



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LIDIANA GOMES MORENO DA COSTA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CEARÁ**

FORTALEZA

2023

LIDIANA GOMES MORENO DA COSTA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CEARÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria José Barbosa.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C873p Costa, Lidiana Gomes Moreno da.
Práticas Pedagógicas Para Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil no Ceará /
Lidiana Gomes Moreno da Costa. – 2023.
56 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,
Curso de Pedagogia
, Fortaleza, 2023.
Orientação: Profa. Dra. Maria José Barbosa.

1. Autismo; Inclusão; Práticas pedagógicas; Docentes. I. Título.

CDD 370

LIDIANA GOMES MORENO DA COSTA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CEARÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

(Examinador 1)

(Examinador 2)

(Examinador 3)

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, que sempre me ajudou nessa caminhada que não foi nada fácil e que esteve comigo até o fim dessa jornada.

Ao meu esposo Cristiano que sempre me apoiou e foi o meu principal incentivador.

A minha querida orientadora, Mazé Barbosa, que me orientou com dedicação, e responsabilidade e leveza.

Ao meu querido tio, Francisco Rogério, que tanto me ajudou no decorrer da minha vida.

As minhas amigas, Ana Carolina e Clélia, por todas as experiências que vivemos juntas e partilhamos e os laços afetivos construídos durante essa trajetória.

A todos (as) que, de alguma forma atravessaram a minha jornada acadêmica e contribuíram para que ela fosse trilhada.

RESUMO

A presente pesquisa busca analisar acerca das práticas pedagógicas utilizadas com as crianças que apresentem o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil em uma escola da rede pública de ensino na cidade de Fortaleza/CE. A metodologia utilizada na pesquisa definiu-se como qualitativa, onde o levantamento de dados foi feita de forma bibliográfica e de campo, aplicando como técnicas as observações e entrevista gravada com uma professora do Infantil 5. A fundamentação da pesquisa foi embasada nos aportes teóricos de autores como: Cunha, (2019), Sasaki (1999), Kasari, Freeman e Paparella (2006), Chiote (2015), Dornelles (2002), Lei nº 9.394/1996 referente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), Lei nº 12.764/2012 da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 13.146/2015 de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Constituição Federal (1988), entre outros que muito contribuíram para o desenvolvimento do trabalho. Entre as análises realizadas, destacou-se o reconhecimento de que a professora da Educação Infantil tem aptidões para desenvolver as práticas pedagógicas para incluir as crianças, de forma integral, envolvendo-as em suas práxis.

Palavras-Chave: Autismo; Inclusão; Práticas pedagógicas; Docentes.

ABSTRACT

This research seeks to analyze the pedagogical practices used with children with Autistic Spectrum Disorder in Kindergarten in a public school in the city of Fortaleza/CE. The methodology used in the research was defined as qualitative, where the data collection was made through bibliography and field work, applying as techniques the observations and recorded interviews with a Kindergarten 5 teacher. The research was based on the theoretical contributions of authors such as: Cunha, (2019), Sasaki (1999), Kasari, Freeman and Paparella (2006), Chiote (2015), Dornelles (2002), Law No. 9.394/1996 on Specialized Education Assistance (AEE), Law No. 12. 764/2012 of the National Policy for the Protection of the Rights of the Person with Autistic Spectrum Disorder, Law no. 13.146/2015 of Inclusion of the Person with Disabilities and the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008), Federal Constitution (1988), among others that greatly contributed to the development of the work. Among the analyses performed, the recognition that the Early Childhood Education teacher has skills to develop pedagogical practices to include children in a comprehensive way, involving them in their praxis stood out.

Keywords: Autism; Inclusion; Pedagogical practices; Teachers.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	11
2.1 Refletindo sobre Inclusão dentro da Educação Especial	11
2.2 A Legislação direcionada ao amparo de pessoas com TEA	13
2.3 Inclusão como forma de promover escola para todos	Error! Bookmark not defined.
2.4 Desenvolvimentos históricos do TEA e o processo de Educação Inclusiva	17
2.5 Promoções da inclusão e integração no cotidiano das crianças com TEA	21
2.5.1 Os indicativos de uma sala inclusiva	233
2.5.2 Lei da política da Educação Especial	25
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
3.1 Percursos metodológicos	28
3.2 A instituição, os agrupamentos e os sujeitos pesquisados:	29
3.3 Análises dos dados	Error! Bookmark not defined.
3.3.1 A atuação da professora na sala de referência	Error! Bookmark not defined. 2
3.3.2 Os registros das observações	35
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	Error! Bookmark not defined.
REFERÊNCIAS	Error! Bookmark not defined.
APÊNDICE A- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ROTINA EM UMA TURMA DE PRÉ- ESCOLA	Error! Bookmark not defined.
APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORA DE PRÉ-ESCOLA	48
APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	Error! Bookmark not defined.
APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	Error! Bookmark not defined.

1 INTRODUÇÃO

Encontramos nos primeiros séculos da história dos homens registros de que pessoas com deficiências em algumas sociedades eram excluídas por não se encaixarem dentro dos moldes da “normalidade”. Eram submetidos a castigos cruéis e perversos, sendo dessa forma discriminados e excluídos. Mesmo nos dias atuais essas pessoas ainda sofrem processos de exclusão e discriminação por falta de comprometimento de diversos setores da sociedade.

Ressaltando que para se chegar aos direitos conquistados percorreu-se um longo caminho. Por mais que as pessoas com deficiência e especificamente o Transtorno do Espectro do Autismo – TEA esteja internamente relacionado ao desenvolvimento da história, os debates sobre a sua proteção e inclusão são recentes.

No Brasil, as pessoas com TEA conquistaram importantes direitos, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), assegurado pela Lei nº 9.394/1996. Além disso, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelecida pela Lei nº 12.764/2012, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Lei nº 13.146/2015 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) garantem o acesso à educação em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Essas leis conferiram mais visibilidade às pessoas com TEA, mas ainda existem desafios a serem superados para a efetivação dos direitos e para a promoção de um ambiente escolar realmente inclusivo. É importante que as escolas estejam capacitadas para desenvolver a aprendizagem das crianças com TEA, considerando suas particularidades e utilizando estratégias pedagógicas específicas para cada caso.

Para garantir a inclusão desses estudantes, é importante lembrar que a inclusão escolar não se resume à obrigatoriedade de matrícula, mas sim à construção de um ambiente acolhedor e respeitoso, que valorize as diferenças e que estimule o desenvolvimento integral de cada criança.

No âmbito educacional existe a obrigatoriedade para que as crianças com TEA tenham acesso ao ensino regular desde a educação básica até o nível superior. É importante que dentro das práticas inclusivas, as escolas venham incentivar e estimular habilidades cognitivas e propiciar as interações sociais. Para que as práticas inclusivas sejam realizadas nessa área do autismo é necessário que se tenha adequação por parte da escola e profissionais envolvidos para que venham desenvolver a aprendizagem das crianças.

Diante do exposto, a autora deste estudo teve seu interesse na temática despertado durante sua formação inicial na Graduação e no estágio obrigatório em Educação Infantil e Ensino Fundamental, onde conviveu com crianças com TEA. Essa experiência a instigou a investigar como os professores de Educação Infantil têm desenvolvido suas práticas pedagógicas para incluir crianças autistas na sala de referência.

A presente pesquisa busca investigar se de fato a inclusão está acontecendo na rotina do ambiente escolar. Portanto, a pesquisa analisa as práticas pedagógicas de inclusão para crianças com TEA, tencionando assim, que os resultados possam contribuir para a compreensão de como acontecem essas práticas pedagógicas de inclusão de crianças com autismo na rede pública de ensino em Fortaleza no estado do Ceará, sendo assim pretendido esclarecer e investigar a práxis de inclusão das crianças com deficiências, especialmente, as crianças com espectro autista.

Diante de tais argumentações surge a seguinte problemática: Quais as práticas pedagógicas de inclusão que os docentes da Educação Infantil têm desenvolvido dentro da sala de referência com crianças autistas da rede pública de ensino em Fortaleza - CE?

Além de buscar responder questões norteadoras como: Quais as estratégias e recursos pedagógicos utilizados pelo professor da rede pública de ensino para efetivar e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil para crianças com autismo? Como as crianças com autismo vivenciam essas práticas pedagógicas inclusivas e interagem com as demais crianças na sala de referência da rede de ensino público?

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por uma professora de Educação Infantil para atender às necessidades de crianças com TEA em uma escola pública da cidade de Fortaleza - CE.

Para conseguir o objetivo geral supramencionado, foram relacionados os seguintes objetivos específicos: a) Revisar teoricamente o conceito e características do Transtorno do Espectro Autista; b) Descrever como as crianças com TEA vivenciam as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de referência; c) Identificar as práticas pedagógicas utilizadas pela professora para promover a inclusão de crianças com TEA; d) Analisar os desafios enfrentados por docentes da Educação Infantil no desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas de crianças com autismo.

Este estudo utilizou abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios, desenvolvendo-se de forma bibliográfica, documental e de campo, contando com instrumentos para coleta de dados. Na pesquisa adotou-se a observação e a entrevista

semiestruturada, tendo como sujeitos uma turma de infantil V e a professora da turma. O período da pesquisa se deu nos meses de outubro a novembro de 2022.

Nesse sentido, esta pesquisa bibliográfica, encontra-se baseada teoricamente a partir dos subsídios de autores ou pesquisadores renomados na área da Educação Especial, que abordam esse tema práticas pedagógicas para crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil no Ceará, tais como: Cunha, (2019), Lei nº 9.394/1996 referente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), Lei nº 12.764/2012 da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 13.146/2015 de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Constituição Federal (1988), entre outros que contribuíram para o desenvolvimento do trabalho.

Em relação à Cunha (2019), ele como Doutor, mestre, professor, jornalista e psicopedagogo tem profunda experiência acumulada atuando no ensino das crianças com autismo, não desmerecendo os demais autores, pois o mesmo tenta dissolver mitos e preconceitos relativos às essas crianças autistas. O autor aborda o autismo com conhecimento e cita ser necessária principalmente uma dose profunda de amor e empatia, enfatizando essas características como primordiais para a compreensão desse universo dos indivíduos com autismo.

A relevância deste trabalho justifica-se pelo fato de que o TEA é um transtorno que afeta um número significativo de crianças em todo o mundo e a Educação Infantil é um espaço fundamental para o processo de inclusão e desenvolvimento dessas crianças. A contribuição científica desta pesquisa para a comunidade acadêmica está em avançar o conhecimento sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, especialmente no que diz respeito às atividades pedagógicas utilizadas para promover a aprendizagem dessas crianças e os desafios enfrentados pelo docente para a efetivação dessas práticas. Além disso, pode fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas voltadas para a inclusão de alunos com TEA na escola, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

A partir dos resultados desta pesquisa, espera-se propor recomendações para aprimorar as práticas pedagógicas voltadas para alunos com TEA na Educação Infantil e para a inclusão dessas crianças na escola. A análise dos dados busca fornecer contribuições para o desenvolvimento de programas de formação continuada para os professores, visando à promoção de práticas pedagógicas inclusivas e efetivas para o processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA.

Embora se espere que esta pesquisa atenda aos objetivos e responda à problemática, a temática relacionada à inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil não se exaure aqui. Existem diversos aspectos a serem explorados, como a formação dos professores para lidar com a diversidade na sala de aula, as adaptações curriculares necessárias para atender às necessidades dos alunos com TEA e a importância da parceria entre escola e família na inclusão desses alunos. Portanto, novas pesquisas devem ser realizadas nesse sentido, a fim de ampliar o conhecimento sobre o tema e contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática.

Esta monografia está estruturada em quatro capítulos, a saber: 1) a presente introdução onde foram apresentadas a problemática, os objetivos e a relevância da pesquisa; 2) o referencial teórico, onde são apresentadas as discussões teóricas já estudadas, a abordagem bibliográfica e documental acerca do tema; 3) procedimentos metodológicos, o percurso metodológico onde estão delimitados, os procedimentos metodológicos e a análise dos dados, onde apresentamos os resultados obtidos na coleta de dados e as nossas descobertas de pesquisa; 4) considerações finais e em seguida as referências e apêndices.

2 INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem por finalidade ampliar o conhecimento dos principais conceitos e teóricos que embasam a pesquisa, e analisar quais as práticas pedagógicas de inclusão que os docentes da Educação Infantil têm desenvolvido dentro da sala de referência com crianças autistas da rede pública de ensino em Fortaleza - CE.

De início apresentaremos alguns aspectos sobre as estratégias e recursos pedagógicos utilizados pelo professor da rede pública de ensino para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil para crianças com TEA, sendo dito também a respeito da inclusão e integração.

2.1 Refletindo sobre Inclusão dentro da Educação Especial

O termo inclusão nas últimas décadas tem sido bastante debatido nas esferas política, social, cultural e pedagógica, a fim de que os estudantes tenham uma educação inclusiva.

Ao falarmos sobre a Educação Inclusiva, levanta-se um questionamento necessário e norteador: o que distingue a Educação Especial da Educação Inclusiva? Há uma diferença? Sim, apesar de se encontrarem interligadas, as duas possuem características específicas.

À vista disso, a Lei nº 9.394 de 1996, em seu Art. 58, determina como Educação Especial: “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, s/p).

Isto é, para a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), (1996) a Educação Especial é possível ser oferecida além da rede regular de ensino, como em consultórios, colégios para surdos ou deficientes visuais. Ademais, a Educação Especial deve ter o suporte de vários especialistas com a finalidade de ajudar o estudante, como fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicopedagogos, dentre outros (BARBOSA, 2020).

A Educação Inclusiva, por outro lado, amplia a discussão acerca do ensino dentro da Educação Básica. Na perspectiva inclusiva, a Educação Especial torna-se parte de um todo, ou seja, o ensino não se direciona apenas a auxiliar a criança com deficiência a ingressar e manter-se na escola. A perspectiva inclusiva busca integrar os estudantes, independentemente de suas origens, credos, raças deficiências dentro de uma mesma perspectiva de educação

básica, onde todos tenham acesso, possam ser contemplados pelo sistema de ensino (BARBOSA, 2020).

Não obstante, a Educação Inclusiva implica não somente na ascensão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), ao ensino regular, assim como também se faz relevante aprimorar o estímulo do seu aprendizado. O apoio do conjunto de leis ressalta e tenta ocasionar na prática o que há décadas é debatido na literatura a respeito da inclusão de crianças com autismo no ensino regular, ambientes menos restritivos, que aumentem as oportunidades de interação com pares com desenvolvimento típico, ajudam a promover as habilidades sociais dessas crianças (CAMARGO; BOSA, 2009). Baseado nos comentários de Silveira e Nascimento (2013, p. 9-11), define assim sobre:

[...] Educação Inclusiva: trata-se da inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas comuns.

Exclusão: ocorre quando separamos os alunos com necessidades especiais, não considerando a diversidade e limitando a participação de todos.

Segregação: ocorre quando as crianças com necessidades especiais são isoladas e separadas em grupos, em instituições de atendimento especializado, sem frequentar a escola comum.

Integração: insere o aluno no contexto escolar, mas não o inclui. Trata-se do aluno especial na educação.

Inclusão: Considera a diversidade e as necessidades de todos os alunos, garantindo o acesso, a permanência e a participação deles em salas de aulas comuns.

Uma educação inclusiva implica uma escola inclusiva no qual todos os educandos, com ou sem deficiência, possuam a aludida ocasião de ingresso, de continuação e de desenvolvimento na escola. Em uma escola inclusiva os alunos de um modo geral estão envolvidos nas atividades apresentados aos mesmos; o ritmo de aprendizado é considerado e são oferecidos retornos e elaboradas aptidões e táticas apropriadas às carências de cada um.

A educação inclusiva não implica tão somente o ingresso de indivíduos com deficiência na rede regular de ensino, mas sim ao direito de uma educação de qualidade que se encontre direcionada a todos os indivíduos; e de um método de socialização em que o educando com deficiência seja recebido pelo docente e por outros estudantes. E isso só será possível, com um sistema educacional onde os recursos humanos sejam qualificados para atenderem as várias necessidades dos estudantes (FONSECA-JANES, 2009).

A inclusão escolar propicia à ampliação do acesso a criança com TEA às classes regulares, permitindo o agrupamento com outras crianças, cada uma em sua singularidade e que frequentemente necessitam um atendimento individual. O espaço escolar possibilita a vivência e as experiências infantis a partir da relação com outras crianças. A escola é o lugar da criança.

Autores como Ainscow, Booth e Dyson (2006) recentemente fizeram uma análise de tendências internacionais que conceituam as inclusões como várias maneiras, informadas a seguir.

2.2 A Legislação direcionada ao amparo de pessoas com TEA

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, onde a mesma prevê a atuação da sociedade na elaboração das políticas públicas direcionadas para os autistas, com seu implante, apoio e análise. Ela é uma referência para os mesmos, pelo motivo de suas particularidades de conduta, os quais enfrentavam adversidades para ingressarem e permanecerem no sistema público de educação, bem como nos estabelecimentos de ensino privados.

Ademais, essa Lei é denominada como Lei Berenice Piana¹ e estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa como transtorno do espectro autista estabelecendo preceitos para sua execução, apresentando entre eles no Art. 2, inciso VII a diretriz de estímulo à formação e à habilitação de especialistas na recepção ao indivíduo com esse transtorno, assim como a familiares.

Nessa circunstância, a Educação Inclusiva estabelece um padrão educativo baseado na compreensão de direitos humanos, conjugando equidade e diversidade como conceitos únicos, progredindo de maneira formal ao revelar as ocorrências históricas que ocasionam a supressão no interior e no exterior do estabelecimento de ensino (BRASIL, 2008).

A Educação Especial, por sua vez, é compreendida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2013).

Quando é relatada a inclusão da criança com autismo no estabelecimento de ensino regular, Oliveira (2020) assegura que é necessário refletir igualmente no docente, pois

¹ Nascida em Dois Vizinhos, no interior do Paraná, a 419 km da capital, em 1958, e hoje moradora de Itaboraí (RJ) — é mãe de três filhos, sendo o caçula um rapaz autista, o Dayan, nascido em maio de 1994 (hoje, com 28 anos). A busca pelo diagnóstico, no início da infância do filho, e que só se concretizou entre seus 6 e 7 anos de idade, a levou a uma militância por direitos dos autistas, por diagnóstico e, principalmente, por tratamento na rede pública de saúde. PAIVA JR, F. **Lei Berenice Piana faz seu 10º aniversário, nascida de uma sugestão da sociedade.** 27 de dezembro de 2022.

Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/lei-berenice-piana-faz-seu-10o-aniversario-nascida-de-uma-sugestao-da-sociedade/>. Acesso em: 10 mai. 2023.

este, muitas vezes, não se encontra apto para recepcionar os educandos com autismo. Se o docente é considerado como intermediário no procedimento inclusivo, necessita gerar a relação inicial da criança com a sala de referência e com as tarefas indicadas à classe.

Uma vez que, o vínculo do educando com TEA e o docente pode entusiasmar a assimilação adequada do estudante e de seus companheiros, isto é, de acordo com a carga, positiva ou negativa, possui conexão no que diz respeito à aprendizagem, promovendo a inclusão do aluno no estabelecimento de ensino e na comunidade. Para serem inclusivos, assim, esses estabelecimentos precisam agenciar as oportunidades e potenciais de todos seus educandos, principalmente os estudantes com TEA (DORNELES, 2002).

Kupfer, (2004) evidencia que é necessário examinar o educando com TEA mais adiante de suas carências e particularidades, tendo uma visão abrangente, complementar e compassiva quanto à individualidade do estudante, para achar meios corretos no planejamento do currículo escolar e melhorar sua evolução na aprendizagem.

Se a inclusão é associada às crianças que possuem algum tipo de necessidades especiais, em muitos países, muitas pessoas dentro das escolas são excluídas por comportamentos difíceis. A exclusão disciplinar não pode ser entendida sem estar ligada aos eventos e as interações que a precedem, a natureza dos relacionamentos e abordagem do ensino e aprendizagem na escola (BOOTH, 1996).

Enquanto isso os números da exclusão formal significam pouco em vista da exclusão disciplinar informal. Nesse sentido, a exclusão de meninas que engravidam em idade escolar, que podem vir a ser desencorajadas a permanecerem na escola continua a distorcer as percepções de composição de gêneros nos números oficiais de exclusão em alguns países.

Sasaki (1999) explica que a inclusão social é avaliada como o processo pelo qual a comunidade se amolda para abranger, em seus sistemas sociais, indivíduos com precisões especiais e, ao mesmo tempo, estas se organizam para exercer seus desempenhos diante dessa comunidade. A inclusão social estabelece um procedimento recíproco, em que esses indivíduos, ainda excluídos, e a comunidade procuram, em cooperação, solucionar dificuldades, determinar sobre os resultados e concretizar o equilíbrio de possibilidades para todas as pessoas.

2.3 Inclusão como forma de promover escola para todos

Relacionado ao contexto educacional, a exclusão tende a se referir aos grupos vulneráveis, cujo acesso à escola esteja sendo ameaçada, por exemplo, ciganos, crianças que

engravidam crianças com deficiências, sujeitos com comportamento interdisciplinar e pessoas que vivem em comunidades pobres.

A inclusão está cada vez mais presente nos debates internacionais. O Movimento de Educação para Todos foi criado nos anos 1990, por meio de um conjunto de políticas internacionais, coordenado principalmente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994).

A educação inclusiva envolve crianças deficientes e superdotadas, assim como aquelas que pertencem a povos excluídos ou em circunstâncias de desigualdade, como crianças de rua, as que labutam as que fazem parte das minorias étnica ou cultural e etc. Tratando-se de educação de qualidade para todas as pessoas que possuem essa deficiência (OMOTE, 2003).

Porquanto a Educação Inclusiva, no Brasil, apresenta como apoio histórico o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, instituído com o decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, estabelecido em 1857. Essas duas organizações configuram a referência na recepção dos indivíduos deficientes, proporcionando oportunidade para a compreensão e a argumentação sobre o seu ensino (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2011).

No Brasil a educação inclusiva foi estabelecida nos anos de 1994 com a declaração de Salamanca. Ainda que tenham acontecido algumas mudanças educacionais, a inclusão é um grande desafio a ser enfrentado nos dias atuais. Com a declaração de Salamanca, os estudantes com deficiências começaram a ser incluídos dentro das escolas regulares, e em outros espaços sociais que antes viviam de forma segregada. Dessa forma começa um processo de democratização na educação, pois as escolas regulares tiveram que abrir espaços para incluir todos os indivíduos, independentemente de suas especificidades. Além disso, existem vários documentos legais que regulamentam a educação inclusiva de pessoas com deficiências.

Do mesmo modo, em algumas dessas regulamentações podemos identificar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB (1996), no artigo 59, que é função dos sistemas de ensino de assegurar aos estudantes um currículo, técnicas, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegurando o término específico àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegurando ainda a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar.

Portanto, todos os sistemas de ensino devem providenciar os recursos necessários para que os estudantes possam ter uma educação de forma igualitária, confirmando o que está na Constituição Federal de 1988, artigo 208, que trata da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 anos de idade aos 17 anos afirmando também ser dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL,1988, p. 115).

Assim como a Lei nº 12.174, de 27 de dezembro de 2012, vem instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e o Decreto nº 10.502, 30 de dezembro de 2020, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa Inclusiva com Aprendizado ao Longo da vida, na qual os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, realizaram programas com ações que garanta o direito à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Diante das leis que foram expostas, podemos identificar a relevância dos processos de educação que englobam a inclusão dos indivíduos com deficiências, inclusive o autismo.

Mantoan (2003) classifica que, a inclusão dar a entender em uma alteração de esperança educativa, pois não alcança somente os educandos com deficiência e os que exibem impedimentos de estudar, porém todos os outros estudantes.

O docente necessita atingir os problemas, as barreiras, os potenciais, os anseios e as motivações que vão ajudá-lo a alcançar os desígnios da inclusão com esses estudantes. As tarefas lúdicas são relevantes para o acréscimo social e cognitivo, a aptidão e a integração das funções motoras e psíquicas e afetuosas da criança autista, permitindo a satisfação de estudar e se ampliar, observando seus limites (LUCKESI, 2005).

Cabe enfatizar que, para a escola ser inclusiva, a inscrição de educandos com deficiência/transtorno é composta exclusivamente em uma das partes complementares desse processo. Ela passa a ser inclusiva no momento em que se reorganiza para receber à variedade de estudantes, com suas privações e problemas, proporcionando um ensino de qualidade a todos, o qual, consoante o documento “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva”:

O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aulas é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades (ROPOLI et al., 2010, p. 10).

E, ao ser compreendido que a inclusão escolar aponta um ensino para todos, de modo que esse ensino se concretize a partir do empenho de todos os participantes que agem nos estabelecimentos de ensino, incluindo gestores, docentes, familiares e servidores gerais. Tendo a percepção de que esse empenho na aprendizagem inclusiva associado ao entrosamento da pluralidade na esfera escolar e às reflexões no procedimento de instruir e estudar, agenciando mudanças e que essas mudanças permitam aos docentes conhecerem cada educando como indivíduo singular, acatando as diversidades no processo de aprender e facilitar a inclusão de todos no estabelecimento de ensino (TRENTIN, 2011).

Nos anos 70, mais precisamente no final dessa década começou o movimento pela integração social que planejava incluir o pessoal que possuía deficiência nos sistemas sociais gerais como o ensino, o mercado de trabalho, a família e o lazer, (SASSAKI, 1999), procedimento este, experimentado com mais efetividade a partir da década de 80.

2.4 Desenvolvimentos históricos do TEA e o processo de Educação Inclusiva

O TEA é uma condição que afeta o desenvolvimento da criança, principalmente em suas habilidades sociais, de comunicação e comportamentais. O TEA foi reconhecido como uma condição médica apenas em 1943, quando o médico austríaco Hans Asperger identificou um grupo de crianças com características incomuns de comportamento, incluindo dificuldades de comunicação e interação social limitada.

Embora médicos e psiquiatras tenham observado comportamentos atípicos em crianças desde o final do século XIX, foi apenas em 1908 que o psiquiatra suíço Eugen Bleuler cunhou o termo "autismo" para descrever o isolamento social observado em alguns pacientes com esquizofrenia.

Contudo, foi na década de 1940 que o termo "autismo" se popularizou, quando o psiquiatra Leo Kanner publicou um artigo descrevendo 11 crianças com um conjunto de características comportamentais semelhantes, incluindo dificuldades de comunicação, indiferença às outras pessoas e comportamentos repetitivos, que Kanner descreveu como "autismo infantil precoce".

Hoje, sabemos que o autismo é uma condição complexa que afeta cada pessoa de maneira diferente. O diagnóstico de TEA é feito por meio de uma avaliação clínica e comportamental, e o tratamento é individualizado, pode incluir terapia comportamental, terapia ocupacional, fonoaudiologia e intervenções educacionais. Embora muito tenha sido

aprendido desde que o autismo foi descrito pela primeira vez, ainda há muito a ser descoberto sobre essa condição intrigante e desafiadora.

Assim como outras pessoas com deficiência, indivíduos com TEA também possuem direitos adquiridos que garantem a sua proteção e inclusão social. Apesar destas leis e políticas públicas que garantem a proteção e inclusão social dos indivíduos com TEA, a efetivação desses direitos ainda é um desafio. Muitas vezes, essas pessoas são excluídas do convívio social, sofrendo preconceito e discriminação.

No entanto, é importante destacar que os direitos adquiridos pelos indivíduos com TEA foram conquistados por meio de um longo percurso, marcado por lutas e mobilizações da sociedade civil e de organizações que defendem os direitos das pessoas com deficiência.

O TEA há algumas décadas, está em evidência nos discursos políticos e educacionais.

Os primeiros sintomas do transtorno do espectro autista frequentemente envolvem atraso no desenvolvimento da linguagem, em geral acompanhado por ausência de interesse social ou interações sociais incomuns (p. ex., puxar as pessoas pela mão sem nenhuma tentativa de olhar para elas) padrões estranhos de brincadeiras (p. ex., carregar brinquedos, mas nunca brincar com eles), e padrões incomuns de comunicação (p. ex., conhecer o alfabeto, mas não responder ao próprio nome). Um diagnóstico de surdez é geralmente considerado, mas costuma ser descartado. Durante o segundo ano, comportamentos estranhos e repetitivos e ausência de brincadeiras típicas tornam-se mais evidentes (APA, 2014, p. 56).

O vocábulo Autismo tem origem do grego *autós*, cuja definição “de si mesmo”. Essa expressão foi utilizada pelo psiquiatra suíço E. Bleuler, 1911, que procurava apresentar a situação dos enfermos que padeciam de esquizofrenia (CUNHA, 2019).

A Classificação Internacional de Doenças - CID-11² aconteceu uma união do TEA no Código 6A02, isto é, unificaram-se os transtornos do espectro em uma só análise, como indica o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.^a edição (DSM-5). A partir dessa classificação, o TEA pode ser caracterizado pela presença ou não de desordem do desenvolvimento intelectual, além do comprometimento da linguagem funcional leve ou ausente e linguagem funcional prejudicada. Além disso, o transtorno do espectro do autismo pode ser não especificado.

² Transtorno do espectro do autismo é caracterizado por déficits persistentes na capacidade de iniciar e manter a interação social recíproca e de comunicação social e por uma série de restritos, repetitivos e padrões inflexíveis de comportamento e interesses. O início da doença ocorre durante o período de desenvolvimento, geralmente na primeira infância, mas os sintomas podem não se tornar manifesta plenamente até mais tarde, quando as demandas sociais excedem as capacidades limitadas. ICD-11 MMS 2018. OMS Organização Mundial da Saúde.

Segundo a APA (2014) existe uma série de condições de riscos não especificadas, como idade dos pais avançada, pouco peso quando nasce ou apresentação fetal a Ácido Valpróico que contribui no risco do TEA.

Por conseguinte, pode-se deduzir que a constatação antecipada dos sinais do TEA torna-se essencial, uma vez que, essa intervenção seja iniciada com antecedência, excelentes vão ser os efeitos em termos de acréscimo cognitivo, elocução e capacidades sociais (KASARI; FREEMAN; PAPARELLA, 2006).

E por outro lado, destaca-se que os dois anos iniciais de vida da criança são assinalados por aceleradas transformações e pelo aparecimento de aptidões sociais, cognitivas e de linguagem, tornando este momento de maneira especial para o ato de intervir. Este episódio evidencia a obrigação de cuidado para os indícios de risco para o TEA e a relevância da descoberta antecipada (KASARI; FREEMAN; PAPARELLA, 2006).

Em vista disso, o reconhecimento do TEA é clínico e funda-se na apresentação de alguns modelos de comportamento. Segundo o DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), para a análise do TEA, o paciente precisa atender determinadas especificações, sendo elas: déficits de comunicação social, interação social e comportamento, interesses e tarefas restritas e repetitivas (APA, 2014).

As características clássicas do Autismo, de acordo com Leboyer (1995), são:

- a) o isolamento autístico, definido pela incapacidade acentuada de desenvolver relações interpessoais. É caracterizado por uma falta de reação aos outros e de interesses por eles. A criança com Autismo se demonstra indiferente a tudo que vem do exterior;
- b) os distúrbios na linguagem verbal e não verbal, como o atraso na aquisição da fala e o seu uso não comunicativo. Algumas crianças não falam, e outras apresentam ecolalia (imediate ou diferida). A inversão pronominal ao falar de si mesma na terceira pessoa e a entonação desprovida de emoção produzem uma linguagem sem expressão e descontextualizada. A capacidade simbólica é ausente ou limitada, e as expressões gestuais ou mímicas não apresentam valor simbólico;
- c) a necessidade de imutabilidade resulta em uma resistência a mudanças e em comportamentos fixados, repetidos e estereotipados com apego exagerado a um objeto particular. O brincar é marcado pela repetição e rituais privados de espontaneidade e criatividade;
- d) a idade em que os sintomas surgem é até o 30º mês, podendo a criança se desenvolver normalmente nos dois primeiros anos. Não há uma exatidão quanto ao período em que o Autismo surge (CHIOTE, 2015, p. 14).

Do mesmo modo, a intervenção precoce é fator fundamental na evolução de crianças com TEA. Este fato está diretamente relacionado à neuroplasticidade ao longo da primeira infância. Portanto, quanto mais precoce a intervenção, melhores os resultados para a criança e para sua família (KASARI; FREEMAN; PAPARELLA, 2006).

A Classificação Internacional de Doenças (CID-10) classifica o autismo como um dos transtornos invasivos do desenvolvimento, além disso, ela aponta outros distúrbios referentes ao quadro autístico como:

Síndrome de Asperger: é diferenciada do autismo clássico, pois não apresenta deficiência mental, nem atraso cognitivo e considerável prejuízo na linguagem. Por mais que a criança não apresente essas características, ela se torna muito solitária.

Autismo Atípico: esse tipo só precisará ser usado na existência de um comportamento crítico do desenvolvimento do trato social, da intercomunicação verbal e não verbal, e apresentação de estereotípias de condutas.

Transtorno de Rett: os motivos são desconhecidos e com rigorosa deficiência mental. Referido transtorno é descrito até agora tão-somente em crianças do sexo feminino.

Transtorno Desintegrativo da Infância: os sintomas são mais raros que o autismo, é semelhante ao de Rett, mais predominante em meninos, normalmente acompanhado de deficiência mental. No momento que precede ao quadro, seus possuidores podem se tornar ansiosos, irritáveis e hiperativos, podendo ocorrer uma debilidade da fala e da linguagem, seguido por desagregação de comportamento (CUNHA, 2019).

Transtorno de Rett: proveniente de causas desconhecidas e com severa deficiência mental. O Transtorno de Rett é relatado até o momento apenas em crianças do sexo feminino. Ocorre pelo desenvolvimento progressivo de múltiplos deficits específicos após um período de funcionamento normal durante os primeiros meses de vida. Tem severo prejuízo no desenvolvimento da linguagem, expressiva e receptiva, aliado a uma grave deficiência mental e psicomotora, além da probabilidade da incidência de convulsões (CUNHA, 2019, p. 22).

Conforme a CID 11 todos esses diagnósticos citados acima foram atualizados em um único código “6A02” onde as subdivisões passaram a ser relacionadas a prejuízo na linguagem funcional e deficiência intelectual.

Assim também na OMS (2000) versa que o TEA é uma soma de circunstâncias distintas por algum grau de problemas na convivência social, na transmissão e recepção de mensagens e coisas específicas por determinadas tarefas efetivadas de modo repetitivo. Ademais, o transtorno é seguido frequentemente de diversas exhibições sem especificação, tal como: pânico, abalos de sono ou da alimentação, conflitos de gênio ou hostilidade.

Atualmente, os estudos apresentam que uma em cada cem crianças é capaz de ser identificada com um grau do espectro, afetando mais os meninos que as meninas. Respectivo transtorno aloja-se nos três primeiros anos de vida, logo que os neurônios que ordenam a comunicabilidade e os vínculos sociais cessam em desenvolver as vinculações indispensáveis.

O aparecimento na juventude e na vida adulta encontra-se correlacionado com o grau de envolvimento e com a disposição de sobrepujar os problemas acompanhando os procedimentos terapêuticos adequados para cada episódio com antecedência (BRUNA, 2019).

2.5 Promoções da inclusão e integração no cotidiano das crianças com TEA

Cunha (2019) observa que não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que o educador tenha possibilidade para trabalhar com inclusão e na inclusão, pois será ineficaz o docente aprender sobre as dificuldades de aprendizagem e como intervir se não conseguir incluir o aluno. Quando olhamos para além das dificuldades, conseguimos enxergar no ser humano seu potencial e a capacidade de poder construir seu futuro. Dessa forma o incluímos no seu processo de emancipação.

É mencionado no capítulo V, artigo 59 da Lei nº 9.394 de 20/12/1996, que os docentes precisam ter formação adequada em nível de ensino médio e superior para o atendimento especializado. Portanto, os professores do ensino regular devem estar capacitados para a inclusão desses alunos, em processo de formação, nas classes comuns. Porém todos os profissionais da educação devem passar por cursos de formação para atender de forma qualificada as especificidades de todo tipo de educando e que haja oferta de uma educação que promova a inclusão tanto social como escolar (BRASIL, 1996).

Para que o educador tenha um bom aproveitamento das propostas pedagógicas que serão desenvolvidas com a criança com TEA, devem ser observados aspectos como: capacidade sensorial, o tato, a audição e visão, são campos extremamente sensíveis, muitas vezes o autista não suporta o barulho, assustando-se. Outras vezes, são atraídos por algum ruído; Capacidade espacial, devido à fragmentação da percepção visual, observa-se que o autista vive em um mundo de experiências globais fracionadas, sem coesão interna, constituindo a possibilidade de alguns processos centrais da informação, como o desligamento do ambiente social (CUNHA, 2019).

Ademais, a inteligência espacial regula o sentido de lateralidade e direcionamento. Nesse sentido, o ambiente é rico em oportunidades concretas para se aplicar as habilidades aprendidas, e, assim, praticá-las regularmente. Dessa forma, o docente deve desenvolver atividades que as crianças explorem todos os espaços do ambiente, como correr, jogar bola, rodar pneu. Portanto é importante que as crianças autistas participem das brincadeiras junto com os outros educandos. Apresenta a capacidade de simbolizar, devido à carência de brincadeiras que estimule o imaginário e o “faz de conta” torna visível o distúrbio da

simbolização. Em virtude disso, o autista não vê função em muitos objetos, pois cria sua própria forma de relacionar-se com o mundo exterior. Normalmente, não interagem com as pessoas, inclusive com os pais, nem manuseiam os objetos de forma adequada, concebendo problemas na cognição, na fala, na escrita e em outras áreas (CUNHA, 2019).

Acresce que, o educador tem que estimular constantemente esses aspectos para que a criança venha criar vínculos de qualidade, cabendo ao docente desenvolver atividades que explorem a imaginação e a criatividade, por meio de desenhos, com utilização de diferentes materiais pedagógicos com combinações distintas, como contar e recontar histórias modificando-as continuamente (CUNHA, 2019).

Por isso, dentre os aspectos que foram citados acima temos: subjetividade, cognição, hiperatividade, estereotípias, psicomotricidade, socialização e afetos. Todos esses aspectos devem ser observados pelo educador para que o mesmo possa desenvolver as atividades com as crianças autistas dentro da sala de referência da educação infantil. Sendo assim, é importante a participação eficaz e ativa do professor, ao criar estratégias de caráter pedagógico, afetivo, social e terapêutico. Podendo, dessa forma, desenvolver as habilidades, autonomia e aprendizagens, levando-se em consideração os interesses das crianças, seus gostos e aptidões (CUNHA, 2019).

As crianças com TEA podem apresentar diversas dificuldades integrativas no seu desenvolvimento acadêmico, e um dos recursos para incluí-las no ambiente escolar, é a utilização de alguns métodos que vêm sendo utilizado no Brasil. Temos o método TEACCH (Tratamento e Educação para Autista com Distúrbio Correlato da Comunicação), a ABA (Análise Aplicada ao Comportamento) o PECS (Sistema de Comunicação Mediante a Troca de Figuras). Essas técnicas podem ser utilizadas tanto no contexto familiar como educacional, podendo ser articuladas de acordo com o contexto de aprendizagem de cada criança (CUNHA, 2019).

Conforme Cunha (2019), o método TEACCH foi desenvolvido nos Estados Unidos na década de 60 e, atualmente, vem sendo utilizado em várias partes do mundo. O método avalia as dificuldades e os pontos fortes do indivíduo, tendo como objetivo desenvolver a independência do autista, para que possa ter autonomia para fazer coisas relacionadas à sua vida diária. Este método se refere à organização do ambiente físico, as rotinas são organizadas em painéis, quadros ou agendas. Para que o espaço físico seja adaptado para melhor compreensão do aluno, é preciso analisar a criança de forma individual, pois muitas podem apresentar o mesmo diagnóstico, mas as dificuldades são diferentes. Rodrigues (2010, p. 80) esclarece que:

A criança autista exprime melhor a percepção visual do que a percepção auditiva durante a estimulação, e responde positivamente quando são estimulada em ambiente organizado. Ou seja, o funcionamento comportamental adaptativo do autista é consideravelmente melhor em condições estruturadas.

Outro método que pode se mencionar é a ABA, que está relacionada ao campo científico do Behaviorismo. Conforme Skinner (1986), esse método tem como objetivo analisar o ambiente, o comportamento humano e aprendizagem, pois visa mudanças no comportamento específico do que nos globais, procurando ensinar habilidades que o autista ainda não possui, através de etapas que são cuidadosamente registradas, cabendo ao profissional da área de análise comportamental fazer observações por meio de registro detalhado para ver se a criança está desenvolvendo habilidades desejadas. Já o método PECS, tem a finalidade de estimular a criança autista a se comunicar por meio da percepção, fazendo com que venha conseguir as coisas que deseja por meio das figuras, permitindo assimilar as informações recebidas de seu ambiente (CUNHA, 2019).

Sob outra perspectiva ver-se no artigo 10 da Resolução nº 4, de outubro de 2009, predizendo que a escola regular deve institucionalizar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) prevendo na sua organização: sala de recursos multifuncionais e espaços físicos, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos de acessibilidades equipamento específicos (BRASIL, 2009).

Saliente-se ainda que, a função do AEE é complementar ou suplementar a formação dos estudantes, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a participação dos estudantes na sociedade e para a sua aprendizagem. A oferta do AEE é obrigatória nos sistemas de ensino, que devem ofertá-lo no turno inverso ao da classe regular na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em um centro especializado que ofereça este serviço (BRASIL, 2009).

2.5.1 Os indicativos de uma sala inclusiva

Mantoan (2003, p. 13) sintetiza a importância que “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”.

Acrescente-se que, a inclusão não visa apenas aos que são deficientes ou marginalizados e, sim, a igualar o ensino a todos, ou seja, preocupa-se com a educação no

geral. As necessidades dos alunos com deficiência são trabalhadas sem que seja feita diferença e sem discriminação.

Visto que, ao ser entendido o processo de inclusão, pode-se concluir que é por meio dela que a socialização se torna possível. A criança ao conviver na escola, pode se tornar um adulto capacitado a viver em sociedade.

Em uma sala de aula, a organização do espaço físico é importante para a aprendizagem, e o espaço planejado para alunos com TEA pode influenciar no processo de aquisição de conhecimento e inclusão. Assim, o primeiro ponto para aperfeiçoar o espaço físico é o entendimento das dificuldades do aluno. Em seguida, observar nos ambientes barreiras adversas que influenciam por qualquer motivo, e se há pontos alheios ao planejamento para o transtorno (MAZZOTTA, 2011).

Por isso, uma vez estabelecida à sala de referência apropriada, o docente será capaz de estruturá-la para estabelecer a aprendizagem, além de proporcionar a inserção do educando com TEA. Contudo, existem modos que promovem o processo. Um exemplo dado por Mazzotta (2011) é através da disposição da classe em cantos funcionais, com lugares para realizar tarefas exclusivas. Determinar locais na realização de tarefas ajuda a colocar sentido e limitação no aprendizado escolar, reduzindo as dificuldades desse estudante.

Além disso, essa disposição da classe em cantos funcionais revela a divisão da mesma em espaços peculiares para realizar algumas atividades como o canto da leitura, o canto de divertimentos, e o canto de fazer tarefas escolares. Esse modelo de classe vai permitir esclarecer o emprego do espaço físico, assim como as condutas esperadas do educando diante do estímulo (MAZZOTTA, 2011).

Como se não bastasse é fundamental que o docente esteja familiarizado com todas as peculiaridades e adversidades que compreendem esse transtorno. Dessa forma ele poderá esquematizar suas atuações no conhecimento adquirido em suas experiências, aonde a criança não venha a ser vítima de tratamento inferior ou injusto dado a alguém por causa de suas características pessoais.

Sobre isso, Orrú (2003) diz que é indispensável que o docente ou qualquer outro responsável que atue ao lado da pessoa com autismo tenha conhecimento do transtorno e de suas propriedades essenciais. Entretanto, tais informações precisam servir como alento de caráter prático para a idealização das operações a serem exercitadas e efetuadas.

Entendemos que, para um bom resultado nesse processo, o professor deve ter propriedade nas práticas aplicadas e conhecimento prévio do que é o autismo. É muito importante que ele tenha sensibilidade e serenidade para promover na sala de referência a

consciência de atos inclusivos, buscando contribuir dessa forma, o desenvolvimento e a aprendizagem.

2.5.2 Lei da política da Educação Especial

Com respeito à Educação Especial que ocorreu Brasil, nos séculos XVII e XVIII é compreensível notar determinadas proposições e condutas sociais de segregação que agenciavam intermináveis circunstâncias de supressão. A mesma era assinalada pela ausência de conhecimento e desprezo da pessoa deficiente: os familiares, o colégio e a coletividade em geral censuravam esse povo de um modo extremamente preconceituoso, excluindo-os do estado social.

Já no século XX, foi estabelecido o Instituto Pestalozzi (1926), entidade particularizada no acolhimento dos indivíduos com deficiência mental. O alcance do pedagogo Pestalozzi auferiu ampliação decisiva com Helena Antipoff, docente e psicóloga russa que, a pedido do Governo do Estado de Minas Gerais, resolveu dedicar-se na recém-formada Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Seu desempenho assinalou com admiração o campo do auxílio, do ensino e da institucionalização dos indivíduos com deficiência intelectual no Brasil (JANUZZI, 1992).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2010, p. 11).

Em nosso país, aconteceram transformações expressivas na conjuntura educativa com a reforma democrática, cujos direitos foram assegurados pela Constituição Federal de 1988, garantindo a todos os brasileiros o acesso à educação.

Acompanhando as normas Constitucionais, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) tornou-se uma referência considerável para a educação e a inserção das crianças. É tratado no Art. 53, que as crianças e os jovens possuem garantias quanto à educação, objetivando a completa evolução pessoal, preparando-o na prática dos direitos e deveres de cidadão e qualificando-os para o trabalho (BRASIL, 2010).

Em 1994, é divulgada a Política Nacional de Educação Especial, recomendando a metodologia de “integração instrucional” que condiciona a ascensão às salas de aulas normais do ensino regular aos que têm possibilidades de compreender e evoluir nas tarefas curriculares planejadas do ensino comum, em igual cadência que os educandos considerados normais. Ao ratificar as hipóteses construídas baseadas em modelos uniformes de cooperação e aprendizado, a Política não ocasiona uma reestruturação dos procedimentos educativos de modo que, sejam estimadas as distintas potencialidades de processo de aprender no ensino comum, todavia conservando o encargo do ensino dos educandos tão somente na esfera da educação especial (BRASIL, 2010).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura o término específico àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; E garante a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Mediante o que foi exposto, entendemos a notoriedade das leis e documentos que asseguram historicamente, através de movimentos e mobilizações sociais, acerca dos direitos a uma educação igualitária, humana e inclusiva para todos os indivíduos. Assim, documentos como a declaração de Salamanca (1994) e a convenção do direito das pessoas com deficiência (2006) vêm nortear e trazer luz a escuridão segregada de anos permeados de exclusão e usurpação do direito genuíno a aprendizagem, socialização e autonomia que deveriam ser uma prerrogativa de todos os indivíduos. Ainda relatando acerca desses direitos, buscamos incessantemente refletir acerca dos documentos como a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva Inclusiva (2008) que buscam orientar de forma específica sobre a inclusão escolar dos indivíduos com deficiência, grupo que estão inseridas as crianças com TEA, público-alvo da presente pesquisa.

Assim, conclui-se que, a inclusão é um processo histórico social que envolve um conjunto de fatores como políticas públicas, mobilização social, engajamento docente, participação das famílias da escola e sociedade com um todo. Buscando também rever constantemente os currículos e metodologias do sistema educacional vigente, de forma a priorizar a formação docente continuada, com o objetivo de atender de forma eficiente as especificidades de todos os indivíduos, especialmente, os mais vulneráveis e que necessitam de um olhar mais humano, inclusivo e empático.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo descreve o percurso metodológico que proporcionou a construção dos dados desta pesquisa. A metodologia desta pesquisa encontrou suas bases em Prodanov e Freitas (2013), Denzin e Lincoln (2006), Lakatos e Marconi (2003), Gil (2002) e Minayo (2010).

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas (GIL, 2002, p. 44).

Neste trabalho adotamos uma metodologia de pesquisa qualitativa, pois de acordo com Denzin e Lincoln (2006), é um tipo que envolve abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas com os seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a ele conferem.

Buscaremos realizar uma interpretação mais subjetiva e com mais significação de relações, para uma abordagem mais aprofundada da observação. Consequentemente, a escolha por esse tipo de pesquisa é justamente, por ela orientar os objetivos da pesquisa, na construção e análise dos dados que foram adquiridos no decorrer da pesquisa, através de observações, questionários e entrevistas.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 195), "a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto [...]".

A pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral, envolve:

- Levantamento bibliográfico;
- Entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado;
- Análise de exemplos que estimulem a compreensão (PRODANOV; FREITAS 2013, p. 52).

Segundo Prodanov e Freitas (2013), na abordagem qualitativa, a investigação tem o lugar como origem direta das informações. O investigador tem relação direta com o lugar e o elemento que vai ser estudado, precisando, no entanto de uma tarefa mais intensificada nesse contexto de investigação. Diante disso, os assuntos são estudados nesse local no qual estão sendo apresentados sem nenhuma intervenção proposital daquele que realiza a pesquisa.

3.1 Percursos metodológicos

Para construir os dados da pesquisa de campo, utilizamos a observação, e a entrevista semiestruturada, instrumentos que foram imprescindíveis para executá-la, possibilitando o alcance efetivo dos objetivos propostos. A pesquisa de campo durou um mês e quinze dias, a qual foi dedicada para observar a turma do Infantil V.

Com base em Lakatos e Marconi (2003, p. 190) os mesmos afirmam que observar "não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar". Por meio da observação, tivemos a ocasião de ficar mais próxima do assunto e dos sujeitos da pesquisa, analisando-os mais abertamente e intimamente, pois a observação incentiva o pesquisador a apresentar um convívio mais direto com o concreto investigado.

A entrevista foi realizada com a docente, na sala da coordenação. Onde a mesma teve um roteiro antecipadamente organizado, o qual está fundamentado nos objetivos e no referencial teórico da pesquisa. Nela, há perguntas sobre o perfil da professora (idade; formação; relação com a Educação e tempo de atuação na área; tempo de exercício da docência e tempo de atuação como docente especificamente na Educação Infantil); conhecimentos referentes a essa área; e visão acerca das práticas inclusivas e o lugar desta em suas práticas pedagógicas. Assim, a entrevista permitiu conhecer a professora, bem como entender como a inclusão é vista e tratada em seu exercício docente.

As entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma de organização. Podem ser classificadas em (a) sondagem de opinião, no caso de ser elaborada mediante um questionário totalmente estruturado, no qual a escolha do informante está condicionada a dar respostas a perguntas formuladas pelo investigador; (b) entrevista semi-estruturada, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada [...] (MINAYO, 2014, p. 261-262).

Embora as perguntas da entrevista tenham sido planejadas, tendo um roteiro a ser seguido, fui flexível no momento de entrevistar a docente, adequando-me à sua especificidade. Tive a preocupação de tornar a entrevista leve e descontraída, de forma que a professora se sentisse confortavelmente convidada a expor sua vivência e saber, com liberdade para se expressar. Ao longo do diálogo, busquei ressaltar a indispensabilidade de sua fala, escutando-a atentamente, legitimando suas ideias e maneiras de se exprimir. Então, cada resposta obtida foi considerada, respeitada e valorizada.

3.2 A instituição, os agrupamentos e os sujeitos pesquisados:

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos da turma de infantil V e a professora da turma, que participou de uma entrevista com o consentimento da coordenação e direção pedagógica. O contato com a professora foi positivo, muito solícita, me fez perguntas sobre o meu trabalho, tendo curiosidade em saber do que estava participando, me parabenizou por falar de um assunto tão atual e importante a ser abordado. Na entrevista foram realizadas perguntas abertas, deixando a professora se expressar sobre a inclusão dos alunos. A professora Joana tem curso superior em Pedagogia e Especialização em Alfabetização de crianças terminou em 2010 na UECE, docência na Educação Infantil na UFC em 2015 e Mestrado em Educação Brasileira de 2016 a 2018. Possui 8 anos de experiência na docência da Educação Infantil V e 15 anos como docente somente na pré-escola.

A unidade Federal foi criada no ano de 1991 pelo curso de economia doméstica já extinta na UFC. Coube a ideia de criar a unidade para que os alunos da economia doméstica pudessem ter vivência com crianças, isto posto que ainda não houvesse a exigência da formação específica em Pedagogia para atuar na área. Surgindo de início como um projeto de extensão. Somente em 2013 foi que se tornou uma unidade de Educação Infantil, por meio de uma resolução do Ministério de Educação e Cultura (MEC). Visando regularizar a situação das unidades espalhadas pelo Brasil. À unidade Federal se tornou um Colégio de Aplicação em setembro de 2022, transformação essa que aconteceu no período da coleta de dados. A instituição se localiza no Campus do Pici, funcionando de segunda a sexta nos dois turnos, (manhã e tarde), atendendo duas turmas, uma do Infantil 4 e outra do Infantil 5, com uma docente efetiva por classe e os bolsistas de diversos cursos.

A turma onde foi realizada a observação é formada por 14 crianças, com idade média de 5 anos, sendo 5 meninos e 9 meninas. Dentre estes havia um educando com transtorno do espectro autista doravante denominado Paulinho.

A escola onde se encontra a turma tem estrutura física formada por duas salas de referências, sala da diretoria; sala dos professores; sala da coordenação. Há uma cozinha e um pátio onde são feitas as refeições das crianças, uma biblioteca e dois parques um grande e um pequeno, e banheiros (feminino funcionário e infantil). O espaço interno é extenso, demonstrando vários potenciais para acolher a diversas prioridades da rotina, como enfatizado por Bassedas e outros colaboradores (apud BARBOSA, 2008, p. 135), “em uma determinada classe são fundamentais que haja lugares de atuação particular e grupal, locais de reunião,

áreas para tarefas em amplo grupo, lugares para repousar e localidades para mudar-se ou lavar-se”.

Além de, estudar e analisar o desenvolvimento da criança com autismo, o professor tem a incumbência de tornar a sala de referência um ambiente inclusivo e sempre possibilitando às crianças o conhecimento das diferenças e o incentivo para que elas desenvolvam a solidariedade.

As classes são climatizadas, têm toalete, e, não obstante é bem iluminada artificialmente, possuindo janelas que deixam a luminosidade natural adentrar. Sendo plausível observar nas salas de atividades (imagens 1, 2 e 3), que as mesas e cadeiras constantemente ficam dispostas em grupo, e não em filas, e que grande parte dos objetos se encontram numa elevação ao alcance das crianças, onde existem decorações produzidas por essas crianças, favorecendo-as ao exploratório e reconhecimento delas mesmas.

IMAGENS 1: Mesas e cadeiras organizadas.



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

IMAGENS 2: objetos em uma altura acessível as crianças



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

IMAGENS 3: Trabalho das crianças



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Além disso, pode-se presenciar (imagens 4) calendário, alfabeto, fotos, anúncio de preferências das crianças sobre vegetação a serem cuidadas no núcleo, letras de composições. As imagens se encontram numa altura apropriada para a criança, poder tocar, ler.

IMAGENS 4: presença de calendário, alfabeto



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A área externa (imagens 5) possui um espaço amplo, coberto, tem um balanço no formato de um orelhão. Tem mesas e cadeiras apropriadas para as crianças. Têm dois parques um grande e pequeno, com escorregador, gangorras, playground, casinha da árvore, balanços, trilha de tocos, areia e árvores, trepa-trepa.

IMAGENS 5:



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Ainda em relação ao funcionamento da escola, especificamos o horário em que se processa o mesmo: Manhã: 7h30 às 11h30. Tarde 13h15 às 17h.

Atende famílias da comunidade, técnicos e professores. Esta escola foi escolhida para a pesquisa por ser próxima de minha moradia, por ser uma escola de referência e foi onde eu fiz o meu estágio na Educação Infantil, no qual me identifiquei com abordagem da escola que é sociointeracionista.

A organização escolar tem suas razões e sua lógica, as quais devem ser respeitadas ao buscar ali os dados da investigação. Para a iniciação da pesquisa teve como critérios:

- Uma escola que seja da rede pública de Fortaleza - CE.
- Uma escola de Educação Infantil.
- Uma turma que tenha crianças com TEA.

Primeiramente, para o ingresso na instituição de ensino, foi apresentada uma declaração que comprovou o vínculo com a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará FAGED / UFC, assegurando a seriedade da pesquisa. Além disso, para obter o consentimento de compartilhamento da construção dos dados, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), apresentado a escola e a professora no qual vai constar o objetivo da pesquisa, a metodologia utilizada e a descrição detalhada de como se dará a participação dentro da escola.

No termo de consentimento livre foi solicitada a autorização do participante para que suas informações sejam expostas na pesquisa, deixando claro que o nome do participante da pesquisa será mantido em sigilo, criando nome fictício. No mesmo termo também fica claro que a participação na pesquisa é de caráter voluntário livre, podendo o participante recusar a qualquer momento.

A presente pesquisa não trará fins lucrativos, mas trará benefícios dos resultados como forma de conhecimento e evolução no âmbito da educação. Por fim, ao tomar todo o cuidado com os seus pesquisados.

Dentro das observações serão analisadas as práticas pedagógicas que o docente está utilizando para incluir as crianças autistas na sala da Educação Infantil, descrever como as crianças com TEA vivenciam as propostas e identificar as práticas pedagógicas utilizadas pela professora para promover a inclusão de crianças com TEA. Dessa forma será analisado se esses suportes juntamente com a prática da professora estão sendo suficiente para o desenvolvimento da aprendizagem e inclusão das crianças autista.

3.3 Análises dos dados

Nesta subseção apresentaremos a percepção da professora em relação ao processo de inclusão das crianças com deficiências na Educação Infantil, especialmente, em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os dados foram coletados a partir da entrevista, e também trazemos as análises do que foi registrado na observação.

3.3.1 A atuação da professora na sala de referência

Ao ser questionado sobre as estratégias para incluir as crianças com Espectro Autista e o papel da inclusão, a professora relatou:

PROFESSORA JOANA - É um trabalho cotidiano, por meio das falas das ações, por exemplo, nas rodas de conversas tentamos trazer a criança para roda, pegamos na mão, colocamos no colo, fazendo com que a criança participe, é importante fazer menções. Lembro no dia em no qual eu entreguei as atividades, tinha vários desenhos da criança com espectro do autismo, as crianças queriam ver os desenhos dele. É um trabalho de se autovigiar, porque a gente não tem uma formação específica e a formação inicial ainda é cheia de lacunas na questão da inclusão. Vai muito da prática, da sensibilidade de leitura, com o tempo que vamos aprimorando essa questão da inclusão que não é fácil.

Conforme os relatos da professora a inclusão tem sido desafiadora, muitos docentes não têm conhecimento na sua formação inicial, aprende-se no cotidiano das crianças sobre as especificidades de cada uma e assim ajusta-se o processo de inclusão. Sendo assim, é importante que o professor estimule os educandos a participarem das propostas para que os mesmos possam se apropriar do processo de ensino aprendizagem.

No decorrer da entrevista, a professora foi questionada sobre como ela via a inclusão de crianças com TEA na pré-escola, o que ela relata como:

PROFESSORA JOANA- É um direito das crianças frequentar a educação infantil, a efetivação desse direito passa por nossas mãos e faz muita diferença, na questão da linguagem, no convívio, na socialização. É benéfico para a criança que tem um ritmo diferente como para as outras crianças que vão aprendendo a conviver a ser tolerantes, a esperar a ajudar. Cada criança é única, cada experiência com uma criança com TEA nos enriquece de uma forma que a gente sempre vai tratar melhor cada criança que chega com as experiências que a gente vai acumulando.

A Constituição Federal (1988) e a LDB (1996) garantem os direitos de uma educação gratuita, pública e igualitária para todos, sendo assim a partir do momento que as crianças têm acesso a essa garantia por meio da linguagem, da convivência umas com as outras e da inserção no meio social. Através da socialização, elas começam a se apropriar da cultura, garantindo a autonomia necessária para viver em sociedade, tornando-se sujeito de sua história.

A professora foi indagada sobre quais os principais desafios que ela tem enfrentado para incluir as crianças autistas na sala de referência na Educação Infantil, ela relatou que:

PROFESSORA JOANA- Aqui já é um local aberto à inclusão. Quando a instituição levanta uma bandeira mesmo com as dificuldades já diz muito daquela instituição, que na prática vai haver práticas inclusivas, se a gente assumir precisa fazer. Por lei as crianças têm direito de frequentar a educação infantil. Na prática mesmo, são aqueles desafios do dia a dia, receber a criança, conhecer a criança ali no cotidiano, como ela agi se expressa ver as necessidades, os desconfortos, o bem estar, manter um diálogo com a família. Outro ponto é a professora não ficar sozinha, a professora sozinha não tem condições de dar atenção para uma criança que tem deficiência e da turma.

Conforme o relato da professora, a escola precisa ser um local de inclusão. Portanto, as práticas inclusivas são essenciais para o desenvolvimento das crianças, independentemente que sejam típicas ou atípicas. Pois é na escola que vamos conviver e aprender com as diferenças. É importante que as escolas venham a se adaptar para que todas as crianças sejam incluídas. Conforme ressalta a autora Chiote, (2015, p. 21):

Incluir a criança com Autismo vai além de colocá-la em uma escola regular, em uma sala regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade.

A docente foi questionada sobre como ela vê as crianças com TEA vivenciando as propostas pedagógicas, obtivemos a seguinte afirmação:

PROFESSORA JOANA - A gente convida, verbaliza pega na mãozinha e mostra os materiais. Espera um pouco para a criança ir se ambientando, depois oferece de novo, essa é a intervenção pedagógica, não deixar na zona de conforto que é só brincar, tem o momento que a gente vai tentando criar a rotina.

E diante da informação da professora, observa-se que existe uma autonomia nas crianças ao executarem suas tarefas, passando até por um momento de adaptação onde as mesmas conseguem se superar realizando e passando os procedimentos para essas crianças.

A visão da professora sobre o ambiente da sala de referência e a inclusão, o ambiente da sala é favorável para desenvolver as práticas pedagógicas na inclusão das crianças, conforme apresentado a seguir:

PROFESSORA JOANA - Sim, primeiramente pelo espaço, a sala é grande permitindo que as crianças circulem e façam escolhas, brinquem por áreas. Permite que as crianças se movimentem e que caminhem por esses espaços. É diferente de uma sala pequena de um quadrado que mal permite que as crianças se expressem corporalmente, existem crianças que têm limitações na linguagem e muitas vão falar com o corpo, precisa sentir se expressar, correr e fazer muitas coisas. O nosso espaço favorece, os materiais, os espaços com os ambientes formados, como espaço da leitura, jogos, casinha com vários utensílios, todas essas áreas não é o espaço por si só, mas com toda uma intenção pedagógica.

Acerca do ambiente, foi observado que este espaço promove a inclusão das crianças. Pois é um ambiente diversificado, com área da leitura, jogos, casinha, dentre outros. O ambiente permite às crianças a fazer mudanças constantes, conforme o desenrolar das brincadeiras o ambiente vai se adaptando a imaginação das crianças. Foi constatado também que o espaço da sala de referência possibilita às crianças diversificar brincadeiras como: brincar de boneca, cabeleireiro, mãe e filha, esconde-esconde, super-heróis, bombeiros, laboratório do Batman dentre outras. É importante ressaltar que os materiais são acessíveis para as crianças e que a sala já é pensada com uma intencionalidade pedagógica para o desenvolvimento das crianças.

Zabalza específica sobre a importância da organização dos espaços da Educação Infantil dizendo que:

A Educação infantil possui características muito particulares no que se refere a organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos) (ZABALZA, 2007. p. 50).

A organização dos espaços é de suma importância para que as crianças possam se desenvolver de forma integral. É necessário que as instituições venham investir nesses espaços, pois o ambiente também é um lugar de inclusão. Assim, podemos concluir que segundo os relatos da docente, a inclusão, acontece no exato momento da troca de saberes, sendo assim importante investir em políticas públicas que venham garantir os recursos necessários dentro das instituições de ensino, visando uma educação igualitária e emancipadora.

3.3.2 Os registros das observações

Durante as observações de campo foram constatados alguns aspectos para incluir as crianças, em especial as com TEA. O acompanhamento da sala de referência transcorreu durante três dias da semana, dentro do período de dois meses, onde foram observadas características comuns na rotina escolar, tendo como alteração somente os dias de atividades na piscina, pois a professora precisava agir com mais empatia, paciência e tempo. No mais a rotina começava às 13h15min com atividades pedagógicas que seguiam da seguinte forma:

- Acolhida - As crianças eram recebidas com jogos e leituras;
- Roda de conversa - A professora questionava acerca das novidades ou situações que eles encontravam a caminho da escola; explicação acerca da proposta do dia;

- Momento de proposta de atividades - pinturas, colagens, recortes, desenhos, massinha, picar papel;
- Lanche - Bem variado (a professora sorteia uma criança por dia para ir pegar o lanche com o bolsista) e a base de frutas, suco, cuscuz, tapioca, pão;
- Parque - brincadeiras ao ar livre, equilíbrio, gangorra, casinha, princesas e dragões, etc.;
- Voltar para sala - lavar as mãos - Contação de histórias, assistir desenhos educativos na TV;
- Rodinha de reflexão do dia para a despedida.
- Ida para o parque pequeno à espera dos pais.

Em relação ao espaço, o ambiente era bem propício, pois permitia que a professora desenvolvesse suas práticas pedagógicas. A Sala de referência era dividida em várias áreas como, espaço da leitura, jogo, casinha, roda de conversas, entre outros. Ressaltando que todos os materiais são acessíveis às crianças.

O ambiente da sala é modificado constantemente pelas crianças de acordo com as suas brincadeiras. O espaço permite que brincadeiras como brincar de mãe e filha, esconde-esconde, laboratório do Batman, super-heróis, bonecas, carrinhos, princesa e dragão, cabeleireira e cabana, aconteçam de forma espontânea sempre no tempo e imaginação da criança. O local é pensado com toda uma intencionalidade pedagógica para desenvolver o cognitivo da criança e sua interação social.

Vygotsky afirma que na brincadeira “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade” (2007, p.122).

A área da leitura é organizada em um espaço onde temos uma estante com vários livros de diversos autores, na altura das crianças, mas também são dispostos algumas vezes em cima de uma toalha no chão em forma de piquenique, assim as crianças podiam explorar as imagens e livros a seu gosto. Elas podiam acessar os livros todos os dias sempre que a criança sentisse a necessidade, até mesmo para substituir uma proposta, na hora do lanche, do parque, etc. A sala de referência é muito visitada pelas crianças que são incentivadas ao hábito de buscar os livros para ler livremente sempre que sentirem o desejo, sem uma forma rígida ou imposta.

Neste espaço, ocorre diariamente a contação de histórias, onde as histórias eram ministradas pela professora e pelos bolsistas, porém as crianças manifestaram o desejo de

também contar as histórias, então elas iam à estante e escolhiam as histórias para ler na rodinha.

No decorrer dos dias, as crianças traziam os livros de casa para a professora ler na sala. Assim, Paulinho, que também gostava muito das histórias, trouxe seu livro e manifestou o desejo que sua história fosse lida. Foi possível observar a alegria estampada em seu rosto e gestos, pois ele ficava em pé, sentava-se no colo da professora e sorria.

As crianças também tinham como rotina frequentar uma vez na semana a biblioteca e escolher 3 livros emprestados (com nome de cadastro e ficha de devolução) para ler em casa.

As crianças gostavam muito desse projeto e muitas vezes pediam para que algum adulto fizesse a leitura prévia do livro que iriam levar para casa, o que prova que a leitura abre um universo de possibilidades e encantamentos, o que Freire (1997) explica ao relatar:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade (FREIRE, 1997, p. 20)

De acordo com o que foi observada, a criança com TEA participa das mesmas atividades propostas para a turma. A professora sempre procura respeitar o ritmo de cada criança, pois ao sugerir propostas, caso alguma criança se negasse a executá-la, então ela colocava a criança em uma atividade lúdica e depois retornava com a proposta no tempo da criança. Um exemplo típico aconteceu com Paulinho, que estava fazendo uma proposta de colagem e decidiu parar, foi brincar em outra atividade e quando a professora resolveu chamá-lo para retornar à atividade ele respondeu: "... calma, professora, calma", dessa forma a professora vai respeitando o seu ritmo e seu tempo.

As crianças são incentivadas a se expressar em diversos momentos, principalmente nas rodas de conversas, nas brincadeiras e atividades pedagógicas. Exemplo disso é que quando as crianças estavam brincando e outra chegava para brincar, a professora dava ideias às crianças de como deveriam inseri-la na brincadeira.

A educadora respeita a voz e vez das crianças, permitindo que todos tenham uma escuta ativa. Através da escuta, a docente conhece melhor o seu educando, sua singularidade como, também seu potencial, seus interesses e emoções. As crianças são motivadas a

comunicarem-se umas com as outras de forma clara e transparente, assim, como são incentivadas a resolverem seus conflitos no cotidiano. Certo dia no parquinho, uma criança encontrou uma formiguinha e queria matá-la, outra criança correu e foi contar a professora, a mesma sugeriu que a criança conversasse com a amiga e tentasse persuadi-la da ideia de matar a formiguinha. Observou-se que há uma preocupação com o bem-estar de cada criança, pois a professora percebia quando uma criança estava mais quieta que o comum, ou quando as crianças estavam com sede, tristes, etc. Em relação à criança com TEA, quando ocorria de faltar, as crianças perguntavam “professora o Paulinho não vem hoje?”, “cadê o Paulinho?”. Também manifestava afeto por ele, os alunos gostavam de estar perto; uma delas disse vou ajudar o Paulinho a desenhar, outras querem ver o desenho dele. Em um dos registros na hora da roda de conversa a professora estava mostrando uns trabalhos que as crianças haviam realizado e todos queriam ver o do Paulinho. Assim, podemos constatar que as crianças compreendem que ele faz parte daquele ambiente, daquela turma e do meio social em que convivem.

Durante o processo de observação foram apresentadas propostas pedagógicas como recortes, fazer o nome das crianças, pinturas com tinta guache, massinha, blocos de montar, quebra-cabeças e criação de histórias onde a imaginação e a coordenação motora fina foram estimuladas. Um dos exemplos foi à atividade com música, onde a bolsista levou instrumentos para que as crianças pudessem se familiarizar com os mesmos, e, assim, através da harpa, flauta, ukulele, triângulo e violão, elas puderam explorar e construir com garrafas pet seus próprios instrumentos. Ao realizar as atividades a professora ia chamando o Paulinho para participar da roda de conversa, nos momentos de leituras, incentivando-o a brincar com as crianças. Tinha momentos que a professora o colocava no colo para que ele fizesse a proposta, quando o Paulinho não queria fazer, a docente apresentava outros espaços da sala de referência para ele explorar, “vamos construir uma pista”? Vamos para o parque? Oferecendo opções para que ele pudesse gostar. A professora também estava atenta às necessidades do Paulinho como sede, desconforto ou vontade de ir ao banheiro. Muitas vezes Paulinho expressou seus desejos falando:

- “pula-pula, hora da roda, parque grande”, “parque pequeno”;

Para a comunicação fluir bem a professora perguntava “o que Paulinho quer?”, “quer desenhar?”, incentivava também por meio de frases para Paulinho completar “como “Paulinho quer”, “hora de o Paulinho fazer”, “Paulinho precisa”, muitas vezes correspondia respondendo ou complementando as respostas”.

Uma das estratégias utilizadas pela professora era chamar as crianças para cumprimentar o Paulinho. Ressaltando que Paulinho apreciou vários momentos de brincadeiras de danças e músicas mesmo tapando os ouvidos, ele sorria ao participar. Em uma proposta de pintura de rosto Paulinho apreciou a pintura do rosto dos seus amigos e falou “bonitinho” e deixou que fizesse uma pintura de um coração no seu rosto, sendo ele também apreciado pelos amigos. Paulinho se sentia bem no grupo, fazia carinho nos amigos tocando em seus rostos e abraçando-os. É importante ressaltar que para a professora desenvolver as estratégias de inclusão com Paulinho ela tinha apoio tanto da escola como dos bolsistas.

Além disso, o ambiente escolar, as práticas da professora e a convivência com crianças, possibilitaram que Paulinho e as demais crianças tivessem aprendizagens significativas por meio das experiências e brincadeiras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa busca refletir acerca das práticas pedagógicas utilizadas por uma professora da educação infantil e vivenciadas pelas crianças com espectro autista, assim como os desafios enfrentados pela docente para a concretização dessas práticas, dentro de uma instituição da rede pública de ensino na cidade de Fortaleza /CE. Ao fazer uma análise sobre o contexto social das crianças, da escola e das famílias com suas dificuldades diárias, questiona-se como se perpetua o processo educacional de inclusão diante da interferência de tais obstáculos?

No quesito das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora, foi observado que as mesmas visam contribuir para o desenvolvimento das crianças. Os educandos com TEA têm vivenciado essas práticas por meio das brincadeiras e interações com os demais. Dessa forma, vão aprendendo a conviver, interagir, socializar, explorar e desenvolver a linguagem verbal. Observou-se que as interações e as brincadeiras são essenciais para o processo de inclusão de todas as crianças na sala de referência, e que, por meio das brincadeiras e interações as crianças se desenvolveram de forma significativa umas com as outras.

Foi constatado, que a professora no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas para incluir as crianças, recebe o apoio da escola, assim como de inúmeros bolsistas que a instituição recebe advindos dos cursos de graduação. Portanto, verificou-se que a docente tem aptidão ao desenvolver suas práticas de forma integral, buscando envolver e incluir os educandos em sua práxis. A sala de referência possui recursos pedagógicos que visam facilitar a aprendizagem.

Ressaltando que, no período em que a pesquisadora estava realizando a pesquisa de campo, foi observada também a realidade de uma escola pública no município de Fortaleza onde foi realizado o estágio obrigatório no Ensino Fundamental nos anos iniciais. Um ambiente de qualidade é fundamental para o processo de desenvolvimento e inclusão das crianças.

Além disso, a professora precisava se organizar sem nenhuma auxiliar de sala e, em uma turma com 32 educandos, dentre elas havia cinco crianças com deficiência. O espaço da sala é composto por um quadrado apertado que não possibilita o movimento das crianças, dificultando o desenvolvimento de propostas que envolvem deslocamento, atividades em grupo ou formação de círculos. Por outro lado, observa-se que das cinco crianças com deficiência, somente duas tinham laudos, o que dificulta o desenvolvimento do planejamento

e da concretização de práticas eficazes de inclusão pela docente e específica para cada criança.

Conclui-se que, para a concretização de uma educação inclusiva eficiente, é imprescindível a participação ativa por parte dos docentes, escolas, famílias, sociedade e do Estado. Sendo assim, podemos observar a necessidade da colaboração e apoio de todos que compartilham da vida escolar da criança com autismo, visando não só seu desenvolvimento, mas também sua autonomia e socialização. Ademais, mesmo a professora tendo relatado que não teve formação inicial sobre o assunto, disse que é preciso investir em leituras para se aprofundar, pois a inclusão deixa muitas lacunas, ressaltando-se que as práticas pedagógicas da professora são inclusivas. Verifica-se que a inclusão acontece a partir do momento que passamos a conhecer as especificidades de cada uma delas, tratando com amor e dando possibilidades para que esses sujeitos possam ser incluídos. É importante que tenhamos um olhar além da deficiência, pois cada criança tem sentimentos, sonhos e a capacidade de se desenvolver.

A inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino e, mais especificamente, na Educação Infantil, é um desafio para o qual as professoras precisam se capacitar, tendo em vista que as crianças, nesta fase, possuem um ritmo de aprendizagem diferente e precisam de metodologias de ensino específicas que atendam às suas singularidades. Educar uma criança com autismo demanda conhecimento acerca das suas principais características, comportamentos mais frequentes, áreas mais comprometidas, dentre outras.

Assim, o professor deve se preparar para ministrar um ensino de caráter sistemático, intencional e flexível, visando principalmente, à obtenção de conhecimentos, habilidades intelectuais, psicomotoras e atitudes, formando-se assim, como cidadãos que possam utilizar os conhecimentos obtidos na escola e ao longo de suas vidas.

Conclui-se ainda que, é de fundamental importância o envolvimento da escola onde, a mesma tenha os ambientes e instalações apropriadas para acolher às demandas dos educandos, concedendo-lhes momentos de aprendizagem, autonomia e socialização. É essencial que o docente possua uma visão atenta às singularidades de cada um, focando em suas habilidades e não em suas limitações. Dessa forma, o educando é capaz de sentir-se abrangido nesse processo de inclusão.

Sabemos que nem todas as escolas têm recursos pedagógicos para auxiliar no desenvolvimento dos educandos, assim como a escassez de investimentos para a formação

continuada dos docentes e, em manter ambientes com estrutura de qualidade que visem atender as necessidades das crianças com profissionais qualificados.

Para tanto, faz-se necessário um aperfeiçoamento não só das práticas de ensino, assim como profissionais capacitados dentro dos sistemas educativos que tenham um olhar para além das diferenças. Um docente que venha a assegurar e garantir os direitos de aprendizagem das crianças com deficiência na rotina escolar, cumprindo não somente suas obrigações e competências, assim como comprometido com o ato de educar os indivíduos, sem discriminação, dentro do parâmetro da sala de referência e para muito além dela.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. et al. **Improving schools, developing inclusion**. Londres: Routledge Falmer, 2006.

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. (DSM-5). 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 39, de 19 de dezembro de 2002. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. ECA Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

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

_____. MEC/SEESP. Presidência da República. **Decreto nº 6.571**, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, nº 188, 18 de setembro de 2008.

_____. **Lei nº 4024/1961**, de 20 de dezembro de 1961 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 26 jan. 2022.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudosde-apoio/publicacoes/educacao/marcospolitico-legais.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

_____. Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. **Lei n. 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 26 jan. 2022.

_____. Presidência da República (Secretária-geral - Subchefia para Assuntos Jurídicos). **Decreto n. 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 26 jan. 2022.

_____. **Lei n.º 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 05 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 16 out. 2022.

_____. MEC. CNE. **Resolução nº 4**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Portal MEC, Brasília, DF, out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRUNA, V. H. M. **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. São Paulo: Drauziovarella, 2019. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-esintomas/transtorno-do-espectro-autista-tea/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CHIOTE, F. de A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**: trabalhando a mediação pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 8. ed. Rio de Janeiro. Wak. 2019.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DORNELLES, C. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 4. ed. São Paulo: Artes Médicas, 2002.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não; cartas a quem ousa ensinar**. Editora Olho d'Água. São Paulo – SP. 1997.

FONSECA-JANES, C.R.X. Análise comparativa da concepção dos estudantes do curso de pedagogia sobre a educação inclusiva. In: **Re’Discutindo a Inclusão**. Série Estudos Multidisciplinares de Educação Especial, nº 4. Londrina: ABPEE, 2009.

JANNUZZI G. S. de M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas, Autores Associados, 2004. Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI, Campinas, Autores Associados, 1992.

_____. **Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais**: reflexões. Revista GIS. Rio de Janeiro, p. 30-36, out. 2004.

KASARI, C.; FREEMAN, S.; PAPARELLA, T. Joint attention and symbolic play in young children with autism: a randomized controlled intervention study. **J. Child Psychol Psychiatry**, v. 47, p. 611-620, 2006. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16712638>. Acesso em: 3 set. 2022.

KUPFER, M. **Pré-escola terapêutica Lugar de Vida**: um dispositivo para o tratamento de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamento de metodologia científica**. ED 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LUCKESI, C. C. Ludicidades e atividades lúdicas: uma abordagem a partir das experiências Internas. **Nativa - Revista de Ciências Sociais**, nº 2, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo, Moderna, 2003. 93 p.

MARTINS, J. G. **A inclusão do aluno autista na sala de aula regular em uma escola pública estadual em Balsas/MA**: um estudo de caso. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA110_ID773_16062021034635.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OMOTE, S. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org). **A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão**. São Paulo: Editora UNIESO, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de transtorno mentais de comportamento da CID-10**. Porto Alegre: ArtMed, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **OMS, classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**. CID-10, 10ª Revisão, São Paulo, OMS, 2000.

ORRÚ, S.E. A formação de professores e a educação de autistas. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), Espanha, v. 31, p. 01-15, 2003.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 09 out. 2022.

RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. **A Criança autista**: um estudo psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SASSAKI. R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. WVA, Rio de Janeiro, 1999.

TRENTIN, B. V. **Às vezes parece que eles entendem...**: a compreensão dos educadores sobre a inclusão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Blumenau: FURB, 2011.

UNESCO. The open file on inclusive education. Paris: UNESCO, 2001. _____. **World conference on special needs education: access and quality; final report.** Paris: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil.** Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2007.

APÊNDICE A- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ROTINA EM UMA TURMA DE PRÉ- ESCOLA

Turma: _____ Quantidade de crianças matriculadas: _____

Quantidades de crianças presentes: _____

Turno: _____ Integral ou parcial: _____

A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE

ESPAÇO DA INSTITUIÇÃO

Sala de atividades (aspectos gerais)

- . Pátio
- . Biblioteca
- . Parque
- . Refeitório
- . Banheiro

INDETIFICANDO A SALA DA PRÉ- ESCOLA DE UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

1. AMBIENTE DA SALA DE AULA

O espaço se caracteriza como um ambiente inclusivo?

As atividades que as crianças produzem são expostas?

A organização dos espaços com os moveis são acessíveis às crianças?

O ambiente fica sempre estável, ou muda de acordo com as necessidades das crianças?

Sabendo da dificuldade de algumas crianças autistas em relação às mudanças na sua rotina, como as crianças reagem mediante as mudanças?

MOMENTOS DA ROTINA

O tempo da rotina é flexível para as crianças?

Acolhida
Roda de conversa
Hora do lanche
Parque
História
Despedida.

Materiais

Há materiais diversificados e acessíveis para as crianças como (papel, lápis, tintas, livros).
Quais os materiais que a professora utiliza para realizar as atividades com as crianças?

ATIVIDADES PROPOSTAS

As crianças autistas participam das mesmas atividades com as demais crianças?
O ambiente oferece atividades de escolha livre?
Como são as atividades individuais?
Quais as atividades coletivas?
Nas atividades que são propostas, as crianças participam?
Como as crianças são instigadas a participar das atividades propostas?

ALGUNS ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS

INTERAÇÕES

Como as crianças interagem umas com as outras?
Como ocorre a comunicação entre a professora e as crianças?
De que forma as crianças mostram seus interesses? Como a professora o compreende?

BRINCADEIRAS

O ambiente é favorável para as brincadeiras de faz de conta?
Como acontecem as brincadeiras?

PRÁTICA DOCENTE

A professora respeita o ritmo de aprendizagem de cada criança?

As crianças têm liberdade de falarem em diversos momentos?

A professora incentiva às crianças interagirem umas com as outras?

A professora escuta as crianças?

A professora ajudar as crianças a resolverem seus conflitos em situações diversas do cotidiano?

A professora incentiva às crianças a se comunicar com transparência nas situações diversas do cotidiano?

A professora se preocupa com o bem-estar das crianças?

A professora incentiva às crianças a trabalharem em grupo?

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORA DE PRÉ-ESCOLA

Identificação:

Permissão para gravação: sim () não ()

Data: / /

Bloco I - Traçando o perfil do sujeito

1. Qual a sua formação inicial?
 - a. () somente nível médio na modalidade normal
 - b. () curso superior em Pedagogia
 - c. () outro curso de licenciatura. Qual?
2. Ano de conclusão:
3. Cursou disciplinas de Educação Infantil nesta formação inicial? Em caso afirmativo, quais?
4. Realizou Estágio Supervisionado em Educação Infantil?
5. Fez algum curso de pós-graduação? Em caso afirmativo, qual? Ano de conclusão?
6. Realizou outro tipo de formação voltada para a Educação Infantil? Em caso afirmativo, qual? Quando? Quem ofereceu?
7. Possui experiência na rede privada de ensino? Em caso afirmativo, em qual função? Durante quanto tempo?
8. Qual o tempo de trabalho na rede municipal?
9. Na rede municipal, já ocupou outros cargos ou funções? Em caso afirmativo, quais? Por quanto tempo?
10. Quanto tempo possui de docência na Educação Infantil (creche e pré-escola)?
11. Quanto tempo possui de experiência docente somente na pré-escola?
12. Há quanto tempo atua nesta instituição?

Bloco II - Investigando o planejamento pedagógico

1. Como realiza o seu planejamento? (tempo, horário, espaço).
2. O que utiliza como apoio?
3. Consulta algum documento? Em caso afirmativo, qual/is?
4. Consulta algum livro? Em caso afirmativo, qual/is?

Bloco III - Investigando as concepções docentes acerca do Transtorno do Espectro do Autismo

1. Você tem algum curso de formação para trabalhar com crianças do Espectro Autista?
 1. Em sua opinião, o que é Transtorno do Espectro do Autismo?
 2. Quais os principais desafios que você tem enfrentado para incluir as crianças autistas na sala de referência na Educação Infantil?
 3. Quais estratégias você utiliza para incluir as crianças com Espectro Autista?
 4. Como as crianças com TEA vivenciam as propostas pedagógicas?
 5. Como se dar a relação afetiva entre professora e alunos?
 6. Como acontece a interação das crianças na sala de referência?
 7. Você recebe apoio da escola, se sim, de que forma é feito esse apoio?
 8. De que forma você tem contribuído na aprendizagem e desenvolvimento das crianças com TEA?
 9. Para você, qual o objetivo do trabalho de inclusão de crianças autistas na pré-escola?
 10. O ambiente da sala de aula é favorável para que você desenvolva suas práticas pedagógicas na inclusão das crianças?

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ FACULDADE DE EDUCAÇÃO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Cara Professora,

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada: **práticas pedagógicas para crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil no Ceará**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Pesquisador (a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o (a) pesquisador (a) responsável Lidiana Gomes Moreno da Costa através do telefone: (85) 98859 0415 ou através do e-mail: lidianegomespedagogia@gmail.com.

A presente pesquisa é motivada pela necessidade de desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação – UFC. O objetivo desse projeto é analisar as práticas pedagógicas de inclusão desenvolvidas por uma professora de Educação Infantil para crianças com TEA. Para fundamentação dos dados coletados será desenvolvida uma pesquisa bibliográfica e documental. Na pesquisa em campo adotaremos como técnicas: aplicação de questionários e observações *in loco*, além de buscar ouvir a professora sobre o ensino.

Os esclarecimentos sobre a pesquisa podem ser vistos em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

O pesquisador irá tratar sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Também não serão expostas fotografias suas, do local de trabalho ou de sua turma sem que haja prévio consentimento.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, afirmo estarem de acordo em participar da pesquisa intitulada **práticas pedagógicas para crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil no Ceará** de forma livre e espontânea, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento.

Fortaleza, _____, de _____ de 20____.

_____/_____/_____
Nome do participante da pesquisa Assinatura

_____/_____/_____
Nome da pesquisadora Assinatura

APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ FACULDADE DE EDUCAÇÃO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Senhora Diretora,

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada: **práticas pedagógicas para crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil no Ceará**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Pesquisador (a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o (a) pesquisador (a) responsável Lidiana Gomes Moreno da Costa através do telefone: (85) 98859 0415 ou através do e-mail: lidianegomespedagogia@gmail.com.

A presente pesquisa é motivada pela necessidade de desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação – UFC. O objetivo desse projeto é analisar as práticas pedagógicas de inclusão desenvolvidas por uma professora de Educação Infantil para crianças com TEA. Para fundamentação dos dados coletados será desenvolvida uma pesquisa bibliográfica e documental. Na pesquisa em campo adotaremos como técnicas: aplicação de questionários e observações *in loco*, além de imagens do local pesquisado e para isso contou com sua autorização.

Os esclarecimentos sobre a pesquisa podem se dar em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

O pesquisador irá tratar sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu estar de acordo em participar da pesquisa intitulada **práticas pedagógicas para crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil no Ceará** de forma livre e espontânea, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento.

Fortaleza, 17, de abril de 2023.

Profa. Dra. Maria Auricélia da Silva
Nome do participante da pesquisa

17/04/2023

gov.br

Documento assinado digitalmente
MARIA AURICÉLIA DA SILVA
Data: 17/04/2023 13:43:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura

//
Nome da pesquisadora

Assinatura