dessas crianças de maneira satisfatória, com avanços.

Se na organização do trabalho pedagógico das instituições de educação infantil esse desafio já é grande, imagine agora, que as instituições educativas estão tendo que fazer orientações às famílias para que as crianças não tenham um prejuízo ainda maior no seu desenvolvimento integral.

No contexto atual, mais do que nunca, o planejamento e as relações entre a escola e família precisam ser mais efetivas de modo a propiciar a adequada orientação às famílias das crianças com TEA. Elas necessitarão de uma mais acurada observação por parte das famílias e uma maior integração com a escola, a fim de que as atividades propostas estejam de acordo com as suas necessidades. A família precisa estar atenta aos comportamentos das crianças no sentido de apreender detalhes que lhe são específicos e a comunicação com as instituições educativas sobre esses dados observacionais precisam ser eficientes, de modo que possam servir como indicativos de sua zona de desenvolvimento, e, assim, poder ajudá-las em seu processo integral de

construção de habilidades e experiências. (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2017).

Percebemos a importância de aproximar a família das creches e pré-escolas para garantir o desenvolvimento satisfatório de crianças com TEA, a fim de se estabelecer relações de confiança e de trocas. Para tanto, as instituições são desafiadas a investir em métodos inovadores que aproxime mais os pais da escola, para fazer com que esses sujeitos sejam mais participantes na vida de seus filhos.

A interação entre instituições educativas e família necessitará ser estreitada, sobretudo, para possibilitar a ampliação da orientação às famílias na perspectiva de fomentar atividades que envolvam momentos de socialização e interação diversificados, tendo em vista a redução das ações interativas causadas pelo fechamento das escolas de educação infantil.

A riqueza das interações propiciadas pela convivência diária entre crianças caracterizadas como “típicas” e crianças com deficiência, que ocorrem nas creches e pré-escolas, nem sempre podem ser reproduzidas no ambiente familiar, reduzindo, assim, as oportunidades de vivências interativas das crianças com TEA. Tal convivência entre crianças “típicas” e crianças com deficiência – e entre elas, as crianças com TEA – são importantes e necessárias na medida em que garantem experiências que possibilitam “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade.” (Art. 9º, Inciso VII, DCNEI, BRASIL 2009)

Além disso,

A interação com outras crianças da mesma faixa etária proporciona contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de idéias, de papéis e o compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos. (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 66).

Tendo em vista que, no contexto pandêmico as crianças de educação infantil estão sob os cuidados de suas famílias e, considerando que no contexto familiar essas possibilidades interativas muitas vezes são reduzidas, e que uma das necessidades específicas da criança com TEA é a ampliação de seu repertório interativo, passaremos a discutir sobre o Transtorno do Espectro Autista, a fim de que possamos compreender melhor suas características de modo a poder orientar possíveis ações educativas dirigidas a essas crianças, no contexto da pandemia do COVID-19.

## O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS

Atualmente muito se tem falado acerca do Transtorno do Espectro Autista – TEA. Os meios de comunicação têm abordado o tema com mais frequência, buscando apresentar em programas jornalísticos e até de entretenimento a temática, de forma a popularizar a discussão e, até mesmo, o conhecimento do maior número de pessoas acerca do tema.

Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2017), nos últimos anos, estima-se que, em todo o mundo, a cada grupo de 160 crianças, uma tenha TEA. Tal perspectiva refere-se a dados médicos, com prevalência que varia de forma substancial entre cada estudo. No entanto, algumas pesquisas revelam números ainda mais assustadores, com incidências bem mais significativas e elevadas. Apesar disso, segundo a mesma organização, bem como a Organização Mundial da Saúde (OMS), em muitos países pobres, a incidência de TEA ainda é desconhecida.

Segundo a OPAS (2017), respaldados em estudos epidemiológicos realizados nas últimas décadas, a prevalência de Transtornos do Espectro Autista vem aumentando consideravelmente de maneira global. Possíveis explicações para o registro de tal fenômeno são: o aumento da conscientização sobre o assunto, a ampliação dos critérios e melhores instrumentos para o diagnóstico, além do aprimoramento das informações transmitidas.

Rios et al (2015) aborda a notoriedade que o autismo ganhou a partir dos anos 2000, chegando a falar em “epidemia de autismo”, relacionando a expressão tanto ao aumento de diagnósticos, frente aos avanços científicos e processos avaliativos, como também à visibilidade do transtorno nas mídias ganhando projeções em filmes, seriados e livros.

Entretanto, apesar de só ter tido expressiva divulgação pela mídia nos últimos 20 anos, o transtorno foi retratado desde o século passado. No ano de 1943, o psiquiatra austríaco Léo Kanner descreveu pela primeira vez um distúrbio que se alinhava a esquizofrenia ao qual deu o nome de “distúrbios autísticos do contacto afetivo” no qual se visualizava um autismo severo com a presença de obsessividade, estereotípias e ecolalias. Posteriormente, em 1956, Kanner descreve o quadro como “psicose”, afirmando que nenhum exame clínico ou laboratorial conseguiu oferecer bases sólidas que pudessem levar a sua etiologia. Tempos depois, em 1997, Ritvo o classifica não

como uma psicose, mas como um déficit cognitivo, um distúrbio do desenvolvimento- (ASSUMPCÃO JR; PIMENTEL, 2000, p. SII 37).

Ao longo dos anos as definições acerca do transtorno foram se ajustando, enquadrando-se atualmente, conforme DSM-5 (Manual de Diagnóstico e Estatístico da Associação Americana de Psiquiatria), em “Transtorno do Espectro Autista” no qual o termo “espectro” traz a ideia da variação em relação ao grau e a maneira como este se manifesta em cada indivíduo e é caracterizado por

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (DSM-5, 2014, p. 31)

O TEA é, pois, considerado um transtorno que afeta o desenvolvimento da criança, comprometendo sua comunicação, coordenação motora e sono, podendo estar associado a outros sintomas como déficit de atenção e hiperatividade<sup>3</sup>. Essas manifestações surgem comumente nos três primeiros anos de vida e trazem prejuízos significativos para sua evolução no aprendizado e interação social.

Características marcantes de crianças com TEA indicam comprometimento da comunicação, com registros de que muitas crianças não conseguem verbalizar ou ainda fazem uso dessa linguagem oral de forma limitada. Agrega-se ainda, a tendência ao isolamento social e apego a rotinas, tendo estas últimas como algo, muitas vezes, inflexíveis, causando graus preocupantes de ansiedade quando interrompidas.

Ademais, o DSM-5, retrata os déficits na comunicação e interação social em diversos contextos, que perpassam desde dificuldades no estabelecimento de uma simples conversa e no compartilhamento de emoções, interesses; comprometimentos ou completa ausência nas expressões faciais; até dificuldades em criar laços de amizade, apresentando desinteresse por seus pares. Tais características são pontuadas em níveis escalonados pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, na sua 5ª edição, indo desde aqueles que exigem um apoio, que possuem

---

<sup>3</sup> Existe uma disputa epistemológica entre os modelos biomédico e psicossocial sobre a abordagem do autismo. Essa disputa se materializa de um lado, por abordar o transtorno como pertencente ao campo das deficiências, propondo o tratamento pela via da reabilitação e, de outro, pelo reconhecimento do autismo como um transtorno mental, pertencente ao campo de cuidados da atenção psicossocial. Todavia, estudo realizado por Oliveira et al (2017, p. 723) concluíram com o levantamento de uma hipótese segundo a qual “a divergência entre o campo da reabilitação e o da atenção psicossocial, no caso do atendimento aos autistas, tem um caráter mais político do que epistemológico ou clínico, e que a luta pela legitimidade é o cerne do embate”.

comprometimentos na conversação e nas tentativas de estabelecimento de relações (nível 1); até aqueles que possuem déficits considerados mais graves, limitando de forma severa sua comunicação e interação (nível 3).

Nesse contexto, de acordo com Zanon, Backes e Bosa (2014), com base nos estudos de Howlin, Magiati & Charman (2009) e Reichow (2011), descrevem que a intervenção precoce torna-se fator importante para evolução e melhora nos aspectos clínicos do TEA, além de possibilitar avanços expressivos no desenvolvimento das crianças. Quanto mais cedo se identifica o transtorno e inicia-se o processo interventivo, maiores serão as possibilidades de melhoras nas áreas afetadas.

Lampreia (2007) relata uma revisão realizada por Dawson e Osterling (1997), em oito programas voltados a intervenção precoce para crianças com TEA, entre três e meio e quatro anos de idade, na qual foi constatada a eficácia de todos eles em proporcionar a inserção de 50% das crianças em uma escola regular. Para alcance de tais resultados, alguns aspectos foram observados, dentre eles, destacamos: ambiente escolar favorável com estratégias individualizadas, programas e rotinas estruturados, além de currículos que abrangiam habilidades como a atenção, imitação e utilização da linguagem, por meio de brinquedos e interação social.

Tais resultados validam a importância de observar sinais que chamem atenção para comportamentos "atípicos", de modo a identificar características que levem a um diagnóstico durante os primeiros anos da criança e que o processo interventivo ocorra, justamente, nessa primeira infância, haja vista que os avanços no desenvolvimento tendem a ser mais notórios.

Frente a isso, percebemos a importância do convívio e interação de bebês e crianças pequenas acometidas do TEA com os pares de modo a favorecer o seu desenvolvimento. As ditas relações horizontais (entre pares) permite à criança uma maior liberdade, possibilitando desenvolver o autoconhecimento, além do conhecimento do outro.

As crianças com TEA, segundo Crespo (2020), por meios dessas interações, principalmente na educação infantil, são estimuladas a desenvolverem habilidades sociais, apropriando-se de modelos de interação que auxiliam na minimização do isolamento.

Destacamos que o TEA é um transtorno que vem sendo observado desde muito antes de ganhar os holofotes das mídias e que afeta, dentre outros aspectos, a comunicação e interação dos indivíduos, sendo de grande importância o diagnóstico e intervenções precoces durante os primeiros anos de vida. Tais intervenções podem, e

são favorecidas por meio do convívio com os pares que possibilitam trocas e construções de experiências que auxiliam no desenvolvimento dessas crianças. Neste sentido, torna-se imprescindível para as crianças com TEA o acesso à educação infantil, pois a interação social e as brincadeiras e atividades socializantes entre as crianças é indispensável para promover o desenvolvimento e, a escola deve viabilizar as possibilidades de experiências socializadoras, permitindo às crianças desenvolverem processos psicológicos superiores (MATTOS; NUERNBERG, 2011).

O processo de inclusão da pessoa com TEA, por ser direito, deve acontecer desde a educação infantil, contudo, sua efetividade exige um planejamento individualizado e uma ação pedagógica específica para cada criança. A educação infantil é a etapa educativa cuja perspectiva inclusiva pode ocorrer de forma mais espontânea, tanto pelas características particulares inerentes a ela quanto pelos aspectos de desenvolvimento dessa faixa etária (DE VITTA; SILVA; MORAES, 2004).

É importante ressaltar que a inclusão é um processo longo e de caráter ininterrupto, o qual exige planejamento, recursos, sistematização e acompanhamento. Não está relacionada apenas à questão da inserção de crianças com deficiência nas turmas de ensino regular (MORI, 2003, p.188).

## **A AÇÃO EDUCATIVA VOLTADA PARA CRIANÇAS PEQUENAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, NO CONTEXTO DA PANDEMIA: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Ao refletirmos sobre toda arquitetura do cenário pandêmico, as configurações e rumos que o processo educativo foi obrigado a tomar em virtude das novas medidas de contenção do vírus, sobretudo na educação infantil, sem possibilidades de contatos físicos e convívios interpessoais que favorecem os campos de experiências que fundamentam esta etapa da Educação Básica, percebemos o quão complexo e limitado esse processo educativo se apresenta, frente ao papel sócio, político e pedagógico da educação infantil.

Ao contextualizarmos a educação das crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA, que se encontram nessa primeira etapa da Educação Básica e todas as dificuldades enfrentadas por grande parte delas, sobretudo de comunicação e socialização, características marcantes dentro do espectro, vamos percebendo as barreiras que ora se apresentam e que ameaçam o desenvolvimento dessas crianças.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), a educação infantil deve garantir, como direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar,

explorar, expressar e conhecer-se. Tais direitos impõem-se a uma atuação pedagógica que possibilite às crianças experiências que a levem a conhecer a si mesma e ao outro; sendo refletidas através das práticas e cuidados pessoais, brincadeiras, contatos e experiências com materiais diversos, no contato com a leitura e encontro com as pessoas.

Entretanto, como garantir tais direitos em meio ao contexto atual vivenciado? De que forma proporcionar o convívio, vivências e encontros entre os pares? Questionamentos como esses são levantados, frente à necessidade das relações interpessoais, indispensáveis para desenvolvimento das crianças, na educação infantil, mas que, em virtude da pandemia ora enfrentada, dissipa as possibilidades de realização das mesmas.

Nesse sentido, acentua-se de forma mais expressiva as dificuldades de oferta da educação infantil para crianças com TEA, ficando comprometido todo um arcabouço de possibilidades que favoreceriam o desenvolvimento das mesmas, auxiliando-as a vivenciar experiências com seus pares que beneficiariam o processo de socialização e comunicação, comprometido pelo transtorno. Assim, consideramos que as relações interpessoais têm significações que favorecem o processo de desenvolvimento, no qual os envolvidos agem no processo de produção e criação do contexto social que o cerca, bem como da linguagem que media tais relações (MATTOS; NUREMBERG, 2011).

Em meio a tudo isso o Conselho Nacional de Educação, quando da emissão do Parecer 05/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, ao discutir acerca da educação infantil orienta que

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. (BRASIL, CNE, 2020, p. 9).

Nesse mesmo parecer, o CNE estendeu a realização de atividades não presenciais a todos os alunos submetidos “a regimes especiais de ensino, entre os quais os que apresentam altas habilidades/superdotação, deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendidos pela modalidade de Educação Especial” (BRASIL, CNE, 2020, p. 14).

Nesse contexto, as famílias passam a figurar papel de destaque dentro do processo e construção dos campos de experiências dos filhos. Da mediação delas dependerá a minimização ou não dos possíveis prejuízos para as crianças. No entanto,

tais mediações acabam esbarrando em dificuldades relacionadas à grande parte das famílias, principalmente as de baixa renda: falta de acesso à internet, analfabetismo dos pais e/ou responsáveis, rotinas de trabalho extensas, não compreensão da natureza e importância das brincadeiras no desenvolvimento das crianças, dentre outros fatores que impedem a efetivação dessas atividades.

No que tange as crianças com TEA, tais dificuldades poderão ser evidenciadas de forma mais marcante, haja vista que o transtorno, muitas vezes, exige atividades direcionadas, materiais adaptados, formação e conhecimentos pedagógicos que possibilitem o desenvolvimento da criança. Tais recursos, materiais e humanos, tornam-se essenciais para proporcionar condições educativas favoráveis às crianças com TEA.

Nessa conjuntura, a ação educativa das crianças com TEA que se encontram na etapa da educação infantil acaba encontrando limites na sua efetivação, pela própria natureza desta etapa da educação básica, que estende-se a todas as crianças, estejam elas ou não dentro do espectro, sendo tal situação majorada àqueles que possuem o transtorno haja vista que necessitam todo o universo escolar e a troca com os pares poderiam lhes proporcionar o trabalho de áreas afetadas como a socialização e a comunicação. Assim, Sanini, Sifuentes e Bosa (2013), ressaltam a importância da instituição educativa como espaço interativo e relevante para o desenvolvimento interpessoal e de troca com os pares, indicando os benefícios do ambiente para as crianças com TEA.

O contexto educativo, na educação infantil, para as crianças com Transtorno do Espectro Autista, contudo, vai além da vivência e compartilhamento de experiências, ele auxilia na construção e estruturação de áreas do desenvolvimento comprometidas pelo espectro. Tais construções são oportunizadas por vivências e experiências que em creches e pré-escolas, específicas do fazer pedagógico, que ampliam as possibilidades e os interesses das crianças com TEA.

Segundo destaca Prieto (2006), a inclusão escolar tem como objetivo reconhecer e valorizar a diversidade como condição humana que favorece a aprendizagem, minimizando as limitações das crianças com deficiências e dando ênfase às suas possibilidades, aos seus interesses, para que o planejamento da sala contemple a construção de situações favoráveis a essas crianças e, conseqüentemente, à equiparação de oportunidades.

Embora a pandemia tenha mudado as dinâmicas sociais, as finalidades da educação infantil não foram suprimidas, ao contrário, agora se ampliam frente às novas demandas. Contudo, a orientação às famílias para realizar processos educativos lúdicos

e interativos podem ser mais desafiadores para alguns grupos de crianças, tais como aquelas que estão dentro do Transtorno do Espectro Autista, uma vez que essas crianças necessitam de olhares, cuidados e estímulos específicos nos campos das interações sociais, comunicação e comportamentos.

A inclusão desse público nas escolas regulares é referendada por políticas educacionais, cujas principais diretrizes nacionais são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Lei nº9394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva -PNEEPEI (2008) e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, também conhecida como Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012). Essas três normativas devem ser garantidas na confluência com a etapa de educação em que as crianças se encontram, no que estamos tratando, a educação infantil.

A LDB nº9394/1996, dentre outras determinações, garante aos estudantes que integram o público alvo da modalidade da Educação Especial, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Art. 59, Inciso I).

A PNEEPEI (2008) institui que essas crianças devem estar matriculadas em escolas regulares e que podem ter acesso a um atendimento educacional especializado (AEE) na própria instituição, em outra que fique mais próxima ou em algum centro de atendimento educacional especializado.

Já a Lei Berenice Piana assegura que em casos de comprovada necessidade as crianças com TEA tenham a disposição um acompanhante especializado nas salas comuns do ensino regular (Art. 3º, Parágrafo Único, 2012).

De uma maneira geral, o modelo educacional atual garante que as crianças participem e aprendam junto às demais crianças nas salas regulares e a um atendimento personalizado com o auxílio do AEE, este último devendo ser transversal ao primeiro. Tais direitos são levados agora ao ambiente domiciliar, demandando assim, toda uma organização específica, como garante a LDB, que exige maior parceria entre escolas, docentes, famílias e crianças.

Assim, é urgente pensar em possibilidades que maximizem a efetivação dos direitos educacionais das crianças com TEA na educação infantil. Considerando que a conjuntura exige maior disponibilidade da atuação familiar, a importância da orientação do AEE é fundamental nesse processo, uma vez que esse tem função de complementar a educação das crianças com TEA, de orientar o ensino regular e articular as famílias.

O Parecer CNE/CEB nº 05/2020, ao regulamentar o período escolar na vigência da pandemia, atribui ao Atendimento Educacional Especializado a oferta das orientações pedagógicas específicas à escola e às famílias

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas. Os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários. Eles também deverão dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias (BRASIL, CNE, 2020, p. 15).

Isto porque, segundo a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial é função do AEE

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, CNE/CEB, 2009, p. 3).

Pensamos que uma das ferramentas possíveis de ser elaboradas pelo AEE para melhorar os processos educativos das crianças com TEA enquanto perdurar a pandemia é o planejamento e a execução de Planos Educacionais Individualizados- PEI (Resolução nº 04/2009).

O conceito de PEI, entretanto, apresenta-se, na literatura especializada, de forma ampla e difusa. Costa e Schmidt (2019), ao citarem Viana; Silva e Siqueira, afirmam que vários autores se referem de forma particular ao Plano, mas sempre trazendo em comuns particularidades no que tange a sua operacionalidade. Nesse contexto, afirmam os autores, que várias são as nomenclaturas com as quais o PEI é apresentado: recurso, estratégias, instrumentos, ferramentas, registros, dentre outros.

Em vários países como a Itália, França e Estados Unidos, conforme nos demonstra Costa e Schmidt (2019), ao se reportarem a um estudo feito por Valadão, encontram no PEI um instrumento de atendimento as diversas necessidades educacionais das crianças e/ou jovens deficientes, propiciando a inclusão dos mesmos na escola regular, tornando-se, assim, elemento de suma importância para educação dos mesmos. Em caminho contrário, porém, afirma os autores, caminha o Brasil.

Diferentemente do que ocorre em outros países, o PEI, e algumas outras formas de planejamento educacional como o Plano de Aula e o Plano de Desenvolvimento Individual -, estão presentes na legislação brasileira apenas de forma implícita.

Há um amparo legal para essas alternativas metodológicas, mas de forma generalista, sem nomeações e especificações. (COSTA; SCHMIDT, 2019, p. 106).

A utilização do plano e sua relevância, nas palavras de Pereira e Nunes (2018), promove a acessibilidade ao currículo; descrevendo, de modo essencial, o nível de desempenho ao qual se encontra aquele a quem se destina o PEI, bem como os objetivos almejados, tanto a curto, como a longo prazo, de forma a interagir com o currículo do ensino regular. Nessa perspectiva, segundo as autoras, a utilização de formas alternativas e individualizadas no ensino, favorecerá o atingimento dos objetivos escolares almejados, adequando-se as especificidades sensoriais, comportamentais, comunicativas e cognitivas do indivíduo.

Nesta mesma direção, Redig, Mascaro e Dutra (2017, p. 41), corroboram a ideia de que o PEI “é uma alternativa pedagógica que permite planejar, desenvolver atividades específicas, flexibilizar o currículo e avaliar o desenvolvimento destes alunos”.

Deste modo, podemos afirmar que a proposta do PEI para as crianças com TEA pode ser traduzida como um registro que reúne ações para garantir a aprendizagem por meio da ação compartilhada por diversas pessoas que deverão trabalhar com esse público, tais como professores e familiares (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018).

O PEI torna-se, assim, um instrumento indispensável para a organização de processos educativos no contexto condicionado pela pandemia. Contudo, os estudos de TANNÚS-VALADÃO; MENDES (2018) apontam que no Brasil esse registro tem sido elaborado não com ênfase na pessoa que o necessita, mas, voltado majoritariamente para mera formalização de registro.

Tal situação se agudiza no atual contexto pandêmico, uma vez que o fechamento das instituições de educação infantil impõe limites à elaboração e à implementação do PEI. Isto porque, o PEI exige um planejamento sistemático de atividades com vistas a alcançar os objetivos educacionais. Para tanto, utiliza formas individualizadas de desenvolvimento que levam em consideração as condições e especificidades cognitivas, sensoriais, linguísticas, comunicativas e interativas (comportamentais) da criança objeto de sua elaboração.

A despeito das limitações, identificamos no PEI um recurso metodológico importante para balizar a ação educativa com crianças com TEA durante a pandemia, uma vez que ele busca registrar as ações da criança e os objetivos educacionais, pareados com o currículo destinado ao ensino regular, atuando, assim, como instrumento que promove a acessibilidade curricular (PEREIRA e NUNES, 2018, p. 941).

## CONCLUSÃO

Pensar ações voltadas para a inclusão escolar de crianças com TEA em meio ao contexto da pandemia pelo COVID-19 se constitui tarefa muito desafiadora, sobretudo quando consideramos o alto grau de incertezas frente aos protocolos de segurança sanitária que ainda não nos permitem vislumbrar, em curto tempo, medidas eficazes, a exemplo de vacinas ou remédios, capazes de debelar o vírus.

A inclusão busca despertar na sociedade uma nova forma de enxergar aqueles que possuem alguma característica diferente, construindo uma visão democrática para estabelecer a justiça, o equilíbrio de oportunidades e o acesso à cidadania.

Quando observamos o grande período de exclusão a, que as pessoas com deficiência estiveram submetidas, sendo impedidas de usufruírem das oportunidades educacionais disponibilizadas aos que tinham acesso à educação é possível aludir que a educação inclusiva pressupõe uma reorganização no sistema educacional de forma a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda população em idade escolar.

Atualmente, o direito à educação para todos encontra-se ratificado na Constituição Federal – CF de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996. Em todos esses documentos se explicitam que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente, educação básica pública, obrigatória e gratuita, bem como o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A Declaração de Salamanca (1994), por sua vez, orienta quanto às características da Educação Especial e a necessidade de adaptação dos métodos educativos às subjetividades das crianças com deficiência.

Pensar em uma proposta curricular especializada para a educação infantil, neste contexto de pandemia, contendo as alterações necessárias para que possa atender às necessidades educativas das crianças com TEA, proporcionando-lhes, assim, um desenvolvimento satisfatório, é voltar-se, sobretudo, para a construção de orientações de atividades lúdicas e interativas no âmbito familiar de modo a possibilitar que essas atividades se deem em ambientes que favoreçam o desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dessas crianças.

A metodologia dos PEI e a interação instituição educativa/família, pode refletir qualitativamente na formação integral da criança com TEA. É importante que os professores da educação infantil, os profissionais do Atendimento Educacional Especializado e as famílias estejam abertos e dispostos a realizar a escuta e acolhida dos desejos, das intenções e interpretar as expressões, os sentimentos, as diferentes formas de ação e comunicação das crianças com TEA. O apoio e a cooperação contínua da família para que junto com as creches e pré-escolas possam estabelecer estratégias que favoreçam o processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças, são imprescindíveis neste momento de pandemia.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5, tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. Revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em 02 mai.2020.

ASSUMPÇÃO JR, Francisco B.; PIMENTEL, Ana Cristina M. Autismo infantil. **Rev. Bras. Psiquiatria**. v.22, Supl I, p. 37-39. São Paulo, Dez. 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 4**, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação (CP/CNE), 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Planalto, [on-line]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 1 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Organizado por Luiz Roberto Curia, Livia Céspedes e Juliana Nicoletti. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar Contínua Mensal**, 2020. Disponível em:  
<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?edicao=27233&t=resultados>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.406**, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. 1-74, 11 jan. 2002.

BRASIL. **Lei n. 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, DF: 2012. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 30 jul. 2020.

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. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 30 de jul. de 2020.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação nacional - Lei nº 9.394/96**. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória n. 934**, de 1º de abril de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Sistema Educacional Brasileiro. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em:  
[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf). Acesso em: 30 jul. 2020.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Infantil**: saberes e práticas da inclusão. Introdução. Secretaria de Educação Especial. 4. ed. Brasília: MEC, 2006. p. 7-8.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n.1, p. 65-74, 2009.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo. Plano Educacional Individualizado para Estudantes com Autismo: revisão conceitual. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 61, p. 102-128, 2019.

CRESPO, Renata Oliveira. **Comunicação e interação social de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**: possíveis efeitos de uma intervenção mediada por pares. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020, 93p. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/6174>. Acesso em: 19 jul. 2020.

DAWSON, Geraldine; OSTERLING, Julie. **Early Intervention in Autism**. In: GURALNICK, Michael J. (Org.). *The Effectiveness Of Early Intervention*, Baltimore: Paul H. Brookes, p. 307-326. 1997.

DE VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; SILVA, K. L. P.; MORAES, M. C. A. F. Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de Bauru. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.10, n.1, p.43-58 jan./abr. 2004.

HOWLIN, Patricia; MAGIATI, Iliana; CHARMAN, Tony. Systematic review of early intensive behavioral interventions for children with autism. **American Journal of Intellectual Development Disabilities**, v. 114, n. 1, p.23-41, jan. 2009.

LAMPREIA, Carolina. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 24, n. 1, p. 105-114, jan./mar. 2007.

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

MATTOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, jan./abr. 2011.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; Alunos especiais inseridos em classes regulares. In: MARQUEZINI, Maria Cristina. **Inclusão**. Londrina. Ed. Eduel, 2003. p. 179-192.

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro de; FELDMAN, Clara; COUTO, Maria Cristina Ventura LIMA; Rossano Cabral. Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, n.3, p. 707-726, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, ES: 1994, [on-line]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca>. Acesso em: 02 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Transtorno do espectro autista**. Folha informativa, Brasil, [on-line]. Disponível em <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>. Acesso em: 10 jul. 2020.

PEREIRA, Debora Mara; NUNES, Débora Regina de Paula. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 939-960, 2018.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A.(org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n. 1, p. 33-44, Edição Especial. 2017.

REICHOW, Brian. Overview of meta-analyses on early intensive behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders. **Journal of Autism and Development Disorders**, v. 42, n. 4, p. 512-520, mar. 2011.

RIOS, Clarice; ORTEGA, Francisco; ZORZANELLI, Rafaela; NASCIMENTO, Leonardo Fernandes. Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, [on-line], vol.19, n. 53, p. 325-336, fev. 2015.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. Competência Social e Autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 99-105, mar. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: ALMEDINA; São Paulo: Boitempo, 2020.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Gonçalves Enicéia. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230076, 2018, Epub. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018.

ZANON, Regina Basso; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 30, n. 1, p. 25-33, jan-mar, 2014.

## NOTAS

### TÍTULO DA OBRA

#### **CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONTEXTOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Children with Autistic Spectrum Disorder in pandemic times: contexts of inclusion/exclusion in childhood education

#### **Adelaide Alves Dias**

Doutora em Educação  
Professora Titular Universidade Federal da Paraíba  
Departamento de Psicopedagogia  
João Pessoa/PB, Brasil  
Professora Visitante Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
Departamento de Educação  
Pau dos Ferros/RN, Brasil  
[adelaide.ufpb@gmail.com](mailto:adelaide.ufpb@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-3989-9338>

#### **Isabelle Sercundes Santos**

Mestra em Educação  
Universidade Federal da Paraíba  
João Pessoa/PB, Brasil  
[isabelle\\_sercundes@hotmail.com](mailto:isabelle_sercundes@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-2690-1942>

#### **Adams Ricardo Pereira de Abreu**

Mestrando em Ensino  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
Pau dos Ferros/RN, Brasil  
[adams.ricardo@hotmail.com](mailto:adams.ricardo@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-8946-8464>

### **Endereço de correspondência do principal autor**

Rua Clementina Lindoso, 456 – apto 2501-A, Altiplano. 58046-460. João Pessoa – PB, Brasil

### **AGRADECIMENTOS**

Não se aplica

### **CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA**

Todos os autores contribuíram substancialmente

### **CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA**

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

### **FINANCIAMENTO**

Não se aplica.

### **CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM**

Não se aplica

## **APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Não se aplica

## **CONFLITO DE INTERESSES**

Não se aplica

## **LICENÇA DE USO** – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

## **PUBLISHER** – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

## **EDITORES** – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

## **HISTÓRICO** – uso exclusivo da revista

Recebido em: 04-01-2021 – Aprovado em: 12-01-2021