

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

ROBERTA OLIVEIRA MENARIM

AUTISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA
PRÁTICA DOCENTE

PONTA GROSSA
2022

ROBERTA OLIVEIRA MENARIM

AUTISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA
PRÁTICA DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia pela Universidade
Estadual de Ponta Grossa.

Orientação: Prof.^a Me. Izabelle Cristina de Almeida

PONTA GROSSA
2022

ROBERTA OLIVEIRA MENARIM

AUTISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA
PRÁTICA DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora homologada pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como exigência parcial dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Ponta Grossa, ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Me. Izabelle Cristina de Almeida
Universidade Estadual de Ponta Grossa
(Orientadora)

Prof.^a Dra. Rosana de Castro Casagrande
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Me. Victoria Mottim Galo
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dedico esta pesquisa a todos aqueles que tem a oportunidade de trabalhar com crianças autistas e se encantam por esse universo, que é único.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por toda força e calma que me deu todos esses anos para não desistir e continuar minha jornada até concluir essa etapa tão importante na minha vida, sem ele não teria chego até aqui.

A minha mãe, Andreza, meu alicerce e minha força, que batalhou a vida toda para que esse momento chegasse. Sem você eu jamais teria chego até onde cheguei e continuarei meu caminho para sempre te dar orgulho.

A minha avó, Eloina, que sempre me apoiou e ao meu avô, Nelson, que não está mais presente em vida, mas estará para sempre em meu coração. Agradeço por toda ajuda, pois sem vocês esse sonho não teria sido possível.

Aos meus irmãos, Renata e Rafael, que são a fonte de todo meu amor. Ao meu namorado, Vinícius, que sempre esteve ao meu lado, desde o início dessa jornada até a conclusão desse trabalho que encerra esse ciclo, sempre me ajudou a superar as dificuldades.

A minha amiga, Juliana, que me deu ânimo para continuar e não desistir, sempre foi e será minha dupla, com você essa caminhada se tornou mais leve. Agradeço também a todos aqueles que de alguma forma fizeram parte da minha jornada acadêmica.

Um agradecimento em especial a Prof.^a Me Izabelle Cristina de Almeida que me ajudou a realizar essa pesquisa e torna-la ainda mais bela. Muito obrigada por todos os momentos de orientação, onde vi que estava no caminho certo. Sempre lembrarei de você com muito carinho e espero que essa relação não se encerre tão cedo. Sou eternamente grata.

E por fim, a Universidade Estadual de Ponta Grossa por todo conhecimento e aprendizado que me proporcionou durante esses anos, pelos professores que tive a oportunidade de conhecer e a todos que cruzaram meu caminho dentro da Universidade. Foram momentos que mudaram a minha vida.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

(Paulo Freire)

RESUMO

A prática docente com crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA, se faz cada vez mais presente nas escolas. Pensando em todas as questões que esse Transtorno envolve, é fundamental que a escola e os professores compreendam a importância de conhecer mais a fundo o que é o TEA e como agir em certas situações. A partir deste contexto, a pesquisa apresenta como questão problemática: quais as possibilidades e os desafios enfrentados na prática docente com crianças autistas na educação infantil? Sendo assim o objeto de pesquisa é a prática docente com crianças autistas na educação infantil, visando as possibilidades e os desafios enfrentados. A pesquisa tem como objetivo geral, discutir sobre as possibilidades e os desafios enfrentados na prática docente na Educação Infantil, com crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Foram delineados como objetivos específicos: a) apresentar um panorama da educação infantil, educação especial e da educação inclusiva; b) identificar as características do Transtorno do Espectro Autista. Para a coleta de dados foi utilizada como instrumento um questionário online, direcionado para professoras que já trabalharam ou trabalham com crianças autistas na educação infantil. Os principais referenciais teóricos utilizados foram: as leis, as diretrizes, os referenciais e os documentos que fundamentam a educação infantil, a educação especial e a educação inclusiva. Assim como os autores: Ferreira (2017); Klin (2006); Marinho e Merkle (2009); Montoan (2002); Orrú (2003); Silva e Mulick (2009). Os resultados apontam que a concepção de autismo apresentada pelas professoras está dentro do que é apresentado no DSM-V, porém ainda é muito superficial pensando em tudo que envolve o Transtorno do Espectro Autista. Como possibilidades destacam-se propostas que envolvem músicas e atividades lúdicas, como as brincadeiras. Sobre os desafios destacam-se: as singularidades de cada criança, a inclusão, a ausência de uma formação continuada na área, a falta de atenção em momentos de atividade e a aceitação por parte dos pais. Vale salientar a importância que os estudos sobre o autismo se tornem mais comuns dentro da escola, tendo em vista uma melhor formação para os professores, a fim de suprir todas as necessidades educacionais das crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Palavras-chave: Autismo. Educação Infantil. Prática docente.

LISTA DE SIGLAS

ABA	Applied Behavior Analysis
EI	Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/1961
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069/1990
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
AEE	Atendimento Educacional Especializado
PNE	Plano Nacional de Educação – 2014-2024
TEA	Transtorno do Espectro Autista
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
APA	Associação Americana de Psiquiatria, 2014
PECS	Picture Exchange Communication System
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handcapped Children

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. EDUCAÇÃO INFANTIL; EDUCAÇÃO ESPECIAL; EDUCAÇÃO INCLUSIVA. ..	12
1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL.....	12
1.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL	20
1.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	24
2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA	30
2.1 DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO TEA.....	30
2.2 MÉTODOS EDUCACIONAIS.....	37
2.2.1 ABA.....	37
2.2.2 PECS	39
2.2.3 TEACCH	41
2.3 IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO NA SALA DE AULA	42
3. METODOLOGIA	44
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E COLETA DE DADOS	44
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA	46
3.3 AUTISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE	49
3.3.1 A concepção de autismo.....	50
3.3.2 As possibilidades e os desafios na prática docente com crianças autistas: a visão das professoras	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO	70
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	74

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais temos visto um aumento significativo de crianças com Transtorno do Espectro Autista presentes na escola e isso não é diferente na Educação Infantil. Essa afirmação leva a se pensar em como está sendo o trabalho do professor já que esse número apenas cresce.

Sabemos que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e é ofertada para crianças de zero (0) a seis (6) anos (BRASIL, 1996; RCNEI, 1998). É conhecida por ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras (DCNEI, 2010), o que não torna essa etapa menos importante. É na Educação Infantil que a criança vai ter suas primeiras aprendizagens, seu primeiro contato com o mundo, fazendo dessa etapa algo fundamental em sua vida.

O Transtorno do Espectro Autista tem como principais características, conforme a APA (2014), atraso na fala, dificuldade em se relacionar, padrões diferentes nas brincadeiras, problemas comportamentais, entre outros. O trabalho com essas crianças é extremamente desafiador, pois demanda muita dedicação e estudo. Portanto a discussão sobre essa temática se faz de grande relevância devido aos desafios e possibilidades que os professores tem enfrentado em sua prática docente.

Assim como a Educação Infantil procura promover um desenvolvimento integral nas crianças, deve contemplar as especificidades das crianças autistas, tendo em vista o seu desenvolvimento social, comunicativo e afetivo.

A pesquisa surgiu de uma inquietação da própria prática. O fato de estar em contato com autistas dentro da escola e acompanhar o trabalho realizado em sala, instigou minha vontade de investigar esse assunto. Também tive uma experiência vivida fora da escola, onde trabalhei de cuidadora de uma criança autista, em um momento de pandemia, e vi a sua regressão fora da escola e da educação infantil, e como esse ambiente fazia falta para o seu desenvolvimento. Portanto foi pensado no tema, Autismo e Educação Infantil: possibilidades e desafios na prática docente.

Após a escolha do tema foram definidos os objetivos da pesquisa que são: Discutir sobre as possibilidades e os desafios enfrentados na prática docente na Educação Infantil, com crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA; apresentar um panorama da educação infantil, educação especial e da educação inclusiva; identificar as características do Transtorno do Espectro Autista.

Para atingir tais objetivos foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário online, realizado por meio do software *Google forms*, o qual foi disponibilizado para oito (8) professores que trabalham ou já trabalharam com crianças autistas na educação infantil, afim de compreender quais são as possibilidades e os desafios, enfrentados em sua prática docente.

A pesquisa está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo está intitulado como “Educação infantil; educação especial; educação inclusiva”, os quais estão divididos em três tópicos. Esses tópicos buscam apresentar um panorama da trajetória desses três temas, assim como caracterizá-los. O segundo capítulo, intitulado “Transtorno do Espectro Autista”, apresenta a definição de autismo, sua caracterização e alguns métodos educacionais, que seriam as possibilidades de trabalho. E o terceiro capítulo, intitulado Metodologia, apresenta uma reflexão sobre os dados obtidos no questionário respondido pelos professores.

Dessa forma, a pesquisa visa contribuir com professores que estão tendo essa experiência dentro da sala de aula e se sentem desamparados, muitas vezes tendo que buscar informações e conhecimentos de forma independente.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL; EDUCAÇÃO ESPECIAL; EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Para falarmos de Educação Infantil (EI) e Autismo, precisamos, inicialmente, pensarmos sobre a EI e sua trajetória na sociedade, bem como sua evolução a partir da legislação, além de traçar o caminho da Educação Especial e Inclusiva no Brasil.

1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante séculos a educação e o cuidado das crianças pequenas era tarefa exclusiva das mães ou de outras mulheres. Com o avanço da sociedade, exemplo da industrialização, foi vista a necessidade de criar um espaço onde as mães pudessem deixar suas crianças para que pudessem trabalhar. As instituições formais para o atendimento à criança, aconteceu de forma gradativa, acompanhando as necessidades que eram criadas socialmente em diferentes contextos históricos. Porém esses espaços eram de caráter assistencialista, ou seja, o objetivo era apenas cuidar das crianças enquanto os pais estavam fora.

Froebel (1782-1852) criou o “Kindergarten”, que seria uma forma de jardim de infância, conforme o conceito de infância ia mudando as instituições escolares acompanhavam essas mudanças e ao longo do tempo foram criadas creches e outros jardins de infância. As creches eram destinadas às classes populares, onde a função seria ensinar para as crianças hábitos de higiene, cuidar e alimentá-las. Já os jardins de infância eram destinados às pessoas com uma boa condição de vida (SAVELI; SAMWAYS, 2012) e “[...] pretendia exercer o papel de moralizador da cultura, transmitindo às crianças os mesmos padrões adotados na França e na Bélgica.” (SANTOS, 2009, apud SAVELI; SAMWAYS, 2012, p. 55).

Broering (2015) apresenta em seu artigo as observações feitas por Aries (1981), uma delas deixa claro como era a visão dos adultos para as crianças:

Ele observa, no campo da arte, que por muito tempo as crianças não eram retratadas; mais tarde, até por volta do século XIII, ainda eram representadas como adultos, só que em estatura menor. Era como se se negassem a olhar para elas, pois não tinham interesse em observar como era o corpo de uma criança. (BROERING, 2015, p. 273).

Percebe-se que a ideia de infância ainda era pouco discutida, tendo em vista que a criança era vista diante da sociedade como um adulto em miniatura, não existia uma distinção entre adultos e crianças “não separava as crianças dos adultos, nem

através dos trajes, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras” (ARIES, 1981, p. 81 apud BROERING, 2015, p. 275).

A criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4024/1961 (BRASIL, 1961), trouxe mudanças importantes, mas apesar de citar a educação pré-primária não havia uma verdadeira preocupação com essa criança.

Uma grande conquista ocorreu com a Constituição Federal de 1988, onde a Educação Infantil é reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado. Fica claro que os direitos da criança devem ser respeitados no Art. 227, Capítulo VII – Da Família, Da criança, da Constituição Federal:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Percebemos que a Constituição Federal (BRASIL, 1988), fundamenta-se em uma nova concepção de criança cidadã, como um sujeito o qual tem direitos e vontades e que estes serão assegurados pela família, sociedade e o Estado.

A década de 1990 é marcada por debates, pesquisas e ações buscam a melhoria da educação no país. A educação infantil começa a ser discutida com o propósito de construir uma nova concepção para a educação de crianças de zero (0) a seis (6) anos. Em 1990 é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990), que garante todos os direitos citados na Constituição (BRASIL, 1988).

A EI passa a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica, atribuindo-lhe maior relevância com a aprovação da nova LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), que apresenta em seu Art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

A partir desse documento, há uma maior preocupação com o desenvolvimento da criança como um todo. Além disso, determina que as crianças de zero a três anos sejam atendidas pelas creches e as de quatro e cinco anos sejam atendidas pela pré-escola. Por fim garante que a avaliação não terá como objetivo a promoção, será

realizado, apenas, observações e anotações do desenvolvimento da criança. (BRASIL, 1996).

Em 1998 o Ministério da Educação propõe um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), que tem como função orientar e embasar o trabalho das escolas e dos professores e se constitui como a primeira proposta curricular oficial destinada a faixa etária de zero (0) a seis (6), visando uma democratização no ensino na EI e garante a liberdade da escola adequar à sua realidade e à sua singularidade.

As discussões sobre o cuidar e o educar, permeiam o contexto da EI. Desta forma, o RCNEI (BRASIL, 1988) aponta que não podemos excluir o cuidado, pois a criança necessita destes para o seu desenvolvimento. O RCNEI traz um parágrafo sobre isso:

Polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento têm constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 18).

Sobre o educar o RCNEI aborda:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 23).

Dessa forma, se compreende que o educar está presente em diferentes momentos, principalmente naqueles onde as crianças estão brincando e interagindo. Porém esses momentos de descontração, para se tornarem momentos de aprendizagens, devem ser orientados pelo professor, o qual deve colocar sempre intencionalidade na sua prática (BRASIL, 1998).

Já sobre o cuidar:

Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma

como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 24).

Vemos que ambos são indissociáveis, dessa forma compreendemos que sempre deve haver um equilíbrio entre essas duas concepções, pois ambas são essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

Sobre a educação especial o RCNEI (BRASIL, 1998) traz um pequeno capítulo enfatizando a importância de a escola incluir essas crianças no seu cotidiano para acabar com a exclusão e a discriminação que esses sofrem no seu dia-a-dia e na vida. Além disso, nos faz refletir sobre a importância dessas crianças conviverem com as outras e como as outras aprendem a respeitar quando tem contato com crianças com necessidades especiais na escola.

Aprender a conviver e relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes, que possuem expressões culturais e marcas sociais próprias, é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a equidade e a solidariedade. A criança que conviver com a diversidade nas instituições educativas, poderá aprender muito com ela. Pelo lado das crianças que apresentam necessidades especiais, o convívio com as outras crianças se torna benéfico na medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 36).

A EI se constitui como um campo em constante construção, dessa forma algumas alterações surgem com a política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006) e a Emenda Constitucional nº 053/2006 (BRASIL, 2006), que alterou a idade de atendimento da Educação Infantil que passou a atender crianças de zero até cinco anos de idade. Outro fato importante que ocorreu com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009 (BRASIL, 2009), que podemos ver como uma valorização da educação das crianças pequenas, é a obrigatoriedade da EI dos 4 aos 17 anos.

Ainda nesse ano a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009) fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que apresenta como um dos seus objetivos a seguinte afirmação:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p. 11).

As discussões e preocupações no que envolvem a EI, entre elas a sua definição apontam a importância desta etapa de ensino:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às 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, 2010, p. 12)

A definição de criança, foi sendo construída socialmente. Tendo em vista que a finalidade da EI é proporcionar o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos, as DCNEI (BRASIL, 2010) apresenta a concepção de criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (2010, p. 12).

Dessa forma a escola e a família devem sempre manter um diálogo para que a aprendizagem ocorra da melhor maneira e de forma integral, valorizando toda a bagagem que a criança traz de suas vivências e experiências, dialogando com toda a diversidade cultural, como afirma a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), nº 12.796 de 2013, que assegura que essa etapa tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Sobre o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos a DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12) afirma que é 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”. Contemplando esse desenvolvimento integral a criança da EI deve interagir e brincar com as outras crianças, tendo isso como prioridade, ou seja, essa etapa da Educação Básica não tem como objetivo a promoção, mas, segundo o DCNEI (2010) tem como eixos norteadores as interações e brincadeiras (BRASIL, 2010, p. 25), além de apresentar garantias de experiências que (BRASIL, 2010, p. 25-27).

- ✓ Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem

- movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- ✓ Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
 - ✓ Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
 - ✓ Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
 - ✓ Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
 - ✓ Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
 - ✓ Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
 - ✓ Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
 - ✓ Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
 - ✓ Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
 - ✓ Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Como já foi dito essa etapa não tem como objetivo a promoção, seleção ou classificação, ou seja, no momento da avaliação o professor deve ter outros métodos para avaliar suas crianças como, a utilização de registros diversos (fotografias, desenhos), a observação das crianças nos momentos das brincadeiras, sempre observando com um olhar crítico e criativo e uma documentação para que as famílias possam estar cientes do trabalho realizado pela professora e do desenvolvimento da criança (BRASIL, 2010). Além disso, o professor deve usar a avaliação como forma de se autoavaliar e avaliar seu trabalho, sempre refletindo sobre seus erros e acertos, visando esse desenvolvimento integral.

Como o objetivo de apresentar as aprendizagens essenciais que todas as crianças devem ter ao longo da Educação Básica, em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passa a integrar os documentos que norteiam as práticas educacionais. Como uma referência obrigatória, que todas as escolas do país devem organizar seus currículos e propostas pedagógicas.

Este documento tem um capítulo destinado a EI, onde no seu início relembra momentos importantes para a integração da EI na Educação Básica, como leis e documentos, em seguida apresenta a definição de EI, a importância do cuidar e do

educar, sendo práticas indissociáveis e cita trechos da DCNEI (2010), como a definição de criança e seus eixos norteadores.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 35).

Destaca-se que para organizar o currículo, o documento segue as DCNEI (BRASIL, 2010) em que é preciso considerar dois grandes eixos: as interações e a brincadeira, os princípios éticos, políticos e estéticos e a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

Considerando que a criança é vista como um sujeito integral que se relaciona com o mundo a partir do seu corpo e suas vivências, e que a aprendizagem ocorre por meio das interações, a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento são (BRASIL, 2017, p. 36).

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

O documento deixa claro a necessidade de uma intencionalidade educativa, onde o educador vai organizar e propor experiências que permitam a crianças conhecer a si, o outro e as suas outras diversas relações. E também vai refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações (BRASIL, 2017, p. 37).

A BNCC (BRASIL, 2017) enfatiza como o professor deve avaliar a criança trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2017, P. 37), sem o objetivo de classificar a criança como “apta” ou “não apta”.

Levando em consideração os eixos norteadores interações e brincadeiras e os seis direitos conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a BNCC (BRASIL, 2017) se estrutura em campos de experiência que vão garantir que a criança tenha acesso a todas as áreas de conhecimento.

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 38)

Sendo assim, apresenta os 5 campos de experiências, que são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Podemos observar que os campos, também, visam valorizar tudo que a criança traz de seu convívio, pois só assim a aprendizagem ocorre de forma efetiva.

Para finalizar, o documento apresenta os objetivos de aprendizagens que estão distribuídos por campos de experiência e pelos três grupos de faixa etária. Os grupos estão divididos em: Creche (0 – 3 anos): Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e Pré-escola: Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

[...] os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, conforme indicado na figura a seguir. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica (BRASIL, 2017, p. 42)

Nota-se que esses objetivos e a sua divisão têm a intenção de orientar os professores no seu trabalho do dia-a-dia, pensando na formação integral da criança. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como os campos de experiências propostos no documento, oportunizam compreender todas as possibilidades que as crianças devem ter para aprender e se desenvolver.

Porém nunca devemos deixar de lado as características e as singularidades da nossa turma e de cada criança, só assim será possível termos uma educação integral que possibilite a ela a construção da sua identidade.

Da mesma maneira que precisamos compreender a Educação Infantil para entender a sua relação com o autismo, precisamos também compreender a educação especial, pois é ela, junto com a educação inclusiva, que vão garantir todos os direitos educacionais para essas crianças autistas.

1.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL

A trajetória da Educação Especial, assim como a Educação Infantil, vem marcada por muitas lutas. Por muito tempo as pessoas com deficiências foram vistas como estranhas e eram escondidas da sociedade, como se fossem um problema. Foi um processo longo e demorado para que estabelecimentos fossem criados, afim de atender essas pessoas, porém eles não recebiam o atendimento que mereciam, ou seja, esses lugares não tinham como objetivo o desenvolvimento integral do sujeito.

Criado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Especial, o documento chamado Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010) apresenta alguns aspectos sobre a educação especial e tem como objetivo contribuir para o fortalecimento da educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos sistemas de ensino brasileiros, como política de Estado (BRASIL, 2010, p. 9).

Esse documento apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008, o Decreto Nº. 6.571/2008, o Decreto Nº. 6.949/2009 que ratifica a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Resolução Nº. 4/2009 do Conselho Nacional de Educação. Temos um capítulo nesse documento que aborda os marcos históricos da Educação Especial.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos

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

A criação de documentos que amparem e legalizem a educação especial, ocorreu de forma tardia. Quando começaram a surgir, nota-se a ausência de leis que garantissem uma educação e uma inclusão para essas pessoas. Apenas em 1961 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), que a Educação Especial é abordada na legislação, citando o direito dos excepcionais à educação.

A partir desse momento várias leis e documentos foram criados, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade para essas crianças. Em seguida é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) com o decreto Nº 72.425, de 3 de julho de 1973 (BRASIL, 1973). Em seu art. 1º deixa claro o objetivo do CENESP:

Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais (BRASIL, 1973).

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial que vai condicionar o acesso às classes comuns para aqueles que conseguem acompanhar os alunos ditos normais. Dessa forma, não garante a valorização de todos, mas mantém a responsabilidade educacional dessas crianças exclusivamente para a educação especial (BRASIL, 2007).

Dois anos depois temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), atual LDB, que no seu Capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Além desse inciso o documento destina o Capítulo V para Educação Especial, onde em seu art. 59 afirma que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais (BRASIL, 1996): **Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de**

“integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial.

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Em 1999 temos o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, traz em seu Capítulo IV, art. 7º os seus objetivos (BRASIL, 1999):

- I - o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade;
- II - integração das ações dos órgãos e das entidades públicos e privados nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte, assistência social, edificação pública, previdência social, habitação, cultura, desporto e lazer, visando à prevenção das deficiências, à eliminação de suas múltiplas causas e à inclusão social;
- III - desenvolvimento de programas setoriais destinados ao atendimento das necessidades especiais da pessoa portadora de deficiência;
- IV - formação de recursos humanos para atendimento da pessoa portadora de deficiência; e
- V - garantia da efetividade dos programas de prevenção, de atendimento especializado e de inclusão social.

Iniciando o século XXI temos a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esse documento garante que as crianças com necessidades especiais serão atendidas desde a Educação Infantil, garantindo os serviços da educação especial sempre que se evidencie que a criança necessite destes. Porém em seu art. 3º é afirmado que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Ao citar que a Educação Especial poderá, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, percebe-se que poderá não haver a inclusão dessa criança na sala de aula e na escola, o que vai contra ao que estamos vivenciando hoje em dia, em que se discute muito sobre a inclusão.

Em 2004 é publicado pelo Ministério Público Federal o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, que tinha como principal objetivo “disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2010, p. 15).

Em 2006 foi aprovada pela ONU a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, esta Convenção tem como propósito, promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (BRASIL, 2007, p. 16).

No dia 27 de dezembro de 2012, a lei 12.764 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e essa política apresenta os direitos da pessoa com autismo (BRASIL, 2012):

- I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
 - a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
 - b) o atendimento multiprofissional;
 - c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
 - d) os medicamentos;

- e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
- IV - o acesso:
 - a) à educação e ao ensino profissionalizante;
 - b) à moradia, inclusive à residência protegida;
 - c) ao mercado de trabalho;
 - d) à previdência social e à assistência social.

Em 2013 a Lei nº 12.796, de 4 de abril altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Entre as alterações está o art. 4º, inciso III, que trata sobre a Educação Especial, que vai garantir 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 (BRASIL, 2013).

E em 2020 temos a Lei nº 13.977 de 8 de janeiro que Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), e dá outras providências (BRASIL, 2020).

Percebe-se que a Educação Especial percorreu um longo caminho até aos dias de hoje e muitas mudanças foram benéficas para a educação dessas pessoas. Porém Montoan (2002) nos faz refletir sobre duas questões: o especial na educação e o especial da educação. Para ela o especial na educação tem a ver com tudo que está posto nos documentos, onde a criança deve se adequar ao ensino regular para conseguir cursá-lo, já o especial da educação é bem diferente.

Segundo a autora, o que define o especial da educação é a capacidade da escola de incluir os alunos, sem nenhum tipo de exclusão, ou seja, não devemos incluir apenas as crianças com deficiências, mas todos aqueles que de alguma forma são excluídos da sociedade e sofrem algum tipo de discriminação, pois são esses os que mais fracassam na escola e constituem um grande número da evasão escolar. Desta forma, entende-se que não basta compreender a importância da educação especial, se de fato as práticas não forem inclusivas.

1.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva não se destina apenas para as crianças que apresentam algum tipo de deficiência, mas sim para todas aquelas que por algum motivo necessitam de algum atendimento especial e por isso devem ser incluídas dentro da sala de aula. Porém essa inclusão deve reconhecer as diferenças das

crianças, buscando o desenvolvimento e o progresso de todos, onde todos possam participar e não apenas estar na sala sendo excluídos de alguma forma (CARVALHO, 2005).

Além disso devemos lembrar que todos somos diferentes e uma das coisas que caracteriza o ser humano é a singularidade, pois cada um apresenta as suas particularidades e todos têm o direito de participar e ter uma educação de qualidade e inclusiva.

Apesar de ter muitos estudos que apresentam essa visão de Educação Inclusiva, tivemos que percorrer um longo caminho até chegar no que é visto hoje. Podemos iniciar nossa trajetória falando sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que apresenta os direitos que todos os seres humanos devem ter sem qualquer distinção, como aponta o Artigo 2:

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

É notório que o objetivo da declaração é garantir que todas as pessoas tenham direito a tudo aquilo que permita a ela ter uma vida digna, independentemente de suas condições, sejam elas financeiras, de saúde, religião, raça, enfim. Todos devem ter condições de ter acesso àquilo que é seu direito.

No Brasil, no ano de 1988, tivemos a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) que em seus artigos 206 e 208 aborda sobre a igualdade e a garantia de uma educação de qualidade para todos. No art. 208, inciso III é alegado “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Já no âmbito internacional temos nesse período a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) que tem como objetivo garantir os direitos para todas as crianças, reconhecendo-as como sujeitos. Em seu Artigo 28 é apresentado os direitos à educação:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, para que ela possa exercer esse direito progressivamente e em igualdade de condições devem:
 - tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos;
 - estimular o desenvolvimento dos vários tipos de ensino secundário, inclusive o geral e o profissional, tornando-os disponíveis e acessíveis a

todas as crianças; e adotar medidas apropriadas, como a oferta de ensino gratuito e assistência financeira se necessário;

- tornar o ensino superior acessível a todos, com base em capacidade, e por todos os meios adequados;
- tornar informações e orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças;
- adotar medidas para estimular a frequência regular à escola e a redução do índice de evasão escolar.

Percebemos que o intuito é garantir que todas as crianças tenham acesso a educação. E no último item observamos que as crianças que compõe grande parte da evasão escolar, que são as que precisam ser inclusas, têm um espaço nessa declaração, onde a intenção é fazer com que elas não desistam desse direito que é essencial nas suas vidas, por meio de medidas que estimulem a sua participação.

No ano seguinte ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990) que resultou a Declaração de Jomtien, o documento vai reafirmar o direito que todos tem à educação assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNICEF, 1948), porém vai afirmar que a educação mundial ainda é insatisfatória, por isso em seu Artigo 1 vai trazer como objetivo “Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”:

1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

No Brasil neste mesmo ano temos a Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) que em seu art. 54, inciso III vai abordar o mesmo direito aos portadores de deficiência já citado na Constituição Federal de 1988.

Em 1994 a Conferência Mundial de Educação Especial realizada na Espanha resultou a Declaração de Salamanca (1994), um dos documentos de maior relevância para a Educação Inclusiva no mundo, pois ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais para todas aquelas crianças que de alguma forma são excluídas da escola e da sociedade.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (Declaração de Salamanca, 1994).

No Brasil, no mesmo ano, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), já citada anteriormente. Essa Política tinha como objetivo “garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado.” (BRASIL, 1994, p. 7). A intenção era que a porcentagem de alunos atendidos crescesse até o final do século.

No ano de 2000, em Dakar, a Cúpula Mundial de Educação se reuniu com o intuito de se comprometer a “alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade.” (UNESCO, 2000). Além disso a Declaração de Dakar (2000) vai afirmar que:

[...] toda criança, jovem e adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. (UNESCO, 2000).

Voltando para o Brasil, no ano de 2001, a lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001 aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001). Esse documento destina um capítulo para a Educação Especial, onde vai mostrar que a oferta de matrículas para essas crianças ainda era muito baixa, além da situação precária que as escolas apresentavam para atender esse público. Por isso o documento vai destacar que “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana.” (BRASIL, 2001).

Através dessa citação percebemos que a intenção para que houvesse um aumento na qualidade do ensino no Brasil, seria aumentar a oferta de matrículas e garantir a participação de todas as crianças excluídas da sociedade na escola, sem qualquer discriminação.

No ano de 2007 foi realizada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) que tinha como propósito:

“[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.” (ONU, p. 16, 2007).

Essa convenção vai apresentar diversos direitos que as pessoas com deficiência têm, para que seja garantido a elas uma vida digna e sem discriminação, além de princípios como:

- a. O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas.
- b. A não-discriminação;
- c. A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d. O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e. A igualdade de oportunidades;
- f. A acessibilidade;
- g. A igualdade entre o homem e a mulher; e
- h. O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade. (ONU, p. 17, 2007).

Em 2009 a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 vai instituir Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009). O objetivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) está evidente no Art. 2º do documento:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009).

Além de apresentar esse objetivo, o documento vai determinar o público-alvo da Educação Especial e assegurar que o AEE esteja presente no Projeto Pedagógico da escola e que a execução desse atendimento ocorra em conjunto, entre professores, família e profissionais da saúde.

No ano seguinte a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, este documento destina uma seção para a Educação Especial e vai reforçar que esta deve estar presente no Projeto Político Pedagógico da escola e faz parte da educação regular, além disso a escola deve oferecer condições adequadas de trabalho ao professor para que ele possa explorar as potencialidades de todos os alunos e garantir aos estudantes acesso e participação nas classes comuns (BRASIL, 2010).

Alguns anos depois a lei nº 13.005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), este plano tem como objetivo determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional em um determinado período. Em relação a Educação Inclusiva o plano vai apresentar a meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

Além da meta são apresentadas algumas estratégias para que essa meta seja alcançada como, implantar salas de recursos multifuncionais e a garantia de um atendimento para todas as crianças que necessitem e estejam matriculadas na rede pública de educação básica, assim como promover a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, entre outras (BRASIL, 2014).

No ano de 2015 em âmbito mundial o Fórum Mundial de Educação, que aconteceu na Coreia do Sul, deu origem à Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), o documento reafirmou as declarações de Jomtien (1990) e de Dakar (2000) e apresentou como visão “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015).

Além disso, se comprometeu com a Educação até 2030, já em relação a inclusão e a equidade afirmou ser o alicerce de uma educação transformadora, uma educação que visa enfrentar todo tipo de exclusão e marginalização, para eles uma meta só pode ser dada como cumprida se for atingida por todos, sem ninguém ficar para trás (UNESCO, 2015).

No Brasil, foi criada a lei 13.416/2015 – Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência/Estatuto da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015). Essa lei é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.”, dessa forma afirma que as pessoas com deficiência têm

total capacidade e autonomia em realizar e exercer seus direitos como qualquer outra pessoa.

Em relação a educação a lei vai garantir um ensino inclusivo em todos os níveis, além de estabelecer a adoção de um Projeto Pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como a disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado e o “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais;” (BRASIL, 2015). Além de garantir esses direitos e outros, proíbe as escolas particulares de cobrarem qualquer valor adicional para garantir a inclusão dessas pessoas.

Após conhecermos como funciona a educação infantil e o processo de inclusão das crianças da educação especial, iremos compreender o transtorno do espectro autista para assim podermos fazer relação com o trabalho docente, apresentando as dificuldades e as possibilidades desse trabalho.

2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

Assim como foi necessário fazer um levantamento do histórico da educação infantil, da educação especial e da educação inclusiva, além da definição de ambos, agora será retratado a definição e a caracterização do TEA, alguns métodos educacionais e a importância de se ter um acompanhamento dentro da sala de aula.

2.1 DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO TEA

Atualmente, o autismo, é denominado como Transtorno do Espectro Autista - TEA e é classificado como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), publicado pela Associação Americana de Psiquiatria – APA (APA, 2014). Mas para chegar a essa definição que temos hoje é importante conhecermos como se constituiu a história do autismo.

Em 1943, Leo Kanner, iniciou as tentativas de definir o autismo e foi a partir de suas observações que percebeu que algumas crianças não se encaixavam nas classificações psiquiátricas que existiam naquela época, pois essas crianças eram inteligentes, mas tinham dificuldades em manter contato e se comunicar com as outras

peçoas. Porém o primeiro que citou o autismo foi Eugen Bleuler, para descrever um dos sintomas da esquizofrenia (CAVALCANTI; ROCHA, 2007).

Michael Rutter, em 1978, definiu o autismo a partir de quatro critérios, um marco importante na classificação do transtorno:

- 1) atraso e desvio sociais não só como função de retardo mental; 2) problemas de comunicação, novamente, não só em função de retardo mental associado; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade. (KLIN, 2006, p. S4).

A partir da definição de Rutter (1978) e uma alta demanda de trabalhos sobre o autismo este foi definido pelo DSM-III, em 1980, onde passa a ser classificado como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) (KLIN, 2006, p. 4).

O DSM-III, diferentemente de suas duas versões anteriores, foi baseado em observações rigorosas, empíricas e em pouco tempo já estava sendo usado por todos, o que resultou na globalização da psiquiatria americana (RUSSO; VENÂNCIO, 2006).

No final da década de 80 surge a linha de pensamento desenvolvimentista, esses teóricos acreditam que por não se relacionarem com as outras pessoas, os autistas têm como consequência um prejuízo no desenvolvimento da linguagem. Por outro lado, temos a linha de pensamento cognitivista que vê as características do autismo como um prejuízo biológico (LAMPREIA, 2004, p. 113).

Foi publicado em 1994, pela American Psychiatric Association (APA), o DSM-IV, que era a principal referência para os profissionais da saúde dos Estados Unidos, assim como o DSM-III, porém alguns anos depois este foi revisado, e passou a ver o autismo como “uma desabilidade do desenvolvimento que afeta a comunicação e a interação social.” (FERREIRA, 2017, p.54). Além disso, traz a informação que os meninos são duas vezes mais atingidos do que as meninas (FERREIRA, 2017, p. 54).

Lampreia (2004, p. 113-114) traz considerações sobre o prejuízo da linguagem e o prejuízo da interação social. Para ela o prejuízo linguístico não é apenas um atraso, mas vai envolver outros problemas como, dificuldade na compreensão da fala, falha na imitação, falta de gestos, entre outros. E o problema maior não é a ausência dessas habilidades, mas a forma correta de usá-las em situações de socialização. Sobre a interação social apresenta como déficits falta de reciprocidade socioemocional, dificuldade em olhar nos olhos, ausência de gestos que expressam emoções, etc.

E em 2013 é publicado o DSM-V, onde aparecem grandes mudanças para o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista - TEA (FERREIRA, 2017, p. 50). Alguns critérios são: “a) Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia” (APA, 2014, p. 50). Nesse critério estão presentes características como dificuldade para iniciar e manter uma conversa, em manter contato visual, ausência de expressões faciais, e dificuldade em fazer amigos e compartilhar brincadeiras (APA, 2014, p. 50).

Outro critério é: “b) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia” (APA, 2014, p. 50). Algumas das características presentes nesse critério são, movimentos repetitivos, alinhar brinquedos, sofrimento e resistência a mudanças, necessidade em fazer sempre as mesmas coisas e indiferença a dor, restrições alimentares e aversão a barulhos altos. (APA, 2014, p. 50). Outros três critérios são:

C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).

D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.

E. Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento. (APA, 2014, p. 50).

A gravidade dos casos vai se basear nos prejuízos na comunicação social e nos padrões restritos ou repetitivos de comportamento (APA, 2014, p. 50). É apresentado três níveis de gravidade: Nível 1 “Exigindo apoio”; Nível 2 “Exigindo apoio substancial”; Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”. Cada nível vai apresentar um critério para o diagnóstico, o qual pode oscilar com o tempo (APA, 2014, p. 51-52).

O Transtorno do Espectro Autista vai englobar os transtornos que antes eram chamados de “autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem

outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger” (APA, 2014, p. 53).

Também tem algumas características que ajudam no diagnóstico como: atraso na fala, caminhar na ponta dos pés, autolesão, comportamentos desafiadores, não olhar nos olhos das pessoas quando falam com ela, padrões estranhos nas brincadeiras, como carregar um brinquedo, mas não brincar, assim como uma grande dificuldade em imaginar e pensar coisas fora da sua realidade. Além disso, os adultos e os adolescentes com espectro são propensos a ansiedade e depressão (APA, 2014, p. 55-56).

Essas e outras características geralmente são reconhecidas no segundo ano de vida se forem menos acentuadas e antes do primeiro ano se forem mais acentuadas, porém os primeiros sintomas são mais acentuados no início da vida escolar, pois é nessa etapa que a criança deveria desenvolver diferentes habilidades, o início também pode ser percebido pelo atraso no desenvolvimento ou perdas de algumas habilidades. O diagnóstico deve ser feito em conjunto com os especialistas, os pais e com quem convive com a criança e pode responder questões do cotidiano, para que assim não seja confundido com outros tipos de transtornos. (APA, 2014, p. 55-56).

Klin (2006) vai abordar como o diagnóstico deve ser feito e fica evidente a importância de se ter um bom material para que se possa fazer uma avaliação precisa da condição da criança:

A avaliação da criança com autismo deve incluir um histórico detalhado, avaliações de desenvolvimento, psicológicas e de comunicação abrangentes e a gradação das habilidades adaptativas (i.e. habilidades espontâneas e consistentemente realizadas para atender às exigências da vida diária). Um exame adicional pode ser necessário para excluir prejuízo auditivo, assim como déficits ou anormalidades motoras e sensoriais evidentes ou sutis. (KLIN, 2006, p. 6).

Silva e Mulick (2009) apresentam três problemas que podem ser identificados como característica do TEA, entre eles os problemas comportamentais, os problemas sensoriais e os problemas médicos. Sobre os problemas comportamentais apresentam como características: comportamentos agressivos, crises de raiva, impulsividade, dificuldade em prestar atenção, entre outros.

Entre os problemas sensoriais estão uma grande sensibilidade, tanto sonora, como táteis, visuais e gustativas, por isso é normal vê-los tapando o ouvido quando

entram em contato com sons muito altos, aversão a sujar as mãos e pés e fascinadas em luzes ou reflexos, texturas ou gostos, fazendo que algumas vezes comam coisas que não são comestíveis (SILVA; MULICK, 2009, p. 120).

E sobre os problemas médicos as autoras apresentam como características, em alguns casos, alergias, intolerância alimentar, além de serem seletivas em relação à comida trazendo problemas para a saúde, além de problemas severos com o sono tendo dificuldade em dormir e manter o sono por período de tempo (SILVA, MULICK, 2009, p. 120).

Marinho e Merkle (2009) nos mostram as dificuldades que as crianças autistas apresentam nas áreas: Área Social, Área de Comunicação e Linguagem, e a Área do Comportamento e Pensamento.

Na Área Social as dificuldades apresentadas são de se relacionar com os pares, compreender as regras sociais, manter contato visual e entender o que as outras pessoas estão pensando e sentindo, compreender o ponto de vista da outra pessoa, percebendo que ela pensa diferente de você. Porém essas características não podem ser generalizadas, pois não são todas as crianças que não gostam de manter contato, algumas são bem afetivas e demonstram isso de forma intensa. (MARINHO; MERKLE, 2009)

Sobre a falta de compreensão para com o outro Baptista e Bosa (2002, apud MARINHO; MERKLE, 2009, p. 6090) afirmam que:

Muitas vezes ausência de respostas das crianças deve-se a falta de compreensão do que está sendo exigido e não de uma atitude de isolamento e recusa proposital. A continua falta de compreensão do que se passa ao redor, aliada à escassa oportunidade de interagir com crianças "normais" é que conduziria ao isolamento, criando, assim, um círculo vicioso.

Sobre a Área da Comunicação as autoras nos dizem que os autistas apresentam, tanto na linguagem verbal como na não verbal, uma forma bem diferente dos padrões, não conseguindo manter uma conversa e uma linguagem repetitiva, chamado de ecolalia (MARINHO; MERKLE, 2009).

Amato e Fernandes (2010) fizeram uma pesquisa com crianças autistas verbais (que utilizam da linguagem verbal para se comunicar) e não verbais (que se comunicam mais através da linguagem corporal e dos gestos, porém também podem utilizar sons) e tiveram como conclusão que ambos os grupos utilizam mais o meio gestual e apresentam dificuldades em se comunicar com os outros, além de terem

menos comunicação espontânea. Outro fato é que essas dificuldades enfrentadas por elas vão determinar o seu desempenho.

Delfrate, Santana e Massi (2009) abordam em seu estudo sobre a importância da linguagem para o desenvolvimento do ser humano. As autoras destacam, que é por meio da linguagem que as pessoas vão se posicionar, vão confrontar e compreender o mundo. É por meio da linguagem que as crianças se constituem como sujeito e constroem conhecimento com intermédio do outro e é por meio da interação que vai ocorrer a aquisição da linguagem.

Para ocorrer essa interação com o outro, a criança precisa ter interesse em interagir e é essa condição que as crianças autistas não apresentam, e quando tentam se comunicar os verbos, os adjetivos, as conjunções são prejudicadas na fala dos autistas. Outra característica é utilização da terceira pessoa para se referirem a si mesmo, tendo dificuldade em utilizar o pronome “eu” (DELFRATE; SANTANA; MASSI, 2009).

Outras características apresentadas pelas autoras é a dificuldade em manter conversas e conseguir expressar suas ideias, é como se conseguissem pronunciar as palavras, mas não apreendessem o conceito de cada uma. Geralmente essas crianças apresentam ecolalia, de utilizam palavras e frases decoradas e fora de contexto (DELFRATE; SANTANA; MASSI, 2009):

A ecolalia é comumente definida como "uma repetição em eco da fala". Este fenômeno linguístico vem sendo relatado como característica da Síndrome Autística, desde suas primeiras descrições em 1943. (KANNER, 1943, apud SAAD; GOLDFELD, 2009).

Saad e Goldfeld (2009) apresentam em sua pesquisa todos os estudos publicados sobre a ocorrência da ecolalia na fala de pessoas autistas. A primeira pesquisa citada nos fala sobre os dois tipos de ecolalia, a imediata e a tardia, uma ocorre logo após a fala e a outra um tempo depois.

Elas apresentam duas visões, uma acredita que a ecolalia é uma repetição sem significado, sem um propósito, já outros entendem a ecolalia como uma forma de tentar manter contato social. Sobre a segunda visão é mostrada uma pesquisa que afirma que realmente existe uma tentativa de comunicação nas ecolalias imediatas, foi esse estudo que fez o rumo das pesquisas mudarem em relação a esse assunto (SAAD; GOLDFELD, 2009).

Outra pesquisa sobre a ecolalia tardia mostrou que nem sempre ela vem acompanhada de intenção, varia conforme o contexto. Outro fato apresentado é que o uso da ecolalia varia de acordo com o nível de desenvolvimento da linguagem, porém nas crianças com o nível mais baixo não é feito muito o uso, pois estas falam pouco (SAAD; GOLDFELD, 2009).

Outro estudo trabalhou a relação entre a criança e a mãe, e mostrou que mesmo a fala apresentando ecolalia ela vai servir como forma de comunicação e que se esta for valorizada, e as vezes até usada pela mãe, ela vai incentivar a criança a se comunicar mais, motivando-a. Isso fica claro, também, em outra pesquisa que mostrou um grupo de crianças que se comunicavam pela ecolalia e que, a partir da terapia, alguns meses depois houve uma redução dessa fala repetitiva, podendo concluir que a ecolalia é uma fase importante para os autistas e que deve ser respeitada (SAAD; GOLDFELD, 2009).

As autoras encerram o estudo falando que a ecolalia é uma grande vitória, levando em consideração toda a dificuldade enfrentada pelos autistas na área da linguagem, por isso não se deve inibir essas falas, é a partir delas que podem surgir outras falas, enriquecendo a comunicação e a interação entre os pares. Dessa forma, é de extrema importância o acompanhamento com o fonoaudiólogo para que este oriente todos que convivem com a criança a fim de desenvolver cada vez mais a linguagem e a interação do autista (SAAD; GOLDFELD, 2009).

Sobre a Área do Comportamento e Pensamento as autoras apresentam como característica a rigidez de comportamento e de pensamento, além da falta de imaginação, o que dificulta o faz de conta. Um exemplo da rigidez de pensamento é a forma como são apegados a rotina e sentem necessidade em fazer os mesmos rituais sempre (MARINHO; MERKLE, 2009).

A criança com TEA, tem um comportamento diferente, entre eles está o fato de não gostar de ser tocado, bater a cabeça na parede, ficar se balançando, entre outras. Porém isso não tem intenção de ferir quem está próximo, mas tem como finalidade a sua proteção de alguma coisa que não conseguem lidar (MARTELETO *et al.*, 2011).

Em um estudo realizado com mães de crianças autistas, e elas relataram que sentem seus filhos perdidos nos pensamentos, como se eles tivessem o próprio mundo, o qual é muito difícil conseguir fazer parte. Por isso essas crianças se isolam, assim conseguem lidar com seus conflitos, e essa característica interfere muito na

relação familiar, o que torna essencial o trabalho feito pelos profissionais que atendem essas crianças, são eles que vão orientar as mães para que consigam ajudar seu filho a progredir (MARTELETO *et al.*, 2011).

2.2 MÉTODOS EDUCACIONAIS

Como esses comportamentos afetam o desenvolvimento social da criança autista cabe aos pais e aos educadores encontrar formas de amenizar esses os impactos na aprendizagem e desenvolvimento, para isso existem algumas possibilidades como alguns métodos educacionais: ABA, PECS, TEACCH. (MARINHO; MERKLE, 2009).

2.2.1 ABA

Cada criança autista possui suas especificidades e por vezes, uma forma de trabalho que funcionou com uma pode não funcionar com as outras. Porém estudos recentes mostram que as intervenções baseadas na Análise do Comportamento Aplicada (*Applied Behavior Analysis – ABA*) estão sendo eficazes com os autistas, ampliando as formas de comportamento e diminuindo comportamentos que não são desejados, além de garantir maior autonomia. (NASCIMENTO; SOUZA, 2018)

Essas intervenções geralmente são aplicadas pelos profissionais da saúde e da educação como os psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e professores, podendo ser considerada como uma abordagem profissional. Um profissional que pode ajudar muito é o psicopedagogo tanto diretamente, trabalhando com o aluno, como indiretamente auxiliando os profissionais da educação (NASCIMENTO; SOUZA, 2018; CAMARGO; RISPOLI, 2013).

Com a devida qualificação, o Psicopedagogo desenvolve habilidades com as quais pode aplicar os princípios da ABA, para trabalhar não apenas com TEA, mas com as demais dificuldades e transtornos comportamentais e de aprendizagem. (NASCIMENTO; SOUZA, 2018, p. 183).

Nascimento e Souza (2018) apresentam como deve ocorrer a intervenção da ABA:

Para intervenção com abordagem ABA, em pessoas com TEA, é necessário que haja um trabalho metódico de avaliação, planejamento e um processo de implementação e avaliação contínua dessa intervenção. A avaliação consiste em uma descrição abrangente do repertório atual de comportamento para, a partir dele, planejar um currículo de intervenção, visando aos comportamentos-alvo e o desenvolvimento de habilidades de comunicação,

motoras, sociais, acadêmicas, de vida diária e a diminuição de comportamentos disruptivos. (NASCIMENTO; SOUZA, p.175).

Além disso o ambiente deve ser favorável para a aprendizagem e a avaliação dos procedimentos que estão sendo utilizados deve ser contínua para que quando necessário sejam feitas alterações, porém essas só devem ser feitas se tiver certeza dos comportamentos que querem que sejam adotados pelas crianças com TEA. (NASCIMENTO; SOUZA, 2018).

Procedimentos usados pela ABA são baseados na avaliação detalhada das consequências que mantém os comportamentos de cada indivíduo e podem ser modificados, na medida em que a evidência demonstra melhoras ou não ao longo do tempo e da intervenção. (CAMARGO; RISPOLI, 2013, p. 642).

Vale ressaltar que os métodos e as estratégias são baseados em técnicas de reforço positivo e não em práticas aversivas, pois os reforços positivos se mostraram bem mais eficientes e causam melhoras significativas e duradouras. (CAMARGO; RISPOLI, 2013).

“No reforçamento positivo, a apresentação de uma consequência motivadora aumenta a possibilidade de que o comportamento volte a ocorrer novamente.” (NASCIMENTO; SOUZA, 2018).

As características que definem a ABA são baseadas em pressupostos filosóficos e estes tiveram influência no behaviorismo radical de Skinner, também conhecido como a filosofia do comportamento humano (CAMARGO; RISPOLI, 2013).

[...] ABA utiliza princípios derivados de investigações científicas e demonstra experimentalmente, através de dados empíricos consistentes, a eficácia dos procedimentos utilizados nas intervenções. [...] ABA é definida como uma tecnologia que é aplicada em situações de vida reais onde comportamentos apropriados e inapropriados podem ser melhorados, aumentados ou diminuídos. (CAMARGO; RISPOLI, 2013, p. 642).

Depois dos estudos de Skinner os trabalhos sobre comportamento começaram a aumentar e em 1968 foi escrito o primeiro artigo para o Journal of Applied Behavior Analysis (JABA), onde foi apresentado sete dimensões que precisam estar presente em uma intervenção para que ela seja considerada ABA. (CAMARGO; RISPOLI, 2013).

As autoras descrevem brevemente cada uma das dimensões, entre elas estão: “aplicada, comportamental, analítica, tecnológica, conceitualmente sistemática, efetiva e generalidade.” (CAMARGO; RISPOLI, 2013, p. 644-645).

Para ser aplicada a intervenção deve focar no indivíduo, no que é bom para ele e para a sociedade, e não para a teoria, além disso deve apresentar como objetivo tornar a pessoa mais autônoma, de forma que consiga participar da sociedade. Para ser comportamental deve-se observar precisamente o indivíduo para que a intervenção seja eficaz. Já na parte analítica deve-se mostrar de forma confiável o porquê tal comportamento ocorre ou não ocorre. Para ser tecnológica a descrição do comportamento e os procedimentos utilizados devem ser minuciosamente detalhados, só assim poderá ser feita uma avaliação do que está funcionando e do que precisa melhorar. Assim como ela precisa ser precisa, ela deve ser conceitualmente sistemática, o que significa que deve estar baseada nos pressupostos que a antecedem. Outra característica é ser efetiva, onde o resultado deve melhorar a qualidade de vida dos sujeitos e de quem convive com eles. A última característica para uma intervenção ser considerada ABA é a generalidade, ou seja, além de produzir mudanças no comportamento, estas devem permanecer independente do tempo, do local e das pessoas que está convivendo. (CAMARGO; RISPOLI, 2013).

Após esse estudo houve um grande crescimento de pesquisas nessa área, principalmente nos Estados Unidos, onde tudo se originou. Já no Brasil esse método não é dominado por muitos profissionais o que torna seu crescimento lento, porém está ocorrendo. Podemos concluir que a ABA está sempre avançando e buscando resultados melhores para trazer mais autonomia para a vida das crianças com transtorno do espectro autista. (CAMARGO; RISPOLI, 2013).

2.2.2 PECS

O Picture Exchange Communication System (PECS) é um sistema de comunicação para pessoas que apresentam dificuldades na comunicação, esse sistema se baseia nas trocas de figuras (MIZAEL; AIELLO, 2013). O treinamento com o PECS apresenta algumas fases que são:

- 1) Fazer pedidos através da troca de figuras pelos itens desejados; 2) Ir até a tábua de comunicação, apanhar uma figura, ir a um adulto e entregá-la em sua mão; 3) Discriminar entre as figuras; 4) Solicitar itens utilizando várias palavras em frases simples, fixadas na tábua de comunicação; 5) Responder à pergunta O que você quer; 6) Emitir comentários espontâneos (BONDY; FROST, 2001 apud. MIZAEL; AIELLO, 2013, p. 624).

Esse sistema surgiu nos EUA na década de 80 e como as crianças com TEA apresentam dificuldades na fala esse é um sistema utilizado com elas. O seu principal objetivo é “ajudar essas pessoas a desenvolverem competências comunicativas que lhes permitam comunicar eficazmente, promovendo a espontaneidade e a autonomia no seio de uma comunicação funcional.” (GONÇALVES, 2011, p. 38).

O PECS, inicialmente, era utilizado com crianças pequenas e apresentava um bom resultado e apesar de ter sido criado pensado nessas crianças tem um retorno satisfatório quando utilizado com adultos. Percebe-se que esse sistema tem uma sequência bem clara para se seguir. Antes de iniciar as fases é necessário conhecer as preferências das crianças, as quais vão ser chamadas de reforços. Esses reforços são essências para que a criança se interesse em participar (GONÇALVES, 2011).

Nas primeiras fases é necessária a participação de adultos e algumas ajudas físicas, as quais vão diminuindo ao longo do tempo com o intuito de dar mais autonomia e a comunicação da criança se tornar espontânea. O PECS ensina a criança a se comunicar através dos símbolos, os quais, já foi dito, são feitos a partir das preferências da criança. O sistema pode ser aplicado individualmente ou em grupos e a criança avança de fase conforme o seu desenvolvimento (GONÇALVES, 2011).

A fase 1 se baseia na troca da figura pelo objeto, ou seja, a criança irá dar a figura (com a ajuda de um adulto especializado) para o seu parceiro o qual dará para a criança o item desejado, o qual foi comunicado sem o uso da fala e sim da figura. Na segunda fase já é utilizado um caderno de comunicação onde as figuras estão organizadas por categorias, e cabe a criança procurar a figura e entregar ao seu parceiro para comunicar o que deseja. Na fase 3 a criança terá que diferenciar as imagens e escolher, entre duas, a que ela deseja. Se ela escolher a imagem certa ganhará o que deseja e receberá elogios, caso escolha a imagem do item que ela não deseja receberá esse item para que perceba a diferença dos cartões e qual precisa escolher para receber o que deseja. Conforme a criança vá compreendendo essa relação, mais cartões com figuras serão adicionados (GONÇALVES, 2011).

Nas próximas fases já será usada a comunicação oral. Na fase 4 a criança começa a estruturar frases, será utilizado um símbolo com a frase “eu quero” e do seu lado a criança irá colocar a imagem do seu desejo, entregará ao adulto, o qual irá ler essa frase e atender ao pedido. Na fase 5 é adicionado mais uma frase ao processo “o que é que tu queres?”. E na última, já não há mais ajuda, e nela a criança deverá

responder através das figuras perguntas como: “o que tu queres?”, “o que é que tu vês?” e “o que é que tu ouves”” (GONÇALVES, 2011, p. 41). Essa última fase é mais complexa e exige da criança uma comunicação mais espontânea (GONÇALVES, 2011).

Esse sistema é fácil de aprender e não exige muitos materiais, nem equipamentos de alto custo, por isso pode ser utilizado por professores, pais, terapeutas, além de ser um sistema que parte do interesse da criança. Alguns estudos procuram analisar a eficácia do PECS, um deles mostrou que mais da metade das crianças que foram analisadas passaram a se comunicar sem o uso de símbolos após um ano do PECS. Um outro estudo analisou dois grupos, um foi submetido a um ano de PECS e outro a cinco e o resultado mostrou que a sua utilização por um período maior é mais eficiente e traz melhores benefícios (GONÇALVES, 2011).

Em suma, a generalidade dos estudos citados indica que o sistema PECS quando adequadamente aplicado pode desenvolver as competências e iniciativas comunicativas, a melhoria nas capacidades para fazer solicitações e a aquisição de novo vocabulário. Em última instância, o PECS poderá contribuir futuramente para o processo de inclusão das crianças, no ambiente escolar, familiar e na comunidade (GONÇALVES, 2011, p. 43).

Conclui-se que o PECS é um sistema que, por apresentar um baixo custo e certa facilidade, pode ser utilizado por professores, pais, terapeutas, além de ser um sistema que parte do interesse da criança, o que o torna mais interessante.

2.2.3 TEACCH

O TEACCH (Treatment and Education of Auristic and Related Communication Handcapped Children) surgiu nos EUA, especificamente, na Faculdade de Medicina de Carolina do Norte no desenvolvimento de um projeto (FORTUNATO, 2015). Esse modelo tem como principal objetivo “ajudar a criança com autismo a crescer da melhor maneira possível, de modo a atingir o máximo de autonomia na idade adulta.” (FERNANDES, 2009-2010)

Tem como método o ensino estruturado que se baseia na estruturação externa do espaço, como os ambientes, o tempo, atividades, através de rotinas organizadas em quadros e painéis que permitem que a criança compreenda mais fácil e facilite na sua autonomia (FERNANDES, 2009-2010; FORTUNATO, 2015). Dessa forma é possível:

a) fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas; b) manter um ambiente calmo e previsível; c) atender à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais; d) propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar; e) promover a autonomia. (DGIDC, 2008, p. 17 apud. FORTUNATO, 2015, p. 18).

Sendo assim é necessário que o espaço esteja bem organizado com as áreas definidas para que a criança consiga se organizar favorecendo a sua aprendizagem. Por isso deve-se ter a “área do trabalhar, área do brincar, área do recreio, área da casa de banho, área do tapete, área da ginástica e área do dormir” (FORTUNATO, 2015, p. 19).

O tempo também deve estar bem organizado para que a criança compreenda tudo o que ela vai fazer durante aquele dia. Para isso devem ser usadas palavras, imagens e um cartão com o nome da criança para que ela entenda que é o momento dela se deslocar daquele ambiente para outro (FORTUNATO, 2015).

Além de promover maior autonomia ajuda as crianças no momento da inclusão, pois estas crianças vão conseguir participar das atividades e se comunicar.

O fato da sala se encontrar adaptada à criança desperta o restante grupo para a existência de alguém diferente fomentando a entreaajuda. Promove uma maior sensibilidade às questões de discriminações que acontecem no dia a dia, a crítica aos estereótipos produzidos socialmente, o desenvolvimento das capacidades de aceitação e flexibilidade e capacidades de liderança e cooperação (FORTUNATO, 2015, p. 19).

Com o TEACCH as dificuldades que as crianças encontram no seu dia a dia são diminuídas, aumentando a sua confiança e a autonomia dessas crianças, a fim de melhor prepará-las para a vida adulta.

2.3 IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO NA SALA DE AULA

Como vimos existem possibilidades para o desenvolvimento da criança autista seja dentro ou fora da sala de aula. Uma possibilidade para se trabalhar na escola é ter a presença de um acompanhante, um tutor. A sua função é a de incluir e de acompanhar a criança dentro e fora da sala de aula levando-o a se envolver nas atividades e facilitando esse processo de inclusão, sempre respeitando as características daquele aluno (NASCIMENTO; SILVA; DAZZANI, 2015).

Dessa forma pode-se afirmar que “o acompanhante trabalha em um lugar do “entre”: entre a criança e as outras crianças, “entre” a criança e o professor, “entre” a

criança e a escola e, em alguns casos, “entre” a criança e a família.” (NASCIMENTO; SILVA; DAZZANI, 2015, p. 521).

É esse acompanhante que vai auxiliar na constituição do sujeito, tendo uma escuta ativa e dando sentido a qualquer tipo de comunicação vinda da criança. Apesar de ela não saber se expressar tão bem quanto as outras crianças, ela tem vontades e desejos e o acompanhante vai tentar compreender quais são esses desejos através de atitudes ou falas da criança (NASCIMENTO; SILVA; DAZZANI, 2015). É o acompanhante que vai promover o contato da criança com outros sujeitos até que:

as ações do acompanhante são transformadas em “pequenos nada”, pois intervenções diretas vão se transformando em indiretas. Isso acontece quando o profissional começa a se distanciar da cena para estimular e encorajar a criança a experimentar sozinha a situação. (MONTELLANO *et al.*, 2009 apud NASCIMENTO; SILVA; DAZZANI, 2015, p. 523).

Além de ajudar a criança o acompanhante vai auxiliar o professor a compreender a singularidade da criança. Podemos concluir dizendo que o acompanhante pode mudar a vida da criança dentro e também fora da escola, pois se ele fizer um trabalho de qualidade, a criança pode se tornar um sujeito capaz de expressar seus sentimentos e conduzir as suas relações sociais com autonomia e sem auxílio (NASCIMENTO; SILVA; DAZZANI, 2015).

3. METODOLOGIA

Nos capítulos anteriores foi abordado sobre a educação, o autismo e a relação entre ambos. Neste capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados nessa pesquisa, afim de alcançar os objetivos propostos. Além disso, serão caracterizados os sujeitos que participaram da pesquisa, assim como a análise e a discussão dos dados que foram obtidos.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E COLETA DE DADOS

O foco da pesquisa está voltado para as possibilidades e os desafios enfrentados pelos professores de educação infantil, com crianças com transtorno do espectro autista, visto que cada criança tem as suas especificidades o que torna o trabalho desse professor único.

Dessa forma, a pesquisa se baseia na análise qualitativa, que segundo Angers (1992, p.131 apud Poupart et al., 2008, p. 255):

Trata-se de uma técnica direta, já que há um contato com informantes. Trata-se, também, de uma observação não-dirigida, na medida em que a observação da realidade continua sendo o objetivo final e, habitualmente, o pesquisador não intervém na situação observada. Trata-se, ainda, de uma análise qualitativa, uma vez que entram em jogo anotações para descrever e compreender uma situação, mais do que números para enumerar as frequências de comportamentos.

Pode-se dizer que a pesquisa qualitativa não segue um padrão, pois cada objeto de pesquisa é único, o qual precisará de instrumentos e procedimentos específicos, o que a torna uma pesquisa flexível e adaptável (GÜNTHER, 2006).

Gil (2002) classifica as pesquisas a partir dos objetivos das mesmas, entre elas estão a pesquisa exploratória, a pesquisa descritiva e a pesquisa explicativa. Para encaminhamento desta pesquisa, utilizou-se de uma pesquisa exploratória, a qual tem como objetivo:

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a tomá-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2002, p. 42)

No primeiro momento foram realizados o levantamento bibliográfico e o estudo do referencial teórico, afim de que todos os objetivos fossem alcançados.

Esses estudos bibliográficos se baseiam em materiais já produzidos, como livros, monografias, teses, dissertações, entre outros (GIL, 2002).

Após a escrita dos primeiros capítulos, houve uma preparação para a coleta dos dados necessários e relevantes para a pesquisa. A intenção inicial era visitar os Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs, a fim de observar turmas onde estivessem presentes crianças autistas, com o intuito de que pudessem ser observadas práticas utilizadas com essas crianças. Além disso seriam realizadas entrevistas diretamente com os professores. Porém, por conta da pandemia, não foi possível realizar tais procedimentos.

Como adequação da pesquisa, o instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário online, utilizando-se do software *Google Forms*.

Para Gil (1999, p.128 apud CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 260) o questionário é “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Dessa forma, justifica-se o uso do questionário pelo momento que estamos vivendo atualmente com a pandemia, por isso foi encontrada uma forma de realizar a pesquisa sem que houvesse contato direto com os professores, para que todos os protocolos de saúde fossem assegurados. Sendo assim, o questionário foi aplicado de forma online, por meio do *Google Forms*, em que foram apresentadas questões abertas, que apresentam respostas discursivas, e questões fechadas, que se caracterizam como múltipla escolha (APÊNDICE A).

O questionário foi destinado às professoras que trabalham ou já trabalharam com crianças com transtorno do espectro autista, na rede pública ou privada dos municípios de Carambeí e Ponta Grossa. Por estarmos vivendo esse momento de pandemia, os sujeitos participantes da pesquisa foram contatos próximos da autora e da orientadora. Foram convidados aproximadamente 20 professores para a pesquisa e obtivemos retorno de 8 participantes.

As professoras tiveram acesso ao questionário do *Google Forms* através de um link enviado via *WhatsApp* e foi condicionada à aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), o qual autorizava que todas as respostas obtidas poderiam ser utilizadas nessa pesquisa, garantindo a proteção da identidade do sujeito.

O principal objetivo do questionário foi compreender as possibilidades e os desafios enfrentados por professores e/ou tutores da educação infantil, que trabalham com crianças autistas em sala de aula, a partir da sua realidade.

Antes das perguntas destinadas ao objetivo principal da pesquisa serem iniciadas, o questionário contou com uma seção que apresentava questões a fim de caracterizar os sujeitos, com o intuito de conhecer melhor os participantes da pesquisa. Após essas perguntas iniciais foram realizadas seis (6) questões referentes ao referencial teórico desse trabalho.

Para podermos analisar os dados obtidos na segunda parte do questionário é preciso, primeiramente, apresentar quem são as professoras participantes da pesquisa, o que poderá ser visto no próximo subcapítulo.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram professoras, que atuam ou já atuaram com crianças autistas na educação infantil em redes públicas ou privadas, dos municípios de Carambeí e Ponta Grossa. Ao toda foram oito (8) professoras participantes, com idades que variam entre 18 a mais de 45 anos.

Para haver o sigilo dos participantes, foi adotada a palavra “Prof.^a” (professora) junta de uma letra que varia de A à H em ordem crescente para se referenciar a ambas no decorrer da análise. No Quadro 1 é possível ver de forma sintetizada as principais características dos participantes da pesquisa.

QUADRO 1 – CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

(continua)

Sujeito	Idade	Cidade em que atua	Sexo	Formação	Função na escola	Turma em que trabalha
Prof. ^a A	Mais que 45 anos	Carambeí	Feminino	Magistério	Professora regente	Infantil I
Prof. ^a B	25 a 35 anos	Carambeí	Feminino	Pedagogia e Mestrado	Professora regente	Infantil V
Prof. ^a C	35 a 45 anos	Ponta Grossa	Feminino	Pedagogia e outra licenciatura	Tutora de inclusão	Infantil III
Prof. ^a D	25 a 35 anos	Carambeí	Feminino	Pedagogia	Professora regente	Infantil IV
Prof. ^a E	25 a 35 anos	Carambeí	Feminino	Pedagogia e especialização	Professora regente	Infantil V

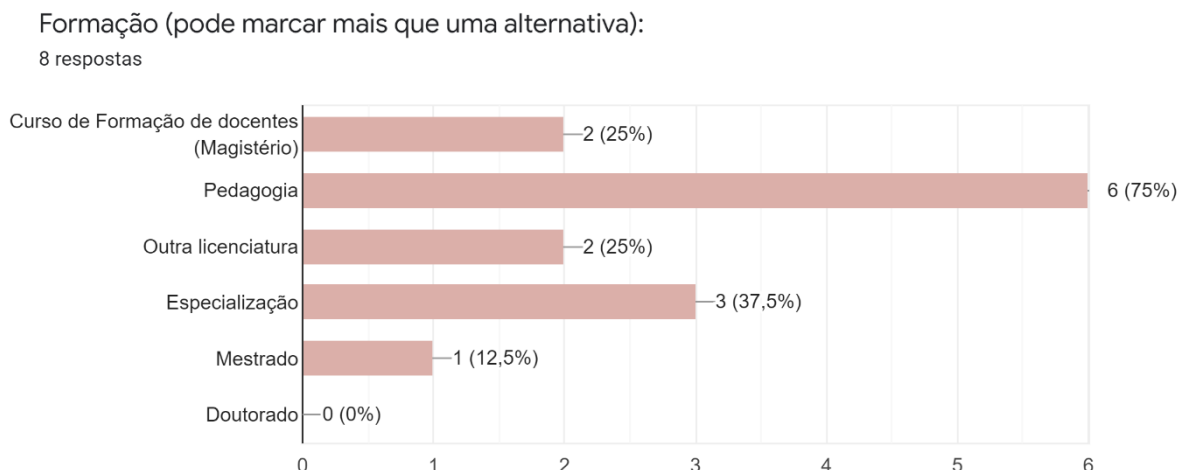
(conclusão)

Prof. ^a F	Mais de 45 anos	Carambeí	Feminino	Magistério, pedagogia e especialização	Coordenadora pedagógica	Outro - coordenação
Prof. ^a G	Mais de 45 anos	Carambeí	Feminino	Pedagogia, outra licenciatura e especialização	Professor Auxiliar	Outro – 1º e 3º ano (fundamental I)
Prof. ^a H	25 a 35 anos	Ponta Grossa	Feminino	Pedagogia	Tutora de inclusão	Outro – 1º ano

Fonte: a autora (2022).

Para discutirmos sobre as possibilidades e as dificuldades enfrentadas por essas professoras com os autistas, a formação inicial é um aspecto importante a ser considerado, tendo em vista que essa oportuniza embasamento teórico e metodológico para a prática docente. Essas informações podem ser observadas, a seguir, no Gráfico 1:

GRÁFICO 1 – FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES



Fonte: A autora, gerado pelo questionário do *Google Forms* (2022).

A partir dos dados obtidos no Quadro 1 e no Gráfico 1, nota-se que das oito (8) professoras participantes, seis (6) possuem formação em Licenciatura em Pedagogia, três (3) possuem especialização, duas (2) possuem Curso de Formação de Docentes, duas (2) possuem outra licenciatura e uma (1) possui Mestrado.

Compreendemos a importância da formação de professores em nível superior, assim como uma formação adequada para trabalhar com as crianças autistas, tendo em vista as suas especificidades.

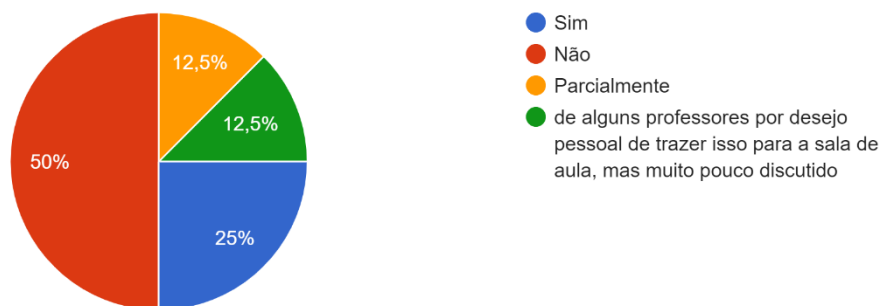
É imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto a pessoa com autismo seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas e não como desculpas para o abandono à causa. (ORRÚ, 2003, p. 1)

Considerando a formação inicial, questionamos os sujeitos se foram contempladas discussões e possibilidades de trabalho com a criança na Educação Infantil.

GRÁFICO 2 – DISCUSSÕES SOBRE O AUTISMO NA FORMAÇÃO INICIAL

Em sua formação inicial, foram contempladas discussões sobre as possibilidades de trabalho com crianças do Espectro autista na Educação Infantil?

8 respostas



Fonte: A autora, gerado pelo questionário do *Google Forms* (2022).

Os dados apresentados no gráfico apresentam que apenas 25% (2 professoras) tiveram essa temática discutida em sua formação inicial. Uma professora relatou que teve parcialmente e a outra afirmou que a vontade de discutir o tema surgiu por desejo de alguns professores.

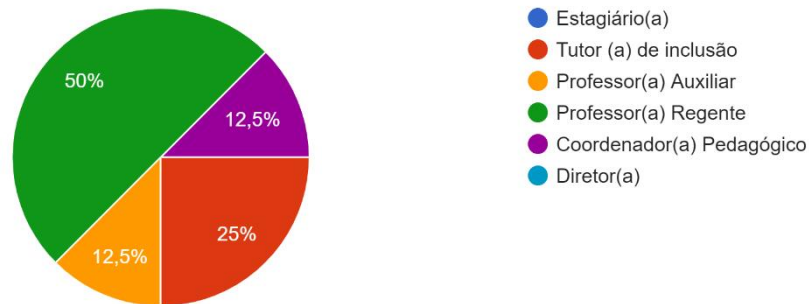
Chama a atenção nos dados, que metade (50%) dos professores entrevistados não tiveram em sua formação inicial discussões sobre as possibilidades de trabalho com a criança autista na Educação Infantil.

Considerando a importância do adulto nas relações que são estabelecidas com a criança, identificamos qual a sua atribuição dentro da escola, como podemos observar no gráfico a seguir:

GRÁFICO 3 – ATRIBUIÇÃO/FUNÇÃO DENTRO DA ESCOLA

Você atua na escola/instituição como... *

8 respostas



Fonte: A autora, gerado pelo questionário do *Google Forms* (2022).

Percebe-se que a maioria das participantes são professoras regentes e que apenas uma está na função de coordenadora pedagógica. Dos sujeitos participantes, 2 apresentam-se enquanto tutores das crianças autistas.

A lei 12.764 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e garante que as crianças autistas tenham uma tutora.

Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. (BRASIL, 2012)

Dessa forma, compreende-se que a formação inicial oportuniza diferentes discussões sobre a Educação Inclusiva, portanto ainda há fragilidades no que se refere às especificidades do TEA e as possibilidades no trabalho docente. Compreende-se a importância desta discussão na formação inicial e também na formação continuada do professor, com formações específicas, cursos e capacitações que podem ser ofertadas pela escola ou pelo município, afim de melhor compreender esse transtorno, as crianças e as suas particularidades.

3.3 AUTISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE

Tendo que vista que a pesquisa tinha como objetivo discutir sobre as possibilidades e os desafios enfrentados na prática docente na Educação Infantil, com

crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA, os dados foram coletados e analisados a partir da Análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

Durante a análise dos dados, emergiram duas categorias: 1. A concepção de autismo; e 2. Os desafios e as possibilidades na prática docente com crianças autistas. Cada categoria foi analisada e discutida a partir das respostas das professoras no questionário, usando como base o referencial teórico da pesquisa.

3.3.1 A concepção de autismo

Nessa categoria, buscou-se apresentar qual a concepção de autismo as professoras participantes têm. Assim como afirma Orrú (2003):

As concepções são responsáveis pelo contorno da visão de mundo do ser humano. São fundamentadas em respaldo teórico, científico e empírico. Sendo assim, o ser humano mergulha na crença do que lhe é transmitido por outrem, esquecendo-se, na maioria das vezes, de investigar outras áreas do conhecimento que podem contextualizar melhor a delimitação de seu problema. (2003, p. 1)

Fica explícito a importância de ser ter uma concepção bem fundamentada para que você possa conhecer melhor o seu problema, refletir sobre sua prática e assim buscar possibilidades de trabalho. Ao questionar os sujeitos sobre o que elas compreendiam como Transtorno do Espectro Autista, as concepções foram diversas e divergentes.

Para algumas professoras a concepção de autismo é principalmente a dificuldade na comunicação e na socialização do indivíduo. Uma característica que foi bastante citada nessa pesquisa e que está presente no APA (2014) e no estudo de Lampreia (2004). Pode-se observar algumas das respostas obtidas que levantam essa questão.

Para a Prof.^a C autistas são “Pessoas que possuem uma deficiência, que podem afetar sua socialização, fala e desenvolvimento”. Já para a Prof.^a D “O autismo é o transtorno que compromete a dificuldade social e comunicativa”. E para a Prof.^a F “É um transtorno em que o indivíduo tem dificuldade em se comunicar, de se socializar e tem comportamento restritivo e repetitivo.” Podemos observar outras respostas semelhantes com essas:

o TEA é uma condição que exige intervenção, causa problemas na comunicação, problemas comportamentais e dificuldades de aprendizado, e por isso necessita de algum auxílio nesses pontos. (Prof.^a H)

O transtorno do espectro autista (TEA) se refere a uma série de condições caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem. (Prof.ª E)

É perceptível que mais da metade das participantes definiu o autismo como um transtorno que afeta principalmente a área da comunicação e da socialização. Podemos dizer que essas são uma das principais áreas afetadas, porém existem outras como a Área do Comportamento e Pensamento citada por Marinho e Merkle (2009).

Essa concepção é frágil em relação aos demais aspectos que envolvem o autismo e o ser autista. Lampreia (2004) cita sobre como essas características variam de criança para criança, pois cada um possui as suas singularidades.

O conceito de autismo é um conceito, ainda nos dias de hoje, de contorno bastante impreciso, imprecisão esta que pode se dar em diferentes níveis. Por um lado, quanto às características comportamentais, podemos encontrar, diagnosticadas como autistas, crianças que falam e outras que não falam; crianças com pouco ou nenhum tipo de contato social e outras com um tipo bizarro de relacionamento; crianças com deficiência mental e outras com um nível de desenvolvimento adequado para sua idade. (2004, p. 111)

Dessa forma, pode-se dizer que o autismo vai além da sua definição, pois como apresenta Orrú (2003, p. 1) em seu artigo “antes de ser autista, esse indivíduo é um ser humano” e todos nós somos diferentes. Uma das professoras aborda essa questão em sua resposta:

São seres humanos que tem sentimentos e estão dentro do Transtorno do Espectro Autista que é um transtorno do neurodesenvolvimento cujos sintomas começam a se manifestar nos primeiros anos de vida da criança e cada criança com autismo é única. E este está relacionado a uma série de características relacionadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, e tem uma gama estreita de interesses e atividades que são únicas para o indivíduo e realizadas de forma repetitiva. O Transtorno do Espectro Autista está no DSM-5 e também no CID. (Prof.ª G)

Essa professora também aborda as questões da comunicação e da socialização, mas ela amplia seu olhar e compreende que a criança autista é única e antes de tudo é um ser humano que tem sentimentos, mas reage e os demonstra de uma forma diferente dos demais, apresenta interesses diversos, assim como apresenta as suas vontades. Assim irá apresentar peculiaridades, que estão relacionadas a uma série de características que variam com o grau de comprometimento social, na comunicação e na linguagem.

A professora B, que apresenta em sua formação o mestrado, traz uma concepção tendo como base a teoria psicanalítica, sobre o que é o autismo e discorre um pouco sobre esse olhar para além do transtorno:

Como estudo teoria psicanalítica, entendo o transtorno do espectro autista a partir dos fundamentos dessa teoria. O autismo por ser um espectro de difícil apreensão, inclusive no sentido de localização genética ou de estrutura cerebral, para a psicanálise não é visto como uma questão somente biológica, mas sim, que envolve algo do desenvolvimento psíquico do sujeito. Nesse sentido, entende-se que para além dos trabalhos terapêuticos e pedagógicos, torna-se necessário um trabalho de localização do sujeito para além de seu transtorno. (Prof.^a B)

Orrú (2003) traz sobre essa visão, em que as crianças são vistas apenas a partir do seu transtorno e esquecem do ser humano que são. Muitas vezes são limitadas a aquilo que dizem que elas não sabem fazer, levando a exclusão social.

Na falta de um trabalho multidisciplinar que veja a pessoa com autismo como um ser bio-socio-psico-histórico-cultural, a mesma perpassa pelo estigma das incapacidades e inabilidades como sendo os definidores de seu destino durante toda sua vida. Logo, leva-se em conta muito mais os aspectos sintomáticos da síndrome do que a procura de estratégias interventivas para a superação das dificuldades encontradas. (ORRÚ, 2003, p. 1)

Outro fato relevante a ser citado, é que as professoras que apresentam alguma especialização nessa área demonstram maior embasamento teórico ao apresentar e justificar suas concepções. O conhecimento aprofundado sobre o assunto é fundamental o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A professora A, apresentou uma resposta divergente das demais, enfatizando em sua concepção as relações de cuidado que são estabelecidas. Pode-se dizer que essa professora tem um olhar mais voltado para a criança e as suas necessidades e não se restringe apenas às características do transtorno.

“São crianças que dependem de muito cuidado, afeto, carinho e atividades direcionadas conforme o nível de aprendizado”. (Prof^a A)

Levando em consideração todas as respostas podemos dizer que o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento, onde os sintomas variam muito nas áreas de comunicação social e de interesses restritos e estereotipados, pois são muitas disfunções neurológicas observadas. Além disso, cada indivíduo é único, o que vai causar essas divergências de características. Esses sintomas aparecerão nos primeiros anos de vida da criança. (GAIATO, 2018)

Após serem analisadas essas questões sobre a concepção de autismo, no próximo subcapítulo serão discutidas as possibilidades e os desafios enfrentados por essas professoras, além de trazer a sua visão sobre como é o trabalho com essas crianças.

3.3.2 As possibilidades e os desafios na prática docente com crianças autistas: a visão das professoras

Considerando as especificidades do TEA e importância de concepções, compreendemos que as concepções dos sujeitos estão relacionadas às suas práticas e ao olhar que se tem com a criança autista. Desta forma, a prática docente é confrontada e desafiada em diversos momentos, sendo necessário buscar possibilidades a partir das inquietações ou desafios emergentes deste contexto.

Tendo como objetivo dessa pesquisa discutir as possibilidades e os desafios enfrentados na prática docente, com as crianças autistas, nesse subcapítulo serão apresentadas as respostas obtidas no questionário referente a essas questões.

Considerando que a criança autista é única, esse ponto também pode ser observado no momento das atividades propostas pelos professores para essa criança. Uma atividade que funcionou com uma criança pode não funcionar com a outra, fato que nos leva a refletir sobre a importância de o professor refletir sobre a sua prática e também conhecer a criança com a qual vai trabalhar.

A Prof.^a G apresentou possibilidades que encontrou em sua prática docente:

Lembrando que ao realizar alguma atividade ou proposta, os materiais que utilizou com uma criança muitas vezes pode não dar certo com outra criança e está tudo certo. Música - Proposta: percepção auditiva e visual - canto várias canções até que percebo o interesse da criança. Faço vários gestos, movimentos e tons de voz. Também coloco música no Youtube. Brincar - Proposta - contato visual: olho a olho e olhar o objeto - pego um carrinho e faço barulhos (onomatopeias) "vrum vrum", "pibip", viro e passo a mão nas rodas. Em seguida coloco o carrinho para voar e só observo a criança depois a chamo pelo nome caso olhe entrego o brinquedo. Também deu certo brincar com tinta e com areia. (Prof.^a G)

Ressaltamos que a professora já inicia sua resposta lembrando da singularidade dessas crianças. Além disso, traz elementos fundamentais e muito relevantes para serem discutidos. O primeiro ponto é a forma como ela trabalha com a música, nem todas as crianças autistas podem gostar de música, mas não é o fato de ela não se interessar por uma que outra ou a mesma cantada de outra

forma não vá chamar a sua atenção. Nas atividades que envolvem o brincar percebe-se que a professora está a todo momento tentando chamar a atenção da criança.

Orrú (2003, p. 10) nos diz que “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. Dessa forma, pode-se dizer que todo educador deve estar sempre buscando melhorar o seu trabalho e os seus métodos para trabalhar com as crianças autistas.

Outras professoras também abordaram a questão da música como uma possibilidade assertiva com crianças autistas. Para a Prof.^a B, por exemplo, na sua experiência “as atividades musicais representaram os momentos de maior contato da criança com o outro, principalmente na questão dos olhares”.

A Prof.^a D também traz essa possibilidade em sua resposta, “Através de atividades musicais, visuais e envolventes”. E a Prof.^a H apresenta como possibilidade “Atividades lúdicas, concretas, que exijam menor concentração e que possibilitem a mobilidade do corpo. Atividades que envolvem música, jogos, atividade física.”

É notável que a maioria das professoras pensa em possibilidades mais lúdicas, envolvendo as interações e as brincadeiras. E como já foi citado, a DCNEI (2010) tem como eixos norteadores as interações e brincadeiras, o que torna imprescindível essas atividades não só para as crianças autistas, mas para todas que estão na educação infantil.

A Prof.^a C também trouxe em sua resposta sobre as atividades que envolvem a brincadeira como possibilidade, ocorrendo um maior desenvolvimento “Através da brincadeira, pois é possível criar um vínculo dando assim uma chance de desenvolvimento maior”. Corso (2019) apresenta um trecho em seu capítulo que trata da importância desse brincar.

O resgate do brincar como algo sério no currículo escolar é também destacado por Rubinstein (1999). A autora lembra que é por meio do brincar, atividade espontânea e imaginativa, que as crianças exercem a capacidade de: criação, expressão (usando as mais diversas linguagens), vivência de diferentes papéis e interiorização de regras. (BRASIL, 2019, p. 109).

A resposta da Prof.^a F se aproxima do modelo educacional TEACCH, onde são usadas figuras para que a criança saiba qual será o próximo momento da sua

rotina, por exemplo, “Quando usamos atividades com o visual, figuras dizendo o que será feito a seguir”. Esse apoio visual ajuda na compreensão de solicitações e instruções que são dadas em seu cotidiano. (FIORINI, 2017)

A Prof.^a A e a Prof.^a E, trouxeram sugestões diferentes, que fazem refletir que eram possibilidades que cabiam para as crianças que elas tiveram contato. A Prof.^a A traz na sua resposta a sua experiência, “A partir da minha experiência, percebi que o aluno gostava de rasgar revistas e livros, pinturas com pincel. Dessa forma procurava utilizar esses métodos nas atividades realizadas em sala”.

A resposta dessa professora foi muito significativa, pois percebe-se que ela buscava trazer atividades a partir do que a criança autista gostava, fazendo com que os outros se adaptassem a ela e não o contrário, um ponto que mostra a sua tentativa de inclusão. Não se deve excluir o interesse dos outros, mas adaptá-los as facilidades demonstradas pelo autista.

A Prof.^a E trouxe uma proposta diferente e que também é válida, para ela há maior envolvimento, “Quando as atividades são de construção. Blocos lógicos. Tinta. Atividades de seriação”.

Pode-se dizer que existem inúmeras possibilidades para serem trabalhadas com as crianças autistas, cabe a professora conhecer as preferências dessa criança para que traga propostas que sejam significativas. Ferreira (2017), aborda essa questão em sua pesquisa:

[...] estratégias propostas por Menezes (2013) que incluem, segundo essa autora: conquistar a confiança do aluno; identificar a melhor forma de comunicar com ele; adequar o espaço físico da sala de aula, preferencialmente dispondo as carteiras em forma de U para facilitar o contato visual; organizar rotineiramente atividades que viabilizem a interação e o contato “olho no olho”; utilizar fotos e imagens; tentar reduzir o apego exagerado à rotina; conhecer as preferências do aluno; propiciar a solução de problemas por etapas; trabalhar conteúdos matemáticos fazendo uso de comparação, seriação e categorização, dentre outros. (2017, p. 77)

Os desafios por elas encontrados são vários também, desde as questões mais simples como uma mudança de rotina como questões que demandam mais dedicação como problemas de comportamento.

A inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino e, mais especificamente, na Educação Infantil é, portanto, um desafio para o qual as professoras precisam se capacitar tendo em vista que as crianças, nesta fase, possuem um ritmo de aprendizagem diferente e precisam de metodologias de ensino específicas que atendam às suas singularidades. (FERREIRA, 2017, p. 18).

Nas oito respostas analisadas cada uma apresentou um desafio diferente. A Prof.^a E, por exemplo, trouxe essa singularidade da criança como um desafio:

“A maior dificuldade que encontrei foi entender o processo de aprendizado da criança. Pois cada um tem suas especificidades. Até compreender e encontrar um caminho para que a aprendizagem seja significativa.”

A Prof.^a G apresentou essa questão da inclusão dentro do ambiente escolar e das dificuldades enfrentadas com outros profissionais da escola e até mesmo com pais de outras crianças que muitas vezes não entendem como é ter um autista dentro da sala de aula.

“*Sim. Os limites sempre acontecem, um deles é que precisei entender que não posso fazer o trabalho de uma Fonoaudióloga ou de outros Terapeutas que a criança precise. Os desafios da inclusão são muitos, um deles, foi pedir para a professora regente realizar o planejamento com imagens para que todos possam ser incluídos ou realizar uma aula mais lúdica mostrando os materiais que serão usados na atividade. Os desafios são diários é com os colegas da sala, com professores, funcionários da escola, pais dos outros alunos da sala etc.*” (Prof.^a G)

Outro ponto importante que ela trouxe é sobre não se sobrecarregar querendo fazer o papel dos outros profissionais que essa criança necessita. Sabe-se que cada um tem sua função e que o trabalho em conjunto entre eles trará o melhor resultado para a criança, portanto ressalta-se a importância de uma equipe multidisciplinar. Ferreira (2017) também aborda sobre esse ponto em sua pesquisa:

Logo, é fundamental que haja uma articulação desses profissionais, cada um a partir da sua área de atuação e formação, para assegurar que as experiências cotidianas proporcionem a ampliação das experiências e de aprendizagens e que sejam passíveis de ser generalizadas pelo aluno em outros ambientes que não só a escola. (2017, p. 58).

A Prof.^a A e a Prof.^a D relataram um pouco sobre as dificuldades nas atividades e na mudança de rotina:

Sim, ele tinha dificuldade de atenção, principalmente no momento das atividades, não gostava de sair da sala até ele conhecer o ambiente, não poderia mudar o caminho, logo queria voltar para sala. Porém estando em sala, um ambiente conhecido, se sentia mais seguro. (Prof.^a A)

Sim, muita dificuldade! Fazer com a criança demonstre sentimento em relação as atividades propostas, está gostando ou não, se está compreendendo as atividades... (Prof.^a D)

Ambas respostas apresentam pontos que já foram discutidos durante o segundo capítulo, principalmente a falta de atenção, uma das características do

transtorno do espectro autista, e a dificuldade na mudança de rotina, o que causa incômodo e por vezes problemas de comportamento.

O DSM-V descreve que essa aversão à mudança e apego excessivo à rotina podem interferir no sono e na alimentação tornando o trabalho com essa criança cada vez mais difícil (APA, 2014). Sobre a atenção Fiorini (2017) afirma, que o déficit de atenção é um dos fatores que mais aparecem nas avaliações com crianças autistas e é uma habilidade importante no momento da aprendizagem.

A resposta da Prof.^a H, mostra uma realidade nada fácil e que é muito presente na escola. Sobre ter dificuldades ela, em um primeiro momento, afirma:

Sim. Cada criança é muito diferente uma da outra, não existe uma receita que diga o que é necessário fazer, mesmo com experiência e conhecimento na área, eu me vi muitas vezes desamparada, sem saber como agir, ou como trabalhar com a criança, as escolas não tem um preparo, seja de formação ou de infraestrutura, isso dificulta muito o trabalho com essas crianças.

Na primeira parte de sua resposta pode-se relacionar à formação continuada, o professor deve estar em constante aprendizado, pois cada criança apresenta as suas características, o que exige dele sempre novos métodos para pensar em diferentes possibilidades, porém essa formação não depende apenas da sua vontade, mas da escola e da secretaria.

A formação continuada é uma possibilidade que irá auxiliar o professor em busca de novos conhecimentos e a escola como instituição educacional deve oferecer tempo e recursos para que os professores possam melhorar o fazer individual e coletivo (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). Como muitas vezes isso não acontece causa esse sentimento de desespero, ponto que se pode observar, também, nas respostas da Prof.^a B e da Prof.^a F:

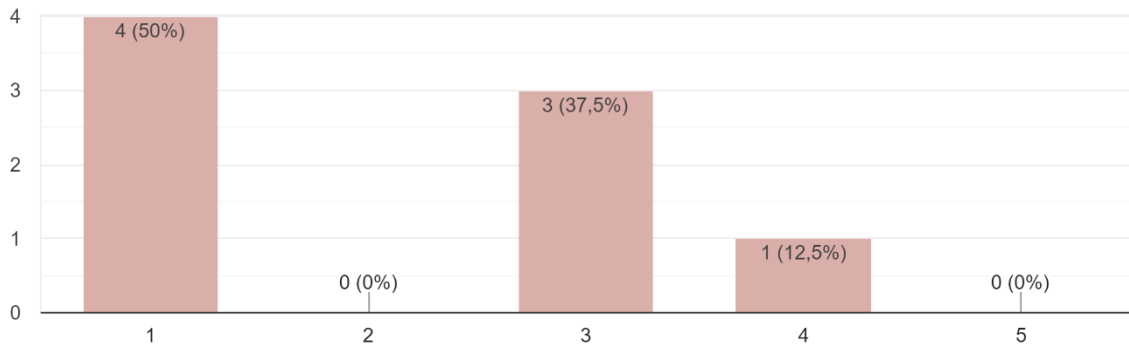
*[...] Outro problema, é a questão das adaptações de matérias didáticos e um processo de acompanhamento dos avanços da criança por parte da coordenação pedagógica bem como, de oferecimento de formação continuada a respeito do autismo. (Prof.^a B)
Acredito que em primeiro lugar falta de conhecimento. Os desafios foram diários porque precisei adquirir conhecimento, conquistar a criança e juntos conquistamos alguns desafios. (Prof.^a F)*

Essas respostas mostram que realmente falta investimento nessa questão sobre a formação continuada e no apoio da gestão escolar para com os professores

que estão vivendo essa realidade com os autistas. Essa falta de apoio com a formação continuada fica explícita no Gráfico 4, a seguir:

GRÁFICO 4 - AVALIAÇÃO DOS MOMENTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Em uma escala de 1 a 5 (sendo 1 a menor nota e 5 a maior) como você avalia as orientações e momentos de formação continuada para a prática ...m crianças com Transtorno do Espectro Autista?
8 respostas



Fonte: A autora, gerado pelo questionário do *Google Forms* (2022).

A partir da análise do Gráfico 4 observa-se que a maioria das professoras participantes avaliam as formações continuadas envolvendo o tema autismo com notas baixas ou médias, o que afirma que esse assunto está escasso na formação inicial e na formação continuada.

Retornando para a resposta da Prof.^a H em um segundo momento de sua resposta ela relata com está sendo sua prática atual. É perceptível em sua fala a falta de amparo e apoio tanto da escola como dos pais que não aceitam a condição da criança.

Eu estou com um menino que acabou de sair do infantil 5 e não se adaptou ao primeiro ano, ele é agressivo, me bate, grita, joga coisas, quebra, rasga, extremamente violento, não existe na escola um local seguro que eu posso conter ele para não machucar ninguém ou ele mesmo, e nenhum profissional para me auxiliar nisso, ele tem muitos problemas comportamentais, não tem intervenção clínica ou de medicamentos, aparenta ter comorbidades que não são investigadas pela família devido à falta de aceitação da condição da criança, a escola pouco pode se envolver nisso também, e eu como auxiliar de inclusão preciso lidar com essa criança sem nenhum auxílio fora o meu conhecimento próprio e experiência profissional que tenho na área.

As angústias e inquietações das professoras surgem na medida em que elas precisam trabalhar praticamente sozinha, quando a criança não tem nenhuma

ajuda ou acompanhamento fora do ambiente escolar. Como já foi abordado é imprescindível que haja um trabalho conjunto entre todos os profissionais que podem auxiliar no desenvolvimento e aprendizagem dessa criança.

Ademais, ressalta-se a importância do envolvimento da família, de outros profissionais, tanto da saúde quanto da educação para atuarem em conjunto à escola, desde a Educação Infantil. O objetivo desta parceria é proporcionar o desenvolvimento integral do aluno com TEA, visto que as ações devem ser pensadas desde cedo para estes alunos, considerando que nos anos seguintes as exigências escolares podem se tornar maiores e mais complexas. (FIORINI, 2017, p. 123).

O fato dele não ter esse acompanhamento fora da escola, reflete em muitas questões atinentes ao âmbito escolar.

Em meio a todas as respostas apenas a Prof.^a C relatou nunca ter tido dificuldade com crianças autistas, algo que surpreende, pois este é um trabalho desafiador que necessita de muito tempo e dedicação.

A última questão do questionário era referente a visão do professor para sua prática diante das possibilidades e dos desafios enfrentados com as crianças autistas, na Educação Infantil. A Prof.^a B definiu de uma maneira que abrange quase todas as respostas, resumindo sua prática em solitária.

Solitária. Dentro da minha experiência, a busca por aprimoramento, por formas de trabalho diferenciadas, se deu de forma particular, no sentido de que, eu enquanto profissional, busquei por informações e formação, de forma independente.

Vemos situações parecidas, onde a professora busca o conhecimento de forma independente, em algumas outras respostas:

A prática docente exige muito estudo e informação [...] (Prof.^a D)

Trabalho com crianças autistas é bem específico de cada um. Precisa conhecer bem a forma de aprendizagem dos autistas. Em graduações essa discussão não é muito abrangente. E formações continuadas também são poucas voltadas para esse transtorno, o que dificulta o trabalho do professor com autistas. (Prof.^a E)

Nesse processo, o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, e, por sua vez, tornar-se produtor de seu próprio saber. (Prof.^a F)

Nunca imaginei em trabalhar com autismo, mas hoje sou uma professora que estuda e pesquisa sobre o assunto. Sei que preciso estudar mais, pois os desafios são diários na Educação Infantil. (Prof.^a G)

Bom, eu estou sempre buscando melhorar para o atendimento dessas crianças, é a área que eu escolhi para atuar, e ela exige muito estudo,

tenho sempre que possível feito cursos online, vejo lives e sigo pessoas que atuam na área, tento sempre renovar meus conhecimentos e aplicar o que eu aprendo. (Prof.^a H)

São respostas que nos fazem refletir sobre como é o trabalho desse professor dentro da escola, seus medos, suas dúvidas, angústias, questões que ele deve aprender a conviver, muitas vezes sozinho. Tivemos exemplos dentre as respostas sobre esses fatos que tornam esse trabalho sempre desafiador.

Outras professoras explanaram sobre como é recompensador esse trabalho com autistas. Para a Prof.^a A “É uma experiência desafiadora, mas que nos traz muitos aprendizados”. Já para a Prof.^a C é “Um trabalho desafiador, porém recompensador”. Pode-se dizer que apesar de toda dificuldade esse trabalho sempre trará um significado e um sentimento bom para aqueles que estão envolvidos.

Independentemente das características de cada criança, das possibilidades e das dificuldades que permeiam o trabalho com crianças autistas, estas possuem o direito à educação e a frequentar a educação básica. Por isso deve haver uma organização escolar para que esse aluno seja atendido da melhor maneira possível, visando o seu desenvolvimento integral como qualquer outra criança. (BIANCHI, 2017).

Os professores das escolas que recebem alunos com tais dificuldades precisam ter suas práticas profissionais adequadas e preparadas para atuar de forma significativa, algumas escolas até preferem professores que já tenham experiência no assunto. A atualização e as competências profissionais são fatores de muita importância nesse contexto, além das competências sócio-afetivas-psicológica [...] (DIAS, 2019).

O autismo, exige do professor de educação infantil, muita observação do comportamento, tanto da criança autista como das outras, além de muita criatividade para trazer atividades integradoras, que tenham como objetivo o desenvolvimento das crianças. “Por meio do incentivo ao brincar em suas variadas formas, a Educação Infantil possibilita não só o desenvolvimento social, como também o físico, motor e o cognitivo de maneira global [...]” (DIAS, 2019, p. 127)

Como os autistas precisam de estímulo desde muito cedo, a sua inclusão na educação é fundamental desde a educação infantil, pois com ela poderá se relacionar, interagir e brincar com as outras crianças.

Sendo assim, essas são apenas algumas possibilidades e dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam com crianças com Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil. Dessa forma, cabe ao professor juntamente com toda a equipe pedagógica, os pais e os outros envolvidos, conhecerem essa criança e as suas especificidades, afim de melhor compreende-la e realizar um trabalho significativo que valorize o seu crescimento e seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa abordou, os desafios e as possibilidades da prática docente com crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil e a necessidade de estudos e discussões acerca desse tema.

Apesar das especificidades do TEA, as crianças autistas são únicas e apresentam características que divergem de uma para outra. O que vai exigir do professor, além do conhecimento sobre o transtorno, o conhecimento sobre a criança com quem ele está trabalhando. Por isso, é essencial que haja formação continuada dentro e fora da escola.

Esta pesquisa se desenvolveu por meio do referencial teórico e do questionário online aplicado com oito (8) professoras que tiveram ou tem contato com crianças autistas na educação infantil, tendo como objetivo principal compreender os desafios e as possibilidades enfrentados por essas professoras.

Para a análise e discussão dos dados, foi organizada duas categorias. Na primeira buscou-se compreender a concepção das professoras sobre o Transtorno do Espectro Autista. A partir da análise das respostas obtidas, percebe-se que a grande maioria das professoras classifica o autismo principalmente pela dificuldade na comunicação e na socialização e sabemos que o autismo vai muito além dessa definição.

Cada criança tem uma característica diferente e é isso que torna esse trabalho desafiador. Portanto, o aprofundamento teórico e metodológico é imprescindível para conhecer a criança autista, para além do diagnóstico que ela apresenta. Mas conhecer quem ela é, o que ela gosta, o que a cativa, pensando sempre na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento. Porém teve algumas professoras que apresentaram ter esse olhar mais profundo para essas crianças e as perceberem além das características do seu transtorno, e isso é perceptível em suas respostas, o cuidado com que elas colocam sobre as singularidades de cada criança.

Na segunda categoria o objetivo era conhecer os desafios e as possibilidades enfrentadas por essas professoras, além de compreender como elas caracterizavam a sua prática diante dessas questões. Analisando as repostas percebe-se que foram apresentadas diferentes possibilidades, o que pode ser um fator das especificidades dessas crianças. Porém o que mais se destacou foram atividades envolvendo músicas e atividades lúdicas.

Lembrando que os eixos norteadores da educação infantil são as interações e as brincadeiras o que torna fundamental que as principais atividades desenvolvidas com essas crianças apresentem esses dois eixos no seu desenvolvimento. Houve também outras respostas apresentando outras possibilidades como uma que se aproximou do modelo educacional TEACCH, onde são utilizadas figuras para facilitar a orientação da professora para com o aluno. Algumas outras respostas foram bem específicas, onde a professora diz o que o seu aluno gostava de realizar.

Sobre os desafios foram apresentados vários e entre eles estão, as próprias singularidades, pois o professor deve estar sempre se atualizando e procurando conhecer a criança que está trabalhando no momento, a inclusão, pois muitos pais não entendem a condição do colega do seu filho e muitas vezes do seu próprio filho, a atenção reduzida, a dificuldade em mudar a rotina e principalmente a falta de formação continuada e apoio das outras pessoas que também deveriam estar envolvidas no processo.

Dessa forma muitas caracterizaram o seu trabalho diante dessas possibilidades e desafios como solitária, pois sempre estão procurando conhecimento de forma independente e muitas vezes devem aprender a lidar sozinhas com as diversas situações que envolvem essa criança autista.

Portanto, pode-se concluir que essa pesquisa não se encerra aqui, pois as possibilidades e os desafios são diários e o professor deve estar sempre se atualizando e buscando sempre a melhora de sua prática, afim de atender toda essa demanda de autista que está chegando.

Sendo assim, é um tema que deve estar sempre presente a escola, pois é necessária a discussão, não só sobre autismo, mas sobre todos os outros transtornos e deficiências que estão presentes na escola.

Contudo, conclui-se dizendo que não existe uma receita pronta para se trabalhar com autistas, mostrando como os desafios serão enfrentados e apresentando possibilidades que sem dúvidas darão certo. Mas a busca pelo conhecimento, pela formação continuada se faz primordial. O professor só saberá conhecendo a criança e a sua identidade, por isso é fundamental que haja um apoio de toda a rede de envolvidos, afim de incentivar e potencializar o desenvolvimento dessa criança.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. **Para pensar a docência na educação infantil**. Edição 1. UFRGS. Evangraf. Porto Alegre. 2019.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

AMATO, Cibelle Albuquerque de la Higuera; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. O uso interativo da comunicação em crianças autistas verbais e não verbais. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 22, n. 4, p. 373-378, 2010.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Artmed Editora, São Paulo, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2004.

BIANCHI, Rafaela Cristina. **A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular**: desafios e possibilidades.126f. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca. 2017. Dissertação de mestrado.

BROERING, Adriana de Souza. A “descoberta” da infância ocidental na modernidade: quais crianças foram “colocadas nesse berço”? **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 270 – 285, jan./abr. 2015

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, além de outras disposições. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em 11/11/2021.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília. Ministério da Educação. 1973.

BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília. Senado Federal. 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Senado Federal. Brasília. 1998.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Senado Federal. Brasília. 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Senado Federal. Brasília. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm Acesso em 06/10/2021

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm Acesso em 06/10/2021.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional. Brasília. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 10/11/2021.

BRASIL. **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1 Acesso em 10/11/2021.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf> Acesso em 10/11/2021

BRASIL. **Lei Nº 12.764, DE 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em 11/11/2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2020. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm#art2
Acesso em 11/11/2021.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em 11/11/2021.

BRASIL. **Constituição Federal**. Senado Federal. Brasília. 1988.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em 29/12/2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. Livro 1. MEC. SEESP. Brasília. 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf> Acesso em 03/01/2022.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em 03/01/2022.

BRASIL. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério Da Educação Conselho Nacional De Educação. Brasília. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em 03/02/2021.

BRASIL. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Ministério da Educação. CNE. Brasília. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf2 Acesso em 03/01/2022

BRASIL. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - **Lei Nº 13.005/2014**. Senado Federal. Ministério da Educação. Brasília. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em 04/02/2022.

BRASIL. **Declaração de Incheon**. Fórum Mundial de Educação. 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por/PDF/233137por.pdf.multi Acesso em 05/01/2022

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 05/01/2022.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; RISPOLI, Mandy. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 639-650, 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: do que estamos falando?. **Revista educação especial**, n. 26, p. 19-30, 2005.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2012.

CORDEIRO, Ronilso José de Miranda. Análise sobre as LDBS 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 e seu foco no ensino pré-primário, primário, educação infantil e fundamental I. **WEB Revista Linguagem, Educação E Memória**, v. 16, n. 16, p. 131-144, 2019.

DELFRATE, Christiane de Bastos; SANTANA, Ana Paula de Oliveira; MASSI, Giselle de Atháide. A aquisição de linguagem na criança com Autismo: um estudo de caso. **Psicologia em Estudo**, v. 14, p. 321-331, 2009.

DIAS, Renan Italo Rodrigues. **A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades**. EaD & Tecnologias Digitais na Educação, v. 7, n. 9, p. 123-130, 2019.

FERNANDES, Salomé - A adequabilidade do modelo teacch para a promoção do desenvolvimento da criança com autismo. Porto: [ed. autor], 2010. 53, [33] f.. Texto integral disponível a partir do Repositório ESEPF. 2010. Tese de doutorado.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda; AMATO, Cibelle Albuquerque de la Higuera. Análise de Comportamento Aplicada e Distúrbios do Espectro do Autismo: revisão de literatura. In: **CoDAS**. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2013. p. 289-296.

FERREIRA, Roberta Flávia Alves. **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: o desafio da formação de professoras**. 160f. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2017.

FIORINI, Bianca Sampaio. **O aluno com transtorno do espectro do autismo na educação infantil: caracterização da rotina escolar**. 2017. 145f. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. UNESP. São Paulo. 2019. Dissertação de mestrado.

FME. **Declaração De Dakar**. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação Dakar, Senegal - 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/6_Declaracao_Dakar.pdf Acesso em 29/12/2021.

FORTUNATO, Ana Rita Jesus. **A importância do método TEACCH na inclusão de uma criança autista: estudo de caso**. Dissertação de mestrado, Educação Pré-

Escolar, Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve, 2015. Dissertação de mestrado.

GAIATO, Mayra. **SOS Autismo**: Guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. São Paulo. 3 edição. nVersos, 2018.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. **Como elaborar projetos de pesquisa**, v. 4, n. 1, p. 44-45, 2002.

GONÇALVES, Maria Armanda Fernandes Teixeira. **Alunos com perturbações do espectro do autismo**: utilização do sistema PECS para promover o desenvolvimento comunicativo. 222f. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa. 2011. Tese de Doutoramento.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-209, 2006.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s3-s11, 2006.

LAMPREIA, Carolina. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, p. 111-120, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp. São Paulo, 2002.

MARINHO, Eliane AR; MERKLE, Vânia Lucia B. Um olhar sobre o autismo e sua especificação. In: **IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE**. 2009. p. 6084-6096.

MARTELETO, Márcia Regina Fumagalli et al. Problemas de comportamento em crianças com transtorno autista. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, p. 5-12, 2011.

MIZAEEL, Táhcita Medrado; AIELLO, Ana Lúcia Rossito. Revisão de estudos sobre o Picture Exchange Communication System (PECS) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 4, p. 623-636, 2013.

NASCIMENTO, Gabriela Alves; DE SOUZA, Sandra Freitas. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): possibilidades de intervenção psicopedagógica através da Análise do Comportamento Aplicada. **Paidéia**, 2018.

NASCIMENTO, Verônica Gomes; SILVA, Alan Souza Pereira; DAZZANI, Maria Virgínia Machado. Acompanhamento terapêutico escolar e autismo: caminhos para a emergência do sujeito. **Estilos da Clínica**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 520-534, 2015. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v20i3p520-534. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/117769>. Acesso em 19/02/ 2022.

ONU. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 03/02/2022.

ORRÚ, Sílvia Ester. A formação de professores e a educação de autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 33, n. 1, p. 1-14, 2003.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos, v. 2, 2008.

ROCHA, Paulina Schmidtbauer; CAVALCANTI, Ana Elizabeth. **Autismo: Construções E Desconstruções**. Casa do Psicólogo, Rio de Janeiro. 2007.

RUSSO, Jane; VENÂNCIO, Ana Teresa A. Classificando as pessoas e suas perturbações: a “revolução terminológica” do DSM III. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 9, n. 3, p. 460-483, 2006.

SAVELI, Esméria de Lourdes; SAMWAYS, Andréia Manosso. A educação da infância no Brasil. **Imagens da Educação** ISSN 2179-8427, v. 2, n. 1, p. 51-59, 2012.

SILVA, Micheline; MULICK, James A. Diagnosticando el trastorno autista: aspectos fundamentales y consideraciones prácticas. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Genebra. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em 22/02/2021.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Assembleia Geral da ONU, 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em 22/12/2021.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência de Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em 29/12/2021.

APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO**PERFIL****E-mail:** _____**Idade:**

- 18 a 25 anos
- 25 a 35 anos
- 35 a 45 anos
- Mais que 45 anos

Cidade em que atua:

- Ponta Grossa
- Carambeí
- Castro

Sexo:

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não declarar

Formação (pode marcar mais que uma alternativa):

- Curso de Formação de docentes (Magistério)
- Pedagogia
- Outra licenciatura
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Você atua na escola/instituição como...

- Estagiário(a)
- Tutor (a) de inclusão
- Professor(a) Auxiliar
- Professor(a) Regente
- Coordenador(a) Pedagógico
- Diretor(a)

Em qual turma você trabalha?

- Infantil I
- Infantil II
- Infantil III
- Infantil IV
- Infantil V

QUESTÕES

Como você entende o Transtorno do Espectro Autista - TEA?

Compreendendo as especificidades do trabalho com as crianças autistas, por meio de quais atividades ou propostas você percebe o maior envolvimento das crianças? Exemplifique.

Você já sentiu dificuldades nesse processo? Se sim, poderia relatar quais os limites e os desafios enfrentados na prática docente na Educação Infantil, com crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA?

Em sua formação inicial, foram contempladas discussões sobre as possibilidades de trabalho com crianças do Espectro autista na Educação Infantil?

- Sim
- Não
- Parcialmente

Em uma escala de 1 a 5 (sendo 1 a menor nota e 5 a maior) como você avalia as orientações e momentos de formação continuada para a prática docente, com crianças com Transtorno do Espectro Autista?

1 2 3 4 5

Entendemos que ser professor é uma profissão que envolve muito estudo, dedicação e alguns anseios. Como você descreve a sua prática docente, diante das possibilidades e os desafios enfrentados com crianças com Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Roberta Oliveira Menarim, acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, gostaria de convidá-la (o) a participar voluntariamente da pesquisa referente ao nosso Trabalho de Conclusão de Curso cujo tema é "Autismo e Educação Infantil: possibilidades e desafios na prática docente", sob a orientação da Professora Me. Izabelle Cristina de Almeida.

O objetivo dessa pesquisa é "Discutir sobre as possibilidades e os desafios enfrentados na prática docente na Educação Infantil, com crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA".

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Por meio desse termo, me comprometo a salvaguardar sua identidade no mais rigoroso sigilo, omitindo todas as informações que permitam identificá-lo (a). Os resultados da pesquisa serão utilizados como elementos reflexivos em meu Trabalho de Conclusão de Curso e estarão a sua disposição quando finalizado.

O questionário estará aberto para a coleta de informações somente até o dia 25 de fevereiro de 2022.

Eu declaro ter sido devidamente informado (a) e esclarecido (a) acerca da pesquisa e concordo com a minha participação voluntária, autorizando a utilização de meus depoimentos no questionário, como informação para a pesquisa.

() Sim, aceito participar

() Não aceito participar