



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

JOICY SARAIVA DE LIMA

**QUALIDADE DAS INTERAÇÕES DE UMA PROFESSORA QUE ATUA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA)**

FORTALEZA

2023

JOICY SARAIVA DE LIMA

QUALIDADE DAS INTERAÇÕES DE UMA PROFESSORA QUE ATUA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Graduação em Pedagogia da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial à obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia.

Orientador: Prof^a. Dra. Rosimeire Costa de
Andrade Cruz.

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)

- D32q de Lima, Joicy.
QUALIDADE DAS INTERAÇÕES DE UMA PROFESSORA QUE ATUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) / Joicy de Lima. – 2023.
55 f.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,
Curso de Pedagogia
, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Rosimeire Costa de Andrade Cruz. .
1. Educação Infantil. 2. Interações. 3. Transtorno do Espectro Autista. 4. Crianças. I. Título.
CDD 370
-

JOICY SARAIVA DE LIMA

QUALIDADE DAS INTERAÇÕES DE UMA PROFESSORA QUE ATUA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Graduação em Pedagogia da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial à obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia.

Aprovada em: 21/07/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dra. Silvana Mendes Sabino Soares
Secretaria Municipal de educação de Fortaleza (SME – FORT/CE)

Prof. Ma. Ana Kilvia Oliveira Lopes
Secretaria Municipal de educação de Fortaleza (SME – FORT/CE)

A Deus.

A minha mãezinha, Gracileide.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe e a minha avó, que disponibilizaram afeto, recursos financeiros e motivação durante todo o percurso dessa graduação.

A todas as minhas colegas que estiveram presentes desde o primeiro semestre do curso me auxiliando em dúvidas e compartilhando reflexões importantes.

A minha professora orientadora Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz que não mediu esforços para contribuir de maneira esplêndida com seus conhecimentos para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

As professoras Dra. Silvana Mendes Sabino Soares e Ma. Ana Kilvia Oliveira Lopes que tenho o imenso prazer de serem membros da minha banca de apresentação, pois são pessoas que possuem uma trajetória sublime nos trabalhos e estudos que admiro.

A todos os professores do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFC.

RESUMO

O presente trabalho teve como finalidade analisar a qualidade das interações estabelecidas por uma professora com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) inseridas na Educação Infantil (EI). Seu aprofundamento teórico foi centrado, principalmente, na concepção de interação de Vygotsky (1998) e nos estudos de Gaiato e Teixeira (2018), Cunha (2012), Oliveira-Formosinho (2009), Kanner (1943), Wing (1988), autores que têm significativas contribuições nas áreas de estudo relativas à EI e às crianças com TEA. Também foram referenciados documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL/DCNEI, 2009), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL/LDB, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/ SEESP, 2008). Fez uso de uma abordagem qualitativa de pesquisa e para a construção dos dados, realizou uma entrevista semiestruturada com uma docente que atua em uma Unidade Universitária de EI, no município de Fortaleza, em uma turma de infantil III, que corresponde à faixa etária de 3 a 4 anos, com crianças que apresentam TEA incluídas. A análise das informações decorrentes deste procedimento indicou que a professora parece considerar as singularidades de cada criança com TEA; entender o desenvolvimento das crianças com TEA segundo a proposta sociointeracionista; observar e identificar as dificuldades e facilidades presentes nas interações com essas crianças a fim de oportunizar o seu desenvolvimento integral. Além disso, indicou a presença de sensibilidade em relação às crianças com TEA, interesse na proposição de interações com elas e estímulo a sua liberdade e autonomia. Seus resultados não são generalizáveis a todas as professoras da Unidade enfocada e tampouco àquelas que trabalham em outras instituições de EI. Há que serem realizados ainda muitos estudos e lutas para que se possa garantir o direito constitucional de inclusão das crianças com TEA no ensino regular desde a primeira etapa da educação básica.

Palavras-chave: Educação Infantil; Interações; Crianças; Transtorno do Espectro Autista.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EI	Educação Infantil
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UUNDC	Unidade Universitária Federal Núcleo de Desenvolvimento da Criança
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
	
2	ALGUNS ASPECTOS	
	TEÓRICOS	
	.....	18
2.1	Autismo: considerações	
	primeiras	
	.....	18
2.2	As crianças com TEA na Educação	
	Infantil	20
2.3	Interações entre os professores e as crianças com	
	TEA	23
2.4	A importância da inclusão das crianças com TEA na Educação	
	Infantil	25
3	ASPECTOS	
	METODOLÓGICOS	28
3.1	Tipo de Pesquisa	
	.....	28
3.2	Instrumento da Pesquisa	
	.....	28
3.3	A entrevista	
	.....	28
4	ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DOS DADOS	
	.....	30
4.1	A instituição de Educação Infantil em que trabalha a professora Júlia	
	.....	30
4.2	Conhecendo um pouco a professora Júlia	
	.....	31
4.3	A professora Júlia e algumas de suas concepções sobre crianças com	
	TEA na Educação Infantil	
	.....	32

4.4	As interações que a professora possibilita e desenvolve com as crianças com TEA	
	.....	36
4.5	As interações que facilitam o desenvolvimento integral das crianças com TEA	38
	
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
	
	REFERÊNCIAS	44
	
	(APÊNDICE A) - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA	49
	
	(APÊNDICE B) – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UTILIZADO NA PESQUISA	54
	

1 INTRODUÇÃO

Ao longo deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) será enfocada a temática qualidade das interações da professora¹ com as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) inseridas na Educação Infantil (EI). Tendo como base os estudos sobre as interações no desenvolvimento humano é necessário entender que:

Vygotsky (1989a) parte de uma concepção de indivíduo geneticamente social, o crescimento e o desenvolvimento da criança estão, nesta perspectiva, intimamente articulados aos processos de apropriação do conhecimento disponível em sua cultura - portanto, ao meio físico e social - ou seja, aos processos de aprendizagem e ensino. (OLIVEIRA *et al.*, 1994, p.29).

A apreciação do conhecimento disponível na cultura, com base no referencial vygotskyano, dá-se por meio das interações sociais. Mas o que são interações? Estar sentado lado a lado com outra pessoa significa estar interagindo?

Para Sarmento (2008, p.16), o processo de interação pressupõe a existência de uma ação partilhada entre seres humanos na qual ambos se constituem em sujeitos ativos neste processo. Tal processo, de cunho essencialmente social, precisa ser compreendido dentro de uma dinâmica entre os sujeitos, na qual os significados emergem em decorrência de uma ação conjunta, resultante dos (des)encontros de diferentes níveis de conhecimento.

Neste sentido, a interação, neste TCC, será concebida como:

num dado momento do percurso de vida de dois sujeitos, a influência de um sobre o outro que, de alguma forma elaborada por esse outro, a partir de estruturas previamente organizadas, se constitui em momento de transformação (desenvolvimento dessas estruturas). Trata-se de um encontro do qual cada um dos membros pode sair diferente de quando entrou, em algum aspecto e/ou em algum grau (DURAN, 1993, p.4).

Assim sendo, o encontro entre a professora de Educação Infantil (EI) e a criança e entre as crianças e seus pares em uma creche ou uma pré-escola provoca mudanças em todos e essas transformações precisam ser positivas, ou seja, promotoras de desenvolvimento.

As interações são pautadas por aspectos que estão presentes não somente no cotidiano da escola, mas também nas diversas situações em que esses indivíduos estão inseridos.

¹ A opção pelo uso de “professora” no feminino se dá por ser predominante a presença do gênero feminino no exercício da docência na primeira etapa da educação básica. De acordo com (BRASIL, 2022, p. 40), “na educação infantil brasileira, atuam 657 mil docentes. São 96,3% do sexo feminino e 3,7% do sexo masculino”.

Nesta perspectiva, a pedagogia-em-participação², por exemplo, discorre sobre a necessidade da promoção de interações de boa qualidade, que se constituam em processos cooperativos entre os sujeitos implicados na situação, envolvendo, por exemplo, professoras e crianças; pares de crianças de mesma idade ou de idades diferentes, com o intuito de possibilitar vivências educativas que respeitem os processos sociais de cada indivíduo e permitam convivências educativas que promovam desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar (FORMOSINHO e OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013).

Entretanto, como adverte Sarmiento (2008, p.16), é necessário romper com uma visão simplista de que todas as interações provocam ou desencadeiam processos de desenvolvimento e aprendizagem ou até mesmo possuem um valor formativo que contribui para a emancipação humana, independentemente, se essas acontecem no contexto escolar ou no contexto social mais amplo.

Diante disso, é válido ressaltar que, principalmente, as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) necessitam de interações de boa qualidade com seus professores porque elas, assim como as demais crianças, precisam adaptar-se às nuances de um contexto formal de educação em espaços coletivos. Afinal, “a grande parte das experiências fundamentais para o desenvolvimento estão vinculadas ao outro e dependem dele” (DURAN, 1993, p.5). Na perspectiva vygotskyana, “é através das interações sociais, ou seja, através das relações com o outro e com o mundo, que se dá a construção da pessoa” (DIAS; MEDEIROS, 2020, p.117).

Isto posto, Gaiato e Teixeira (2018, p.13) explicam o que significa o TEA. Para eles, trata-se de

uma condição comportamental em que a criança apresenta prejuízos ou alterações básicas de comportamento e interação social, dificuldades na comunicação, por exemplo, na aquisição de linguagem verbal e não verbal; alterações na cognição e presença de comportamentos repetitivos ou estereotipados.

De acordo com o caput 1 do artigo primeiro, da Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012:

é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações

² “Trata-se, essencialmente, da criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p.10).

apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Considerando-se os dispositivos legais, é possível afirmar que as crianças com TEA inseridas na EI possuem os mesmos direitos garantidos às demais crianças nessa primeira etapa da educação básica. A exemplo desses direitos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 29, determina que: "a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".

Deste artigo decorre que a EI é um direito de todas as crianças, inclusive, de quem tem TEA. Não apenas o acesso, mas a promoção do seu desenvolvimento integral.

Destarte, a necessidade de abordar esse tema – a qualidade das interações da professora com as crianças com TEA inseridas na EI - decorreu das vivências marcantes que experimentei na minha trajetória pessoal desde o segundo semestre do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Ceará (UFC).

No segundo semestre desse curso, decidi conhecer as diversas funções e áreas de atuação oferecidas aos formandos do curso. Com isso, analisei vários componentes curriculares optativos e decidi cursar Educação Inclusiva.

Essa disciplina tem objetivos como promover a reflexão sobre a história, princípios, desafios e possibilidades de um sistema inclusivo e a análise das implicações sociais e pedagógicas da inclusão e formação de professores. Os conteúdos propostos nesse componente curricular permitem a construção de conhecimento sobre esses aspectos, além de noções legislativas e de análise de casos de práticas pedagógicas inclusivas.

Nessa conjuntura, quando comecei a estudar os conteúdos da referida disciplina, fiquei muito interessada e curiosa em saber sobre as pessoas que aprendem de um modo diferente por causa das suas condições físicas, psicológicas e sociais.

Na mesma época em que eu estava cursando essa disciplina, consegui um estágio remunerado para atuar no apoio pedagógico de uma criança com TEA, em uma escola particular de Fortaleza. Nesta instituição, eu acompanhava um menino com TEA no segundo ano do ensino fundamental. Na ocasião, era responsável por auxiliar os professores na organização e na elaboração de atividades para as aulas propostas às crianças, visando à inclusão da criança com TEA na turma e na escola.

No início do estágio fui comunicada que a principal dificuldade desse menino com TEA era conseguir alguma conexão com as pessoas por meio da fala. Por isso, a professora da turma e eu planejávamos as atividades propostas para ele de acordo com o conteúdo que seria apresentado para toda a turma, a fim de possibilitar a sua interação com os seus colegas de turma.

No tocante ao uso da fala por esse menino, com alguns dias de convívio na sala de aula, percebi que ele conseguia verbalizar algumas palavras sempre que queria pedir algo do seu interesse a alguém, como buscar um brinquedo no armário.

A partir dessa percepção, comecei a viabilizar algumas ações em que o uso da fala era necessário, como promover atividades que precisavam da solicitação de materiais aos colegas e instigar ações de interação nos momentos de jogos propostos pelas professoras.

Com relação às atividades cotidianas, que eram apresentadas para todas as crianças da turma, eu tentava aliar os conceitos que a criança com TEA já sabia com o que estava sendo proposto no cotidiano letivo.

Por isso, quando era proposta uma atividade de geografia, por exemplo, eu fazia uma atividade que aliasse os conhecimentos sobre animais, que era um assunto que despertava especial interesse nessa criança, e a sua relação com a escrita e o lugar em que aquele animal estava inserido.

Inicialmente, a referida criança resistiu bastante e, às vezes, não fazia nenhuma atividade e isso dificultava o desenvolvimento de comunicação no cotidiano escolar. Nesse contexto, mesmo com as suas resistências, eu continuei planejando e adaptando as atividades para as vivências educativas de acordo com as características individuais e os acontecimentos do seu dia a dia na escola.

Com a constância dos esforços que a família, a professora, a escola e eu empreendemos com o escopo de tentar superar as dificuldades apresentadas por esse menino, foi perceptível que ele conseguiu encontrar atividades em que demonstrava gostar de interagir e se comunicar com os colegas, como fazer brincadeiras que envolvessem ações com o corpo e que retratassem os animais.

Desse modo, a criança foi conseguindo desenvolver muitas atitudes que as professoras e os pais achavam que não conseguiria desenvolver, como por exemplo, fazer amizade com uma colega da turma, participar de atividades coletivas na sala de aula e conseguir verbalizar aquilo que ansiava no cotidiano.

Logo depois desse período de estágio extracurricular, comecei a fazer as disciplinas relacionadas à EI e consegui me engajar bastante nas atividades e estudos propostos nas disciplinas dessa área.

Com isso, após o término do Estágio em Educação Infantil (EEI), que eu tinha feito no período de atividades remotas, em decorrência do necessário isolamento social, à época, estratégia mais adequada para diminuir o contágio pelo vírus causador da Covid 19, pandemia que ceifou mais de 700 mil vidas em nosso país³, senti necessidade de vivenciar mais profundamente a experiência desse componente curricular como monitora.

Então, consegui uma bolsa de monitoria no Programa de Iniciação à Docência (PID), para atuar no EEI, oferecido no sexto semestre do curso de Pedagogia da UFC.

Ao acompanhar os estudantes nas instituições de EI em que realizavam o EEI, deparei-me com várias crianças com autismo. Nesse contexto, pude perceber que, na Unidade Universitária Federal de Educação Infantil (UUNDC), eram frequentes os relatos dos estagiários sobre algumas dificuldades presentes no convívio entre as docentes e as crianças com TEA.

Com isso, senti-me desafiada a ampliar meus conhecimentos sobre o TEA e a qualidade das interações de professoras que lidam com crianças que o possuem, parti do pressuposto de que seria possível identificar práticas pedagógicas em contextos de EI que poderiam promover uma melhor interação, aprendizagem e autonomia dessas crianças.

É importante assinalar que outras pesquisas relevantes também se ocuparam com o tema TEA e inclusão na EI, como os autores e produções citados a seguir.

Santos (2014) realizou a pesquisa intitulada "A Inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: possibilidades de práticas pedagógicas", apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, em São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Seu trabalho teve como objetivo geral "conhecer, descrever e analisar as interações, ações e intervenções do contexto escolar de um aluno com autismo, que frequenta a Educação Infantil da rede municipal de Mococa/SP (município de pequeno porte do interior paulista)"(SANTOS, 2014, p.19).

³ De acordo com o Painel Eletrônico Coronavírus, vinculado ao Ministério da Saúde, foram registrados 703.719 Óbitos no Brasil decorrentes da doença provocada pelo coronavírus (COVID-19) – dados atualizados em:24/06/2023, às 09:00.

Para tanto, empreendeu estudos acerca dos movimentos inclusivos, das características das crianças autistas e das intervenções e interações com essas crianças na sala de referência da EI. Assim, a investigação resultou de diversas fontes teóricas importantes para a compreensão das formas como uma criança com TEA vive as inúmeras situações impostas no cotidiano escolar.

No relato de pesquisa feito por Favoretto e Lamônica (2014), sob o título "Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos Transtornos do Espectro Autístico", as autoras analisaram os conhecimentos que 38 professores de EI, da rede pública municipal de Bauru, possuem sobre as singularidades das crianças com TEA.

Entre os resultados obtidos com a pesquisa, destacam-se conhecimentos concernentes "à adequação do conteúdo e modificação das estratégias de ensino utilizadas comumente nas salas de aula. [...]81,58% dos professores responderam que sempre consideram a necessidade de adequar o conteúdo" (FAVORETTO e LAMÔNICA, 2014, p.113).

Esses resultados indicam a necessidade de constante empenho dos docentes tanto na autoformação referente ao tema como no planejamento das atividades propostas, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança com TEA.

Seguindo um raciocínio semelhante, Sanini e Bosa (2015) desenvolveram uma pesquisa denominada "Autismo e inclusão na Educação Infantil: Crenças e autoeficácia da educadora", que envolveu a entrevista de uma professora de EI e a sua experiência com uma criança autista.

Nessa entrevista, foi constatado que a docente tinha posturas positivas e de aceitação da condição da criança com TEA, mas não possuía confiança sobre os conhecimentos que dispunha acerca das formas de abordar as crianças com essa condição.

Esse fato motivou os pesquisadores a refletirem sobre a importância dos processos formativos eficazes que abordem não apenas conteúdos inclusivos sobre o TEA, mas também posturas, valores e compromisso com a qualidade das interações dos professores com as crianças, especialmente, as que se encontram nessa condição.

Este TCC diferencia-se dos demais arrolados aqui por focar a qualidade das interações de uma professora com crianças com TEA inseridas na Educação Infantil. Assim, a pesquisa desenvolvida teve como:

Objetivo Geral:

- Analisar a qualidade das interações estabelecidas por uma professora com crianças com Transtorno do Espectro Autista inseridas na Educação Infantil.

Objetivos Específicos:

- Apreender os conhecimentos que uma professora que atua na Educação Infantil possui sobre o desenvolvimento de crianças com TEA.

- Descrever as formas de interação que uma professora que atua na Educação Infantil possibilita e desenvolve com as crianças com TEA.

- Identificar, na perspectiva de uma professora que atua na Educação Infantil, os tipos de interação que facilitam o desenvolvimento integral das crianças com TEA.

Isto posto, esse TCC está sistematizado em 5 capítulos, incluindo esta Introdução. O capítulo 2 está centrado no suporte teórico que subsidia a análise dos dados e está subdividido em 4 itens: o primeiro deles discorre acerca do conceito de TEA, sua história e algumas de suas características; o segundo ocupa-se de conquistas legais da EI, do conceito atual de criança e de algumas peculiaridades das crianças com TEA; o terceiro discorre sobre as interações que a professora que atua na EI pode estabelecer com as crianças com TEA a fim de possibilitar o seu desenvolvimento integral; por fim, o último item apresenta marcos históricos e conquistas legais que auxiliam na percepção da importância da inclusão das crianças com TEA na EI.

O capítulo 3 enfoca a metodologia empregada na pesquisa, destacando o instrumento de construção dos dados, o tipo e o cenário da pesquisa assim como a técnica utilizada para a produção dos dados.

A análise e a discussão dos dados estão expostas no capítulo 4 que esclarece os resultados e reflexões oriundas do diálogo estabelecido entre as informações decorrentes da entrevista realizada com uma professora e os marcos teóricos adotados neste TCC.

Por último, é apresentado o capítulo 5 que sintetiza as considerações finais acerca do tema focado pelo TCC com base em seus objetivos e subsídios teórico-metodológicos.

2 ALGUNS ASPECTOS TEÓRICOS

2.1 Autismo: considerações primeiras

A palavra autismo vem da expressão grega "autos" que significa: "próprio "ou "de si". Esse termo possui uma significação pautada na postura de muitos indivíduos com autismo, pois algumas de suas características individuais podem parecer egoístas. Nesse sentido, Sanches e Taveira (2021, p.35) mencionam que "os indivíduos que têm autismo passam por um estágio em que se fecham em si mesmos".

O termo “espectro” presente na expressão “Transtorno do Espectro Autista (TEA)” foi definido pela psiquiatra Lorna Wing, que considerava a palavra espectro determinante de uma ideia mais abrangente com relação às características presentes nos indivíduos com autismo.

A primeira criança diagnosticada com autismo pelo psiquiatra infantil Leo Kanner foi Donald Triplett, que nasceu em 1933, na cidade de Forest, localizada no estado do Mississippi, nos Estados Unidos. (DONVAN e ZUCKER, 2017)

No momento em que Kanner (1942) analisou o caso de Donald, explicou que "a principal distinção [entre as crianças com TEA e as crianças que não possuem TEA] reside na incapacidade das primeiras, desde a primeira infância, se relacionar com outras pessoas" (DONVAN e ZUCKER, 2017, p.50).

Donald era uma criança pouco emotiva, possuía resistência em promover comunicação com as pessoas ao seu redor, entre outras características que a sociedade da época em que ele nasceu não aceitavam com facilidade. Nesse contexto, Donald ficou internado por dois anos em um local destinado para pessoas tidas como “anormais”.

Sob esse viés, é importante acrescentar que muitos acontecimentos que marcaram a história do autismo ocorreram pela escassez de estudos existentes sobre esse transtorno e por concepções extremamente exclusivas como a ideia do processo de Eugenia, no final do século XIX, que pretendia eliminar do convívio social as pessoas “deficientes” e “diferentes”, com o intuito de obter uma humanidade “limpa e sem defeitos” (DONVAN e ZUCKER, 2017).

Kanner (1943) publicou seus estudos sobre o autismo observando as características comportamentais comuns que onze crianças apresentavam, dentre elas, "lampejos de

brilhantismo e o uso distintivo da linguagem" (DONVAN e ZUCKER, 2017, p.53). Nesse contexto, o autismo foi nomeado por Kanner (1943) como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo.

Eugene Bleuler (1911), em seus estudos, havia associado o autismo a uma psicose semelhante à esquizofrenia. Esse fato contribuiu para que muitos estudos posteriores relatassem o autismo como uma doença psiquiátrica. Porém, muitas pesquisas sobre as pessoas com TEA foram surgindo e evoluindo ao longo do tempo e, assim, a sua definição foi se modificando até chegar à compreensão mais recente presente, inclusive, na legislação.

Atualmente, O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5ª edição, American Psychiatric Association, 2013, p.53) considera que

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D).

Neste sentido Cunha (2012, p.19) também colaborou para explicar o que significa o TEA. Para ele

Aparecendo nos primeiros anos de vida, proveniente de causas genéticas ou por uma síndrome ocorrida durante o período do desenvolvimento da criança, o autismo possui no seu espectro as incertezas que dificultam, na maioria dos casos, um diagnóstico precoce.

Todas essas definições acerca do TEA demarcam características centrais desse transtorno, porém, os indivíduos com TEA devem sempre ser pensados a partir de suas particularidades e de seus contextos. Afinal, o TEA não os define!

Desse modo, as abordagens de intervenção propostas às crianças com TEA devem ser elaboradas de maneira que considerem também os aspectos peculiares e cotidianos de cada uma delas, sujeitos concretos, históricos e únicos. Como destacam Gaiato e Teixeira (2018, p.15):

Assim, pensando na grande complexidade que o espectro autista representa e na forma única com que cada criança nos é apresentada, o tratamento deve ser desenhado de maneira individualizada para atender às necessidades específicas de cada pessoa, levando em consideração suas características e demandas individuais e a gravidade dos sintomas e prejuízos apresentados.

É muito comum que as crianças com TEA, por exemplo, tenham dificuldades em expressar suas emoções por causa da diminuta capacidade de interagir socialmente, o que poderá dificultar as relações que elas precisam estabelecer com as outras pessoas. Sob esse viés, assumem grande importância as interações sociais com outras crianças, com as professoras e demais profissionais na instituição de Educação Infantil. Ademais, o desenvolvimento de todas as pessoas se dá por meio das interações sociais e culturais estabelecidas no meio em participam.

2.2 As crianças com TEA na Educação Infantil

A Educação Infantil (EI) no Brasil foi se constituindo, historicamente, com um viés assistencialista, ou seja, orientada por uma concepção de que o objetivo da EI era apenas disponibilizar “cuidados” relativos à guarda, higiene e alimentação das crianças, como afirmam Paschoal e Machado (2009, p.82):

as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. Outro elemento que contribuiu para o surgimento dessas instituições foram as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que, apesar do apoio da alta sociedade, tinham como finalidade esconder a vergonha da mãe solteira.

Verifica-se, portanto, que, sobretudo, as primeiras creches foram fundadas com objetivos definidos de acordo com o público a quem se destinava. Aqui, não havia uma preocupação com o caráter pedagógico do atendimento, embora, como assevera Reis (1999), ao referir-se aos estudos de Moysés Kuhlmann Jr, “o autor mostra que havia, sim, a proposta de uma pedagogia da submissão objetivando disciplinar e apaziguar as relações sociais (p. 181)” (REIS, 1999, p.209).

Entretanto, em decorrência de muitas reivindicações, como o movimento de mulheres, de trabalhadores, de pesquisadores, de professores e de organizações não governamentais engajadas na defesa e proteção dos direitos de todas as crianças, a EI tem conseguido algumas conquistas importantes na legislação. A exemplo disso, em 1988, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) instituiu como dever do Estado, a garantia da Educação Infantil para as crianças até 5 anos de idade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de 1996 (BRASIL, 1996) também representou um grande avanço para a Educação Infantil. Ela a definiu como a primeira etapa da educação básica; estabeleceu a diferenciação entre creche e pré-escola

somente pelo critério da idade atendida e não mais pela jornada se integral ou parcial, conforme trecho transcrito a seguir:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (BRASIL, 1996).

Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), em seu artigo 4, reafirmaram a identidade desta etapa da educação básica ao defini-la como:

primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL/DCNEI, 2009, p.18)

Com efeito, os avanços legais conquistados através de muitas lutas dos movimentos sociais, de pesquisadores, professores etc., garantem a inserção e o respeito aos direitos das crianças na EI, porém, é preciso compreender que tudo isso se refere a todas as crianças e não apenas àquelas ditas “normais ” não podem ficar apenas no “papel”. Sobre isso, é importante perceber que:

Falar da creche [da pré-escola] ou da educação infantil [de maneira geral] é muito mais do que tratar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida. (DIDONET, 2001, p.11)

Nesse sentido, corroborando o que assegura a legislação, é preciso conhecer a criança e os seus processos de desenvolvimento e concebê-la sempre como um ser que está inserido em contextos e relações humanas diversas, como ressalta Kramer (1999, p.2):

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes. Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação

infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sócio-cultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização.

Com isso, é possível entender que as crianças necessitam e têm direito a diferentes vivências e oportunidades para brincar, aprender, interagir e se desenvolver, pois o contato destas com a sociedade é recheado de diferentes cenários, modos de agir, entre outros aspectos.

Considerando a finalidade da EI e as características das crianças que estão inseridas nessa etapa da Educação Básica, é possível mencionar que a inclusão na EI torna-se extremamente necessária. De acordo com Mendes (2010, p.62):

a finalidade dupla da Educação Infantil poderia ser um fator facilitador da inclusão escolar, considerando que muitas de suas dificuldades de inserção social emergem na medida em que se ampliam as demandas acadêmicas. Nesse sentido, a inclusão escolar em creches poderia viabilizar uma exposição gradual a essas demandas, o que a médio e longo prazo poderia aumentar as probabilidades de permanência e sucesso nos demais níveis educacionais.

Desse modo, a criança com TEA que é inserida na EI e tem seus direitos garantidos pode conseguir desenvolver, de forma mais tranquila, adequada e respeitosamente, os aspectos que são mais desafiadores nesse transtorno, como a dificuldade de comunicação. Sobre isso, Nunes e Araújo (2014, p.9) mencionam que "a literatura sugere que as práticas interventivas para populações com autismo são mais efetivas se forem de caráter intensivo (entre 25-40 horas semanais) e implementadas em situações naturais durante o período da primeira infância."

Por fim, é possível compreender que as crianças com TEA na EI precisam ser de fato incluídas e não apenas inseridas nesse contexto.

Mas o que significa mesmo inclusão? De acordo com Bailey, McWilliam, Buysse e Wesley (1998, citados por MENDES, 2003, p.2):

A inclusão é definida como a participação plena da criança com necessidades educacionais especiais em programas e atividades para crianças com desenvolvimento típico. Embora não esteja limitada à participação em salas de aula e centros infantis regulares, a princípio, as turmas e salas comuns se constituem o lugar onde o construto é normalmente operacionalizado.

Mendes (2003, p.3) destaca, ainda, o impacto da inclusão de crianças com deficiências, portanto, também daquelas que possuem TEA, caso esse processo aconteça de forma adequada, ou seja, a criança não seja considerada apenas como "mais" uma que chegou na turma e que ficará no "cantinho dela":

- a) ambientes inclusivos podem favorecer o desenvolvimento das crianças por oferecer um meio mais estimulador (cognitiva, social e linguisticamente) do que ambientes segregados;
- b) com suporte necessário e apropriado, as crianças pequenas com necessidades educacionais especiais podem tanto adquirir habilidades complexas quanto participar com sucesso de ambientes inclusivos;
- c) a participação e pertinência são as variáveis chaves, e dependem de atividades específicas que são dirigidas ou mediadas pelo professor ou educador;
- d) o engajamento social é maior em ambientes inclusivos, e que,
- e) é possível minimizar casos de isolamento social, através de intervenções específicas ou de práticas que prevêm a construção de interações sociais como parte do currículo.

Além das garantias legais referentes à EI, é importante acrescentar que as crianças com TEA também contam com “ganhos” em instrumentos legais específicos como a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. O referido documento normativo assegura, por exemplo, que as crianças com TEA não podem ter sua matrícula recusada nas instituições educacionais regulares.

2.3 Interações entre os professores e as crianças com TEA

Primeiramente, urge considerar a importância dos docentes no processo educativo das crianças, pois esses profissionais, a partir de suas práticas pedagógicas no ambiente educacional, podem promover situações que estimulem o desenvolvimento de muitos aspectos importantes das crianças.

Nesse sentido, Vygotsky (2008) ressalta a importância da instrução e a considera como sendo papel do professor. Para este teórico, "a instrução é uma das principais fontes dos conceitos da criança em idade escolar e é também uma poderosa força de orientação da sua evolução, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental" (VYGOTSKY, 2008, p.61).

Ademais, é possível argumentar que o docente que atua na Educação Infantil necessita entender as características do desenvolvimento de todas as crianças de zero a cinco anos que estão sob a sua responsabilidade, o que inclui aquelas que possuem TEA. Além disso, precisa ser conhecedor de suas peculiaridades, do contexto em que vivem, entre outros aspectos.

Ou seja, o professor não deve apenas observar o transtorno, mas analisar a criança “inteira”, “completa”, como um ser que necessita, assim como as demais crianças, estabelecer relações sociais em seu cotidiano. Sobre isso, Cunha (2012, p.53) salienta que "é fundamental, por conseguinte, que a concepção na educação seja centrada prioritariamente no ser humano e

não na patologia".

Nesse contexto, baseados nas ideias de Vygotsky, os autores La Taille, Oliveira e Dantas (1992, p.24) afirmam que "na sua relação com o mundo, mediado pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais".

É importante ressaltar que as crianças com TEA possuem dificuldades de promover interações com os indivíduos ao seu redor, pois a comunicação parece ser um desafio para esses indivíduos, em muitos casos, por causa de algumas dificuldades que o TEA desencadeia no desenvolvimento da linguagem, como discorrem Gaiato e Teixeira (2018, p.14):

As dificuldades de linguagem estão presentes na grande maioria das crianças autistas e podem ser representadas pela dificuldade na aquisição de linguagem verbal (a criança não aprende a falar ou tem atrasos significativos quando comparadas a outras crianças da mesma faixa etária) ou na aquisição de linguagem não verbal (a criança não entende o significado de dar tchau, apontar para objetos ou entender que alguém está triste por isso está chorando, por exemplo).

Visando a minimizar as dificuldades comunicativas presentes nas crianças com TEA, é importante que o docente consiga propor situações em que essas crianças necessitem usar a linguagem e a comunicação. Para tanto, Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014, p.124) salientam que:

cabe ao professor que lida diariamente com a criança verificar o que ela demonstra quando está junto às demais crianças: se as crianças, por vezes, olham, perceber para onde olham; se iniciam comportamentos, verificar a que são dirigidos; ou, se sorriem, observar a partir de qual estímulo, por exemplo.

Nesse viés, Cunha (2012, p.60) também afirma que "é determinante que o aprendente sinta a necessidade de expressar-se e comunicar-se pela fala ou por gestos, para sempre estar motivado a dar vida ao seu desejo".

2.4 A importância da inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil

Primeiramente, é importante destacar os marcos históricos do processo de inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino, com o intuito de pôr em evidência a importância das conquistas legais atuais para as crianças com TEA.

Desde 1854, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, o Instituto dos Surdos-mudos, em 1857, e o Hospital Juliano Moreira, em 1874, na Bahia, o atendimento educacional

especializado era voltado para o treinamento profissional e o tratamento médico às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Consoante Jannuzzi (1985, p.28):

A criação dessas primeiras instituições especializadas (...) não passaram de umas poucas iniciativas isoladas, as quais abrangeram os mais lesados, os que se distinguem, se distanciavam ou pelo aspecto social ou pelo comportamento divergente. Os que não o eram assim a “olho nu” estariam incorporados às tarefas sociais mais simples. Numa sociedade rural desescolarizada.

Esses acontecimentos contribuiriam para a formação da concepção inicial, no Brasil, de que os indivíduos com algum tipo de deficiência necessitavam de assistencialismo, como pessoas com doenças, pois não tinham possibilidades de realizar tarefas consideradas “normais” para todos.

No Estado Novo (1937 a 1945), com a privatização do ensino público, o descaso governamental com a educação, especialmente para as pessoas que não eram consideradas “normais”, foi mais acentuado. Já na Segunda República (1930 a 1937) os aparatos legislativos, de caráter mais abrangente, no âmbito educacional começaram a surgir, como a criação da Lei de Diretrizes e Bases-LDB, em 1961, quem em seu Título II, determina que “Art. 2º A educação é direito de **todos** e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1961, grifos nossos).

Como consequência das lutas de movimentos sociais e sociedade civil organizada, associação de mães, pesquisadores e pessoas envolvidas com esta causa – o direito à educação a todos – outros documentos legais importantes que normatizam a Educação Especial Inclusiva, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foram publicados pelo governo federal.

A exemplo das conquistas presentes na legislação supramencionada, a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) preconiza em seu artigo 4: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. Aqui, verifica-se a possibilidade da inclusão, mas não a sua obrigatoriedade.

Essa ideia de “preferencialmente” é superada, no âmbito normativo, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que tem como objetivo primeiro

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; (MEC/ SEESP, 2008, p.14).

Desse modo, é oportuno salientar que as crianças com TEA estão inseridas nesses marcos legais, pois segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008):

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

De fato, as crianças com TEA são amparadas por conquistas legais que auxiliam no processo de inclusão no sistema regular de ensino, porém, é importante pensar em como as práticas inclusivas na escola regular contribuem para o desenvolvimento destas. Afinal, como destaca Andrade (2007, p.16):

Apesar das conquistas obtidas, seja por meio da definição de um rol de regulamentações, documentos oficiais e leis, seja pela produção de conhecimentos assentados em um novo paradigma sobre desenvolvimento infantil, o contato com realidades concretas revela que ainda é abissal a distância que separa o cotidiano das instituições de educação [...] dos avanços obtidos nos planos do discurso e da legislação.

Nesse contexto, é importante mencionar que, na Educação Infantil, as interações sociais das crianças com TEA com outras crianças poderão se constituir em campo fértil para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Como afirmam La Taille, Oliveira e Dantas (1992, p.24) "baseando-se na perspectiva de Vygotsky, o ser humano se constitui enquanto tal na relação com o outro social."

Assim, a inclusão, além de ser um direito, torna-se uma interessante postura a ser cultivada, pois segundo Mantoan (2003, p.14), "se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças."

Desse modo, para realizar práticas educativas adequadas que visam a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil, é importante que o professor aprofunde seus conhecimentos sobre aspectos inclusivos e prática reflexiva. Nesta perspectiva, adverte Cunha (2012, p.101):

Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógica se não conseguir incluir o aluno.

Nesse sentido, as práticas cotidianas que compõem o currículo⁴ da Educação Infantil, devem ser realizadas considerando os aspectos particulares de cada criança, especialmente, daquelas que possuem TEA, para que haja a sua inclusão na instituição educacional em que estão matriculadas. Sob esse viés, Lemos et.al (2014, p.119) acrescenta:

é preciso entender a influência de inúmeros fatores na interação social dessas crianças, no que diz respeito ao tipo de contexto em que a interação ocorre, à participação do outro (seja adulto ou criança) e ao nível global de desenvolvimento de cada criança – características da síndrome, peculiaridades do desenvolvimento.

⁴ De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), “O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa está embasada em uma abordagem qualitativa, que segundo Minayo e Guerreiro (2014, p.1107), "valoriza a compreensão dos processos e não apenas dos resultados, sobretudo, incluindo o que é singular num contexto histórico e social mais ampliado".

Mediante essa definição e o exíguo tempo para a realização da pesquisa e a escrita do TCC, é importante salientar que o percurso metodológico percorrido nesta investigação primou pela realização de um trabalho mais focado em conhecer os processos e os significados atribuídos ao fenômeno de interesse por apenas uma professora, sem a preocupação com a quantificação de sujeitos e de dados a serem construídos.

3.2 Instrumento da pesquisa

No intuito de construir os dados desta pesquisa, o instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada com uma professora com titulação de doutorado e que atua na etapa da Educação Infantil em uma Unidade Universitária. Segundo Minayo e Costa (2018, p.13), este tipo de entrevista:

combina um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados.

A escolha por esta modalidade de entrevista foi realizada visando possibilitar à professora participante da pesquisa um maior conforto e flexibilidade no desenvolvimento desse procedimento.

3.3 A entrevista

O instrumento de pesquisa utilizado como inspiração para a elaboração do roteiro de entrevista desta pesquisa foi a Escala de Observação de Empenhamento do Adulto. Trata-se de "um instrumento para observar a interação educativa entre adultos e crianças (o estilo do educador)" (LAEVERS,1996; BERTRAM,1996 apud LUÍS e CALHEIROS, 2008, p.70).

Diante do objetivo da pesquisa de analisar a qualidade das interações estabelecidas por uma professora com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) inseridas na

Educação Infantil, esse instrumento mostrou-se adequado porque permitiu identificar “o conjunto das qualidades pessoais que afectam a capacidade do adulto para motivar, alargar, promover e implicar a criança no processo de aprendizagem” (LAEVERS, 1991 apud LUÍS e CALHEIROS, 2008, p.70).

Nesse sentido, foi possível elaborar questionamentos, no roteiro da entrevista, que investigassem a qualidade das interações desenvolvidas pela professora com as crianças por meio de 3 (três) aspectos que são priorizados pela referida Escala: a sensibilidade, a estimulação e a autonomia. Esses aspectos podem ser definidos da seguinte forma:

Sensibilidade: trata-se neste caso da sensibilidade do adulto aos sentimentos e bem-estar da criança e inclui elementos de sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afecto.

Estimulação: esta é a forma porque o adulto intervém num processo de aprendizagem e o conteúdo de tais intervenções.

Autonomia: este é o grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher actividades e expressar ideias. Inclui também o modo como o adulto gere os conflitos, os regulamentos e as questões comportamentais. (OLIVEIRAFORMOSINHO, 2009, p.17)

A entrevista ocorreu de forma remota, por meio da plataforma digital *google meet*, pois a disponibilidade de horários da professora não permitiu que fosse possível um encontro presencial.

Desse modo, o seu registro foi realizado por meio da gravação da reunião virtual consentida pela docente entrevistada e durou (1) uma hora e 30 minutos.

Na realização da entrevista, houve algumas dificuldades de conexão com os dados móveis tanto da pesquisadora como da professora entrevistada. Essa circunstância causou alguns atrasos no tempo previsto para a conclusão da reunião virtual, mas não postergou a data da entrevista, que foi marcada para o dia 24 de novembro de 2022.

Em geral, a entrevista foi realizada harmoniosamente com o predomínio bom humor e disponibilidade da docente participante.

Por fim, a análise e discussão dos dados decorrentes do procedimento de pesquisa utilizado serão apresentadas no capítulo subsequente que retoma os objetivos iniciais do trabalho.

4 ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DOS DADOS

4.1 A instituição de Educação Infantil em que trabalha a professora Júlia

A instituição onde trabalha a docente Júlia é uma Unidade Universitária de Educação Infantil. Essa escolha foi decorrente do conhecimento de que essa instituição, além de ser pública, possui alguns diferenciais, como ser localizada e administrada no âmbito do poder federal, contrariando o que determina a Lei 9.394/96, em seu artigo 18, que determina: "os sistemas municipais de ensino compreendem: I- as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal" (BRASIL, 1996).

Essa Unidade diferencia-se das demais instituições públicas da Cidade de Fortaleza e de muitas instituições privadas, pois busca aliar a pesquisa, o ensino e a extensão e permite que muitos estudantes de áreas diferentes do polo Universitário em que se situa consigam realizar estágios supervisionados e participar do cotidiano das crianças contribuindo com os conhecimentos adquiridos em seus respectivos cursos de graduação.

Além disso, a comunidade infantil atendida por essa Unidade é distinta daquela que frequentam os demais estabelecimentos públicos da Cidade, porque apenas filhos de servidores e estudantes da Universidade e da comunidade podem ingressar nessa instituição, por meio de inscrição e seleção por sorteio público.

A contratação de servidores para essa Unidade ocorre por meio de seleção pública compostos por 1(uma) prova escrita e 1(uma) prova didática - ou concurso público, que inclui além das estratégias utilizadas na seleção, a prova de títulos. Outrossim, consoante a Resolução específica do Conselho Universitário responsável pela instituição, o quadro dos docentes efetivos ("concursados") e de coordenador geral deve ser composto por pedagogos da carreira de Professores de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013).

No que se refere à estrutura física, a instituição conta com a presença de 2 (dois) espaços abertos de lazer para as crianças, com árvores, escorregadores e brinquedos diversos.

As salas de referência são amplas e possuem área circunscritas destinadas à pintura, leitura, blocos, jogos e faz-de-conta. As divisões de cada sala variam de acordo com as demandas das crianças e das professoras regentes.

Esta Unidade também possui 1(uma) cozinha, área para lanche, sala de reuniões e de coordenação e 1 (um) vestuário para os funcionários. De maneira geral, os espaços da Unidade permitem a ampla movimentação para as crianças.

Os materiais, livros e brinquedos que fazem parte do acervo desta instituição são escolhidos de acordo com a faixa etária e os interesses das crianças a quem se destinam, bem

como a sua qualidade. Nessa conjuntura, algumas pesquisas extensionistas, desenvolvidas por alunos da graduação da Universidade, contribuíram para o enriquecimento da experiência com os livros e materiais da referida Unidade com projetos de musicalização e de inserção de livros digitais, por exemplo.

O cardápio de alimentação dessa Unidade é adequado a partir das restrições das crianças e procura ofertar uma alimentação com menos produtos industrializados e mais alimentos saudáveis. Nesse contexto, atividades de extensão realizaram pesquisas de aceitabilidade das crianças por alguns alimentos a fim de promover uma melhor experiência gastronômica na instituição.

4.2 Conhecendo um pouco a professora Júlia

A professora Júlia foi escolhida para participar dessa pesquisa por causa da sua experiência com alunos com TEA em seu cotidiano de trabalho na EI e pelo seu conhecimento e estudo sobre essa primeira etapa da Educação Básica.

Com o propósito de melhor entender suas respostas às perguntas feitas por ocasião da entrevista, foram incluídos no roteiro de entrevista indagações que permitiram ter acesso a alguns dados pessoais e informações sobre a sua formação inicial, pós-graduação, formação continuada e experiência profissional. Para fins de preservação da identidade da entrevistada, o nome atribuído à docente, nesta pesquisa, será Júlia, denominação fictícia.

Em 2022, ela está trabalhando nesta Unidade Universitária com uma turma de infantil 3 (três), que compreende crianças na faixa etária de 3(três) a 4 (quatro) anos de idade, nos turnos da manhã e tarde. Nas turmas em que a professora atua têm 2 (duas) crianças com TEA.

A professora Júlia possui curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), concluído em 2004, mestrado e doutorado em Educação, finalizados em 2007 e 2013, respectivamente, realizados na UFC. Ela trabalha há, aproximadamente, 16 anos como professora, sendo 13 anos na rede pública e 10 anos na EI. A docente não participou de formações continuadas sistemáticas relacionadas ao TEA, mas fez parte de grupos de estudos sobre a temática na instituição de ensino em que trabalha atualmente.

4.3 A professora Júlia e algumas de suas concepções sobre crianças com TEA na Educação Infantil

Inicialmente, é importante lembrar que Julia possui titulação de doutorado e atua em uma Unidade Universitária de Educação Infantil. Além disso, possui experiência nessa primeira etapa da educação básica e com crianças com TEA. Desta forma, fala com bastante segurança e interesse o que pretende compartilhar durante o desenvolvimento da entrevista no tocante a este tema/eixo da pesquisa.

Quando questionada sobre a forma como ocorre o desenvolvimento de uma criança dita “normal”, ela revelou que entende a criança como um ser integral que vai se desenvolvendo em vários aspectos como afetivamente, cognitivamente e de forma psicomotora. Nesse contexto, entende que a proposta sociointeracionista é a que melhor explica o desenvolvimento humano, uma vez que seu foco está nas interações que as crianças estabelecem como o meio – outros seres humanos e a cultura.

Ademais, diante desse questionamento inicial, a professora também relatou que os marcos comuns presentes no desenvolvimento podem fugir do “comum” em crianças com TEA, por exemplo. Ou seja, as crianças com TEA podem não adquirir certas habilidades comuns para a sua idade, o que não significa que não irão se desenvolver, aprender, brincar e interagir. Em uma perspectiva vigotskiana, são muitos

os benefícios da inserção de crianças com deficiência mental em grupos homogêneos, podendo as crianças mais capazes atuarem como mediadoras no processo de aprendizagem (Mombberger, 2007). Tais trocas remetem ao conceito de mediação, que, segundo Vygotsky (2007), desempenha um papel fundamental, em que as trocas que a criança estabelece com outras crianças e com os adultos exercem funções importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014, p.119).

Dessa forma, ao se referir às crianças com TEA, Júlia começou a introduzir a resposta à pergunta seguinte que é bastante conectada com a anterior, uma vez que questionava como acontece o desenvolvimento de uma criança com TEA. Aqui, a docente destacou que observar os desafios no desenvolvimento da linguagem e das interações são de extrema importância para compreender o desenvolvimento da criança com TEA.

Sob esse viés, ela relatou que os comportamentos da criança também podem indicar o pertencimento desta ao espectro autista. Por isso, o papel da família da criança em procurar um diagnóstico com um profissional adequado é bastante importante, mas nem sempre isso ocorre ainda na EI. Embora seja importante o diagnóstico, é preciso lembrar que por trás da resistência de ir em busca desse documento oficial, muitos fatores podem estar envolvidos, dentre eles o fato de que:

pais e mães [durante a gestação] idealizam um bebê saudável, que virá ao mundo para concretizar muitos feitos. Ao nascer uma criança que, em algum momento, apresentasse diferente da esperada, como a criança com um Transtorno do Desenvolvimento, os pais vivenciam um processo doloroso de luto pela perda da criança imaginada, em que sentimentos depressivos, como dor e negação (dentre outros), são comuns (MACHADO; LONDERO; PEREIRA, 2018, p.336).

Ainda nessa perspectiva de tentar entender, na perspectiva das famílias, o que pode significar ter em mãos o diagnóstico que atesta que seu filho “não é normal”, Visani e Rabello (2012 apud MACHADO; LONDERO; PEREIRA, 2018, p.336 e 337) argumentam que:

a interação com um filho com características autísticas pode desencadear nos pais o sentimento de fracasso, frente às dificuldades vivenciadas no contato com um bebê que aparenta ignorar sua existência, não demonstrando interesse explícito pelas figuras parentais.

Outrossim, quando Júlia foi questionada sobre os saberes necessários a uma professora que tem uma criança com TEA na turma em que atua, ela respondeu que é preciso conhecer o TEA, os interesses da criança e a própria criança. Na contramão desta compreensão, é oportuno citar aqui o que pesquisas tem revelado acerca da situação enfrentada por muitos professores que têm crianças com TEA incluídas nas turmas pelas quais são responsáveis: “falta de preparo na formação inicial; ausência de disciplinas, cursos, materiais e informações específicas. [Tudo isso] influencia no sentimento de despreparo frente à prática pedagógica com alunos com autismo” (CAMARGO *et al.*, 2020, p.13).

Diante disso, foi interessante apreender que a professora já havia identificado alguns casos de crianças que possuíam TEA, em turmas anteriores, mas não eram diagnosticadas. Esse relato demonstrou que a professora reconhece a importância do docente responsável por uma turma que tem uma criança com TEA, entender do que se trata esse transtorno e das características centrais que o permeiam a fim de disponibilizar melhores vivências no cotidiano escolar para crianças com TEA. A professora Júlia também comenta que:

Não basta só saber desses aspectos teóricos, a gente tem que conhecer cada criança na prática, porque se o nosso papel é ampliar as oportunidades delas, ampliar as experiências do desenvolvimento delas é pensando aquela criança, aqueles interesses e aquelas possíveis restrições que a gente vai poder atuar.

Com isso, é improtelável expor a relevância da formação do professor acerca dos conhecimentos necessários não somente ao reconhecimento de características do TEA, mas também para propor experiências significativas e apropriadas para cada indivíduo atendido na EI, pois:

De qualquer forma, o preparo nessas e outras técnicas é necessário não somente para o controle e eliminação de condutas alteradas, mas também para atingir o objetivo de desenvolver a comunicação, a inteligência, a independência e o equilíbrio pessoal das crianças autistas. Trata-se de objetivos difíceis e que exigem, além de uma formação especializada e de bom nível, certas características pessoais de tenacidade, clareza expressiva e resistência à frustração. Naturalmente, nem todos os professores possuem as mesmas competências naturais para trabalhar com crianças autistas, mas, talvez, fosse positivo que muitos vivessem a experiência apaixonante de uma relação educacional que abala profundamente as ideias vigentes sobre a educação e o desenvolvimento humanos (COOL et al, 1995, p. 291).

Seguindo a lógica das perguntas, a professora respondeu, na sua concepção, o que o educador que tem uma criança com TEA na turma em que atua precisa fazer para promover o seu desenvolvimento.

Ela argumentou que o trabalho de mediar as interações para ampliar as possibilidades de desenvolvimento é bastante necessário, pois conhecer, por exemplo, possíveis sensibilidades sensoriais de cada criança podem ajudar à professora a promover melhores interações.

A professora enfatiza o caso de uma criança com TEA que tinha muito interesse por dinossauros, assim como outros colegas da turma, e conseguiu uma boa interação com a ajuda de mediações que favoreciam a sua aproximação com a turma.

Júlia também fala que os professores podem aproximar e favorecer a interação das crianças com TEA com os colegas que gostam da mesma temática e destaca a importância da preparação do ambiente para as crianças que possuem uma sensibilidade visual e auditiva, por exemplo.

Diante do exposto, cabe ressaltar que:

Tendo em vista os aspectos abordados, entende-se que as áreas de interação social, comunicação e comportamento se articulam intimamente no desenvolvimento humano desde a mais tenra idade. Considerando que os indivíduos com autismo apresentam prejuízos nessas áreas, cabe aos profissionais, que com eles trabalham, utilizarem estratégias que contemplem a aquisição de habilidades que são pré-requisitos para que outras se efetivem (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014, p.119).

Por fim, foi perguntado se a professora Júlia considera que os seus conhecimentos são suficientes para desenvolver um trabalho pedagógico promotor de desenvolvimento da criança com TEA na turma em que atua. Nesse sentido, ela afirmou que:

Eu acho que esse conhecimento está sempre em movimento. Eu posso dizer que hoje eu conheço muito mais do funcionamento, né, das características das crianças com TEA, mas o que eu cada vez eu sei mais é que a gente tem que conhecer cada criança, mas cada criança que chega é como se a gente começasse não do zero, mas começasse do zero para aquela criança, porque a gente precisa conhecer aquela criança.

A docente reforça a importância de conhecer cada criança em seu contexto e discorre sobre algumas vivências:

Aí vai os níveis de dificuldades nossos, né, por exemplo, tem... já tive crianças com nível de suporte bem diferentes, que pra algumas foi é... uma... uma..., senti que eu contribuo bastante pro desenvolvimento daquela criança e tive crianças que tinham um nível de suporte bem... necessitando de um grande nível de suporte e eu me vi algumas vezes perdida mesmo.

Ela acrescentou, ainda, que buscou os apoios institucionais e foi atrás do que era possível para tentar buscar conhecimento. A professora também concluiu que os docentes nunca estão prontos e sempre têm que ir em busca de conhecimentos.

Perante o exposto, é imprescindível considerar que a prática pedagógica, principalmente com crianças com TEA, está em constante mudança, pois:

Uma das responsabilidades do educador é a de intervir na vida humana por meio da reflexão e da ação reflexiva, geradoras de estratégias pedagógicas para o bem comum do educando. Logo, se é impossível fazer de conta que o autismo não existe, certamente podemos, enquanto educadores, nos dispormos à busca de maneiras inovadoras, facilitadoras, diferenciadas e produtivas para a construção de uma melhor qualidade de vida para a pessoa com autismo (ORRÚ 2003, p.1):

Em suma, neste item, observou-se que as respostas da professora Júlia acerca do desenvolvimento das crianças com TEA demonstram que ela é engajada em perceber a criança com TEA a partir de suas peculiaridades e entende a necessidade da constante formação do professor no cuidado e educação desses indivíduos na EI. Sob esse viés, no tópico posterior será possível analisar o que acontece nas interações com as crianças com TEA, a fim de responder aos eixos centrais que nortearam a pesquisa.

4.4 As interações que a professora possibilita e desenvolve com as crianças com TEA

Este tópico pretende contemplar as respostas da professora Júlia às indagações acerca das formas de interação que ela possibilita e desenvolve com as crianças com TEA.

Desse modo, no início da entrevista, quando foi questionado sobre como ela interage com a criança com TEA na turma em que trabalha, destacou que interage com as crianças com o intuito de conhecê-las e citou o exemplo de uma situação em que trabalhou com imagens com uma criança com TEA e esta não interagiu com esse tipo de estímulo, mas conseguia promover uma melhor interação quando eram dispostos estímulos verbais, como conversas e explicações sobre algo. É isso o que pode ser inferido de sua fala a seguir:

Por exemplo, como em anos anteriores trabalhar com recursos de imagens estava sendo bom para muitas crianças eu já busquei esse recurso no começo do ano de 2022, ao mesmo tempo em que eu ia reconhecendo cada criança, e aí eu percebi que, nesse ano, da forma que eu utilizei esses recursos não funcionou, pois o João, por exemplo ele funciona muito melhor a gente chegando e falando perto dele do que com imagens. Por isso, a gente tem que ir conhecendo a criança e percebendo os seus interesses.

A professora ressaltou que por bastante tempo conseguia interagir com diversas crianças com TEA por meio de estímulos visuais, mas na situação que citou anteriormente, demonstrou a importância de interagir com as crianças de forma a ir conhecendo e descobrindo as particularidades de cada uma para ajustar-se a elas.

Nesse sentido, Júlia disse que vai tentando fazer com que a criança estabeleça vínculos com ela por meio do movimento constante de sempre buscar que as interações sejam possíveis, que as crianças com TEA não fiquem isoladas nem dela tampouco do grupo. Posto isso, é considerável reafirmar o que dissertam Lemos et.al (2014, p.119):

é preciso entender a influência de inúmeros fatores na interação social dessas crianças, no que diz respeito ao tipo de contexto em que a interação ocorre, à participação do outro (seja adulto ou criança) e ao nível global de desenvolvimento de cada criança – características da síndrome, peculiaridades do desenvolvimento.

Em seguida, a professora foi questionada sobre como ela oportuniza as interações da criança com TEA com as demais crianças, na turma em que trabalha. Sobre isso, Júlia respondeu que busca sempre incluir a criança com TEA quando está com o grupo, pois promove jogos e sorteios direcionados e traz brincadeiras em que estejam presentes os focos e interesses das crianças. É isso o que indica o trecho de fala a seguir de Júlia:

É a questão de ir trazendo interesses em comum, então esse ano, por exemplo, percebemos um salto no desenvolvimento do João devido as interações com as outras crianças a partir de por exemplo o balanço que ele gosta muito e chamar a atenção do grupo para brincar também. Sempre eu busco incluir as crianças quando estou conversando com o grupo todo né. As outras crianças vão percebendo o que a criança com TEA gosta.

Nesse sentido, a docente relatou um caso de pouca reciprocidade de uma criança com TEA na turma que precisa de um nível de suporte maior. Argumentou que, nesse caso, busca sempre procurar algum interesse dessa criança, mas esta é bem resistente. Sob esse viés, Gaiato e Teixeira (2018, p.15) expõem:

Assim, pensando na grande complexidade que o espectro autista representa e na forma única com que cada criança nos é apresentada, o tratamento deve ser desenhado de

maneira individualizada para atender às necessidades específicas de cada pessoa, levando em consideração suas características e demandas individuais e a gravidade dos sintomas e prejuízos apresentados.

Ao descrever o que faz quando percebe que uma criança com TEA não interage com as outras crianças da turma, que possui uma resistência maior em estabelecer vínculos no cotidiano educacional, confirma o que já havia discorrido sobre a forma como promove as interações e adiciona que vai tentando se vincular mais ainda com a família da criança e com os profissionais especializados que a acompanham.

A professora também aponta como fatores que facilitam a promoção de interações com as crianças com TEA, a participação e a conexão da equipe multidisciplinar e da família com a comunidade escolar.

Dessa forma, urge salientar que o trabalho do professor é extremamente importante para a qualidade das interações das crianças com TEA, porém, é necessário realçar que a maior integração, cooperação e comunicação entre a família, a equipe multidisciplinar e a instituição de Educação Infantil poderão contribuir sobremaneira para a inclusão dessas crianças. Nesse contexto, Cunha (2012, p.101) acrescenta:

Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógica se não conseguir incluir o aluno.

Quando estimulada a tratar do tema “a importância das interações para o desenvolvimento das crianças com TEA”, a professora Julia acentuou que é a partir das interações que a criança se desenvolve, por isso, os docentes precisam se engajar na constante busca em promover essas interações. O trecho subsequente de sua fala é ilustrativo dessa ideia:

É a partir das interações que a criança desenvolve e amplia suas relações e seus interesses e... as interações têm um grande impacto né na qualidade de vida das crianças.

Diante das respostas apresentadas às questões que versaram sobre as interações que estabelece com as crianças, foi possível perceber que a professora parece engajada em perceber as melhores formas de promover interação a partir de estímulos agradáveis, especialmente, para as crianças que possuem TEA. Ressaltou, ainda, a relevância de observar como a criança age e que canais usa para se comunicar a fim de conseguir propor algo que consiga promover interações diversas com ela.

Ademais, é perceptível que para conseguir estabelecer interações com as crianças com TEA, a professora considera vital estabelecer vínculos com a família com o objetivo de conhecer os interesses das crianças para possibilitar melhores relações cotidianas.

Como adverte Vigotsky (1989), é na interação social que o homem e a mulher aprendem e se desenvolvem, no item subsequente desse texto serão abordadas as interações que facilitam o desenvolvimento integral dessas crianças.

4.5 As interações que facilitam o desenvolvimento integral das crianças com TEA

Este tópico busca apresentar e discutir, na perspectiva da professora entrevistada, os tipos de interação que facilitam o desenvolvimento integral das crianças com TEA.

Primeiramente, Júlia foi indagada se toda forma de interação promove desenvolvimento. Ela foi enfática ao responder que existem interações ruins, mas que a variedade de interações que levam em conta as diversas características das crianças podem promover desenvolvimento, conforme argumenta Sarmiento (2008, p.16) de que é necessário romper com uma visão simplista de que todas as interações provocam ou desencadeiam processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Ao definir o que são interações de boa qualidade, Júlia destaca que "são as interações que oportunizam a ampliação do desenvolvimento e das relações com a diversidade de interações". Neste sentido, associou desenvolvimento a interações de boa qualidade.

Sem dúvida, a diversidade de interações de boa qualidade construídas no ambiente educacional contribui para o desenvolvimento das crianças, como explicam Finco, Barbosa e Faria (2015, p.26):

A promoção e o desenvolvimento de cada pessoa estimulam de maneira mútua a promoção e o desenvolvimento de outras pessoas: cada um aprende melhor na relação com os outros. Não basta conviver na sociedade, mas essa mesma sociedade precisa criá-la junta continuamente. O sistema educativo deve formar cidadãos capazes de participar conscientemente da construção de coletividades mais amplas e compostas, sejam essa aquela nacional, aquela europeia, aquela mundial.

Quando estimulada a discorrer sobre as formas de interação que acha necessárias para promover o desenvolvimento das crianças com TEA, Julia, mais uma vez, enfatizou a importância de conhecer essas crianças, suas particularidades e interesses delas e, a partir disso, desenvolver o que for necessário porque a criança aprende interagindo. Sua fala a seguir é emblemática desta compreensão:

Quando a gente pensa nas crianças, em geral, a gente pensa em oportunizar interações diversificadas a partir de materiais diversificados e situações diversificadas a partir do interesse das crianças e eu penso que para as crianças com TEA é assim, mas temos que estar atentos as restrições.

Nesse sentido, é indispensável mencionar que diante dos desafios comunicativos, comumente apresentados nas interações com as crianças com TEA, o professor pode promover ações que ajudem na convivência com essas dificuldades, pois "atividades que estimulem elaborações cognitivas na área da comunicação, unindo a ação sensitiva tão comum no autismo com interesses afetivos, possibilitam o aperfeiçoamento das suas habilidades e sua inserção social."(CUNHA, 2012, p.79).

Ao refletir sobre as interações que Júlia estabelece com as crianças com TEA atendem às necessidades e interesses delas, afirmou que sempre busca oportunizar experiências que atendam às necessidades das crianças com TEA, entretanto,

acredito que para muitas crianças eu consegui oportunizar experiências que foram muito positivas e que puderam sim contribuir bastante para o desenvolvimento e outros casos menos, não consegui como eu gostaria e não é só eu, né, é a instituição e a família também (JÚLIA).

No que se refere às interações que ocorrem entre as crianças com TEA e as demais crianças da turma, Júlia explicou:

Depende de cada caso, varia muito, pois tem crianças que apesar das dificuldades de comunicação conseguem estabelecer interações interessantes. Às vezes, dependendo da turma, da empatia e interesse pela criança atípica também. Tem outras situações em que a criança com TEA busca interação e não há reciprocidade das outras crianças, mas é nosso papel buscar oportunizar essas interações. Às vezes, essas interações acontecem de forma interessante e, às vezes, nem tanto.

Ao se referir aos desafios que a docente enfrenta nas interações que estabelece com as crianças com TEA, a professora Júlia alegou que:

Para além das relações com as crianças, tem os desafios institucionais. Na lei as crianças com TEA têm direito a acompanhante terapêutico, mas na prática não tem isso. Também têm direito às terapias, mas na prática quem tem dinheiro para pagar é quem tem as terapias e quem não tem, não consegue usufruir. Têm diferenças de crianças que tem recursos para pagar terapias, quem espera pelo SUS tem a demora e a pouca qualidade em muitos casos. Esses obstáculos também têm o nível de suporte e os amparos que a família possui.

Nessa conjuntura é possível supor que outros, docentes também podem sentir dificuldades em iniciar o processo de interação com as crianças com TEA por causa do pouco desenvolvimento da comunicação, comumente, manifestado no espectro autista. Sobre isso, Cunha (2012, p.92) adverte:

O educando com autismo manifesta inabilidade sociais que podem trazer a sensação inicial aos familiares e aos professores que são ineficazes os métodos de educação. Todavia, o trabalho não deve ser interrompido, mas continuado com paciência, amor e perseverança, porque os resultados virão.

Por fim, a docente foi indagada sobre as estratégias que tem utilizado para superar esses desafios. Júlia informou que a direção da instituição sempre conversa com as famílias e pede os laudos e relatórios terapêuticos das crianças e isso contribui bastante no momento de pensar sobre estratégias para superar alguns desafios. Ao que consta nesses documentos, ela acrescenta e/ou compara com o que conhece sobre a criança a partir da convivência diária na instituição.

De maneira geral, nas respostas da professora acerca das interações com e entre as crianças com TEA, ficou evidenciada a concentração de sua fala nas dificuldades comunicativas.

Nesse contexto, a colaboração e a parceria entre a família e a instituição de EI em observar e identificar as dificuldades da criança com TEA e procurar o tratamento para ajudar, por exemplo, nos desafios comunicativos apresentados por essas crianças é essencial, pois "quando ocorrem dificuldades de comunicação na criança ou no adolescente, há a necessidade de suporte educacional para promover a interação social dentro e fora da escola, isto é, na família e nos demais ambientes."(CUNHA, 2012, p.80).

A partir das falas de Júlia é possível supor que ela busca a melhoria da qualidade do atendimento às crianças com TEA para que estas consigam conviver harmoniosamente no cotidiano da EI. Ficou evidente o seu interesse em estabelecer parceria com as famílias e os demais profissionais que porventura acompanhem estas crianças a fim de melhor conhecê-las e assim, ampliar o leque de interações de boa qualidade com elas. Ao refletir acerca das desigualdades presentes nos tratamentos especializados prestados às crianças com TEA pelo sistema público e aquelas que têm acesso aos serviços de profissionais da iniciativa privada, evidencia-se, também, a sensibilidade da docente em perceber que isso é um fato que pode prejudicar ou melhorar a qualidade das interações no cotidiano destas crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs a analisar a qualidade das interações estabelecidas por uma professora com crianças com Transtorno do Espectro Autista inseridas na Educação Infantil.

A pesquisa revelou estratégias que podem ser úteis tanto para os docentes como para a comunidade escolar em geral, pois o aprofundamento sobre este tema pode auxiliar os professores e professoras da EI e os demais membros responsáveis por essa primeira etapa da Educação Básica a refletirem sobre a qualidade das interações que desenvolvem com as crianças com TEA.

Em vista disso, torna-se valioso explicar que este trabalho confirma, o que já foi comprovado por outros estudiosos, que nem todos os tipos de interações realizadas com as crianças com TEA permitem o desenvolvimento de aspectos importantes que representam dificuldades para esses indivíduos, como a comunicação.

Ademais, a breve discussão teórica e revisão bibliográfica presentes neste trabalho buscaram entender alguns processos históricos e conquistas legais das crianças com TEA, além

de definir a EI e alguns deveres do professor na interação com as crianças com TEA. Some-se a isso, a tentativa de ressaltar a importância da inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil.

Destarte, o aprofundamento teórico deste trabalho foi centrado na concepção de interação de Vygotsky (1998) e nos estudos de Gaiato e Teixeira (2018), Cunha (2012), Oliveira-Formosinho (2009), Kanner (1943), Wing (1988), autores que têm importantes contribuições nas áreas de estudo sobre a EI e as crianças com TEA.

Também foram referenciados documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL/DCNEI, 2009), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL/LDB, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/ SEESP, 2008).

Para atingir os objetivos desta pesquisa, foi utilizada uma entrevista semiestruturada como instrumento de construção dos dados, realizada com uma professora doutora que possui crianças com TEA na turma em que trabalha em uma Unidade Universitária de EI, no município de Fortaleza.

De maneira geral, a entrevista buscou apreender os conhecimentos desta docente acerca do desenvolvimento de crianças com TEA e entender as interações desenvolvidas no cotidiano da turma da Unidade Universitária de Educação Infantil em que estão inseridas.

A elaboração do roteiro que subsidiou a entrevista foi inspirada nos aspectos definidos por Oliveira-Formosinho (2009) sobre a qualidade de interação nas relações entre os professores e as crianças, que são analisados na Escala de Observação de Empenhamento do Adulto.

Com base nas respostas da professora às perguntas da entrevista, é possível supor, uma vez que não foram realizadas observações, que ela considera as singularidades de cada criança com TEA, entende o desenvolvimento destas segundo a proposta sociointeracionista, observa e identifica as dificuldades e facilidades presentes nas interações com essas crianças e busca oportunizar o seu desenvolvimento integral conhecendo as suas necessidades tanto no âmbito familiar e institucional como na garantia de seus direitos de assistência multidisciplinar, que muitas vezes, não são assegurados como determina a legislação.

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que os conhecimentos da docente acerca do desenvolvimento das crianças com TEA podem ser promotores de uma boa qualidade de empenhamento nas interações que estabelece com elas. Em sua fala ficaram evidentes sensibilidade em relação às crianças com TEA, interesse na proposição de interações com essas crianças e estímulo a sua liberdade e autonomia.

Ademais, é imprescindível salientar que a busca pela promoção da qualidade das interações que estão sendo propostas, são estabelecidas com as crianças com TEA pode ser essencial para identificar, por exemplo, algumas dificuldades presentes na vida dessas crianças, como a escassez de recursos necessários para tratamentos que, em muitos casos, não são assegurados regularmente pelo governo.

Por fim, pode-se concluir que o objetivo deste trabalho foi contemplado e que foi possível identificar ações importantes a serem desenvolvidas com as crianças com TEA, para que estas possam partilhar de boas interações com os docentes na EI.

Porém, cabe destacar que em vista do grande potencial de ramificação do tema desta pesquisa não se pode considerar que este trabalho tenha esgotado totalmente a temática e que os seus resultados sejam generalizáveis a todas as professoras da Unidade enfocada e tampouco àquelas que trabalham em outras instituições de EI. Há que ser realizados ainda muitos estudos e lutas para que se possa garantir o direito constitucional de inclusão das crianças com TEA no ensino regular desde a primeira etapa da educação básica.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIÁTRICA et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

BAILEY, D. B.; MCWILLIAM, R. A.; BUYSSE, V.; WESLEY, P. W. Inclusion in the Context of competing values in early childhood education. **Early Childhood Research Quarterly**, 13 (1), 27-47, 1998.

BRASIL. Conselho nacional de educação (CNE). Câmara de educação básica (CEB); brasil. Conselho nacional de educação (CNE). Câmara de educação básica (CEB). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, p. 18-18, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 07 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012.** Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. **Resolução CNE/CEB 5/2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus.** 2023. Atualizado em: 24/06/2023 09:00. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 25 jun. 2023.

CAMARGO, SÍGLIA PIMENTEL HÖHER et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em revista**, v. 36, 2020.

COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e educação - Necessidades Educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 4.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

DIAS, Adelaide Alves; MEDEIROS, Maria Fabrícia de. Análise da construção da autonomia infantil: interações entre crianças e professoras na educação infantil. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 51, p. 116-126, dez. 2020. Disponível em:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752020000200012&lng=pt&nrm=iss. Acesso em: 24 mar. 2023.

DIDONET, Vital. **Creche: a que veio... para onde vai...** Em Aberto/Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia: a história do autismo**. Editora Companhia das Letras, 2017.

DURAN, Álvaro Pacheco. Interação social: o social, o cultural e o psicológico. **Temas psicol.**, Dez 1993, vol.1, no.3, p.1-8.

FAVORETTO, Natalia Caroline; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 01, p. 103-116, 2014.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. São Paulo: Edições Leitura Crítica., 2015.

GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. **O Rezinho Autista: Guia para lidar com comportamentos difíceis**. Nversos, 2018.

Griboski, C. M., Alves, D. D. O., Barbosa, K. A. M., Baptista, C. R., Mantoan, M. T. E., Almeida, M. A., ... & Fleith, D. D. S. (2008). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

KRAMER, Sonia. O papel social da educação infantil. **Revista textos do Brasil. Brasília, Ministério das Relações Exteriores**, 1999.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa de Lima. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 20.ed. São Paulo: Summus, 1992.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINORAMOS, Cibele Shírlley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, p. 117-130, 2014.

Lorna Wing, "The Continuum of Autistic Characteristics". In: Eric Schopler e Gary Mesibov (Orgs.), *Diagnosis and Assessment in Autism*. Nova York: Plenum, 1988, p.92.

LUÍS, Helena; CALHEIROS, Maria. Análise do empenhamento do educador: uma experiência de formação e supervisão no contexto de jardim de infância. **Revista Interações**, p. 66p.-79p.,

2008.

MACHADO, Mônica Sperb; LONDERO, Angélica Dotto; PEREIRA, Caroline Rubin Rossato. Tornar-se família de uma criança com transtorno do espectro autista. **Contextos Clínicos**, v. 11, n. 3, p. 335-350, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer**. São Paulo: Moderna, v. 12, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão: é possível começar pelas creches**. In: 29ª Reunião Anual da ANPEd. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero-começando pelas creches**. São Paulo: Junqueira&Marin Editores., 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 11-25, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, p. 1103-1112, 2014.

NUNES, Débora RP; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p. 1-14, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança**. Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O Projecto EEL-DQP: uma narrativa. **J. Oliveira Formosinho, Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: estudos de caso**, p. 7-38, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de et al. **Educacao infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr on-line**, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

Rosimeire Costa de. **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza**. 2002. Dissertação (Mestrado). FAGED/Universidade Federal do Ceará.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e

autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 20, p. 173-183, 2015.

SANTOS, L.M. **A inclusão da criança com autismo na educação infantil: possibilidades de práticas pedagógicas**. 2014. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2014.10

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Conselho Universitário. **Resolução nº 02/2013, de 25 de fevereiro de 2013**. Dispõe sobre a criação da Unidade Universitária de Educação Infantil, Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC). Ceará: Conselho Universitário, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ufc.br/wp-content/uploads/2019/10/guia-de-citacao-06.10.2019.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2008. E-book. Disponível em: <http://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/5157a7235ffccfd9ca905e359020c413.pdf>

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

(APÊNDICE A) – ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

UNIVERSIDADE DE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA

I. Dados Pessoais:

Nome:

Gênero:

Cor/Raça:

Idade:

II. Formação inicial (cursos de graduação feitos):

Nome do curso de graduação	Instituição onde foi cursado	Ano de conclusão	Fez alguma disciplina relacionada ao TEA?

Caso tenha feito alguma disciplina na formação inicial relacionada ao TEA, você poderia falar um pouco sobre os assuntos tratados?

III. Pós-graduação

a. Você fez algum curso de Especialização?

Nome do	Área do	Instituiçã	Ano de	Fez

Curso de Especialização	Curso de Especialização	o onde foi cursado	conclusão	alguma disciplina relacionada ao TEA?

b. Você fez algum curso de Mestrado?

Nome do Curso de Mestrado	Área do Curso de Mestrado	Instituição o onde foi cursado	Ano de conclusão	Fez alguma disciplina relacionada ao TEA?

c. Você fez algum curso de Doutorado?

Nome do Curso de Doutorado	Área do Curso de Doutorado	Instituição o onde foi cursado	Ano de conclusão	Fez alguma disciplina relacionada ao TEA?

d. Você fez algum curso de Pós-Doutorado?

Nome do Curso de Pós-	Área do Curso de	Instituição o onde foi cursado	Ano de conclusão	Fez alguma disciplina

Doutorado	Pós-Doutorado			relacionada ao TEA?

Caso tenha feito alguma disciplina na Pós-graduação relacionada ao TEA, você poderia falar um pouco sobre os assuntos tratados?

IV. Formação Continuada

- e. Você já participou de alguma formação continuada relacionada ao TEA?
- f. Em caso afirmativo, como foi (curso, oficina, palestra etc.)?
- g. Em caso afirmativo, quem financiou?
- h. Em caso afirmativo, fale um pouco dos assuntos tratados nesta formação continuada.

V. Experiência Profissional

- i. Há quanto tempo você atua como professora?
- j. Há quanto tempo você atua como professora na rede pública?
- k. Há quanto tempo você atua como professora na Educação Infantil?
- l. Há quanto tempo você atua como professora desta turma?
- m. Já teve alguma criança com TEA nas turmas em que trabalhou na Educação Infantil?
- n. Em caso afirmativo, quantas por ano?
- o. Neste ano de 2022, tem alguma criança com TEA na turma em que trabalha?
- p. Em caso afirmativo, quantas?

VI. Conhecimentos sobre o desenvolvimento de crianças com TEA

- a. Como você acha que acontece o desenvolvimento de uma criança? Por quê?

- b. E como acontece o desenvolvimento de uma criança com TEA? Por quê?
- c. O que você acha que a professora que tem uma criança com TEA na turma em que ela atua precisa saber para promover o seu desenvolvimento? Por quê?
- d. Você considera que os seus conhecimentos são suficientes para desenvolver um trabalho pedagógico promotor de desenvolvimento da criança com TEA na turma? Por quê?

VII. Interações com as crianças com TEA

- a. Como você interage com a criança com TEA na turma em que trabalha? Por quê?
- b. De que forma você oportuniza interações da criança com TEA na turma em que trabalha com as demais crianças? Por quê?
- c. O que você faz quando percebe que uma criança com TEA não interage com as outras crianças da turma? Por quê?
- d. Na sua opinião, qual a importância das interações para o desenvolvimento das crianças com TEA? Por quê?

VIII. Tipos de interação que facilitam o desenvolvimento integral de crianças com TEA

- e. Na sua opinião, toda forma de interação promove desenvolvimento? Por quê?
- f. Para você, o que são interações de boa qualidade? Por quê?
- g. Quando você pensa nas crianças com TEA, que formas de interação você acha que são necessárias para promover o seu desenvolvimento? Por quê?
- h. Na sua opinião, as interações que você estabelece com as crianças com TEA atendem às necessidades e interesses delas? Por quê?
- i. Na sua opinião, as interações que ocorrem entre as crianças com TEA e as demais crianças da turma atendem às necessidades e interesses delas? Por quê?
- e. Que desafios você aponta nas interações que você estabelece com as crianças com TEA?
- f. Que estratégias você tem utilizado para superar esses desafios? Por quê?

**(APÊNDICE B) – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO UTILIZADO NA PESQUISA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS
CURSO DE PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado, como voluntário(a), por Joicy Saraiva de Lima, aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, para participar da pesquisa intitulada “Qualidade das interações de uma professora que atua na educação infantil com crianças com transtorno do espectro autista (TEA)”, sob a orientação da Profª. Drª. Rosimeire Costa de Andrade Cruz. Você não deve participar deste trabalho contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A fim de atender ao objetivo geral da investigação que faz parte do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), analisar a qualidade das interações estabelecidas por professores com crianças com Transtorno do Espectro Autista inseridas na Educação Infantil, o(as) participantes serão convidados(as) a expressar suas opiniões sobre temas relacionados aos três eixos da pesquisa: 1) Conhecimentos sobre o desenvolvimento de crianças com TEA; 2) Interações com as crianças com TEA; e 3) Tipos de interação que facilitam o desenvolvimento integral de crianças com TEA.

Assim, o principal instrumento que será utilizado na pesquisa será a entrevista semiestruturada que será realizada remotamente em data e horário previamente agendados com você. A entrevista será gravada em formato de áudio e vídeo pelo computador.

O material que resultar da entrevista será de uso exclusivo da pesquisadora, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer elementos para a realização dos artigos e comunicações que dele resultem e do TCC a qual se vincula esse trabalho.

Durante o processo em curso e mesmo na escrita das produções que podem resultar da pesquisa (artigos, trabalhos para serem apresentados em eventos acadêmicos

etc.), será assegurada a confidencialidade dos dados e das informações que possibilitem a identificação do(as) participantes da pesquisa.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento para qualquer pessoa. Se, no decorrer da entrevista, o(a) participante vier a manifestar sua vontade de não mais querer participar deste trabalho, sua participação na pesquisa será interrompida e/ou seu conteúdo não será divulgado e não haverá nenhuma punição ou constrangimento em decorrência disso. A pesquisadora atenderá a sua vontade.

O material decorrente da entrevista também não poderá ser objeto de comercialização e/ou divulgação que possa prejudicar o(as) participantes ou a sua comunidade.

É compromisso desta pesquisadora manter o(as) participantes informados(as) sobre o andamento da pesquisa e, ao final de sua realização, comunicar-lhes os resultados e/ou devolver-lhes, de alguma forma, o produto dele resultante. Neste sentido, o TCLE que será assinado por _____ em duas vias, expressa o seu entendimento e desejo de participar da pesquisa.

Endereço das responsáveis pela pesquisa:

Nome: Jocy Saraiva de Lima
Instituição: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará
Endereço: Rua Waldery Uchoa, 01, Benfica- Fortaleza-CE
Telefone para contato: 85 98637-1153

Nome: Rosimeire Costa de Andrade Cruz (orientadora da pesquisa)
Instituição: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará
Endereço: Rua Waldery Uchoa, 01, Benfica- Fortaleza-CE

Telefones para contato: 85 99975-6717

O abaixo assinado _____, _____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está colaborando como participante desta pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que esclareceram por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste documento.

Nome do(a) participante da pesquisa: _____

Assinatura do(a) professor(a) participante da pesquisa:

 Data de assinatura do TCLE: Fortaleza, ____ / ____ / ____

