



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS III  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA**

**ÁLVARO ARTHUR DE ARAÚJO ALVES**

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS A PARTIR DE HENRI  
WALLON**

**GUARABIRA/PB  
2023**

ÁLVARO ARTHUR DE ARAÚJO ALVES

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS A PARTIR DE HENRI  
WALLON**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia apresentado ao Departamento do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

**Orientadora:** Profa. Dra. Jaqueline Leandro Ferreira

**GUARABIRA/PB  
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A258i Alves, Álvaro Arthur de Araújo.  
Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil [manuscrito] : articulações teóricas a partir de Henri Wallon / Álvaro Arthur de Araújo Alves. - 2023.  
21 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Jaqueline Leandro Ferreira, Coordenação do Curso de Pedagogia - CH. "

1. Henri Wallon. 2. Inclusão educacional. 3. Autismo. I.  
Título

21. ed. CDD 371.9

ÁLVARO ARTHUR DE ARAÚJO ALVES

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS A PARTIR DE HENRI  
WALLON**

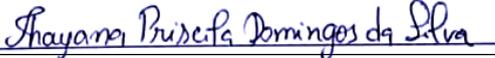
Trabalho de Conclusão do Curso (artigo) de Licenciatura em Pedagogia apresentado ao Departamento do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em: 24/11/2023.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Profª. Dra. Jaqueline Leandro Ferreira (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof. Me. Joana Dar'k Costa  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Profª. Dra. Thayana Priscila Domingos  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico,

Aos meus avôs maternos, por serem o meu verdadeiro pilar de apoio.

Este trabalho é fruto do aprendizado diário e do afeto que transpôs em cada etapa.

A todos que contribuíram de alguma forma para o desfecho deste trabalho.

*“Sei que o meu trabalho é uma gota no meio de um oceano, mas sem ela o oceano será menor”*

Madre Teresa de Calcutá

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>   | <b>9</b>  |
| <b>2 MÉTODO</b>   | <b>10</b> |
| <b>3 DISCUSSÕES</b>   | <b>10</b> |
| 3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRICO E DEFINIÇÃO  | 10        |
| 3.2 PROCESSOS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL  | 14        |
| 3.3 TEORIA DE WALLON  | 15        |
| 3.4 DO AUTISMO AO TEA: BREVE HISTÓRICO SOBRE A CARACTERIZAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA             | 17        |
| 3.5 ARTICULAÇÕES TEÓRICAS: PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E TEORIA DE WALLON | 18        |
| <b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>   | <b>20</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>  | <b>21</b> |

## INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS A PARTIR DE HENRI WALLON

### INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER IN CHILDHOOD EDUCATION: THEORETICAL ARTICULATIONS FROM HENRI WALLON

Álvaro Arthur de Araújo Alves<sup>1</sup>

#### RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a inclusão na educação infantil, dialogando com as bases legais que se constituíram, historicamente, e que, se apresentam como significativos dispositivos legais e conquistas no âmbito jurídico e educacional, destacando as contribuições da teoria de Henri Wallon (2007) como arcabouço teórico importante para pensarmos as práticas pedagógicas nos processos de aprendizagem no âmbito da educação inclusiva. A coleta de dados ocorreu através de uma pesquisa bibliográfica na literatura científica e a análise por meio de uma síntese narrativa. Neste sentido, foi observada a relevância da educação infantil para o desenvolvimento da criança com transtorno do espectro autista (TEA). Também, foi demonstrado que a teoria walloniana sobre o desenvolvimento humano, considerando a integralidade organismo-meio e cognição-afetividade-motricidade, articule-se com os principais documentos que regem a educação infantil inclusiva no Brasil e podem conduzir ações pedagógicas mais efetivas. Acredita-se que o trabalho é relevante e contribui para o processo de inclusão na educação infantil.

**Palavras-Chave:** inclusão educacional; autismo; Henri Wallon.

#### ABSTRACT

This work aimed to analyze Autism Spectrum Disorder (ASD) and inclusion in early childhood education, dialoguing with the legal bases that were constituted, historically, and which present themselves as significant legal provisions and achievements in the legal and educational sphere, highlighting the contributions of Henri Wallon's theory (2007) as an important theoretical framework for thinking about pedagogical practices in learning processes within the scope of inclusive education. Data collection occurred through bibliographical research in scientific literature and analysis through a narrative synthesis. In this sense, the relevance of early childhood education for the development of children with autism spectrum disorder (ASD) was observed. Also, it was demonstrated that the Wallonian theory on human development, considering the organism-environment and cognition-affectivity-motricity integrality, is articulated with the main documents that govern inclusive early childhood education in Brazil and can lead to more effective pedagogical actions. It is believed that the work is relevant and contributes to the process of inclusion in early childhood education.

**Keywords:** educational inclusion; autism; Henri Wallon.

---

<sup>1</sup> Licenciando em Pedagogia (UEPB), alvaro.araujo@aluno.uepb.edu.br

## 1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um Transtorno do Neurodesenvolvimento caracterizado por alterações na comunicação e interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e/ou atividades. Essas alterações estão presentes no início do desenvolvimento, não podem ser mais bem explicados por outros transtornos (a exemplo de deficiência intelectual, transtornos de linguagem ou por atraso global do desenvolvimento) e acarretam prejuízos clínicos significativos no funcionamento da pessoa (DSM-5TR, 2023; OMS, 2022). Em específico sobre a aprendizagem formal, a entrada na escola pode ser um período de grandes desafios para a pessoa com TEA, já que a fase é marcada por alterações na rotina, contato com diferentes pessoas, assimilação de regras e necessidade de autonomia (Pereira; Lucena Filho, 2020; Teixeira; Ganda, 2019). Nesse sentido, refletir sobre a inserção da criança com TEA na escola regular torna-se de fundamental importância para pensarmos estratégias e abordagens teóricas que possam lançar alguma luz sobre o assunto.

A inclusão de pessoas com deficiências e/ou transtornos do neurodesenvolvimento no sistema regular de ensino nem sempre foi assegurada nos termos legais, como é atualmente. No que se refere à garantia de atendimento educacional especializado, somente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, trouxe a elaboração de dispositivo mais preciso sobre a temática. Sobre a educação infantil, esta norma prevê que a educação infantil deve promover o desenvolvimento integral da criança, em torno dos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A Lei também dispõe sobre os processos de inclusão no seu art. 59, o qual institui que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, adaptações curriculares e pedagógicas e atendimento individualizado. Quanto ao processo de inclusão de autistas, a primeira lei a dispor sobre a proteção dos direitos das pessoas com TEA foi a Lei nº 12.764, instituída em 2012.

Apesar de recentes, é válido salientar que as normativas citadas apresentam pressupostos relevantes para a consolidação da inclusão educacional no Brasil e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos indivíduos com deficiências. Dentre alguns desses pressupostos podemos destacar: a visão integral da criança, mediante aspectos físico, psicológico, intelectual e social; a consideração da particularidade dos sujeitos, que denota a necessidade de adequações para atender às suas especificidades; e o papel de estímulos diversos para promoção do desenvolvimento dos indivíduos em sua completude.

Ao levantar esses pressupostos e embasá-los a partir de conceituações teóricas, é possível notar algumas inter-relações com uma importante teoria para o desenvolvimento humano e a aprendizagem, isto é, a psicogenética de Henri Wallon (2007). De acordo com Wallon (2007), o desenvolvimento ocorre de forma global e integral, nas esferas afetiva, cognitiva e motora, com integração entre a afetividade e a socialização. O teórico ressalta a importância da subjetividade dos indivíduos e o seu meio social, tendo as emoções como ponto crucial para o desenvolvimento da aprendizagem e a influência do ambiente social e cultura na construção da personalidade humana.

Assim sendo, essa pesquisa teve como objetivo analisar o Transtorno do Espectro Autista e a inclusão na educação infantil, dialogando com as bases legais que se constituíram, historicamente, e que, se apresentam como significativos dispositivos legais e conquistas no âmbito jurídico e educacional, destacando as contribuições da teoria de Henri Wallon (2007) como arcabouço teórico importante para pensarmos as práticas pedagógicas nos processos de aprendizagem no âmbito da educação inclusiva.

O presente texto encontra-se construído da seguinte forma: primeira seção, serão discutidos os conceitos acerca da educação infantil. Na segunda sessão, será conceituado o

processo de inclusão na educação infantil. Na terceira sessão, será apresentada a teoria de Henri Wallon. Na quarta seção, apresentamos o Transtorno do Espectro Autista (TEA) destacando seus aspectos enquanto transtorno um neurodesenvolvimento e as discussões e estudos pertinentes. Na quinta seção, serão discutidas as articulações entre a teóricas entre o processo de inclusão de pessoas autistas na educação infantil e a teoria de Wallon.

## **2 MÉTODO**

Os estudos em educação pressupõem a articulação entre teoria e prática, uma vez que é a partir da aproximação entre esses dois campos que novos horizontes se constituem na busca de possibilidades para uma formação humana mais efetiva e significativa para os educandos, em dimensões intelectual, física e social (Fonseca et al., 2022). De acordo com Marconi; Lakatos (2003) teoria e fatos são inter-relacionados, de modo que um orienta o outro em uma relação recíproca.

Considerando estes princípios, a presente pesquisa foi delineada visando analisar, de forma teórica, o processo de inclusão na educação infantil de pessoas com Transtorno do Espectro Autista e dialogar com as bases legais que se constituíram, historicamente, no âmbito jurídico e educacional para guiar o sistema de ensino no Brasil, bem como, com a teoria psicogenética de Henri Wallon (2007) sobre o desenvolvimento integral do indivíduo. A teoria de Henri Wallon (2007) foi escolhida para embasar as discussões neste trabalho mediante sua notável relevância para construção de práticas de ensino mais significativas para os educandos.

Para realização das discussões e coleta de informações, o estudo seguiu uma abordagem qualitativa. De acordo com Ludke; Andre (1986), algumas características de pesquisas qualitativas são as seguintes: o pesquisador é seu principal instrumento, pois mantém um contato direto com o fenômeno em estudo; os dados coletados são predominantemente descritivos; a análise de dados segue um processo indutivo, já que o foco não está em testar e comprovar hipóteses prévias, mas de formar novas suposições a partir da análise dos fatos encontrados. No presente estudo a caracterização desta abordagem é justificada pois os dados foram coletados diretamente pelo pesquisador por meio de uma pesquisa bibliográfica, reunindo investigações que apresentassem informações mais pertinentes sobre o tema pesquisado, além de uma compilação das Leis brasileiras que se referem ao processo de inclusão. Adicionalmente, a análise ocorreu através de uma síntese narrativa, cujo objetivo foi extrair possibilidades de articulações teóricas entre as temáticas, consonante ao princípio de análise de dados por processo indutivo, como pressuposto por Ludke; Andre (1986) para estudos qualitativos.

## **3 DISCUSSÕES**

### **3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRICO E DEFINIÇÃO**

Para compreendermos os pressupostos que conduziram a educação infantil na atualidade faz-se necessário discutir sobre a evolução do conceito de infância e como essas reformulações influenciaram, também, a garantia dos direitos das crianças, incluindo o direito à educação. De acordo com Kramer (2007) foi com o surgimento da sociedade capitalista urbana e industrial, na Europa Ocidental, que as crianças começaram a ser vistas de forma separada dos adultos. Entretanto, nesse período, a infância era compreendida com uma fase de preparação para a idade adulta, sem a consideração da singularidade dos indivíduos e necessidade de uma formação cidadã. De tal modo, a educação consistia na mera instrução de práticas de trabalhos manuais (Kramer, 2007).

As particularidades da infância e as considerações acerca da importância do desenvolvimento integral dessa fase só surgiram após movimentos pedagógicos que começaram a discutir sobre novas perspectivas de educação. Refletindo sobre o recorte espacial brasileiro, Oliveira (2002) ressaltou que, até o século XIX, não existiam instituições como creches ou escolas, as crianças que recebiam algum tipo de educação (como o aprendizado da leitura e escrita) eram, geralmente, ensinadas por algum familiar. No final do século XIX, no Brasil, aconteceram algumas simulações sobre o “Movimento Escola Nova” - que já era adotado na Europa, abordando, em especial, a ideia de inserir o jardim de infância como parte da educação. Contudo, a ideia não foi bem aceita, pois acreditava-se que esse tipo de “escola” tinha objetivo de caridade destinado aos pobres. Em razão disso, os primeiros jardins de infância foram fundados por entidades privadas, inicialmente, no ano de 1875, no Rio de Janeiro, e em seguida, em 1896, em São Paulo (Oliveira, 2002).

A conquista da primeira regulamentação do atendimento à criança em escolas maternas e jardins de infância só ocorreu em 1922, após a realização do Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Segundo Wadsworth (1999), o referido Congresso abordou como princípios de discussões vários aspectos relativos à infância, como as vertentes sociológicas, legislativas, assistenciais, pedagógicas e higienistas. Dentre os aspectos mais importantes tratados, destaca-se a prática pedagógica na infância, a qual foi relacionada ao desenvolvimento da educação moral e intelectual.

Seguindo uma linha temporal, no ano de 1961, foi aprovado um marco para a educação infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, em seu Art. 23, destacava: "A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância" (LDB, 1961, Art. 23). Já em 1996, a LDB diz que educação infantil, primeira etapa da educação básica, divide-se em creche e pré-escola com atendimento às crianças de até 5 anos.

Em 1990 foi publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o mesmo é considerado um dos importantes regulamentos para garantia e efetivação dos direitos da infância e adolescência. De acordo com o art. 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente, toda criança e adolescente gozam de todos os direitos fundamentais para o desenvolvimento humano, nos aspectos físico, mental, moral, espiritual e social, com condições de plena liberdade e dignidade humana. Assim como também, no seu parágrafo único deste artigo citado acima, os direitos das crianças e dos adolescentes são de caráter indiscriminatório, ou seja, independe de raça, cor ou etnia, gênero, situação familiar, nascimento, idade, religião ou crença, condições pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, deficiência, região e local de moradia ou outras condições que diferencia as pessoas, famílias ou a comunidade em que vivem, assim como também as condições econômicas ou ambiente social. No art. 4º deste documento, determina o dever e cumprimento da família, comunidade, sociedade em geral e do poder público de garantir de forma integral com prioridade o cumprimento aos direitos que se referem à vida, saúde, alimentação, acesso à educação, ao esporte e lazer. A sua profissionalização, à cultura, dignidade e respeito com liberdade e com participação da convivência familiar e comunidade a qual esteja inserida. Vale ressaltar, que no art. 6º ressalva que nenhuma criança ou adolescente deve ser negligenciado ou tratado com discriminação. (BRASIL, 1990).

Em seguida, em 2013, a LDB foi alterada e em seu artigo 29 modificou-se a definição de educação infantil, tal definição faz parte da concepção que, atualmente, o sistema educacional brasileiro adota. Esta, 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” (BRASIL, 2013, Art. 23).

Em 2017, o currículo da educação infantil foi sistematizado a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que define o conjunto de

aprendizagem da educação básica. De acordo com a BNCC (2017), na educação infantil, as aprendizagens essenciais abrangem comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências que devem garantir a promoção de aprendizagem e desenvolvimento em diferentes campos de experiências, a saber: eu, outro e nós; corpos, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BNCC, 2018). Esses campos têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, de modo que as atividades planejadas para essa modalidade de ensino contemplem tais dimensões.

Na dimensão do *eu, outro e nós*, a BNCC (2017) aponta que:

(...) na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BNCC, 2018, p.40).

Já nos aspectos do *corpo, gestos e movimentos* a BNCC (2017) destaca:

(...) Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BNCC, 2018, p.40).

O campo de experiência que comporta a aprendizagem de *traços, sons, cores e formas*, tem como eixo norteador

(...) Experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BNCC, 2018, p.41).

Sobre as dimensões do quarto eixo dos campos de experiência, *escuta, fala, pensamento e imaginação* são descritos da seguinte forma:

(...) Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação

e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BNCC, 2018, p.42).

No último eixo o documento da BNCC (2017) é ressaltado o campo de experiência de *espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Descrito a seguir pelo documento da seguinte forma

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BNCC, 2018, p.42-43).

Tais campos de experiências, relacionam-se, intimamente, com a noção de desenvolvimento descrita e estudada pelo pesquisador francês Henri Wallon (2007). Vale destacar, nesse sentido, que a concepção da psicogênese walloniana compreende a infância e a criança como *Pessoa Completa*, se reflete, sobremaneira, nas dimensões dos campos de experiência descritos na BNCC. Isto porque, tanto a teoria walloniana quanto a lei que rege as bases da educação brasileira destacam a visão de um ser não fragmentado, isto é, enfatizam a necessária articulação entre vários aspectos do desenvolvimento em uma dimensão holística no processo de aprendizagem.

Entretanto, existem várias críticas em relação à estrutura da Base Comum Curricular (BNCC), entre elas existe a rigidez do currículo nacional, como também, a falta de participação ativa da comunidade/sociedade na construção deste documento, assim como a falta de visão em pensar sobre a complexidade da realidade social e as distinções regionais presentes em elaboração a realidade de cada região e localidade, bem como a diversidade cultural do Brasil. Outro ponto importante é que a Base Comum Curricular (BNCC) tem desdobramento político educacional, onde visa os interesses da classe empresarial, ao contrário do que se espera de uma instituição pública, que deve ter como objetivo a promoção

e garantia de novas gerações emancipatórias com uma formação humana. Tendo um currículo escolar que atenda as necessidades humanas, com uma educação emancipatória, de transformação pessoal e social, bem como, compreendendo o ser de forma integral e toda sua complexidade e que seja recebido em um ambiente escolar democrático e com liberdade de expressão (FARIAS, 2023).

### **3.2 PROCESSOS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Segundo Sasaki (2009) a inclusão é um dos paradigmas da visão de pessoas com deficiências, o qual preconiza que os sistemas sociais devem adequar sua estrutura à diversidade humana, incluindo etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros transtornos do desenvolvimento. Nesta pesquisa, damos ênfase ao estudo do Transtorno do Espectro Autista (TEA), pensando os processos de inclusão na educação infantil e como a teoria de Henri Wallon pode nos auxiliar na compreensão e, particularmente, nas práticas de inclusão dentro dos ambientes educacionais.

Discutir sobre inclusão, no Brasil, nos remete, ainda, ao debate de outros paradigmas históricos. Para Pacheco (2007), ao estabelecermos uma análise sobre tal temática, também nos deparamos com outras dimensões sobre tal debate, tais como as práticas referentes a segregação e integração. Ainda de acordo com o referido autor, o paradigma da segregação prevê a separação das pessoas com deficiência da convivência em sociedade e com a criação de espaços específicos para o seu tratamento. Já o paradigma da integração conjectura a inserção e participação das pessoas com deficiência em todos os contextos sociais, contudo, mantendo a estrutura padrão normativa da sociedade, com poucas adequações às necessidades das pessoas com deficiência (Pacheco, 2007).

Na atualidade, as principais políticas públicas e práticas profissionais relacionadas às pessoas com deficiência estão subsidiadas pelo paradigma de inclusão. Entretanto, os paradigmas de segregação, integração e inclusão se alternaram ao longo da história para constituir a visão da deficiência e a elaboração de documentos oficiais (Dutra et al., 2007; Pacheco, 2007). Pacheco (2007) ressalta, ainda, que nenhum desses paradigmas foi totalmente superado, de modo que, nos dias atuais, é possível observar determinadas práticas que remetem a perspectivas históricas de segregação e/ou integração.

No Brasil, em relação aos marcos históricos e legislativos no âmbito educacional, um dos primeiros documentos a fundamentar o atendimento educacional de pessoas com deficiências foi a Lei nº 4.024/61, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. O documento utiliza o termo “excepcionais” para se referir às pessoas com deficiências e preconiza o direito dessa população à educação, de preferência no sistema regular de ensino, mas não menciona ações de adaptação e atendimentos especializados, o que demonstra o predomínio do paradigma de integração (LDBEN, 1961). A adoção do paradigma de inclusão pode ser observada a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que define no artigo 205 a educação como um direito de todos, cujo objetivo é garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Além disso, a Constituição de 1988 estabelece como um dos princípios do ensino a garantia de igualdade de condições de acesso e permanência na escola e estabelece como dever do Estado a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na escola regular, em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1988, Art. 205).

No ano seguinte, em 1989, foi regulamentada a Lei nº 7.853/1989, a qual dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração na sociedade. Dentre os marcos legais importantes para a educação inclusiva da Lei nº 7.853/1989, destaca-se a caracterização de crime o ato de recusar, cobrar valores adicionais, suspender, atrasar ou cancelar inscrição de

aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência ou transtorno (BRASIL, 1989).

Outra normativa importante para consolidação do paradigma de inclusão no âmbito educacional ocorreu por meio da homologação da Lei nº 9.394/96, que inaugurou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No artigo 59, a LDB aponta que os sistemas de ensino de todas as modalidades devem garantir adaptações no currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades das pessoas com deficiência. Também, sobre a organização da educação especial, a LDB preconiza que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (LDB, art. 58, parágrafo I).

O serviço de apoio especializado foi sistematizado com a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instaurou as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. De acordo com essa resolução, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser realizado de modo complementar à formação do aluno, não sendo substitutivo às classes de aulas comuns (BRASIL, 2009).

Em específico sobre a inclusão de pessoas autistas nas instituições de ensino, as normativas são mais recentes, uma vez que a primeira lei a dispor sobre a proteção dos direitos da pessoa com TEA foi a Lei nº 12.764 de dezembro de 2012, regulamentada em 2014, por meio do Decreto de Lei nº 8.368. De forma geral, a Lei considera a pessoa com TEA como pessoa com deficiência e a torna apta para gozar dos efeitos legais das demais legislações para pessoas com deficiência citadas acima (BRASIL, 2012). A Lei foi nomeada de Lei Berenice Piana em homenagem a uma mãe de criança autista, militante que lutou por políticas públicas, suas propostas e lutas influenciou a criação da referida lei.

### 3.3 TEORIA DE WALLON

Henri Wallon (1879-1962) foi um teórico francês da psicologia da educação, graduado em medicina, psiquiatria, psicologia e filosofia, que buscou em seus estudos compreender a psique humana, voltado para a criança, pois acreditava que através da criança era possível ter acesso à gênese dos sistemas psíquicos. De tal modo, a teoria de Wallon tem foco no desenvolvimento infantil, entendendo a criança como um ser completo, em sua integralidade, nos aspectos afetivos, cognitivos e motores (Piletti, 2019).

Segundo o autor Piletti (2019), a teoria de Wallon enfatiza que o desenvolvimento da criança ocorre a partir de dimensões biológicas e sociais, que se complementam em relações recíprocas ao longo de cinco estágios, que vão desde zero anos até a adolescência, para contemplar aspectos afetivos, cognitivos e motores. Para o referido autor, não há exclusividade entre aspectos cognitivos e afetivos, estes estão presentes em todas as fases do desenvolvimento, no entanto, tendo uma predominância alternada entre um e outro aspecto em cada estágio.

Henri Wallon (2007) define os estágios do desenvolvimento como um processo o qual não é linear, os aspectos afetivos darão lugar ao cognitivo, entretanto, a afetividade contribui fortemente para o processo cognitivo, as relações entre afetividade e cognitividade permeiam os estágios, embora, com predominância de um ou outro. O teórico da afetividade volta-se para uma abordagem multifacetada do desenvolvimento humano.

De acordo com Silva (2020), os estágios do desenvolvimento são descritos por Henri Wallon destacando a importância da afetividade na sua constituição, assim, podemos ressaltar como tal elemento permeia tais estágios e, conseqüentemente, o desenvolvimento, podendo, assim, serem descritos:

a) *Estágio impulsivo-emocional*: compreende o primeiro ano de vida e tem o dado emocional como centro de desenvolvimento pessoal. (...) . A interação ocorre

através da percepção que a criança tem do seu ambiente familiar, ressaltando o processo de diferenciação.

*b) Estágio sensorio-motor e projetivo (1 a 3 anos):* a afetividade se expressa através de contatos com objetos e pessoas próximas. Já dispondo da fala, começa a se relacionar com o mundo externo. “O pensamento [...] é traduzido [...] nos movimentos da criança. Aqui é comum vermos uma criança abrir os braços para contar que ganhou um brinquedo bem grande” (XAVIER; NUNES, 2013, p. 33).

*c) Estágio personalismo (3 a 6 anos):* a afetividade se manifesta no descobrimento de suas diferenças em relação aos outros. Nesse estágio, segundo Wallon (1975), o foco principal é o desenvolvimento da personalidade.

*d) Estágio categorial (6 a 11 anos):* as relações afetivas intensificam as diferenças entre o eu e o outro. Ocorre também a predominância das funções cognitivas de agrupamento, classificação, entre outras.

*e) Estágio puberdade e adolescência (11 anos em diante):* a afetividade se caracteriza como descobrimento que a criança/adolescente faz de si mesmo, de sua identidade, do seu corpo

*f) Estágio da vida adulta:* é o momento em que a pessoa se reconhece como ser único, de possibilidades e limitações, cujo equilíbrio é evocado a ‘voltar-se para si mesmo’ e ‘voltar-se para o outro’. (SILVA, 2020, p. 18).

Assim como, as idades de cada fase podem variar, pois o desenvolvimento é contínuo e tem influência do meio ambiental e social. Além disso, a psicogênese walloniana enfatiza a necessidade de superação de discursos que fragmentam os indivíduos.

No século XX, a teoria de desenvolvimento infantil de Wallon influenciou mudanças nos paradigmas de educação, já que, em suas conceituações, o teórico criticava o ensino tradicional, tal autor entendia que este ensino tendia para uma noção fragmentada de aprendizagem, focada, notadamente, nos aspectos do desenvolvimento cognitivo. Por sua vez, a teoria walloniana destacava a criança em sua completude, defendendo a importância das emoções e afetividade no processo educativo (Piletti, 2019). Daí, pode-se ressaltar algumas das contribuições de Henri Wallon para os sistemas de ensino.

Para Wallon (2007), as instituições educacionais têm um papel fundamental no desenvolvimento da criança e em sua aprendizagem, principalmente quando esses espaços propiciam um ambiente democrático e de diversidade cultural. Isso porque, ao adentrar na escola, a criança passa a ter relações diversas com pessoas diferentes e com a própria instituição, às quais podem oportunizar a expressão e construção de seus sistemas psíquicos, dando base para seu desenvolvimento nos aspectos da afetividade, cognitividade e motricidade, tendo em vista que o desenvolvimento da criança tem como base a percepção de sua singularidade e particularização com o seu meio.

Neste sentido, entendemos que Henri Wallon (2007) pode nos oferecer uma pertinente compreensão das práticas de inclusão de crianças com TEA ao dimensionar a necessária concepção holística e integral da criança no seu processo de aprendizagem, respeitando-se, inclusive, as singularidades de cada sujeito, nesse processo. De acordo com Silva (2020):

Para Wallon, “o eixo principal no processo de desenvolvimento é a integração, em dois sentidos: integração organismo-meio e integração cognitiva-afetiva-motora” (SANTOS; RUBIO, 2012, p. 15), com o objetivo de superar discursos que fragmentam o desenvolvimento do ser humano, especificamente, na infância. “Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade” (WALLON, 2007, p. 198). Diferentemente das teorias psicogenéticas que lhe antecederam, os estágios de desenvolvimento, segundo Wallon (2007), são flexíveis e se adequam às estruturas orgânicas de cada sujeito. (Silva, 2020, p. 17).

Assim, destacamos que a análise psicogenética desenvolvida por Henri Wallon nos possibilita entender a importância da inclusão do sujeito no espaço educacional,

especialmente, pensando, neste estudo, a inclusão de crianças autistas, destacamos a importância da concepção walloniana ao preconizar a necessidade das interações como elemento significativo no desenvolvimento, contudo, sem reduzir-se a uma noção padronizada de desenvolvimento, tampouco, fragmentada de sujeito. Para relacionarmos a teoria walloniana com o estudo da inclusão de crianças com TEA faz-se necessário, antes, expormos um breve histórico sobre o Transtorno do Espectro Autista.

### **3.4 DO AUTISMO AO TEA: BREVE HISTÓRICO SOBRE A CARACTERIZAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

O termo “autista” foi empregado pela primeira vez em 1911, por Eugen Bleuler, como um tipo de sintoma de quadros esquizofrênicos. No uso inicial, a palavra autista estava associada a pessoas que viviam predominantemente focadas em si mesmas e em suas próprias fantasias, com pouca interação social. Portanto, em sua etiologia, a palavra autismo emergiu do estudo de casos de esquizofrenia. Somente em 1943 ocorreram as primeiras iniciativas de caracterização do autismo como um distúrbio específico, assim, distinto dos quadros esquizofrênicos. Isso porque, no referido ano, o médico Leo Kanner publicou o artigo “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” (1943), em que apresentava as observações realizadas do desenvolvimento de 11 crianças com atrasos nos padrões de desenvolvimento, comportamentos agressivos mediante alteração na rotina ou atividade interrompida, linguagem incomum, comportamentos de isolamento, sensibilidades sensoriais e ausência de respostas em interações comunicativas com outras pessoas (Evencio; Fernandes, 2019; Freire; Nogueira, 2023). Vale ressaltar, no entanto, que alguns apontamentos levantados por Leo Kanner, indicou que as causas do autismo estavam determinadas nas relações familiares, particularmente, em uma não relação afetiva da mãe com a criança. Tal leitura embasou uma importante crítica em relação às teorias levantadas por Kanner que culpabilizava significativamente as mães pelo autismo dos seus filhos.

Outro trabalho importante para a conceituação do autismo foi o “Psicopatologia Autística da Infância”, do médico austríaco Hans Asperger, publicado em 1944. No artigo, Hans Asperger descreveu crianças com comportamentos semelhantes àquelas descritas por Leo Kanner em 1943, com exceção de comprometimentos na linguagem e no desempenho intelectual (Freire; Nogueira, 2023; Mello, 2007). Uma série de denúncias permearam a atuação do médico Hans Asperger que, posteriormente, teve seu envolvimento reconhecido nos campos de concentração nazistas, inclusive, direcionando crianças com transtornos ou deficiências para serem mortas nos campos de concentração.

A compreensão oficial do autismo como um distúrbio e suas respectivas características sintomatológicas só foram descritas a partir de 1978, após a publicação de uma revisão de literatura acerca do transtorno. Até então, os principais manuais oficiais de diagnóstico em saúde fundiam o autismo a Psicose e Esquizofrenia infantil (Freire; Nogueira, 2023; Habowski, Campos, 2019). Assim, de acordo com Habowski, Campos (2019), na nona versão da Classificação Internacional de Doenças (CID-9), da década de 1970, o autismo foi definido como uma psicose da infância (Habowski, Campos, 2019). Já nas versões um e dois do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), o autismo aparece como parte de manifestações esquizofrênicas que ocorrem antes da puberdade (MAS, 2018).

A terceira versão do DSM foi a primeira a reconhecer o autismo como um transtorno, recebendo o nome de Distúrbio Autista e compondo os Distúrbios Globais de Desenvolvimento com idade inicial na primeira infância ou na infância. No DSM-III (APA, 1980), os critérios diagnósticos do autismo eram: desenvolvimento comprometido da interação social e da comunicação, padrões de comportamento, interesses e atividades acentuadamente repetitivos, restritos e estereotípias motoras. No DSM-IV, houve alteração do

termo “distúrbio” para “transtorno”. Assim, o autismo foi classificado como Transtorno Autista, compondo os Transtornos Globais do Desenvolvimento (MAS, 2018).

Na versão mais recente do DSM, publicada em 2023, o autismo é classificado como Transtorno do Espectro Autista (TEA) e é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento, com níveis de gravidade que variam em relação necessidade de suporte para as atividades da vida diária: : “Exigindo apoio muito substancial, Exigindo apoio substancial ou Exigindo apoio” (DSM-5-TR, 2023, p, 57). De acordo com o DSM-V-TR, os critérios diagnósticos do TEA são: presença precoce, no início da infância, de déficits na comunicação e interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e/ou atividades, prejuízos clínicos significativos no funcionamento social, profissional e pessoal ou em outras áreas importantes da pessoa. Ademais, para fins diagnósticos, os déficits não podem ser mais bem explicados por outros transtornos, como deficiência intelectual, transtornos de linguagem ou por atraso global do desenvolvimento (DSM-5-TR, 2023, p,56).

### **3.5 ARTICULAÇÕES TEÓRICAS: PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E TEORIA DE WALLON**

O processo educacional das crianças com TEA é marcado, por vezes, por dificuldades para adaptação às regras e na rotina da instituição, especialmente em casos em que se encontram presentes limitações na comunicação interpessoal e situações de isolamento (Pinheiro; Lucena Filho, 2020; Teixeira; Ganda, 2019). No ingresso na escolarização formal as dificuldades podem ser ainda maiores devido à falta de autonomia e ausência de estratégias para lidar com sua condição de muitos autistas nessa fase, como observou Teixeira; Ganda (2019). Ao acompanhar um aluno autista de quatro anos no seu ingresso na educação infantil, foi observado que, na primeira semana de acompanhamento:

O aluno não conseguia fazer fila na entrada, pois o barulho do sino o incomodava, não entrava na sala e quando entrava ficava sentado no chão de baixo da mesa ou andando na sala em círculos empurrando sua pasta de rodas. Fazia toda necessidades fisiológicas na roupa ou no jardim da escola. No recreio ficava só dentro da sala e pouco comunicação visual e verbal (Teixeira; Ganda, 2019, p. 129).

Tendo em vista que, de acordo com a BNCC (2017), os objetivos da aprendizagem na educação infantil incluem a criação de oportunidades de convivência da criança com diversos grupos e de exploração e manifestação sensorial, denota-se a relevância dessa etapa de ensino para o desenvolvimento da criança com TEA. Ademais, Piletti (2019), apoiado na teoria walloniana ressalta que, o desenvolvimento integral dos indivíduos deve ser estruturado por meio de uma relação dialética entre os aspectos cognição-afetividade-motricidade, é possível inferir que o estímulo em diferentes aspectos pode favorecer o desenvolvimento geral da criança, assim, deve-se pensar de que modo pode ser possível estabelecer tais estímulos em crianças com TEA, respeitando-se as suas singularidades.

Para Wallon (2007), a diversidade cultural e a criação de ambientes democráticos de ensino impulsionam o desenvolvimento e a aprendizagem, pois, a vivência em locais com essas características favorece o desenvolvimento da dimensão afetiva e, conseqüentemente, potencializar as outras dimensões do desenvolvimento, isto é, a cognição e a motricidade. Essa consideração se assemelha ao paradigma de inclusão, principal conceituação teórica que embasa os documentos oficiais de inclusão educacional na atualidade e que pressupõe a adequação dos dispositivos sociais à toda diversidade humana (Pacheco, 2007).

Outro ponto importante da teoria de Wallon (2007) para a educação inclusiva é o papel crucial da afetividade para o desenvolvimento. Segundo a teoria walloniana, a afetividade dá base para a integração com as dimensões de cognição e motricidade. Com base nessa concepção de Wallon, pode-se pensar na importância de se estabelecer relações positivas com

a aprendizagem, a instituição de ensino, os profissionais e professores. No processo de inclusão de crianças com TEA na escola, o desenvolvimento da afetividade é um aliado das estratégias educacionais para promover a aprendizagem, conforme aponta Teixeira; Ganda (2019) no seu acompanhamento com o aluno autista na educação infantil:

Meu intuito junto com a professora e os era de que ele tivesse o interesse em aprender no tempo dele, do mesmo jeito que os colegas mais com adaptações (...). E assim, depois de um mês de adaptação, ensinando o básico no âmbito escolar com muito entusiasmo ele estava desenvolvendo bem e se descobrindo. Ensinei-o a pegar no lápis depois de muitas atividades de coordenação motora fina (rasgar papel, fazer bolinhas, fazer rabiscos com o giz de cera, colocar canudinho cortado no barbante) dentre outras, e sempre sentava de frente a ele e colocava objetos na frente do meu nariz assim conseguia que ele olhasse. Cada tentativa de atividades que eu preparava de acordo com o planejamento da professora, ele sempre gostava, o que foi gerando interesse em aprender e de uma maneira significativa (Teixeira, Ganda, 2019, p. 130).

Nesse trecho é relatado, também, a realização de adaptações e atividades variadas, de acordo com os interesses do aluno, para que ele alcance as habilidades desejadas. Tal pressuposto é consistente com o art. 59 da LDB, o qual preconiza a garantia de adaptações no currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades das pessoas com deficiência e transtornos de desenvolvimento. Adicionalmente, de acordo com Piletti (2019) o relato corrobora as proposições de Wallon sobre a evolução do desenvolvimento em estágios, pois as atividades foram planejadas com nível progressivo de dificuldade, do nível básico até a aquisição da competência.

Com base no exposto, extrai-se mais uma possibilidade de articulação da teoria de Wallon com o processo de inclusão educacional. A inclusão requer da instituição e do profissional de educação adequações nas práticas pedagógicas e curriculares, conforme previsão legal da Lei nº 9.394/96 essas adequações devem ser bem planejadas e específicas para atender as necessidades de cada indivíduo. Nesse sentido, a sistematização embasada em estágios pré definidos de desenvolvimento, como os estágios de desenvolvimento definidos por Wallon, pode facilitar o processo, conforme foi possível observar a partir do estudo de Teixeira; Ganda (2019) na inclusão de uma criança com transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil, a estratégia, tendo a afetividade como base, teve resultados positivos.

No que diz respeito aos estágios de desenvolvimento, cabe salientar, segundo Wallon (2007), que estes são flexíveis e progridem de acordo com as estruturas orgânicas de cada indivíduo. Por isso, podemos pensar sobre as adequações no sistema de ensino, que se tornam tão necessárias, principalmente com as crianças com TEA, tanto em função da sintomatologia do transtorno quanto da particularidade que constitui cada indivíduo.

Em sua perspectiva de desenvolvimento, Wallon (2007) compreende o ser humano de forma holística, de modo que a integração do organismo-meio e integração cognitiva-afetiva-motora é crucial para a superação de visões compartimentadas. Essa concepção está intimamente relacionada com os campos de experiências de desenvolvimento na educação infantil descritos na BNCC (2017) e é de fundamental importância para o entendimento do indivíduo em sua integralidade, considerando, inclusive suas especificidades. A visão integral do indivíduo nos ajuda, também, a pensar em práticas de aprendizagem mais inclusivas, específicas e adaptadas para os indivíduos que se apresentam na dinâmica de sala de aula. Isso é relevante para o processo de aprendizagem dos alunos ditos típicos, mais ainda para aqueles com condições atípicas, como os alunos autistas, uma vez que, além das características comuns manifestadas pelo transtorno, a unicidade de cada aluno, mediante as considerações da BNCC (2017) e a visão de desenvolvimento de Wallon (2007), devem ser consideradas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a compreender o Transtorno do Espectro Autista e a inclusão na educação infantil, dialogando com as bases legais que se constituíram, historicamente, e que, se apresentam como significativos dispositivos legais e conquistas no âmbito jurídico e educacional, destacando as contribuições da teoria de Henri Wallon (2007) como arcabouço teórico importante para pensarmos as práticas pedagógicas nos processos de aprendizagem no âmbito da educação inclusiva. A realização do trabalho foi justificada a partir da necessidade de refletir sobre a inclusão de crianças com TEA na educação infantil, mediante as dificuldades e limitações que esses indivíduos podem enfrentar ao ingressar na escola. A teoria de Wallon foi escolhida para ser abordada neste trabalho em função das suas contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem, bem como, da sua íntima relação com os regimentos legais que norteiam a educação infantil no Brasil.

De forma geral, foi apontado que os pressupostos de integralidade organismo-meio e cognição-afetividade-motricidade no desenvolvimento do indivíduo, segundo Wallon (2007) estão articulados aos campos de experiências e aos objetivos de aprendizagem na educação infantil, conforme postulado na BNCC (2017). Ambas as visões são relevantes para compreensão holística do ser humano e a consideração de suas particularidades para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ajudam a pensar em práticas de aprendizagem mais inclusivas, específicas e adaptadas para os indivíduos que se apresentam na dinâmica de sala de aula.

A educação infantil foi descrita como uma etapa importante para o desenvolvimento da criança com TEA, principalmente, quando são criadas situações que propiciam vivências intra e interpessoais. Nesse ponto, destacou-se as semelhanças da teoria walloniana sobre o papel da diversidade cultural e de ambientes democráticos de ensino para o desenvolvimento e a aprendizagem com o paradigma de inclusão, adotado nos principais documentos oficiais de inclusão educacional na atualidade.

No que diz respeito ao processo de inclusão de crianças com TEA na educação infantil à luz da teoria de Wallon foi observado o papel significativo da afetividade para promoção da aprendizagem no ambiente escolar. A teoria walloniana acerca de estágios de desenvolvimento humano, cujo progresso ocorre conforme as estruturas orgânicas de cada indivíduo, se relaciona com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e também refletem a necessidade de planejar ações pedagógicas que se adequem as condições e as etapa de desenvolvimento da criança.

Em suma, as reflexões suscitadas ao longo deste trabalho apontam para íntima relação entre a teoria psicogenética de Henri Wallon (2007) e os pressupostos de educação infantil inclusiva no Brasil. Acredita-se, portanto, que as considerações apresentadas possam contribuir para ações pedagógicas mais efetivas com crianças autistas nessa etapa de ensino.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Thirth Edition: DSM-III**. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 1980.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 20 de outubro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 19 de outubro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. ano 1990, Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013**. Art. 29. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20112014/2013/Lei/L12796.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em: 20 de outubro de 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 11 de novembro de 2023.

CRIPPA, José Alexandre de Souza (coord.). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM -5 -TR**. 5, texto revisado. Porto Alegre: Artmed Editora LTDA, 2023.

EVENCIO, Kátia Maria de Moura; FERNANDES, George Pimentel. História do autismo: compreensões iniciais. **Revista multidisciplinar e de psicologia**, v. 13, n. 47, p. 133-138, 2019.

FONSECA, Juliana de Castro; GOMES, Carmem Alessandra; SILVA, Cristiane Rodrigues; DE MORAIS, Marta Regina; CONCEIÇÃO, Nathália Marques da. A importância do estudo de teoria da educação moderna e contemporânea para a prática educativa. In: Encontro Nacional de Educação, 22., 22 de novembro de 2022. **Anais eletrônicos...** Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. – Ijuí: Ed. UNIJUÍ, p. 1-8, 2022. Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/enacedesiepec>. Acesso em: 05/12/2023.

FARIAS, C. D. S.; BOTAN RUFATO, G.; FERREIRA RUIZ, M. J. BNCC: FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA A ADAPTAÇÃO AO MERCADO. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 39, n. 1, 2023. DOI: 10.21573/vol39n12023.127053. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/127053>. Acesso em: 6 dez. 2023.

FREIRE, Juliana Marque de Souza; NOGUEIRA, Gisele Silva. Considerações sobre a prevalência do autismo no Brasil: uma reflexão sobre inclusão e políticas públicas. **Revista Foco**, v. 16, n. 3, p. 1-18, 2023.

HABOWSKI, Débora Laís; CAMPOS, Iris Fátima Alves. Considerações sobre o diagnóstico de autismo a partir da revisão de DSM IV e V. In: Jornada de Extensão, 20., 21 a 24 de outubro de 2019, Rio Grande do Sul. **Anais eletrônicos...** Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. – Ijuí: Ed. UNIJUÍ, p. 1-4, 2019. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/12258>. Acesso em: 05/11/2023.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

MAS, Natalie Andrade. **Transtorno do Espectro Autista - história da construção de um diagnóstico**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 103, 2018.

MELLO, Ana Maria S. **Rios de Autismo: guia prático**. 5 ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanet; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTOS, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos:**

orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PACHECO, Kátia Monteiro de Benedetto; ALVES, Vera Lucia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta Fisiátrica**, v. 14, n. 4, p. 242-248, 2007.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2019.

PINHEIRO, Janine Cipriano; LUCENA FILHO, Everaldo Lauritzen. Afetividade na aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Expressão Católica**, v. 9, n. 1, p. 71-79, 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, p. 10-16, 2009.

TEIXEIRA, Maira Cristina Souza; GANDA, Danielle Ribeiro. Inclusão e autismo: relato de caso sobre o trabalho com uma criança na educação infantil. **Revista Psicologia e Saúde em Debate**, v. 5, n. 2, p. 125-135, 2019.

WADSWORTH, James E. Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância do Brasil. **Revista Brasileira de História**, v. 19, p. 103-124, 1999.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.