

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

**THAÍS NAIANI MENEZES GOMES DE OLIVEIRA**

**A INCLUSÃO ESCOLAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO TRABALHO COM  
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES NA ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

**RECIFE  
2020**

**THAÍS NAIANI MENEZES GOMES DE OLIVEIRA**

**A INCLUSÃO ESCOLAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO TRABALHO COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco- UFRPE/FUNDAJ para a obtenção do título de Mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Recife  
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Sistema Integrado de Bibliotecas  
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo (a) autor (a)

---

O48i

OLIVEIRA, THAIS

A INCLUSÃO ESCOLAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO TRABALHO COM CRIANÇAS  
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ATUAÇÃO  
DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL. / THAIS OLIVEIRA. - 2020.

152 f.: il.

Orientadora: EMMANUELLE CHRISTINE CHAVES DA SILVA.

Inclui referências, apêndice (s) e anexo (s).

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2020.

1. INCLUSÃO. 2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. 3. PRÁTICA PEDAGÓGICA.  
4. EDUCAÇÃO INFANTIL. I. SILVA, EMMANUELLE CHRISTINE CHAVES DA, orient. II. Título

---

CDD 370

**THAÍS NAIANI MENEZES GOMES DE OLIVEIRA**

**INCLUSÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO TRABALHO COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Data da Defesa:** 25 de Junho de 2020

**Situação:** APROVADA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco- UFRPE/FUNDAJ para a obtenção do título de Mestre em Educação, Culturas e Identidades.

**Banca Examinadora:**

---

Professora Dr<sup>a</sup>. Emmanuelle Christine Chaves da Silva (Orientadora e Presidente da Banca) Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades- Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Fundação Joaquim Nabuco (PPGECI)

---

Professora Dr<sup>a</sup> Tícia Cassiany Ferro Cavalcante ( 1º Examinadora Externa)  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPE)

---

Professora Dr<sup>a</sup>. Gilvaneide Ferreira de Oliveira ( 2º Examinadora Interna)  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades-Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco (PPGECI).

## Dedicatória

Dedico este trabalho a todas as famílias e crianças com o Transtorno do Espectro Autista, pois me sinto responsável pela luta da inclusão, e em contribuir para um mundo melhor. Juntos venceremos esta luta!

## **Agradecimento**

Em primeiro lugar quero agradecer, a Deus, toda honra e glória para ele. Deus bondoso, misericordioso, fiel e cuidador. Todo o tempo Deus foi bom comigo e me ajudou a conquistar mais um sonho, sem ele não teria conseguido. Obrigada, paizinho!

Gostaria de agradecer a minha família pelo apoio neste momento. Em especial aos meus irmãos, Thiali, Thaísa e Matheus que me escutaram nos momentos mais difíceis que passei. Tanta coisa aconteceu, mas eles sempre me motivaram a continuar. Gratidão aos meus sobrinhos (Davi, Cecília e Gabriela) que me mostram a leveza e o sorriso da felicidade.

Gostaria de agradecer também a minha Orientadora Emanuelle Chaves pelo apoio e compreensão durante os momentos que vivenciamos juntas, foi muito importante construir esta relação de afeto que criamos entre si. Meu carinho também por Marina que alegrava minhas orientações.

Gratidão também aos meus professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação Culturas e Identidades, pois foram tantas memórias boas e construtivas que criamos ao longo do curso.

Gratidão a minha banca examinadora que me ajudou a construir e somar as discussões em torno da temática do autismo, dividindo os seus conhecimentos e saberes.

Partilho também este momento de gratidão com todos os meus amigos que me acompanharam nesta jornada, seja com palavras de incentivo, oração e partilha de angústias. Não seria fácil sem dividir estes momentos.

Meu carinho também as escolas que me acolheram na pesquisa, visto os desafios que me foram lançados neste momento.

Por fim, agradeço a todos os professores e crianças com o Transtorno do Espectro Autista, por me incentivar e estudar uma temática tão importante para a educação.

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.*

*Paulo Freire*

## RESUMO

Ao se pensar no contexto da inclusão na Educação Infantil, surgem inúmeros desafios quando pensamos no aumento de crianças com Transtorno do Espectro Autista a nível mundial. Este mesmo cenário se revela na realidade do município de Recife, considerando os espaços da Educação Infantil, o que nos mostra a importância de se olhar para as relações que envolvem o processo de educação inclusiva destas crianças. Considerando tais aspectos, a presente pesquisa teve como objetivo geral compreender como as práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas pelos profissionais da educação que lidam com crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil. Já os objetivos específicos foram: analisar as concepções que os profissionais da educação infantil têm acerca do TEA em relação às dimensões comportamentais da criança, de seu desenvolvimento e pedagógicas; identificar e caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças com TEA e relacionar os aspectos das práticas pedagógicas desenvolvidas com os princípios da metodologia ativa; Para isso, foi utilizado como proposta de investigação uma abordagem quanti-qualitativa com a realização da observação participante. Os participantes foram os profissionais da educação (06 professores, 03 AADEEs e AEE 01) de 02 Cmeis de referência do Recife que mantêm relações com 05 crianças com diagnóstico de TEA, também consideradas participantes da pesquisa. Os procedimentos metodológicos foram entrevistas com os profissionais e registros videográficos da prática pedagógica destes profissionais. Assim, a investigação aqui proposta pretendeu discutir e fortalecer aspectos da inclusão de crianças com TEA. Neste sentido, os resultados obtidos com a pesquisa, a partir da concepção dos profissionais da educação sobre o TEA, nos fez refletir que a compreensão deste transtorno parece ainda não estar claro para profissionais da educação, sobretudo por não existir um discurso comum entre os profissionais que lidam com estas crianças. Outro aspecto que nos chama a atenção sobre as práticas pedagógicas, são que as atividades propostas para as crianças parecem não ter um propósito definido quanto ao que se pretende atingir com o desenvolvimento da criança, onde persiste a falta de conhecimento pelos profissionais, e aspectos relacionados a afetividade, planejamento e mediação ainda é trazido por um baixo número de profissionais. Já com relação as metodologias ativas, nem sempre percebemos este modelo de atuação com as crianças como protagonistas da sua aprendizagem. Deste modo, buscaremos trazer discussões que fortaleçam a inclusão em torno da Educação Infantil.

**Palavras Chave:** Inclusão; Transtorno do Espectro Autista; Prática Pedagógica; Educação Infantil.

## **ABSTRACT**

When thinking in the context of inclusion in Early Childhood Education, numerous challenges arise when we think of the increase in children with Autism Spectrum Disorder worldwide. This same scenario is revealed in the reality of the city of Recife, considering the spaces of Early Childhood Education, which shows us the importance of looking at the relationships that involve the process of inclusive education of these children. Considering such aspects, the present research had a general objective to understand how the pedagogical practices have been developed by the education professionals who deal with children with autism spectrum disorder in Early Childhood Education. The specific objectives were: to analyze the conceptions that early childhood education professionals have about TEA in relation to the child's behavioral, developmental and pedagogical dimensions; identify and characterize the pedagogical practices developed with children with ASD and relate the aspects of the pedagogical practices developed with the principles of active methodology; For this, a quantitative and qualitative approach was used as a research proposal with the performance of participant observation. The participants were the education professionals (06 teachers, 03 AADEEs and AEE 01) from 02 Reference Committees in Recife who have relationships with 05 children diagnosed with ASD, also considered participants in the research. The methodological procedures were interviews with the professionals and videographic records of the pedagogical practice of these professionals. Thus, the investigation proposed here intended to discuss and strengthen aspects of the inclusion of children with ASD. In this sense, the results obtained with the research, from the conception of education professionals about ASD, made us reflect that the understanding of this disorder still seems to be unclear to education professionals, mainly because there is no common discourse among professionals who deal with these children. Another aspect that draws our attention about pedagogical practices is that the activities proposed for children do not seem to have a defined purpose as to what is intended to be achieved with the child's development, where the lack of knowledge by professionals persists, and related aspects affection, planning and mediation is still brought in by a low number of professionals. Regarding active methodologies, we do not always perceive this model of action with children as protagonists of their learning. In this way, we will seek to bring discussions that strengthen inclusion around Early Childhood Education.

**Keywords:** Inclusion; Autistic Spectrum Disorder; Pedagogical Practice; Child education.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### TABELAS

- Tabela 01-** relação entre os prejuízos nas áreas da comunicação e interação social e seus exemplos.....22
- Tabela 02-** relação entre os prejuízos em relação aos padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades e seus exemplos.....23
- Tabela 03-** organização dos registros em relação aos tipos de atividades.....91

### GRÁFICOS

- Gráfico 01-** Estudo exploratório sobre prática pedagógica realizado pela pesquisadora.....44
- Gráfico 02-** Frequência das categorias identificadas nas entrevistas com os profissionais da creche – distribuição em relação a todos os profissionais entrevistados em relação à concepção de TEA.....67
- Gráfico 03-** percentual das frequências das categorias identificadas tanto nas entrevistas das professoras como nas das ADEEs.....69
- Gráfico 04-** Percentual das frequências das categorias identificadas pelos professores.....69
- Gráfico 05-** Percentual das frequências das categorias identificadas pelo ADEEs.....70
- Gráfico 06-** Percentual das frequências das categorias identificadas tanto nas entrevistas das professoras como nas das ADEEs.....70
- Gráfico 07-** Percentuais das frequências das categorias identificadas apenas nas entrevistas das professoras.....72
- Gráfico 08-** Percentuais das frequências das categorias identificadas apenas nas entrevistas dos ADEEs.....73
- Gráfico 09-** Frequência das categorias identificadas nas entrevistas com os profissionais da creche – distribuição em relação a todos os profissionais entrevistados em relação à prática pedagógica com crianças com TEA.....76
- Gráfico 10-** Percentuais das frequências das categorias identificadas nas entrevistas de todas as áreas profissionais em relação à prática pedagógica com crianças com TEA.....78
- Gráfico 11-** Percentuais das frequências das categorias identificadas nas entrevistas de professoras e ADEEs quanto ao contexto das práticas pedagógicas.....80

**Gráfico 12-** Percentuais das frequências das categorias particulares, por área profissional, em relação à prática pedagógica com crianças com TEA.....85

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I – Transtorno do Espectro Autista: Uma Realidade a ser discutida</b> ....	18
1.1. Pressupostos Históricos do TEA: Desde quando se fala em autismo? .....	19
1.2. Entendendo o Transtorno do Espectro Autista: Conceitos e Definições .....	21
1.3. Concepções sobre o TEA : Um sujeito singular? .....	25
<b>CAPÍTULO II. Inclusão e Autismo na Educação Infantil: Qual cenário estamos vivenciando?</b> .....	28
2.1. A Inclusão na História da Educação: O que este contexto nos traz? .....	29
2.2. Desafios da Inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil: Uma questão a ser dialogada.....	33
2.3. O que ampara o TEA numa perspectiva inclusiva?.....	35
<b>CAPÍTULO III. Possibilidades e Desafios na prática pedagógica de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil</b> .....	39
3.1. Educação Infantil e TEA: O que se tem pensado para estas crianças? .....	40
3.2. Prática Pedagógica e TEA: Qual caminho percorrer? .....	42
3.3. Metodologias Ativas na Educação Infantil: Ampliado possibilidades para o autismo.....	46
<b>CAPÍTULO IV. Percurso Metodológico: construções e perspectivas investigativas do objeto de pesquisa</b> .....	52
4.1. Pesquisa exploratória: primeiros passos .....	52
4.2. Caminhos Delineados pela observação participante: atingindo realidades.....	53
4.3. Natureza da pesquisa.....	54
4.3. O Local da Pesquisa .....	59
4.5. Participantes: as diferentes vozes da pesquisa.....	54
4.6. Técnicas de Pesquisa: .....	54
4.6.1. Entrevistas:.....	55
4.6.2. Videografia: .....	56
4.7. Construção dos dados da pesquisa: perspectivas para análise dos dados: .....	57
4.7.1. Análise de Conteúdo: .....	57

4.7.2. Metanálise:.....	59
4.7.3 Análise Videográfica.....	59
4.8 Ética e os cuidados na pesquisa.....	60
<b>Capítulo V- Resultados e Discussões: Explorando o objeto de Pesquisa.....</b>	<b>63</b>
5.1 Análise das entrevistas com os profissionais dos Cmeis (professores, AEE e ADEEs) .....	66
5.1.1.1 A concepção de TEA para professores, ADEEs e AEE: não houve pontos em comum.....	66
5.1.1.2 A concepção de TEA para professoras e AEE – pontos em comum.....	68
5.1.1.3. A concepção de TEA para professoras e ADEEs – pontos em comum.....	69
5.1.1.4. Concepção de TEA pelas professoras – categorias particulares.....	73
5.1.1.5. Concepção de TEA pela AEE – categorias particulares.....	75
5.1.1.6. Concepção de TEA pelas ADEEs – categorias particulares.....	76
5.1.2 Análise sobre a prática pedagógica com crianças com TEA.....	78
5.1.2.1 A prática pedagógica com crianças com TEA – categorias presentes em todas as áreas profissionais (Professor/ AEE/ADEE) .....	80
5.1.2.2. A prática pedagógica com crianças com TEA para Professoras e AEEs pontos em comum.....	84
5.1.2.3. A prática pedagógica com crianças com TEA para professoras e ADEEs pontos em comum.....	84
5.1.2.4 Prática Pedagógica de TEA por categoria Particular.....	86
5.1.2.5. Prática Pedagógica de TEA pelas Professoras – categorias particulares....	86
5.1.2.6. A prática pedagógica com crianças com TEA a partir das AEEs – categorias particulares.....	87
5.1.2.7. A prática pedagógica com crianças com TEA a partir das ADEEs – categorias particulares.....	89
5.2. Pensando sobre o modelo de prática pedagógica na Educação Infantil com crianças com autismo: Relações com a metodologia ativa?.....	90
5.2.1. Momentos de Observação.....	90

5.2.2 Análise das situações de vivência do contexto escolar a partir dos princípios da Metodologia Ativa.....	91
<b>6. Considerações Finais.....</b>	<b>97</b>
<b>Referências.....</b>	<b>102</b>
<b>Apêndice.....</b>	<b>111</b>
Apêndice I.....	112
Apêndice II.....	114
Apêndice III.....	116
Apêndice IV.....	117
Apêndice V.....	119
Apêndice VI.....	120
Apêndice VII.....	123
<b>Anexos.....</b>	<b>142</b>
Anexo I.....	143
Anexo II.....	145

## INTRODUÇÃO

Uma cor em vários mundos, várias cores em um mundo, uma cor em um mundo, várias cores em vários mundos. De qual retrato estamos falando? Seria o TEA um mistério para a nossa sociedade? Porque tantos casos? Os profissionais estão preparados para recebê-las? Como lidar com esta realidade?

Diversas inquietações surgem quando pensamos no transtorno do espectro autista, visto que cada vez mais crianças estão sendo diagnosticadas com este transtorno, e muitas ainda carecem de uma avaliação no seu processo de desenvolvimento.

O último dado divulgado pelo *Center of Diseases Control and Prevention* (CDC, 2014), trouxe apontamentos sobre o crescimento do TEA, havendo uma prevalência que envolve, pelo menos, um caso de autismo em cada 59 crianças.

Cada vez mais cedo o número de crianças com TEA tem aumentado o que nos convida a pensar, o que poderia estar por trás de tantos diagnósticos? Muitas dúvidas vêm surgindo para aqueles que trabalham e recebem estas crianças em diversos espaços, sobretudo no de educação.

Pensando neste cenário, surgiu o desejo em tentar buscar respostas para esta temática, durante todo o trajeto acadêmico no mestrado. Através de um estudo exploratório feito no município de Recife, realizado por mim em 2019 em 43 creches e CMEIS, foi possível pensar em possibilidades para o meu objeto de pesquisa. Os dados deste estudo exploratório revelaram que o número de crianças com Transtorno do Espectro Autista em Creches e Cmeis na Região Metropolitana de Recife é maior em detrimento a outras alterações desenvolvimentais, tendo uma prevalência de 52%, o que chama a atenção que cada vez mais essas crianças estão chegando nestes espaços (OLIVEIRA; SILVA, 2018).

Desta compreensão, surgiu a busca por respostas: Se existe um grande número de crianças com TEA, como os profissionais que lidam com estas crianças, no contexto da Educação Infantil (EI), compreendem este transtorno? Que propostas pedagógicas têm sido trabalhadas com estas crianças neste nível de ensino? Existe, na EI, uma proposta pedagógica que olhe esta criança como protagonista e autônoma no seu processo de ensino e aprendizagem?

Insegurança, dúvida, medo, falta de conhecimento, talvez estes sejam sentimentos presentes no cotidiano daqueles que lidam com estas crianças, já que nem sempre existe uma oferta de capacitação para atender este público, e o ensino tradicional acaba sendo adotado para todas as crianças, independente do processo de inclusão.

Além disso, ainda hoje há muita confusão quando as pessoas falam sobre o TEA, pois muitas vezes a falta de informação, o desconhecimento e até mesmo as atualizações que este transtorno sofreu tem um impacto na sua concepção. Ao longo das últimas décadas, o que hoje conceituamos como Transtorno do Espectro Autista (TEA) já foi concebido e denominado como esquizofrenia, distúrbio autístico do contato afetivo, psicopatia autista, autismo infantil, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância, Transtorno de Asperger e também Síndrome de Rett. (STELZER, 2010).

Por ter um significado amplo, daí a necessidade de apontar este transtorno dentro de um “espectro”, alguns conceitos isolados são utilizados para se olhar a criança com este diagnóstico, sendo postos significados do senso comum que acabam atrapalhando a maneira de perceber e trabalhar com as crianças.

Percepções romantizadas do autismo, como exemplo, a de um indivíduo que está preso a um lugar próprio e inacessível, pode influenciar de sobremaneira no processo inclusivo destas crianças, já que pode haver uma tendência para o próprio isolamento das mesmas no espaço escolar. (LOTUFO, 2012; CAMARGO; BOSA, 2009; MARTINS, 2009).

É importante entender que o termo “transtorno do espectro autista” busca situar o autismo, como é popularmente conhecido, como um transtorno de desenvolvimento que apresenta uma imensa variabilidade de características comportamentais, comprometendo o desenvolvimento da criança, principalmente em áreas da comunicação, interação e comportamento.

Neste sentido, o trabalho a ser desenvolvido com crianças com TEA, é uma questão que precisa ser discutida e refletida na educação. Os profissionais que lidam com estas crianças são convidados a levantar questões sobre a prática pedagógica pensada para estas crianças, sobretudo porque elas estarão frente a um período crucial do seu desenvolvimento, que ocorre desde o nascimento até os 6

anos, considerando o fortalecimento de conexões neuronais e a formação de competências.

Para Orrú (2012) é imprescindível que o educador ou qualquer outra pessoa que esteja neste papel, trabalhando com a criança com TEA, busque construir um conhecimento que ajude a criança a participar do seu processo de ensino e aprendizagem, auxiliando-as a serem ativas neste processo.

Ao receber uma criança com autismo é preciso entender que não existe uma receita pronta que atenderá a todas as crianças, mas é importante pensar que estamos lidando com um ser que tem potencialidades.

Lidar com o diferente é algo desafiador no âmbito da educação, sobretudo porque o ensino tradicional é uma prática comum nas escolas. E quando pensamos em crianças que possuem um desenvolvimento atípico muitas vezes construímos para elas uma visão limitada de sujeito, impactando até mesmo na forma de estimular a criança a ser ativa e protagonista na sua aprendizagem.

Tendo em vista tal discussão, assumimos no presente trabalho os princípios da metodologia ativa, segundo as referências de Moran (2015) e Berbel (2011) que nos convida a olhar e refletir o papel da criança como centro da aprendizagem no campo da inclusão, sendo uma das maneiras de mostrar que independente do comprometimento que a criança apresente a mesma pode ser capaz de construir, criar e questionar sua aprendizagem.

Este modelo para Moran (2015) precisa acompanhar os objetivos pretendidos, ou seja, se queremos que os alunos sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa nesta competência.

Modelos mais centrados em aprender ativamente com problemas reais são propostas que algumas escolas vêm trabalhando a partir de desafios relevantes, através de jogos, atividades, leituras e valores, em momentos individuais e coletivos. Isso exige uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas, da organização dos espaços e tempos. (MORAN, 2015). E nem sempre é uma tarefa fácil, visto os modelos tradicionais de ensino que vigoram em nossa sociedade.

Pensando nestas questões e nos desafios emergentes para se trabalhar com as crianças com autismo, e entendendo a relevância destas discussões, a presente pesquisa teve como objetivo geral compreender como as práticas pedagógicas têm



sido desenvolvidas pelos profissionais da educação – professores, AEEs (Professores do Atendimento Educacional Especializado) e os AADEEs (Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial) que lidam com crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil. Já os objetivos específicos envolveram: 1) Analisar as concepções dos profissionais da educação infantil acerca do TEA no que diz respeito às dimensões comportamentais da criança, de seu desenvolvimento e pedagógicas 2) Identificar e caracterizar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas com crianças com TEA e 3) Relacionar as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças TEA, identificadas através de registros videográficos, com os princípios da metodologia ativa.

Diante do que foi apresentado até então destacamos que o texto da presente dissertação seguirá com a seguinte estrutura:

O **capítulo I** tem como objetivo principal apresentar o conceito de autismo ao longo da história, mostrando as mudanças que ele sofreu ao longo do tempo, sendo associado até mesmo no campo dos transtornos mentais, até chegar ao conceito de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, são abordadas as características que identificam o sujeito com este transtorno, sabendo que, nem sempre uma pessoa com TEA apresenta da mesma forma os mesmos comprometimentos que outra, pois considera-se que cada pessoa tem um modo peculiar de desenvolvimento, mesmo aquelas que apresentam o mesmo transtorno. Por fim, buscamos enfatizar que ao procurar compreender o TEA precisamos buscar informações que ultrapasse o senso comum, pois concepções erradas sobre a criança com TEA interfere diretamente no seu processo de inclusão.

No **capítulo II** abordamos os marcos históricos e normativos da perspectiva da Educação Inclusiva. Deste modo, foi descrito os paradigmas da Educação Especial e seus desafios emergentes. Foi trazido o conceito de inclusão no sentido mais amplo do que apenas oportunizar o direito ao acesso de estudantes com deficiência (incluindo neste grupo o sujeito com TEA) à escola. Em seguida, é pontuado que a Educação Infantil se apresenta como direito legítimo de todas as crianças, sendo também destacada a importância da primeira etapa da educação básica para o desenvolvimento da criança.

O **capítulo III** tratou de abordar a discussão sobre a prática pedagógica de crianças com TEA na Educação Infantil. A ideia é trazer como o trabalho vem sendo

desenvolvido para estas crianças, considerando os modos de olhar para o autismo e para a criança, visto o seu contexto de desenvolvimento. Outra questão, presente na discussão deste capítulo, envolveu a reflexão sobre o papel das metodologias ativas como possibilidade de desenvolver um trabalho que estimule a criança como protagonista da sua aprendizagem, bem como considere fatores da autonomia, inovação, problematização da realidade, e professor mediador como recursos de uma prática que prepare a criança com autismo para a vida.

No **capítulo IV** será apresentado o caminho metodológico percorrido neste estudo. Desse modo, contemplando a proposta do objetivo geral e os específicos, a caracterização dos participantes da pesquisa, nossa unidade de análise e os passos empreendidos na coleta de dados. Optou-se por uma abordagem quantitativa-qualitativa e pela estratégia metodológica da pesquisa ação por considerá-las relevantes e coerentes com os objetivos propostos, bem como, com os pressupostos teóricos adotados.

O **capítulo V** contemplou a apresentação e discussão dos resultados do presente trabalho a partir das análises que foram realizadas tendo em vista os nossos objetivos.

Buscando fazer uma retomada dos objetivos à luz dos resultados encontrados e também de avaliar de que maneira os mesmos nos fazem refletir sobre a temática aqui investigada apresentamos, ao final, uma sessão de considerações finais.

**CAPÍTULO I – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA REALIDADE A SER DISCUTIDA**



### **1.1. Pressupostos Históricos do TEA: desde quando se fala em autismo?**

O autismo ao longo do tempo foi passando por diversas conceituações, visto não se ter um estudo definido que pudesse explicar a sua causa. Diversos teóricos a partir de suas experiências foram trazendo inúmeras compreensões a respeito deste transtorno.

Em 1910, o psiquiatra Eugen Bleuler se referiu à expressão “pensamento autista” para explicar os padrões de raciocínio de pacientes esquizofrênicos. O mesmo se utilizou deste termo para nomear um grupo de pacientes com quadro de esquizofrenia, que apresentavam grandes dificuldades de interação e isolavam-se. (STONNE, 1999).

Nesta época, o autismo para Bleuler, consistia na perda de contato com a realidade. Tal concepção trouxe uma compreensão do indivíduo vivendo em um “mundo próprio” (STONNE, 1999).

Já em 1943, Leo Kanner traz outra visão do autismo como um quadro clínico específico e próprio. Em seu artigo intitulado “Distúrbios autísticos de contato afetivo”, fez uma referência ao estudo de 11 casos de crianças, diagnosticadas com as síndromes autísticas (KANNER, 1943; apud DOVAN; ZUCKER, 2017).

Nestes achados, Kanner (1943 apud DOVAN; ZUCKER, 2017) apontou suas observações e análises face ao comportamento de crianças que possuíam uma incomum incapacidade de se relacionarem com pessoas, bem como severos comprometimentos na linguagem. A sua descrição e estudos inaugurou um movimento de dezenas de pesquisas em relação ao tema.

Em 1944, Hans Asperger estudou meninos que apresentavam déficits sociais, e inteligência elevada, que em princípio se referiu ao termo psicopatia autista, para pensar nestas crianças, mas posteriormente avançou na compreensão de se entender tais questões como uma síndrome, chamada de Asperger. (DOVAN; ZUCKER, 2017).

Os estudos de Asperger despertaram outros estudiosos a participarem das discussões sobre o autismo como exemplo destacamos o trabalho de Lorna Wing, (1991) que defendia um melhor entendimento do autismo, bem como as dificuldades apresentadas de criar um filho com esse transtorno. Também chamamos a atenção para o trabalho de Michael Rutter, (2011) que destacava a importância de visualizar

marcadores para o diagnóstico do autismo, através dos problemas de comunicação e habilidades sociais. (DOVAN; ZUCKER, 2017; STELZER, 2010.).

Essas visões mostram o quanto foi difícil para os estudiosos pensarem em algo que explicasse o autismo, considerando diferenciar este quadro de outros transtornos.

Ainda em busca de respostas para as interrogações trazidas pelo autismo, considerando a identificação das causas e intervenções, Louvaas (2003), trouxe influências para pensar sobre possíveis maneiras de ajudar indivíduos autistas pela análise do comportamento, criando o primeiro guia prático, destinado a pais e profissionais, como modo de trabalhar as chamadas desordens do desenvolvimento, assim chamada pelo autor.

Outra questão que surgiu na época foi associação de algumas vacinas como causadoras do autismo, como a tríplice, entretanto nos anos de 1988, esse fato foi desmistificado pela falta de comprovação científica. (STELZER, 2010.).

Neste sentido, os primeiros casos de autismo iam suscitando levantamentos sobre a forma de trabalhar com estas crianças, e embora não tivesse algo muito delimitado, os estudos em torno desta temática foram crescendo e convidando diversos atores a se empenharem em continuar na luta por estas crianças.

Diversos esforços foram sendo empreendidos pelos pais e profissionais em busca dos direitos e reconhecimento das crianças com autismo. Em 2007, o dia de conscientização ao autismo, vem para mostrar os esforços deste grupo, considerando as conquistas alcançadas para este público. (DOVAN; ZUCKER, 2017).

Os estudos mais recentes definem o autismo como um transtorno precoce e inicial do desenvolvimento global, que abrange um conjunto de comportamentos distintos, que afeta o indivíduo de modo e grau diferente, por isso ser atualmente entendido como um “espectro”. (JOSEPH; SOORYA; THURM, 2016).

É possível perceber que desde um tempo muito remoto, ouvia-se falar de autismo e que ao longo dos anos a caracterização deste transtorno foi abrangendo várias compreensões. Neste sentido, algumas destas maneiras de compreender o autismo, que já foram superadas, acabam por influenciar, ainda hoje, o modo de conceber a criança que recebe este diagnóstico.

Desta forma, na busca por uma conceituação mais coerente acerca dos principais sinais no desenvolvimento apresentados pelo indivíduo com TEA, teceremos a seguir, um panorama que explica a conceituação do autismo.

## **1.2. Entendendo o Transtorno do Espectro Autista: conceitos e definições**

Muito se fala em autismo, mas ainda seu conceito parece gerar dúvidas para a população. Esta sensação é marcante quando nos deparamos com escolas e famílias que carecem de conhecimento sobre o TEA. A desinformação ainda assusta, revelando a importância de se entender como este transtorno se manifesta na vida das crianças.

O termo designado para se referir à criança com TEA, sofreu diversas alterações ao longo do tempo, como já vimos anteriormente, e recentemente com a mudança trazida no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM- V, American Psychiatry Association [APA], 2014,), a sua classificação passou a atender critérios que englobam as categorias diagnósticas do DSM- IV (2003), dentre elas, o autismo infantil, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação - autismo atípico, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger, Síndrome de Rett, passando a compreender tal transtorno dentro de uma categoria abrangente, cuja denominação recebe o nome de “Espectro”.

A presença de alterações no desenvolvimento da criança com TEA tem seu início precoce a partir de causas multifatoriais, considerando fatores genéticos e ambientais. (RUTTER, 2011; SCHWARTZMAN, 2011).

Quanto ao desenvolvimento da criança, algumas questões como os déficits na comunicação social, envolvendo déficit da reciprocidade e interação social, além de atividades restritivas e repetitivas, são os principais aspectos percebidos no comportamento das crianças com TEA, causando prejuízo em várias áreas, seja social, familiar, escolar dentre outras (JOSEPH; SOORYA; THURM, 2016).

Estes prejuízos para Cunha (2012) podem ser observados em alguns aspectos do desenvolvimento da criança, seja na capacidade sensorial, no qual o tato, a audição, a visão e o tato, são campos perceptivos extremamente sensíveis, e em algumas situações a criança com TEA, pode ter dificuldades em lidar com barulhos.

Outras questões relacionadas a capacidade visual também pode estar comprometida, em decorrência da fragmentação da percepção visual, já que algumas experiências globais fracionadas acabam coexistindo neste contexto, ou seja, uma criança pode atravessar uma rua, sem ater se há carros em movimento, por sua atenção está presa em algum outro objeto. (CUNHA, 2012)

Já com relação à capacidade de simbolizar para o autor a mesma pode apresentar carência de brincadeiras de teor imaginário e faz de conta, fazendo com que a criança não veja funções em muitos objetos, criando formas próprias no seu relacionamento com o mundo exterior. É importante lembrar que a capacidade de simbolizar está relacionada a linguagem, e de certa forma, as expressões afetivas do indivíduo.

Com relação à subjetividade o mesmo explica que muitas vezes as crianças com TEA, podem ter dificuldade em compreender sentimentos dos outros, dificultando sua interação e conseqüentemente provocando o isolamento.

No campo da linguagem, considerando a comunicação social da criança que envolve na sua essência a capacidade de abstração e codificação, pode acontecer da linguagem se tornar extremamente literal e desprovida de símbolos no universo autístico. A ecolalia, a exemplo, que é a repetição de palavras ou mesmo frases, que pode aparecer quando a criança repete o que lhe foi dito no momento, ou repete o que já ouviu a algumas horas, pode se manifestar neste transtorno. (CUNHA, 2012)

Quanto ao comportamento estereotipados este autor explica que as estereotipias servem como um mecanismo de expressão, representando alegrias, emoções, ansiedades, frustrações e momentos de excitação de origens diversas. Em razão delas, a criança com TEA, acaba se privando de experiências maturativas, podendo provocar regressão de habilidades já adquiridas.

E quando falamos nos prejuízos que a criança pode enfrentar no seu desenvolvimento, é preciso considerar o nível de dependência das mesmas com seus cuidadores, pois estes sinais podem revelar o grau de comprometimento do TEA, desde o leve, moderado e grave. (LACERDA, 2017)

As alterações no desenvolvimento da criança com TEA, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM- V, American Psychiatry Association [APA], 2014,) apresenta alguns critérios que definem estas alterações em relação ao diagnóstico do TEA, conforme mostra o gráfico abaixo:

**Tabela 1:** relação entre os prejuízos nas áreas da comunicação e interação social e seus exemplos.

<b>Dificuldades que podem estar presentes no TEA</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Déficits na reciprocidade socioemocional.</b>	Dificuldade de se relacionar com outra pessoa da maneira esperada.
<b>Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais.</b>	Não reconhecer expressões humanas; Prejuízos na Fala; Déficits na compreensão e uso gestos; Comunicação verbal e não verbal pouco integrada;
<b>Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.</b>	Dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos; Dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas

Fonte: DSM- V, AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION [APA], 2014.

Já com relação aos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, podem estar relacionados aos movimentos estereotipados no uso de objetos ou na fala; insistência em realizar as mesmas ações, seja pela aderência inflexível as rotinas ou padrões de comportamento ritualísticos verbais e não verbais, além de interesses restritos na intensidade e foco com hiper ou hipo reatividade a estímulos sensoriais do ambiente. (DSM- V, AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION [APA], 2014,).

**Tabela 2:** relação entre os prejuízos em relação aos padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades e seus exemplos.

<b>Dificuldades que podem estar presentes no TEA</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Movimentos motores uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos.</b>	Estereotipias motoras simples; Alinhar brinquedos ou girar objetos; Ecolalia; Frases idiossincráticas; O uso de objetos de modo não convencional;



<b>Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal.</b>	Sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças; Padrões rígidos de pensamento; Rituais de saudação;
<b>Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco.</b>	Forte apego a ou preocupação com objetos incomuns;
<b>Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.</b>	Indiferença aparente a dor/temperatura; Cheirar ou tocar objetos de forma excessiva;

Fonte: DSM- V, AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION [APA], 2014.

A identificação de habilidades e pontos fortes de crianças com TEA, em toda a área de desenvolvimento, permite que se projete um fazer que considere as necessidades de cada criança. Najdowski et al. (2014) explicam 08 áreas chaves que poderão ser observadas na criança, incluindo: (1) social, (2) motora, (3) linguagem, (4) adaptativa, (5) brincadeira, (6) funções executivas, (7) cognição e (8) habilidades escolares. Cada área será descrita a seguir.

Na área social explicam que os déficits sociais podem se manifestar principalmente no uso de gestos e expressões faciais, incluindo iniciar e retribuir interações. Dificuldades com habilidades sociais afetarão áreas importantes da vida de uma criança, como fazer amigos, criar confiança e autoestima; assim, este é um elemento essencial para pensar em formas de auxiliar a criança.

Na área motora pontua que déficits no comportamento motor não é uma característica definidora do TEA, no entanto, os pesquisadores relataram que crianças com TEA frequentemente apresentam atrasos nas habilidades motoras. A habilidade motora grossa envolve movimentos corporais, como chutar, pular e pegar; enquanto a habilidade motora fina abrange os movimentos corporais menores, geralmente com as mãos e os dedos, como agarrar, pegar pequenos objetos e segurar um lápis. As habilidades motoras orais envolvem trabalho com os olhos, como fixação e rastreamento, habilidades de visão binocular (usando ambos os olhos simultaneamente para ver os objetos e combinar o que é visto).

Najdowski et al. (2014) explicam ainda que, os prejuízos referentes à área da linguagem podem se manifestar a partir de atrasos na fala, dificuldade em pedir algo e conversação. E reforça que o desenvolvimento da linguagem permite que uma criança aprenda a se comunicar efetivamente e compreender as comunicações de outras pessoas, tornando-a um componente essencial do comportamento humano. Essas habilidades podem ser associadas às interações sociais e brincadeiras, por exemplo.

Na área de adaptação, os déficits adaptativos no comportamento adaptativo não são uma característica definidora do TEA, no entanto, atrasos nas habilidades adaptativas podem ser comuns em muitas crianças, sentindo dificuldade quanto à independência para a execução de atividades cotidianas.

Na área da brincadeira, os déficits podem incluir a capacidade do indivíduo de interagir com as crianças, de maneira apropriada, dificuldade em se envolver em atividades de jogos imitativos sociais. Neste sentido, vemos a importância de trabalhar estas questões, pois por meio do brincar, as crianças desenvolvem e aprimoram habilidades críticas, como confiança, controle emocional, habilidades motoras finas e grossas, linguagem e competência social.

Na área da função executiva, os déficits no funcionamento executivo não são uma característica definidora do TEA; no entanto, Najdowski et al. (2014), pontuam que pesquisas têm demonstrado atrasos nas habilidades de funcionamento executivo de algumas crianças com TEA. A função executiva refere-se aos processos cognitivos usados no comportamento direcionado à meta, como planejar e organizar, iniciar a tarefa, sustentar a atenção em relação a uma meta, multitarefa, mudar a atenção entre as tarefas e etc.), usando a inibição para manter o foco, a memória de trabalho, resolução de problemas e demonstração de flexibilidade.

Na área cognitiva, crianças com TEA costumam apresentar atrasos nas habilidades cognitivas, tanto na compreensão dos estados mentais de si mesmo (metacognição) quanto de outros. A compreensão de alguns pensamentos, desejos, intenções, crenças, emoções e preferências, são essenciais nas interações sociais.

Na área escolar, algumas crianças com TEA podem apresentarem dificuldades de aprendizado, afetando a capacidade de cada indivíduo participar de forma independente e concluir tarefas escolares, podem incluir atrasos na leitura, matemática, ortografia e expressão escrita.

Cunha (2012) também explica que o comportamento autístico pode comprometer aspectos do funcionamento diário da criança, tanto em atividades novas como em hábitos familiares e brincadeiras. Alguns sintomas percebidos nas crianças podem ajudar no reconhecimento deste transtorno, tais como: não manter contato visual, resistir ao contato físico, não demonstrar medo frente aos perigos reais, agitação desordenada, calma excessiva, ecolalias, estereotípias, birras, sensibilidades a barulhos, usar pessoas para pegar objetos. É importante lembrar que nenhuma manifestação apresentada pela criança pode ser vista de maneira isolada.

O autor explica que é importante observar e investigar os comportamentos inadequados e suas razões. Para tanto, é preciso observar, as seguintes perguntas: Como surge o comportamento, onde ocorre, quando ocorre, está relacionado a algum objeto ou pessoa? O comportamento está relacionado a experiências sensoriais. Está relacionado a quebra de rotinas? Está relacionado às frustrações, às ansiedades ou alegrias?

Assim, embora o Transtorno do Espectro Autista já tenha percorrido um longo caminho de estudos e investigações, sua compreensão em termos de conceitos ainda acaba gerando muitas dúvidas em relação à sua compreensão e caracterização. (ORRÚ, 2012; SCHWARTZMAN, 2011). Entretanto, é sempre importante buscar uma base confiável de informações, pois visões equivocadas sobre o TEA acabam comprometendo o próprio processo de inclusão na escola, bem como interferem na forma de entender a individualidade da criança, que é o que veremos a seguir.

### **1.3. Concepções sobre o TEA: um sujeito singular?**

Embora os estudos sobre Transtorno do Espectro Autista tenham avançado, ainda é comum não se ter uma ideia clara, sobre quem é a criança que tem este diagnóstico. E compreensões genéricas acabam sendo associadas ao autismo, o que pode dificultar o trabalho pedagógico, por exemplo, de quem lida com estas crianças e que deve promover a inclusão escolar das mesmas.

A criança que tem o diagnóstico de TEA pode ser vista, muitas vezes, como aquela que tem uma tendência ao isolamento, o que pode afetar o contexto das suas relações sociais. Orrú (2003) se questiona se seria correto falar que por meio

desta característica, todos os autistas não devem, não podem ou não conseguem viver próximos a outras pessoas?

É importante lembrar que algumas visões associadas ao autismo, sobretudo olhando apenas pelo modelo biomédico, não pode ser adotado como único fator de compreensão sobre a criança, pois se não teríamos um catalisador de descapacidades, ausência, prejuízos, rigidez, e seguiríamos para um modelo de padronização, coisificação e classificação ferindo o ser singular. (ORRÚ, 2017)

Quando uma criança tem este diagnóstico, não significa que a mesma não poderá manter contato social, ou ainda que ela não tenha empatia. (LOTUFO, 2012). É importante compreender que precisamos ter o cuidado de olhar a criança como um ser único e individual para não generalizarmos conceitos e compreensões.

Moral et al. (2017), em uma cartilha sobre o TEA, sugerem a existência de outros mitos em relação ao referido transtorno como veremos a seguir:

**Mito-** Toda pessoa com autismo é um gênio.

**Verdade-** Existem sim pessoas com autismo que apresentam habilidades acima da média. Essas pessoas, apesar destas habilidades, podem apresentar um déficit grande nas demais áreas.

**Mito-** Pessoas com autismo não falam e não conseguem entender o que é dito.

**Verdade-** Muitas pessoas com autismo podem não falar, mas não quer dizer que não entendem o que é dito.

**Mito-** As pessoas com autismo se isolam por falta de afeto dos seus pais.

**Verdade-** O autismo é uma condição neurológica, não tem relação nenhuma com a falta de afeto. O isolamento ocorre pelas alterações ocasionadas pelo autismo, como a dificuldade de relacionar-se, dentre outras.

**Mito-** Pessoas com autismo gritam e choram, ou se jogam no chão e apresentam outros comportamentos similares; isso quer dizer que são mal educadas.

**Verdade-** As pessoas com autismo podem gritar, chorar e se jogar no chão, não por falta de educação, mas sim por uma sobrecarga sensorial, dificuldade de comunicação e outros fatores.

**Mito-** Todas as pessoas com autismo apresentam movimentos repetitivos, como se balançar.

**Verdade-** Esse é um dos comportamentos que mais aparecem nas mídias. Existem pessoas com autismo que apresentam este comportamento, porém não são todas.

**Mito-** Há tratamentos capazes de curar o autismo.

**Verdade-** O autismo não tem cura, mas existem tratamentos que podem amenizar os sintomas e trazer melhor qualidade de vida. Não existe um medicamento para o autismo, e sim para os possíveis sintomas. Terapias como a cognitiva comportamental pode beneficiar o sujeito.

**Mito-** Pessoas com autismo não tem sentimentos e não gostam de carinho.

**Verdade-** Para algumas pessoas com autismo o contato físico pode ser muito desconfortável, decorrente de uma hipersensibilidade, aparentando que elas não gostam de carinho. O autismo não faz com que a pessoa

deixe de ter sentimentos, mas pode fazer com que ela tenha dificuldade para se expressar.

**Mito-** Pessoas com autismo são agressivas e devem ser isoladas.

**Verdade-** Algumas pessoas com autismo apresentam “agressividade”, mas não todas. Quando isso ocorre, é consequência dos déficits ocasionados pelo autismo, como a dificuldade de se comunicar, e não pelo intuito de machucar o outro. Nesse caso é necessária a busca de tratamento especializado. (MORAL et al. p.16 a 23).

Sobre os mitos acima mencionados, Cano (2016) justifica que não se pode apontar que todas as crianças com autismo irão se comportar da mesma maneira, pois dentro do espectro e dependendo do grau, cada criança se apresentará de forma diferente no mundo. Embora algumas dificuldades se manifestem no TEA (comunicação, interação e os padrões de comportamentos estereotipados) não significa que as crianças desenvolvam o mesmo padrão de comportamento.

Fazendo uma analogia com as cores para se entender essa individualidade da criança com TEA, Lotufo (2012), explica que as cores podem ter certa classificação a exemplo da cor azul, que apresenta uma variedade de tons, como o azul claro, o azul marinho, o azul bebê, o azul que é quase verde, mas em nenhum momento o azul deixou de ser cor. Ou seja, as manifestações do autismo podem se apresentar de maneira diferente, sendo cada criança única. No tocante à inclusão, há de se compreender a criança como sujeito de educação, entendendo que a multiplicidade que os constitui como ser, os torna singulares.

Neste sentido, a abordagem inicial, trazida neste capítulo, sobre a compreensão do TEA, nos revela o quanto ainda parece confuso entender este transtorno, pois diversas concepções são atribuídas de forma equivocada ao desenvolvimento e comportamento da criança, interferindo diretamente no campo da inclusão. Considerando a temática da inclusão, abordaremos no capítulo a seguir, de que maneira a inclusão de crianças com TEA tem sido compreendida na Educação Infantil, resgatando, de maneira breve, a história da inclusão de pessoas com deficiência, bem como os marcos legais que amparam as crianças com TEA.

**CAPÍTULO II. INCLUSÃO E AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUAL CENÁRIO ESTAMOS VIVENCIANDO?**



## **2.1. A Inclusão na História da Educação: O que este contexto nos traz?**

Ao se pensar sobre o processo de inclusão no sistema educacional, é necessário, antes de tudo, entender cada momento pelo qual a inclusão escolar passou até os dias atuais e discutir sobre como os “avanços”, neste campo tem se efetivado nas escolas e se ainda vivenciamos algum retrocesso com este contexto.

Neste sentido, iniciamos com o pensamento de Ainscow (2009) que aponta que a inclusão começa a partir de uma crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa, o que talvez não aconteça na realidade de muitas crianças.

Quando pensamos na história da inclusão, é possível perceber e que a mesma atravessou um processo no qual o indivíduo que tivesse alguma deficiência era negado de qualquer direito. Neste sentido, a inclusão foi pensada dentro de uma trajetória de modelos que permearam instâncias segregatórias e excludentes. (MANTOAN, 2006).

Nesta perspectiva histórica Costa e Resende (2012), explicam que os direitos humanos das pessoas com deficiência podem ser compreendidos em quatro fases, sendo elas: a fase da intolerância , onde os deficientes eram rejeitados/ eliminados; a fase da invisibilidade, o momento em que as pessoas com deficiência não transitavam pela sociedade, ficando isoladas; a fase assistencialista, onde a deficiência precisava ser curada e a fase dos direitos humanos, onde surgem os amparos legais que tentam assegurar direitos a este público.

As representações socioculturais e as raízes históricas do fenômeno da pessoa com deficiência, seguindo esta discussão são marcadas fortemente pela rejeição e discriminação, como, por exemplo, as crianças nascidas na Roma Antiga que tinham deficiência eram vistas de forma “defeituosa”, e, desta maneira, era comum a utilização da prática do afogamento dessas crianças por serem consideradas “anormais” (intolerância). Na Grécia Antiga, as crianças eram sacrificadas e afastadas do meio social (invisibilidade). Já na idade média, existia a crença de que a deficiência seria um castigo de Deus por pecados cometidos, e os indivíduos acabam sendo alvo de preconceitos e exclusão do meio social. (COSTA; RESENDE, 2012).

As crianças também passaram a ser vistas pela perspectiva da caridade e piedade, fazendo com que as pessoas dentro dessas categorias passassem a serem cuidados em asilos, prisões e abrigos (assistencialista). Até este momento não se pensava em perspectivas educacionais para o sujeito com deficiência, tendo-se um modelo segregatório e asilar para cuidar destas pessoas, olhadas apenas pelo plano clínico da deficiência. (MANTOAN, 2006).

Neste sentido, temos até aqui, uma breve exposição acerca de como a deficiência foi concebida ao longo da história, considerando o “tratamento” dado às pessoas com este quadro, marcado por uma nítida exclusão.

Este cenário refletiu diretamente no âmbito escolar, visto que o resgate de direitos, até então, antes não vivenciados, passa a ter uma fundamental importância para as mudanças no campo da educação inclusiva, sobretudo porque as pessoas com deficiência passaram a ter seus direitos garantidos, mediante às políticas, leis e outros documentos no âmbito nacional e internacional. (GLAT, 2007). Um dos momentos relevantes, no contexto nacional, que marca a luta pelo processo de inclusão escolar, diz respeito ao surgimento da Educação Especial no Brasil que teve início no século XIX, já que havia surgido segmentos dedicados a esta população, inspirados por experiências norte-americanas, no qual se propuseram a implementar ações isoladas e particulares para atender as pessoas com deficiências.

Para Glat (2007), a história da educação das pessoas com deficiência está dividida em alguns marcos que compreendem o período de 1854 a 1993, pautando-se em perspectivas iniciadas pelo caráter privado, ações oficiais nacionais e os movimentos em favor da inclusão.

Sobretudo, com estes percursos a autora chama a atenção de que a educação especial no Brasil foi se estruturando seguindo padrões do assistencialismo e visão segregativa das deficiências, fato que, segundo a mesma, contribui para o distanciamento de um acesso igualitário para os indivíduos que estivessem fora da “normalidade”.

O sistema educacional, no início, foi assumindo este modelo de segregação frente ao contexto no qual as escolas especiais eram separadas das escolas regulares, sendo geridas também por instituições religiosas ou filantrópicas, tendo



repercussões no sistema educacional, levando a um sistema escolar separado e paralelo. (AINSCOW, 2009).

A luta em prol de uma Educação Inclusiva foi sendo questionada e ganhando força perante a sociedade, e pela Constituição de 1988, no art. 208, inciso III, ficou estabelecido que o dever do estado com a educação só teria sua efetivação mediante o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, considerando o processo de inclusão nas escolas. (BRASIL, 1988).

Outro marco, que foi importante na afirmação das políticas inclusivas, diz respeito à Declaração de Salamanca vigorando a incorporação legal da inclusão no Brasil, não sendo uma criação de políticos, mas representou a movimentação de um grupo de pessoas que compreendiam a necessidade de se ampliar a discussão acerca do tratamento oferecido aos deficientes em várias instâncias sociais, tendo o objetivo de repensar as práticas sociais excludentes. (BRASIL, 1994)

A Lei de Diretrizes e Bases, instituída em 1996, em seus artigos 58, 59 e 60 também vem para apontar a inclusão das crianças em escolas regulares, de modo a pensar o processo de inclusão nas escolas (BRASIL, 1996). Apesar da experiência legal brasileira e internacional, vir para mostrar propostas de ingresso e permanência das crianças na escola, a Educação Inclusiva, foi sendo alvo de diversas discussões que ampliasse o sentido do “lugar” destas pessoas no espaço educacional. (GLAT, 2007)

Tais perspectivas legais vinheram para questionar sobre a importância que a inclusão deveria ter, bem como, enfatizar que a mesma deveria ser pensada sob um olhar no qual as pessoas com deficiências pudessem estar inseridas no mesmo espaço de outras pessoas, considerando assim as diferenças individuais de cada sujeito. Tal perspectiva impulsionou a concepção de um modelo de integração, no qual as práticas de educação especial passariam a ser concebidas no ambiente da escola regular, onde os indivíduos com deficiência estariam nos mesmos espaços dos considerados normais. Apesar disso, não era possível visualizar durante esse período, marcado pelo modelo de integração, mudanças na organização da escola regular em relação a uma adaptação do currículo e das estratégias para o ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência. (AINSCOW, 2009).

Neste sentido, o processo de inclusão escolar vem para questionar o modo a partir do qual as crianças com deficiência e o seu processo de aprendizagem vêm sendo organizados nos espaços formais de sala de aula. Isto porque diversas já vinham sendo travadas em torno da discussão de que todas as pessoas, independente da sua condição física, social e psicológica deveriam ter acesso a uma educação igualitária, pois não bastava apenas “colocar” o sujeito dentro de um espaço, sem pensar nas suas condições de desenvolvimento. (ORRÚ, 2017).

A inclusão escolar neste sentido, pensada em um campo maior deve ser olhada como um processo de mudança e de reestruturação das escolas como um todo, visando assegurar o acesso a todas as oportunidades educacionais, garantindo as possibilidades de desenvolvimento para as crianças. Nesta perspectiva, Ainscow (2009) aponta que ao rejeitar a ideia de inclusão vinculada sob a ótica das necessidades do indivíduo, há o perigo do desvio da atenção de uma contínua segregação, já que indivíduo poderá encontrar barreiras quanto a sua inserção no espaço escolar.

Para Mantoan (2006) a educação inclusiva deve ampliar o seu olhar quanto às crianças com deficiência, conforme explica:

A educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular. (2006, p.97)

A inclusão escolar, vista a partir desta concepção, representa a legitimidade de acolher as necessidades das crianças, considerando a garantia dos seus direitos, compreendendo o espaço escolar, já que este representa um espaço de formação da criança. (ORRÚ, 2017).

Assim, apesar de buscas e respostas em torno da chamada inclusão, diversas problemáticas são encontradas neste eixo temático que se colocou como divisor de águas no tempo e espaço de uma educação para todos, mas que ainda coexistem modelos que acabam não atendendo a individualidade do sujeito, desde a sua mais tenra idade.

## **2.2. Desafios da inclusão de crianças com TEA na educação infantil: uma questão a ser dialogada:**

Porque é tão desafiador lidar com o diferente? Existe algum investimento pessoal e profissional para se promover a inclusão? Como as escolas tem entendido a inclusão? Seria o autismo mais um mistério para as profissionais que lidam com estas crianças? O que mudar? Como mudar? Quem é a criança com TEA? Quais suas necessidades? O que vou precisar fazer? O que faço para uma criança serve para as demais? Quando se promove inclusão para estas crianças?

Muito se tem discutido sobre o processo de inclusão, e quase sempre é possível perceber que muitos concebem integração e inclusão como sinônimos. Na realidade, a integração tem como premissa inserir o sujeito na escola esperando sua adaptação a um modelo já estruturado, já a inclusão implica no redimensionamento de estruturas físicas, atitudes e percepções dos educadores, bem como adaptações curriculares, dentre outros, ultrapassando qualquer tipo de barreira. (MANTOAN, 2006)

E quando se fala sobre a inclusão de crianças com TEA, ainda é um desafio para as escolas, sobretudo quando se pensa no cenário da Educação Infantil, pois nem sempre é fácil lidar com o diferente, pois isto implica em revisitar propostas que precisarão atender as necessidades individuais das crianças.

No contexto educacional, algumas questões têm sido evidentes para o fortalecimento da inclusão, sobretudo no que diz respeito à relação que precisa ser estabelecida entre os profissionais da educação e a criança com TEA. Isto porque alguns pilares precisam ser construídos no que concerne ao planejamento educacional individualizado e recursos pedagógicos específicos, pois não basta apenas ocorrer à matrícula sem ter um trabalho que atenda a singularidade da criança. (FERREIRA, 2017).

Para a referida autora naturalmente, as crianças com transtorno do espectro autista necessitam de adaptações que atendam suas condições clínicas, comportamentais, sociais, de linguagem, dentre outras, que precisarão ser contempladas no plano da inclusão, que nem sempre atinge a realidade da maioria das escolas.

Em um sentido mais amplo, a própria inclusão está diretamente ligada à promoção do desenvolvimento da criança. Souza e Minnetto (2017), refletindo sobre este aspecto apontam o seguinte questionamento: é possível trabalhar a Educação

Infantil (espaço e tempo) que promova desenvolvimento a partir de contextos inclusivos?

Sobre tal questionamento Souza (2013) explica que para que haja tal implicação nos espaços de Educação Infantil, é preciso olhar para uma série de questões que contemple um olhar inclusivo, sobretudo nas seguintes questões: 1) a construção da concepção de criança pequena que apresente algum comprometimento, como aquela ativa, no qual se encontra em constante desenvolvimento; 2) discutir e ampliar a concepção de inclusão, primordialmente no contexto da Educação Infantil; 3) adotar uma abordagem que contemple as relações e trocas mútuas no contexto no qual a criança participe direta ou indiretamente; 4) identificar e acolher a família no qual a criança está em inclusão, visto a tornar também mediadora deste processo; 5) olhar o papel dos educadores e AEEs, como figuras de mediação da inclusão, fortalecendo ações de cooperação e colaboração; 6) olhar a inclusão como fonte de intervenção precoce, visando minimizar risco e prevenir dificuldades; 7) adequar espaços considerando a realidade para o atendimento, quantidade de crianças e as especificidades do público que está na educação infantil e 8) oportunizar a participação em cursos voltados para a inclusão e desenvolvimento na primeira infância, e os cursos em formação inicial e continuada que possam ser organizados conforme a linguagem e a realidade da prática profissional.

Neste sentido, ambientes inclusivos na Educação Infantil, podem favorecer um meio muito mais estimulador seja (cognitivamente, socialmente e linguisticamente), do que ambientes segregados, visto que a criança com um suporte necessário e apropriado pode desenvolver habilidades e participar com sucesso de ambientes inclusivos. (MENDES, 2010).

Outro ponto que merece destaque nesta discussão é a insegurança dos profissionais da educação que lidam com TEA. O desespero muitas vezes acaba gerando um afastamento na relação entre professor e aluno, já que o desconhecido assusta. Um estudo realizado por Castro e Giffoni (2017), com 300 professores da Educação Infantil, mostrou a dificuldade de manejo técnico para receber estas crianças em sala de aula.

As discussões trazidas por estes autores explicaram que o trabalho destes profissionais com crianças com TEA, se torna um divisor de águas para se promover

a inclusão, pois quanto mais ferramentas forem disponibilizadas para estes profissionais, desde troca de experiências, grupos de estudos, e orientação técnica de especialistas, mais isso poderá promover segurança para receber estas crianças.

Para que isso seja efetivo nos espaços de educação, deve-se pensar que a inclusão está diretamente relacionada à formação de profissionais que recebem crianças com desenvolvimento atípico, como o autismo.

Deste modo, alguns fatores são importantes para compreender a inclusão de crianças com TEA, desde contextualizar o que é inclusão, considerando possíveis mudanças e adaptações pedagógicas, entendendo também este momento como um processo de promoção do desenvolvimento, assim como ofertando e sensibilizando conhecimento acerca de tal transtorno de desenvolvimento para os profissionais de educação. (FERREIRA, 2017).

A inclusão neste sentido, nem sempre será um processo fácil, mas a partir do momento que todos os membros da escola se comprometem com esta causa, muita coisa pode ser mudada na escola.

Contudo, percebe-se que os desafios são imensos, pois muitas vezes não se tem um apoio adequado para os profissionais que lidam com as crianças com TEA, considerando também a falta de recursos para desenvolver um trabalho adequado. Não estamos idealizando algo distante, mas é preciso unir os mínimos esforços possíveis para ofertar uma inclusão que entenda que existe uma criança que necessitará de um olhar, cuidado e estratégias que enxergue suas dificuldades e potencialidades.

#### **2.4. O que ampara o TEA numa perspectiva inclusiva?**

Ao se falar do Transtorno do Espectro Autista numa perspectiva inclusiva, é importante pensar quais os amparos legais que protegem os direitos de tais crianças? É importante se ter conhecimento sobre as leis e decretos para estas crianças?

Para todos os efeitos legais, considerando a Lei de N° 12764/2012, conhecida como a Lei Berenice Piana, o TEA é considerado por este fim amparado em lei, pelo princípio da deficiência, no qual assegura direitos que envolvem sua inserção na sociedade considerando a garantia de direitos, também no âmbito educacional, o

que presume em mudanças no ambiente, no currículo e adaptações metodológicas para estas crianças. (BRASIL, 2012).

A identificação precoce de crianças com autismo é um dado que merece destaque, nesta discussão, pois quando existe a identificação destas crianças, as mesmas podem recorrer ao amparo legal que acoberta as mesmas.

Neste sentido, percebemos a importância do diagnóstico precoce ainda que não definitivo pelos serviços de saúde, trazido no Art. 3º, sessão III da Lei Berenice Piana. Isto, por sua vez, nos faz pensar sobre a necessidade ainda maior de poder olhar as crianças inseridas nos espaços de educação de forma cuidadosa, tendo os profissionais de educação como apoio para poder ajudar na identificação de crianças com riscos desenvolvimentais e fazer o trabalho junto à família para encaminhar aos serviços competentes.

A Lei 13.146/2015, chamada de lei da inclusão, também aparece para reafirmar os direitos das pessoas com deficiência, contempladas nesta discussão pelas crianças com Transtorno do Espectro Autista, que olhando para o plano educacional aponta diretrizes sobre o fortalecimento dos serviços de educação em seu Art. 27º.

**Art. 27.** A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015 p.12)

**Parágrafo único.** É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Neste sentido, ainda se reafirma o envolvimento da sociedade, no combate a qualquer forma ou ato segregatório nos espaços escolares, como forma de evitar situações excludentes e ofertar uma educação de qualidade.

No âmbito do estado de Pernambuco, projeto de leis, como a Lei nº 15.487, de 27 de Abril de 2015, também foi instituída com o objetivo de pensar políticas inclusivas para as crianças com Transtorno do Espectro Autismo. Compreendemos que a referida lei veio para fortalecer as discussões em torno de uma demanda tão presente nos diversos espaços de educação. Tais documentos acabam pontuando

diretrizes que asseguram o acesso dos indivíduos em escolas públicas e privadas, livre de qualquer tratamento discriminatório.

Nem sempre o que está na lei, é contemplado para as crianças com TEA nas escolas, como, por exemplo, a falta de um trabalho multidisciplinar. Esta ausência de um trabalho articulado pode trazer sérios problemas para as crianças, levando em consideração que as dificuldades apresentadas pelas mesmas podem ganhar um enfoque maior como aquela “criança que não aprende” levando-se em conta muito mais os aspectos sintomáticos do transtorno, do que a procura de estratégias interventivas para a superação dos problemas. (ORRÚ, 2012).

Pela Lei 13.146/2015 da inclusão são colocadas algumas ações estratégicas que mobilizam o asseguramento, desenvolvimento, implementação, incentivo, acompanhamento e avaliação que contemplam algumas questões como:

**Art. 28º**

- I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e sua autonomia.

Neste sentido, tais questões nos convocam a pensar sobre a individualidade da criança no seu processo da aprendizagem, garantindo as adequações necessárias diante do seu desenvolvimento. A lei é clara, quando falando de uma criança que precisa de um suporte diferenciado, entretanto nem sempre as escolas conseguem ofertar o que se determina, pois enfrentam inúmeras dificuldades na escola, até mesmo com a falta de conhecimento sobre o problema da criança. (AISCONW, 2009).

Essa questão também reflete o que a Lei Nº 12764/2012 assegura quanto ao incentivo à formação e capacitação de profissionais no atendimento a pessoa com transtorno do espectro autista, bem como, destaca a relevância da participação de pais e responsáveis durante o processo. Isto, convida-nos a pensar sobre o conhecimento adequado que precisa ser ofertado para que este grupo possa lidar com estas crianças.

Desta forma, quando pensamos nos marcos legais que vinheram para amparar os indivíduos com transtorno do espectro autista, alguns avanços ocorreram para pensar os seus direitos, mas ainda é um processo que caminha lento, pois nos deparamos com situações excludentes, até mesmo dentro dos espaços escolares. É importante pensar que mesmo com as dificuldades existentes na escola, é necessário preparar um ambiente com sensibilidade e disponibilidade para atender às demandas da criança com TEA, pois tudo isto pode ajudar a contribuir com o processo de inclusão.

Neste sentido, conforme discutido neste capítulo a inclusão ainda traz muito desafios quanto pensamos no seu contexto histórico e na repercussão deste momento para a entrada de crianças nas escolas, sobretudo quando nos referimos as crianças com Transtorno do Espectro Autista. Apesar do amparo legal, é crucial fortalecer a política de inclusão para estas crianças, pois ainda percebemos um cenário que aponta para práticas excludentes, pois nem sempre a criança que chega na escola tem o respaldo necessário que precisa.

No capítulo a seguir, discutiremos sobre as práticas pedagógicas trabalhadas no cenário da Educação Infantil, trazendo a realidade das crianças com Transtorno do Espectro Autista para melhor compreender o que os referenciais teóricos nos ajudam a refletir como a escola tem se preparado para receber estas crianças, e as perspectivas se tem adotado para um contexto inclusivo.



**CAPÍTULO III. POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**



### **3.1. Educação Infantil e TEA: o que se tem pensando para as crianças?**

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Esta tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, intelectuais, psicológicos e sociais. A partir de tal objetivo se faz necessário refletir sobre a prática educacional inclusiva que possa atender a estes aspectos na escola. (BRASIL, 1996).

Quando pensamos na proposta da Educação Infantil a mesma é pensada a partir do que se sabe sobre a infância. Ao se construir a elaboração do planejamento pedagógico, materiais, brinquedos e a própria formação de professores, existe um embasamento a partir do que compreendemos sobre o desenvolvimento da criança (DIDONET, 2001).

Novas construções têm sido pensadas para a Educação Infantil, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2015) que dá um salto histórico ao reconhecer a Educação Infantil como etapa essencial para a construção da identidade e subjetividade das crianças. De acordo, com estas diretrizes o importante é criar condições para que a criança pense sobre o mundo ao seu redor, desenvolvendo estratégias de observação, criando narrativas e sendo protagonista do seu saber.

Alguns aspectos trazidos pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2015), são importantes de serem discutidas considerando a perspectiva inclusiva nas escolas, primando aspectos essenciais da criança, desde o (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer). Embora as diretrizes não sejam voltadas especificamente para as crianças com desenvolvimento atípico, é crucial os profissionais da educação estejam atentos a cada eixo trazido abaixo:

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". (BNCC, p. 38)

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". (BNCC, p. 38)

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". (BNCC, p. 38)

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". (BNCC, p. 38)

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens". (BNCC, p. 38)

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". (BNCC, p. 38)

Quando nos deparamos com um desenvolvimento atípico na Educação Infantil é importante que sejam garantidas as possibilidades de desenvolvimento da criança, conforme traz a Base Nacional Comum Curricular para que se amplie e entenda que a criança precisa explorar e conhecer o mundo ao seu redor.

É comum nos deparamos com alguns questionamentos quando pensamos em um desenvolvimento atípico, mesmo que entendamos a criança como um sujeito sócio-histórico-cultural, que se constitui a partir de interações e relações, imaginando, brincando, observando, questionando e experimentando, construindo sentidos e produzindo cultura, entretanto é preciso potencializar a sua aprendizagem. (PORTUGAL, 2009).

Vygotsky (1997), que não discutiu a questão do autismo diretamente, mas se referiu as crianças com um desenvolvimento atípico, explica que, para tais crianças, devemos destacar a necessidade de haver processos compensatórios a partir do contexto e das relações sociais estabelecidas, de maneira a potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Para este autor as interações sociais estão na base do desenvolvimento integral do ser humano. E é a partir de atividades geradas a partir da interação

aluno-aluno, bem como professor-aluno, que cada criança vai internalizando habilidades cognitivas, conhecimentos, convicções e valores.

A preocupação de Vygotsky (1997) estava em modificar a forma de compreender a deficiência, libertando-a do viés biológico limitado, que embora reconhecesse a base orgânica da deficiência, argumentava que a questão maior consistia na forma como a cultura lidava com essa diferença.

Para este autor, o aluno que possui alguma deficiência tem totais condições de se beneficiar do processo de aprendizagem, mas precisa ser estimulado, desde cedo, tendo um ambiente educacional no qual acolha as suas necessidades e utilize recursos educacionais adequados para transformar o seu conhecimento.

Atualmente, não existe uma diretriz clara de como trabalhar com crianças com TEA na educação infantil, pois, cada sujeito apresenta um padrão diferente de expressar o transtorno e deve ser olhado na sua subjetividade e na relação com os outros. Duas crianças, por exemplo, com o mesmo diagnóstico podem responder de maneiras distintas para a mesma atividade pedagógica, trazendo desafios para os profissionais da educação. (CUNHA, 2012)

A escolarização, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais de ensino, necessita transformar o currículo escolar em um processo constante de revisão e adequação (BRASIL, 2000). Isso reforça o quanto esta etapa precisa ser considerada como fundamento de uma das primeiras experiências de aprendizado a criança.

Neste sentido, ainda se torna mais desafiador pensar esta etapa, a partir das necessidades individuais da criança com TEA, visto ser um período que exerce forte influência na formação do sujeito. Mas o que seria esses primeiros anos? Qual a sua importância?

Pensar nos primeiros anos de vida da criança é de extrema importância, pois é nesta fase que devemos ter um olhar sensível para a educação, uma vez que esse momento tem grande impacto na vida das crianças, por se tratar de uma fase de crescimento e desenvolvimento de diversas dimensões – física, neurológica, psicológica, social, etc. (COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO PELA INFÂNCIA, 2014).

Segundo o referido Comitê o trabalho com crianças pequenas requer uma atuação precisa e cuidadosa, pois além de ser um direito das mesmas, é na primeira

infância onde se formam mais de 90% de suas conexões neuronais, tendo em vista que o cérebro está em constante desenvolvimento.

Corroborando com este pensamento, Campos (2011) aponta que as investigações têm demonstrado que nesta etapa ocorre o despertar de grandes habilidades, no campo das emoções, cognição, sociabilidade e no campo moral, demandando por esta razão perceber as experiências nas quais as crianças estão expostas desde os seus primeiros anos de vida, considerando a organização do sistema nervoso e a formação da arquitetura cerebral.

Ao se considerar esses aspectos da criança nas suas relações, a mesma demandará necessidade de afeto, segurança, afirmação e reconhecimento frente ao seu contexto educacional, legitimando assim, na primeira infância a importância de entender as crianças que tem uma possível alteração desenvolvimental. (PORTUGAL, 2009)

Falar de autismo na Educação Infantil implica entender quem é a criança que estou recebendo e como posso ajudá-la a enfrentar suas dificuldades. Antes de tudo é importante entender que existe uma criança, e que é preciso buscar caminhos que possam favorecer o seu desenvolvimento.

Nem sempre será uma tarefa fácil, pois estamos acostumados a lidar com crianças com desenvolvimento típico, entretanto o encontro neste mundo fantástico da diversidade convida a explorar o mundo da Educação Infantil sob a ótica do desenvolvimento da criança, reconhecendo suas potencialidades.

### **3.2. Práticas pedagógicas e TEA: que caminho percorrer?**

Que significado tem a prática pedagógica para os professores? O que caracterizaria boas práticas pedagógicas, tendo em vista o contexto social e o papel que ocupa a formação nesse contexto, anteriormente comentado? Esse é um dos questionamentos que Verdum (2013) faz ao se referir sobre o conceito de prática pedagógica.

O autor explica que o significado que a prática pedagógica possa assumir varia, ou seja, consiste em algo que não pode ser definido, apenas concebido, mudando conforme os princípios em que estiver baseada a nossa ideia. Por exemplo, quem assume os princípios de Paulo Freire, teria uma visão de prática

pedagógica a partir de uma perspectiva dialógica, a partir da relação entre professor e aluno. (VERDUM, 2013).

No seu estudo realizado com professores a fim de entender como se entende prática pedagógica, o referido autor trouxe reflexões no sentido de superar a visão de prática pedagógica como ação de transmitir conhecimento, como uma atitude de agir sobre o outro que ocupa um lugar passivo. Ele pontua do compromisso em formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Entretanto, essa é uma concepção ainda bastante arraigada no pensamento dos professores.

Segundo Tardif (2002), a prática pedagógica é construída no processo de aprender fazendo e conhecer fazendo. O autor explica que é na atuação profissional que se aprende a ser professor, mas que encontra um discurso destes profissionais da educação associando apenas o conhecimento relacionado diretamente a este fazer.

Tardif (2002) ainda reforça que a prática pedagógica vem carregada da história de vida do professor, das suas necessidades, recursos, limitações, os quais influenciaram na sua atuação profissional.

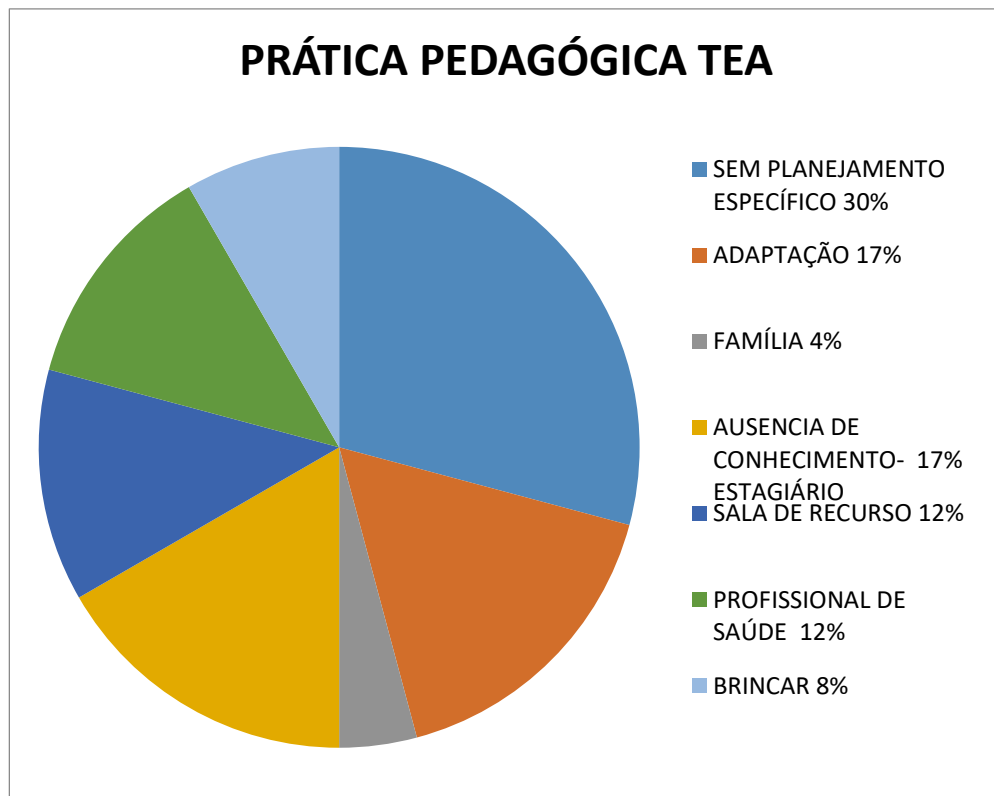
Quando pensamos na prática pedagógica com crianças com TEA esta visão não pode ser diferente, pois o papel do educador vai muito além de passar as bases curriculares da Educação Infantil. Ele faz parte de um processo de formação de competências para a vida, não apenas pensada no campo cognitivo.

O transtorno do espectro autista é uma das manifestações que pode aparecer nos primeiros anos de vida, possuindo no seu espectro as incertezas que dificultam na maioria dos casos um trabalho diferenciado. O mesmo tem demandando estudos e indagações, permanecendo confuso para muitos educadores. A prática pedagógica se torna um desafio para muitos que ainda não encontraram um ponto de partida de como trabalhar com estas crianças.

Numa investigação preliminar realizada antes da coleta dos dados propriamente dita do presente estudo, acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças com Transtorno do Espectro Autismo no município de Recife, em 2018, considerando a realidade de algumas creches e Cmeis, foi possível identificar algumas questões que precisam ser olhadas e discutidas frente ao que se tem proposto para o trabalho com tais crianças. Este estudo foi realizado em 43 instituições do município de Recife, considerando Creches e Cmeis. Os principais

aspectos encontrados sobre o que os profissionais trabalham com as crianças com Transtorno do Espectro Autista, segue no gráfico abaixo:

**Gráfico 01** – Principais aspectos levantados sobre as práticas pedagógicas de crianças com Transtorno do Espectro Autista no Município de Recife.



Fonte: elaborado pela autora (2018)

Os resultados obtidos sinalizam para uma ausência de planejamento específico no trabalho com estas crianças, chamando atenção pelo seu percentual mais alto em relação aos outros aspectos apontados pelos participantes deste levantamento inicial. O que este dado representa? Falta de um conhecimento adequado? Falta de Recursos? Equipe de apoio? Orientações? Medo?

Nem sempre teremos uma resposta simples para estas perguntas, mas alguns pontos de partida como garantir que o currículo da criança seja adequado à sua idade. Também avaliar habilidades que surgem no início da vida é especialmente útil porque a idade cronológica da criança muitas vezes não coincide com o fator do seu desenvolvimento. (CUNHA, 2012).

Além disso, para este autor as crianças com TEA às vezes exibem habilidades avançadas, e às vezes tem dificuldade para desempenhar outras habilidades básicas que são importantes para o seu dia a dia. Por exemplo, uma criança pode ler livros em um nível muito além de sua idade, mas não pode seguir instruções simples.

Neste sentido, um dos principais desafios neste processo de escolarização de crianças com transtorno do espectro autista é a identificação de estratégias pedagógicas que possam ser eficazes no trabalho com estas crianças, visto o processo singular que cada uma possa vir a apresentar, podendo estes indivíduos ter necessidades educacionais específicas frente ao seu contexto de aprendizagem, o que pode demandar o uso de técnicas e metodologias adequadas para cada situação. (CUNHA, 2012).

Um dos caminhos que podem ser pensados para a prática pedagógica de crianças com Transtorno do Espectro Autista é a própria adequação curricular, que pode ser entendida como uma estratégia didático metodológica para que os alunos com alterações desenvolvimentais possam se beneficiar do currículo proposto pela escola. Esses autores reforçam a necessidade dos professores terem orientações para promover ajustes na prática pedagógica para facilitar o processo de ensino e aprendizagem do aluno, e explicam que muito pouco tem sido efetuado de mudanças em função das particularidades de cada aluno, indo na contramão dos princípios da educação inclusiva. (LEITE, et al., 2011).

Os desafios quando bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Demanda pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo. E é nas etapas de formação que os alunos precisam de acompanhamento de profissionais para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-los com novas possibilidades. (MORAN, 2015).

Ao se receber crianças com Transtorno do Espectro Autista em sala de aula, deve-se pensar no que pode ser proposto e desenvolvido para estas crianças. Neste tocante Orrú (2003) sinaliza que é imprescindível que os educadores ou qualquer



outro profissional que trabalhe com este público tenha conhecimento sobre o que de fato representa este quadro, servindo como sustento para o planejamento de ações.

Para Mendes (2010) a efetivação de práticas pedagógicas tem uma relação direta com os conhecimentos, capacidades e habilidades a serem estimuladas nas crianças em processo de desenvolvimento. Mas, para isso, é preciso que haja um conhecimento adequado sobre o que a criança apresenta, bem como atitudes sensíveis para compreender o seu processo de ensino e aprendizagem, que requer mais uma vez a necessidade de ações planejadas, já que compreendendo a criança, o profissional da educação poderá propor algo que a mesma se beneficie no seu processo educativo.

Uma das questões que acaba interferindo na dificuldade de ações que envolvam um planejamento para Orrú (2003) têm uma relação direta com esta ausência de conhecimentos que possam fundamentar a prática e integralizar práticas que dimensionem um olhar individual e integral frente ao que a criança possa vir a apresentar.

Um estudo realizado sobre os conhecimentos de professores da educação infantil acerca do Transtorno do Espectro Autista revelaram que as profissionais que lidam com estas crianças, apontaram que sentem dificuldades em trabalhar questões que apareceram no quadro das crianças, tais como comportamento e comunicação (CASTRO; GIFFONI, 2017). Neste sentido, tais resultados revelam a necessidade de que alguns conhecimentos sejam discutidos amplamente no contexto educacional, tendo uma relação direta com ações que precisam ser planejadas.

Cleto e Moral (2010), explicam a importância de conhecimentos que sejam estimulados no âmbito da independência, da comunicação e comportamento da criança com TEA, para assim ter uma visibilidade ampla do que pode ser trabalhado com a criança, o que pode favorecer mais uma vez as práticas planejadas.

Pensando nesta perspectiva, o trabalho a ser desenvolvido com crianças com transtorno do espectro autista, precisa ter objetivos específicos para o que profissional da educação consiga acompanhar o que já foi alcançando e o que ainda precisará ser estimulado e desenvolvido diante dos aspectos da formação da criança. (CUNHA, 2012.)

O grande desafio acaba sendo como os profissionais da educação que lidam com a criança com Transtorno do Espectro Autismo podem propor estratégias em seu planejamento, para que assim possam alcançar possibilidades no desenvolvimento de habilidades e competências para estas crianças. Isto porque, muitas vezes não se tem algo estruturado e desenhado frente ao que será proposto para atender suas necessidades individuais.

### **3.3. Metodologias Ativas na Educação Infantil: Ampliando possibilidades para o autismo.**

O que é mais importante fazer? É possível aprender? A criança com autismo pode ser protagonista da sua aprendizagem? Existe um modelo que atenda às necessidades da criança? Qual enfoque seria melhor? O modelo tradicional de ensino atende as exigências das crianças? É possível explorar a criatividade? Como ajudar a promover habilidades? Qual caminho percorrer?

Antes de pensar no conceito de metodologias ativas na educação, é importante refletir sobre a quebra de paradigma que este modelo traz para a educação. É nessa perspectiva que adotaremos o método ativo - tido aqui como sinônimo de metodologias ativas, como uma forma de trabalho que desloca a perspectiva do docente (ensino) para o estudante (aprendizagem).

Para Moran (2015) a maior parte do tempo na educação, ensinamos com materiais e comunicações escritos, orais e audiovisuais, que são previamente selecionados ou elaborados. Embora entenda a importância disso, pontua que a aprendizagem precisa ser combinada com desafios e informações contextualizadas, ou seja, os saberes necessários ao ensinar não se restringem ao conhecimento dos conteúdos, mas leva em consideração uma prática em que o aluno é ativo na sua aprendizagem.

O método ativo enfatiza a aprendizagem por experimentação que, por sua vez, está associada a um modelo reflexivo, por tornar visíveis os processos e conhecimentos do que estamos aprendendo em cada atividade. Em um sentido mais amplo, esta aprendizagem exige do aprendiz e do docente, formas diferentes de seleção, interpretação, aplicação, avaliação, requerendo espaços de prática (aprender fazendo) e ambientes ricos em oportunidades. (MORAN, 2018)

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se quisermos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORAN, 2015). Neste sentido, é preciso questionar, se eu desejo que a minha criança com TEA fortaleça suas capacidades de comunicação é preciso que elas experimentem possibilidade de interação, por exemplo.

A partir da perspectiva das metodologias ativas, algumas ações são fundamentais para o sucesso da aprendizagem, como a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, buscando informações pertinentes do que se quer observar. Sobre isso é importante pensar que qualquer atividade destinada para a criança, precisa ser avaliada qual o propósito ela pretende atingir (MORAN, 2015). Ou seja, se os professores utilizarem um jogo de quebra-cabeça, como ela irá ajudar a criança com TEA, por exemplo, qual área está sendo trabalhada com a criança.

A utilização de jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos, cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. O autor explica que as gerações cada vez mais são lançadas a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação. Os jogos colaborativos e individuais, de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino.

Para que tudo isso aconteça Moran (2018) explica que o ambiente escolar (gestão, docência, espaços físicos), precisam ser acolhedores, abertos, criativos, e empreendedores, que é o que não acontece em muitas escolas (memorização, repetição, controle). Com uma visão criativa da aprendizagem, constatamos o quanto precisamos mudar para que estas oportunidades sejam ofertadas às crianças. E para um aprendizado global e multidisciplinar, é importante conectar a sala de aula com os outros espaços da escola, como a biblioteca, a quadra, o pátio, etc.

Com relação à criança com Transtorno do Espectro Autista, é importante lembrar que a mesma também pode entrar neste mundo dos desafios, estimulando e ajudando na promoção de habilidades e competências.

Neste sentido faz-se necessário entender alguns princípios contemplados pela perspectiva da metodologia ativa, no sentido de ajudar a promover

possibilidades no trabalho com as crianças com TEA. Diante dos aspectos discutidos até aqui acerca do método ativo, alguns teóricos serão trazidos para a contribuição de pontos que consideramos importante a serem observados no dia a dia da criança com TEA, que serão descritos a seguir:

A criança como centro da sua aprendizagem (**protagonismo**): Esta referência mostra que o aluno não é um mero expectador dos conteúdos que lhe são apresentados, o aprendiz passa a ter mais participação ativa na sala de aula, ou seja, é um momento de expressão da criança (MORAN, 2018). Quando pensamos nas crianças com autismo, esse a concepção de protagonismo pode se relacionar, ao momento em que a criança é convidada a ter uma participação no momento, por exemplo, de contação de histórias, brincadeiras, lanche ou nas atividades em grupo.

É a partir das vivências e situações do dia a dia que são oportunizadas às crianças que tornem possível o seu protagonismo no próprio processo de desenvolvimento. Discutir como a organização do espaço e a atuação docente potencializam esses processos podem beneficiar a criança neste momento.

Um aporte teórico que nos ajuda a compreender esta discussão, são os referencias de Malaguzzi (1999), que introduziu uma série de práticas educativas nas escolas públicas da província de Reggio Emilia, no Norte da Itália. Segundo o educador, as crianças possuem “Cem linguagens”, ou seja, uma multiplicidade de maneiras de expressar suas experiências, por meio da escrita, da oralidade, da corporeidade, da música, das artes plásticas, entre outras. Este reconhecimento é importante quando pensamos nos trabalhos das crianças com TEA, sobretudo se houver a identificação de algum prejuízo na comunicação.

*A criança é feita de cem. /A criança tem cem mãos/ cem pensamentos/ cem modos de pensar/ de jogar e de falar/ Cem sempre cem/ modos de escutar/as maravilhas de amar. Cem alegrias/ para cantar e compreender. /Cem mundos/ para descobrir. / Cem mundos/para inventar. / Cem mundos/ para sonhar/ A criança tem/ cem linguagens/ (e depois cem cem cem) / mas roubaram-lhe noventa e nove. / A escola e a cultura/ lhe separam a cabeça do corpo. MALAGUZZI (1999, p. 62)*

Estamos o tempo todo aprendendo com a criança, neste sentindo na visão de Malaguzzi (1999, p. 62), esse desejo de reconhecer o direito de cada criança, de ser protagonista, mantendo a curiosidade espontânea de cada uma delas, os fez “decidir e preservar a decisão de aprender com as crianças, com suas famílias”. Esse relato

reforça que quando nos abrimos para este mundo conseguimos acessar a criança, e no caso do TEA não é diferente. E não apenas ficarmos presos em letramento e lógica, mas sim poder estar atento a outras características sociais, culturais, artísticas, emocionais da criança.

Outro ponto que nos faz entender o papel das metodologias ativas é a **autonomia**: entendendo este processo como envolvendo a independência da criança, tal questão se mostra um importante recurso a ser trabalhado em sala. Crianças com TEA autismo podem apresentar dificuldades de autogerir-se até mesmo em atividades simples. Neste sentido, o trabalho assim deve ser realizado entendendo a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os ampliar, por meio de atividades que tenham significado concreto para a vida das crianças. (MARAFFON, 2012).

Outro elemento defendido pela perspectiva da metodologia ativa envolve a **inovação**: O termo inovação, parte do princípio de criar, inventar, como possibilidade de empoderamento para as crianças, visando o despertar de suas potencialidades em construir e/ou transformar, criar nos espaços escolares, envolvendo o despertar da imaginação. Neste sentido, um ponto importante a ser observado no trabalho de crianças com TEA, diz respeito a oferecer subsídios para que as crianças consigam desenvolver diferentes habilidades. E, neste sentido, será necessário que a inovação possa abranger a criação ou adaptação de equipamentos, espaços e materiais pedagógicos para desenvolver e aprimorar o desenvolvimento das referidas crianças (Orrú, 2012).

Além disso, a perspectiva das metodologias ativas chama a atenção para o aspecto da **problematização da realidade**. Essa, por sua vez, implica em uma análise sobre a realidade como forma de tomar consciência dela, ou seja, é quando são colocadas situações para que a criança possa resolver considerando aspectos da sua vivência. No caso das crianças com TEA, isso poderia ser pensado sob a ótica do educador disponibilizar atividades nas quais as crianças possam resolver, desde questões simples até mais complexas. Neste sentido, são propostas atividades nas quais existe uma situação que precisaria ser resolvida. Isso pode se estender para diversas situações na escola. A prática é orientada pela teoria e

possibilita a reflexão crítica do estudante e o desenvolvimento de sua autonomia como forma de intervir sobre a realidade. (BERBEL, 2011).

Por fim, destacamos ainda nesta discussão a figura do educador, enquanto **mediador**. Para entender a discussão acerca do papel do professor nessa perspectiva, convém abordar as ideias de Moran (2015), segundo o qual o professor que se utiliza do método ativo tem o papel de curador e de orientador:

Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente gestor de aprendizagens múltiplas e complexas. Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados. Infelizmente não é o que acontece na maioria das instituições educacionais (MORAN, 2015, p. 24).

As ideias até aqui discutidas, mostram a importância de quanto é necessário visitar as práticas de trabalho na educação infantil, sobretudo quando nos referimos a educação inclusiva de crianças com TEA. As metodologias ativas como modelo para ampliar as possibilidades interventivas em sala de aula contribuem sobremaneira para trazer a criança com TEA para o centro da aprendizagem.

Com isto, finalizamos as reflexões teóricas que fundamentam o presente estudo e partimos, a partir de agora, para apresentar, de maneira detalhada, o delineamento metodológico aqui construído para a realização do mesmo.

**CAPÍTULO IV. TRAJETO METODOLÓGICO: CONSTRUÇÕES E PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS DO OBJETO DE PESQUISA.**



#### **4.1 Pesquisa Exploratória: primeiros passos da pesquisa**

Considerando o objetivo da pesquisa em analisar as práticas pedagógicas dos profissionais da educação que lidam com crianças com TEA na educação infantil foi realizado um levantamento de informações e visita *in loco*, em instituições da Educação Infantil na Rede de Ensino de Recife.

Este estudo permitiu realizar o levantamento de informações concernentes à entrada de crianças com desenvolvimento atípico, dentre elas as que perfazem o cenário das crianças com Transtorno do Espectro Autista.

O mapeamento foi realizado no município de Recife que é dividido em 6 (seis) Regiões Político-Administrativas – RPA's para efeito de formulação, execução e avaliação permanente das políticas públicas e do planejamento governamental (Lei nº 16.293/97). As creches e pré-escolas encontram-se distribuídos nestas 06 RPA's, considerando o contexto da Educação Infantil.

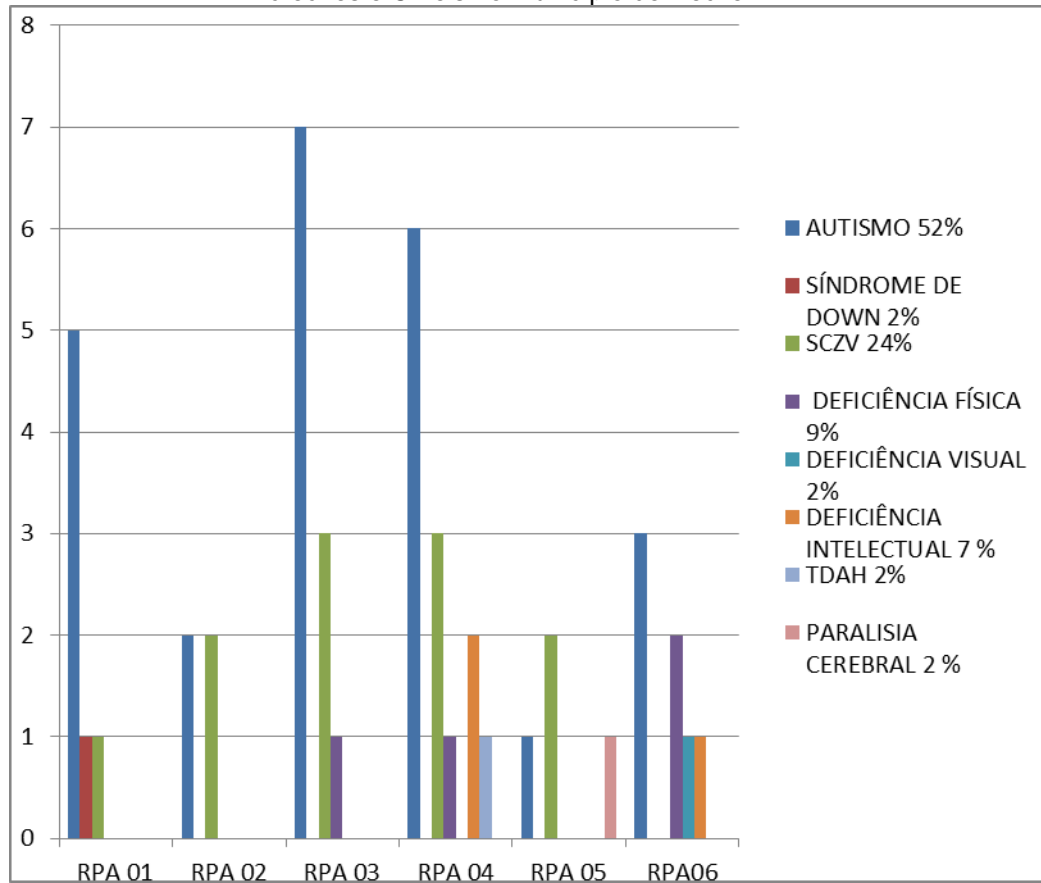
Para este momento da pesquisa, de exploração do campo da pesquisa, dentre as 80 instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Recife foi feita a aplicação de questionários em 43 instituições distintas com as coordenadoras da Educação Infantil, representando um percentual de 54% das instituições investigadas.

O levantamento realizado nas referidas instituições de educação infantil, trouxe contribuições no sentido de entender o perfil destas instituições quanto à entrada de crianças com desenvolvimento atípico, dentre elas o autismo, bem como as práticas pedagógicas que têm sido propostas para se trabalhar com estas crianças, partindo de um olhar macro do contexto das deficiências até um olhar micro, que considerou a realidade do trabalho pedagógico com crianças com TEA na Educação Infantil.

Considerando este levantamento das crianças com desenvolvimento atípico, foi identificado que considerando os diversos atrasos do desenvolvimento que perfaz o cenário da Educação Infantil em Recife, o Transtorno do Espectro Autista é o que mais aparece comparado a outros quadros desenvolvimentais, conforme mostra o gráfico abaixo:



**Gráfico 02** – Levantamento dos Transtornos diagnosticados nas crianças em creches e Cmeis no município de Recife.



Fonte: elaborado pela autora (2018)

Os dados revelam que, considerando o que foi relatado pelas coordenadoras, no que diz respeito ao diagnóstico das crianças que estão em suas creches, há um maior índice de crianças com Transtorno do Espectro Autista 52% quando comparados com os números de outros quadros diagnósticos, o que chama a atenção que cada vez mais essas crianças estão chegando nestes espaços.

Um estudo realizado por Ponomavenco (2017) revela que existe uma incidência muito forte de crianças com Transtorno do Espectro Autista compreendendo a faixa etária dos 0 a 5 anos, o que nos indaga sobre esses números ainda aumentarem no contexto de realidade da Educação Infantil.

Para Joseph, Soorya e Thurm (2016), a prevalência de crianças com TEA, está associada a uma maior identificação de casos, tendo em vista as mudanças ocorridas ao longo dos anos e a ampliação do conceito e definição, visto que as diversas áreas de conhecimento foram se expandindo em busca de uma resposta

para este transtorno. Esse crescimento do número de crianças com TEA tem um impacto social que parece ser visível no contexto educacional pelas dúvidas que os profissionais que pertencem aos espaços de educação apresentam em como lidar com as crianças que estão dentro deste perfil.

#### **4.2. Caminhos Delineados pela Observação Participante: atingindo realidades**

Ao se pensar sobre o objeto de estudo, no que tange a analisar as práticas pedagógicas dos profissionais da educação que lidam com transtorno do espectro autista, foram adotadas estratégias metodológicas que serviram de base para identificar o problema de investigação da pesquisa.

O transtorno do espectro Autista como já vimos, vem sendo discutido por diversas áreas do saber, estando presente a nível mundial. Diante disso, escolhemos uma base metodológica pautada em entender a realidade dos espaços de educação em contextos inclusivos.

A observação participante consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, e integrando-se na situação observada com os sujeitos, buscando partilhar e conhecer o cotidiano dos participantes para conhecer as suas vivências. Na observação participante, tem-se a oportunidade de unir o objeto ao seu contexto. (QUEIROZ, 2007)

Com o auxílio da observação participante, o pesquisador analisa a realidade social que o rodeia, tentando perceber os conflitos existentes, de modo a identificar grupos sociais que têm em si a sensibilidade e motivação para as mudanças necessárias. Pensando nos participantes da pesquisa, que foram os profissionais de educação, os mesmos se colocaram à disposição para ajudar na transformação do ambiente escolar, vendo a pesquisa como uma forma de promover conhecimento em torno da realidade do Transtorno do Espectro Autista. (QUEIROZ, 2007)

Na observação participante, o pesquisador precisa estar atento a algumas habilidades para poder coletar os dados de maneira satisfatória, a partir da relação de confiança com os sujeitos; ter sensibilidade para pessoas; ser um bom ouvinte; ter familiaridade com as questões investigadas, com preparação teórica sobre o objeto de estudo ou situação que será observada, bem como ter flexibilidade para se adaptar a situações inesperadas. (QUEIROZ, 2007).

Neste sentido, tal escolha contribuiu de sobremaneira para ampliar o olhar quanto ao contexto da relação que envolveu os participantes da pesquisa, visto a realidade do transtorno do espectro autista na Educação Infantil.

### **4.3. Natureza da pesquisa.**

Diante do estudo realizado, foi adotado como natureza de investigação a pesquisa quanti-qualitativa, que são abordagens diferentes, porém não contraditórias, pois possibilitam aprofundar fenômenos complexos, fatos e processos particulares e específicos, capazes de serem abrangidos intensamente.

Dentro desta perspectiva de pesquisa, Minayo (2016) chama a atenção para o fato de que o campo das pesquisas qualitativas enfatiza um universo de significações que se utilizam de diferentes instrumentos na coleta, tais como, observação, entrevista, gravações, dentre outros. Isto, por sua vez, não elimina a sua operacionalidade. Na verdade, ao lançar mão de diversas técnicas de coleta de dados às pesquisas qualitativas permitem uma análise minuciosa de como os fatos acontecem, no que se refere à abrangência do estudo.

Já nas pesquisas quantitativas Knechtel (2014), explica que este tipo de pesquisa é um método que têm relação com um problema humano ou social, e se baseia em variáveis quantificadas em números, e através desta quantificação, é possível medir opiniões e informações pelo uso da estatística, porcentagem, média, e o desvio-padrão, por exemplo. Na presente pesquisa, foi realizado um levantamento de frequência de categorias que mais apareceram nas falas dos profissionais da educação (Professores, ADEEs e AEE), sendo representados através de percentuais e frequências.

Neste sentido, entendemos ser de extrema importância discutir a realidade de inclusão de crianças com diagnóstico de TEA, na Educação Infantil, a estas perspectivas de análise que nos ajudaram a elucidar o fenômeno aqui investigado.

### **4.4 O Local da Pesquisa:**

O estudo foi realizado em dois Centros Municipais de Educação – CMEIs no município de Recife.

### **4.5. Participantes:** as diferentes vozes da pesquisa

Considerando o objeto de estudo em análise, que envolveu as concepções e as práticas pedagógicas de profissionais da Educação Infantil que lidam com crianças com transtorno do espectro autista, foram escolhidos como participantes da pesquisa, professores, agentes de apoio ao desenvolvimento escolar especial e o profissional do atendimento educacional especializado, visto que tais profissionais tem uma atuação direta com as crianças com TEA, totalizando 10 participantes, incluindo também 05 crianças com TEA, nos grupos III ( 02 crianças), IV ( 02 crianças) e V ( 01 criança), totalizando 05 crianças. Os profissionais envolvidos, encontram-se descritos abaixo:

- Professor (06 profissionais): são profissionais que acompanham a criança no campo das suas dimensões afetivas, sociais, pedagógicas, sendo o mediador entre o conhecimento e a criança. Tais profissionais são dos seguintes segmentos: Grupo III (02 professoras, Grupo IV (02 professoras) e Grupo V (02 professoras).
- Agente de apoio ao desenvolvimento escolar especial (03 profissionais): apoiam as crianças que tem um desenvolvimento atípico na sua rotina, desde a parte pedagógica até cuidados diários como (alimentação, banho, vestir dentre outras atribuições).
- O profissional do atendimento educacional especializado (01 profissional) - o profissional que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Os profissionais aqui mencionados nos ajudaram a entender melhor como o TEA vem sendo compreendido nos espaços de educação, considerando possibilidades que poderão ser traçadas para os seus trabalhos pedagógicos.

#### **4.6. Técnicas de Pesquisa:**

A fim de buscar respostas que pudessem nos dar elementos para responder aos objetivos aqui propostos, foram utilizados como técnicas, as entrevistas e os registros videográficos, como pontos elementares de discussões acerca do Transtorno do Espectro Autista.

##### **4.6.1. Entrevistas:**

As entrevistas realizadas com os profissionais de educação, a mesma teve como proposta compreender as concepções que tais profissionais tinham sobre o TEA no que diz respeito às dimensões comportamentais da criança, seu desenvolvimento e também de que maneira os mesmos estavam desenvolvendo as suas práticas pedagógicas com este público.

As investigações iniciais com os profissionais da educação infantil, a respeito da compreensão do TEA, foram realizadas a partir de perguntas semiestruturadas, visando entender e identificar questões do autismo e da prática pedagógica.

As entrevistas foram realizadas com 06 professores, 03 agentes de apoio ao desenvolvimento escolar especial – AADEEs e 01 profissional do atendimento educacional especializado – AEE, totalizando 10 participantes. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, tendo como base as seguintes perguntas como norte para identificar as categorias de análise (categorias estas definidas pela frequência de discursos comuns entre os profissionais).

- Quais as categorias que aparecem em todos os profissionais da educação?
- Quais categorias aparecem em mais de uma profissão?
- Quais categorias aparecem apenas em uma profissão?

A partir das respostas de cada profissional foram criadas categorias relacionadas à cada uma das perguntas e, em seguida, foi feito um levantamento das frequências de cada categoria. Estas informações foram transformadas então em percentuais. Todas essas informações foram organizadas então em gráficos, os quais serão apresentados no capítulo de resultados

#### **4.6.2. Registros Videográficos:**

Outra vivência utilizada na construção dos dados da pesquisa foram os registros videográficos, dando destaque para os momentos nos quais os trabalhos pedagógicos foram desenvolvidos com as crianças, pelos profissionais da educação, dentre eles: o professor, o agente de apoio ao desenvolvimento escolar especial e o profissional do atendimento educacional especializado.

Os registros foram realizados uma vez por semana, durante um período de aproximadamente 02 meses, contemplando os momentos de sala de aula, ludicidade, rotina e espaço alternativo de sala, tendo em vista serem estes

momentos nos quais os profissionais estavam com a criança, no contexto de prática pedagógica. Ao total, foram observadas cinco crianças compreendendo os grupos da Educação Infantil (III- 02, IV- 02 e V -01). Foram realizados um total de 10 sessões de vídeos com cada turma que tinha presente uma criança com autismo, considerando o foco dos registros nas práticas pedagógicas das crianças com TEA. Após a realização das videografações, foi realizado um levantamento sobre os vídeos realizados, seguindo a identificação de: (Turma da Criança/ Tempo de Vídeo/ Descrição de Cena). A partir das descrições das cenas, foi realizado um levantamento de categorias das vivências que se apresentaram com mais frequência, envolvendo os participantes da pesquisa, a partir das seguintes situações:

Sala de Aula: espaço em que as crianças estavam com as professoras em sala de aula executando algum tipo de atividade pedagógica.

Ludicidade: Espaço no qual as crianças estavam envolvidas em atividades que utilizavam de algum recurso lúdico.

Rotina: Espaço no qual as crianças estavam envolvidas com alguma atividade de rotina e organização do seu dia a dia.

Espaço Alternativo de Sala: Espaço no qual as atividades pedagógicas não foram desenvolvidas dentro da sala de aula.

Como as crianças estiveram presentes neste momento, procurou-se evitar quaisquer riscos para as mesmas, preservando sua rotina em diálogo juntamente com o profissional da educação que a acompanha.

Desta forma, buscamos pelos através dos registros identificar como o trabalho com este perfil de crianças tem sido desenvolvido no contexto da Educação Infantil e, em seguida, analisar se foi possível estabelecer relação entre as práticas pedagógicas identificadas e os princípios da metodologia ativa.

#### **4.7. Construção dos dados da pesquisa: perspectivas para análise dos dados:**

Com relação a análise dos dados, foram adotadas perspectivas de análise diante dos instrumentos escolhidos para a coleta de dados, inspirando-se na análise de conteúdo de Bardin (2011), e na descrição das videografações, que serão discutidas a seguir.

#### **4.7.1. Análise de Conteúdo:**

A análise das entrevistas se inspirou na análise de conteúdo de Bardin (2011), de modo a identificar os principais aspectos que permeiam as práticas dos profissionais da educação que lidam com crianças com transtorno do espectro autista. Neste sentido, alguns aspectos da análise de conteúdo deste autor, foram aqui consideradas como, por exemplo, realizar com os passos de realização, organização e sistematização de ideias, seguindo pela exploração de informações, bem como, tratar os resultados obtidos e interpretá-los.

A conceitualização da análise de conteúdo, pode ser vista de diferentes formas, considerando a vertente teórica e a intenção do pesquisador que a desenvolve, se utilizando de conceitos relacionados à semântica estatística do discurso, ou até mesmo à inferência por meio da identificação objetiva de características das mensagens (BARDIN, 2011).

A proposta elaborada por este autor (2011) foi desenvolvida por volta da década de 70 e parte de três processos, ou fases que julga necessárias para se realizar uma análise de conteúdo, que são elas: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré- análise a organização do material a ser analisado tem como objetivo torná-lo operacional, ou seja, sistematizar ideias preliminares. No estudo em questão a partir das entrevistas transcritas, foi iniciado uma leitura prévia dos relatos dos profissionais, identificando as falas que respondessem às perguntas do estudo, no sentido da compreensão do TEA, assim como das práticas pedagógicas desenvolvidas para este grupo.

Na exploração do material compreende a definição de categorias por um sistema de codificação, que no caso da pesquisa foi elaborado uma planilha a partir de algumas falas recorrentes entre os profissionais da educação, para a definição das categorias trabalhadas no estudo.

No tratamento, inferência e interpretação os resultados são trabalhados nas interpretações inferenciais, ou seja, é o momento de intuição, de análise reflexiva e crítica. No caso da pesquisa, foi o momento em que se pôde identificar as categorias presentes em todas as categorias profissionais, e em cada área profissional específica, possibilitando a interpretação dos dados que estavam organizados e

sistematizados no contexto do conhecimento sobre o TEA e as práticas desenvolvidas pelos profissionais.

A autora afirma, ainda, que a categorização é uma operação de classificar os elementos por diferenciação e depois reagrupar com os critérios previamente definidos. No caso da presente pesquisa, a partir da análise dos dados, foram definidas 03 categorias de análise, a saber: Categorias que emergiram em todos os profissionais da educação; Categorias que emergiram em mais de uma profissão; Categorias que emergiram apenas em uma categoria profissional específica, considerando professores, AADEEs E AEE.

#### **4.7.2 Metanálise:**

A metanálise é uma técnica que traz o cruzamento de ideias que envolve (termos, variáveis, nomes, palavras-chaves, argumentos, dentre outros), ajudando a avaliar de forma global as pesquisas. (SCHMIDT; HUNTER, 2014). Além disso, a metanálise permite utilizar metodologias analíticas e estatísticas para explicar a variância dos resultados utilizando fatores comuns aos estudos, ou seja, sintetiza uma determinada quantidade de conclusões em um campo de pesquisa específico. No caso da pesquisa em questão através desta metodologia, foi possível analisar diferentes categorias presentes nas falas dos profissionais de educação, compreendendo os professores, AADEEs e AEE.

A metanálise neste sentido, permite comparar os resultados das pesquisas não só no que diz respeito ao aspecto substantivo, mas principalmente em relação aos procedimentos metodológicos. Por exemplo, ela possibilita estimar em que medida uma técnica específica pode se correlacionar com um determinado padrão de conclusão. A ideia é produzir sínteses de análises que possam mostrar um cenário de um todo em uma pesquisa. Portanto, trata-se de um movimento reflexivo sobre o que foi investigado e sobre como a pesquisa foi conduzida(SCHMIDT; HUNTER, 2014).

Desse modo, buscamos compreender de que forma as pesquisas relacionam-se no tocante aos aspectos da inclusão, proporcionando uma oportunidade de avançar, através de um aprofundamento sobre o objeto de seus conhecimentos e



visualizando a necessidade de novos estudos que visem responder lacunas existentes.

#### **4.7.3. Videografia:**

Considerando os momentos elegidos para os registros em vídeo em torno das práticas pedagógicas dos profissionais da educação infantil que lidam com as crianças com transtorno do espectro autista, a videografia foi utilizada como estratégia metodológica para identificar momentos nos quais as metodologias ativas foram utilizadas com as crianças com TEA.

A videografia de atividades humanas apresenta-se como uma ferramenta ímpar para a identificação e análise de investigações de fenômenos complexos. O vídeo é menos sujeito ao viés do observador, pois registra informações em maior densidade. Neste sentido, a videografia não produz por si só um registro completo e final do objeto de estudo investigado. (Meira, 1994)

A análise dos registros em vídeo partiu da seguinte premissa: durante as atividades de interação com as crianças foi posto como objetivo identificar os princípios das metodologias ativas (aluno como centro da aprendizagem, autonomia, problematização da realidade, inovação e professor- mediador).

Neste sentido, como forma de análise dos dados foi adotado a perspectiva interacional, pois possibilita um olhar aguçado em torno dos processos das relações que são desenvolvidas entre os indivíduos, dando margem para se olhar um contexto de ações que estão em torno de gestos, fala, corpo e outros elementos que estão presentes no contexto das relações humanas. Para Jordan e Henderson (1995), algumas questões precisam ser consideradas quanto ao processo que envolve as interações, visto algumas ações que são empregadas neste campo, tais como a posição do corpo, gestos e até mesmo a manipulação de objetos. Tal posição se inclina para o objeto de estudo que discutiu as posições e contextos que estão implicados nas ações educativas das crianças com transtorno do espectro autista.

#### **4.8. Ética e os Cuidados na Pesquisa:**

O presente projeto voltado para os profissionais da educação buscou também pensar sobre as condições éticas no qual a pesquisa esteve envolta, demandando que o pesquisador estivesse atendo aos cuidados que precisavam ser tomados com os seus participantes.

Neste sentido, foi preciso ter conhecimento de algumas diretrizes que regem as condições éticas na pesquisa pela resolução CNS/CONEP n°466/2012, a saber:

- Respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade sob forma de manifestação expressa, livre e esclarecida, de contribuir e permanecer ou não na pesquisa;
- Contar com o consentimento livre e esclarecido do participante da pesquisa e/ou seu representante legal, considerando-se os casos das pesquisas que necessitem, por suas características, coleta a posteriori, sempre que justificado;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados;
- Relevância social da pesquisa o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sóciohumanitária (BRASIL, 1996, p.4).

Esta mesma resolução ainda prevê as exigências que precisam ser consideradas na pesquisa, estando atento aos aspectos relacionados a:

- Ser adequada aos princípios científicos que a justifiquem e com possibilidade concretas de responder a incertezas;
- Contar com o consentimento livre e esclarecido do participante da pesquisa e/ou seu representante legal, considerando-se os casos das pesquisas que necessitem, por suas características, coleta a posteriori, sempre que justificado;
- Contar com os recursos humanos e materiais necessários que garantam o bem-estar do participante da pesquisa, devendo o(s) pesquisador(es) possuir capacidade profissional adequada para desenvolver sua função no projeto proposto;
- Prevaler sempre as probabilidades dos benefícios esperados sobre os riscos e/ou desconfortos previsíveis;

A partir destas questões, as ações realizadas na pesquisa, foram previamente acordadas com os profissionais da educação e a gestão da unidade educativa, levando em consideração os aspectos éticos implicados na pesquisa, bem como suas exigências para tal fim.

O uso do termo do consentimento livre e esclarecido, utilizado na pesquisa (Anexo IV), foi entregue aos participantes envolvidos, buscando sempre deixar claro os aspectos procedimentais que a pesquisa envolveria.

Ainda no tocante a possíveis ações de intervenções, gravações (áudio ou vídeo), entrevistas, registros de imagens de pessoas ou do espaço, foi feita a solicitação por autorização individual por escrito, com data e assinatura dos indivíduos, pelo uso do termo de consentimento livre e esclarecido.

Os cuidados quanto a possíveis desconfortos foram sempre considerados, de modo a respeitar a conjuntura do espaço, bem como a individualidade de cada sujeito, procurando a discrição na realização de registros videográficos e entrevistas, prezando sempre pelo bem-estar de quem estão participando do objeto do estudo, assim como também respeitando o fluxo das atividades de cada profissional envolvido.

Assim, a presente pesquisa obedeceu aos trâmites legais de autorização a partir, primeiramente da Carta de Anuência (encaminha ao setor específico na Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife), explicitando o objetivo da pesquisa, bem como os cuidados tomados nos Centros Municipais de Educação, colocados como campo do estudo.

No primeiro contato com as instituições em estudo buscou-se compreender a dinâmica e o fluxo de atividades, visando verificar possibilidades de dias e horários para a coleta que estejam previamente acordados com os participantes.

Os instrumentos utilizados na pesquisa, foram as entrevistas e os registros videográficos, tendo o cuidado de respeitar a dinamicidade do lugar, espaço e conjuntura individual de cada membro participante, visto o contexto das práticas pedagógicas a serem compreendidas no trabalho com crianças com transtorno do espectro autista.

Neste sentido, a pesquisa buscou trazer contribuições que possam auxiliar os profissionais da educação a promoverem estratégias favoráveis no campo de desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista.

**CAPÍTULO V- RESULTADOS E DISCUSSÕES: EXPLORANDO O OBJETO DE PESQUISA**



Este capítulo aborda a apresentação e discussão dos resultados obtidos na pesquisa, que trata de compreender como as práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas pelos profissionais da educação que lidam com crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil. Tendo como direcionamento os seguintes objetivos específicos: analisar as concepções que os profissionais da educação têm acerca do transtorno do espectro autista no que diz respeito às dimensões comportamentais da criança, de seu desenvolvimento e até mesmo pedagógicas; Identificar e caracterizar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas com crianças com transtorno do espectro autista; relacionar os aspectos das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças com o transtorno do espectro autista, com os princípios da pedagogia ativa;

Em busca de respostas para estes objetivos, buscamos neste estudo analisar os fenômenos da pesquisa a partir das entrevistas e registros videográficos e os resultados serão apresentados seguindo a seguinte sequência:

1) Análise das Entrevistas: no primeiro momento, serão apresentados os resultados referentes às análises das entrevistas realizadas com os 10 profissionais da Educação Infantil, dentre eles professoras (06), Profissional do atendimento educacional especializado- AEE ( 01) e os Agente de apoio de desenvolvimento da Educação Especial – AADDEs (03).

No que diz respeito ao percurso de análise das entrevistas, as mesmas foram, inicialmente, transcritas integralmente e em seguidas foram lidas na busca por categorias que pudessem representar aspectos da narrativa dos profissionais em relação aos seguintes pontos (relacionados aos objetivos específicos): 1) Concepção sobre autismo e 2) Práticas pedagógicas com as crianças com TEA.

Em seguida, as entrevistas foram analisadas por categoria de profissional (professor, AADDEs e AEE), no qual foram sendo registradas as categorias que iriam aparecendo em cada área profissional. Além disso, foi feita a identificação da frequência que cada uma das categorias aparecia em cada entrevista. Para cada categoria encontrada foi elaborada uma definição que descreve o que cada uma representa. Por exemplo, quando em uma entrevista o (a) participante mencionou que o “transtorno do espectro autista” é como se tivesse um mundo particular, que vivesse naquele mundo dele, é mais ou menos isso que eu entendi, tem uma forma

diferente de sentir, de olhar, de ver o mundo, fala expressa por uma das professoras”. Essa fala representou a categoria de mundo particular.

Todas as definições das categorias encontradas durante a análise das entrevistas encontram-se no (Anexo VI), da dissertação.

Uma vez que foi feita a identificação das categorias, foi realizada então uma metanálise para identificar tanto nas concepções sobre autismo como na prática pedagógica com as crianças com TEA a frequência das categorias, seguindo o seguinte parâmetro:

- Categorias presentes em todos os profissionais:
- Categorias presentes nos professores e AADEEs:
- Categorias presentes nos professores e AEEs:
- Categorias presentes apenas nos professores:
- Categorias presentes apenas nos AADEES;
- Categorias presentes apenas nos AEEs.

2) Análise dos registros videográficos: Os registros videográficos foram realizados em 05 turmas dos Centros Municipais de Educação – CMEIs, durante um período de dois meses. Foram realizados um total de 10 sessões de vídeos com cada turma que tinha presente uma criança com autismo. Após a realização das videografações, foi realizado um levantamento sobre os vídeos realizados, seguindo a identificação de: (Turma da Criança/ Tempo de Vídeo/ Descrição de Cena).

A partir das descrições das cenas, foi realizado um levantamento de categorias das vivências que se apresentaram com mais frequência, envolvendo os participantes da pesquisa. Se destacando:

- Rotina
- Atividade Pedagógica em Sala de Aula
- Atividade Pedagógica em espaços Alternativos
- Ludicidade.

A partir da identificação destas categorias, foi realizado o levantamento das cenas que envolviam estas categorias com sua respectiva descrição, totalizando doze cenas. A partir de tais descrições, foi realizado uma análise das doze cenas

identificadas, onde foi possível identificar (ou não) os princípios da metodologia ativa (Aluno como centro de aprendizagem, Autonomia, Problemática da realidade, Inovação e Professor Mediador).

Neste sentido, foi buscado realizar as discussões em torno da problemática da pesquisa, visando identificar os aspectos das práticas pedagógicas das crianças com Transtorno do Espectro Autista, relacionados com os princípios das metodologias ativas diante das atividades propostas para estas crianças.

### **5.1. Análise das entrevistas com os profissionais da creche (professores, AEEs e AADEEs):**

#### **5.1.1. Análise das concepções sobre TEA:**

O transtorno do espectro autista ainda revela seus mistérios, e os profissionais que lidam com estas crianças são desafiados a buscar uma compreensão que possa ajudá-los a entender o que se passa no universo de cada criança.

Diante do estudo realizado com professoras, agente de apoio de desenvolvimento da educação especial – AADEE e profissional do atendimento educacional especializado- AEE, totalizando 10 participantes, foi possível identificar algumas compreensões que se tem a respeito do autismo por desses profissionais. Como será descrito a seguir:

**Gráfico 2:** frequência das categorias identificadas nas entrevistas com os profissionais da creche – distribuição em relação a todos os profissionais entrevistados em relação à concepção de TEA.



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

O gráfico acima, apresenta as principais categorias que apareceram no estudo, tais como ( mundo particular, cuidado, diagnóstico diferencial, mudança na formação cerebral, interação, limitação, rotina, desatenção/ inquietação, baixa tolerância a frustração, comunicação, inteligência e diferentes tipos de autismo).

A partir destas categorias, será explicado a frequência que as mesmas apareceram nos professores, AADEEs, e AEE, e o que se tem de comum em cada área profissional, de modo que possamos observar como o autismo vem sendo compreendido no campo da educação e, como é o foco do presente estudo, no âmbito da Educação Infantil.

#### 5.1.1.1. A concepção de TEA para professores, AADEEs e AEE – pontos em comum:

Um dado que nos chamou a atenção é que não houve nenhuma categoria que emergiu, ao mesmo tempo, nas entrevistas das três áreas profissionais



(Professores, AADEEs, AEE), quanto à compreensão do autismo. Tal realidade pode ser um ponto de questionamento. Será que o conceito de autismo tem uma compreensão clara para os profissionais da educação? O modo de compreender o autismo ainda é uma realidade distante na escola? As informações sobre o autismo estão chegando nestes espaços? Ainda há confusão quando se houve falar em autismo? Uma possível resposta a tais perguntas poderá ser vislumbrada ao longo dos próximos subitens da sessão de resultados, referente às outras análises realizadas a partir das entrevistas com os profissionais.

#### **5.1.1.2 A concepção de TEA para professoras e AEE – Pontos em comum:**

Diferente do que encontramos quando analisamos as entrevistas das três categorias de profissionais juntas, observamos que ao levar em consideração apenas as entrevistas de professoras e a AEE foi possível identificar uma categoria em comum entre essas duas categorias de profissionais. Neste sentido, a categoria que apareceu tanto entre as professoras e a AEE, foi aquela de **baixa tolerância à frustração**. Ou seja, esta categoria foi identificada toda vez que alguma das participantes mencionavam que as crianças com TEA acabam se desorganizando com o tempo de espera, ou tentam fazer algo que desejam e quando não realizam se frustram. Esta categoria representou um total de 33,3% entre as professoras e 100% do AEE e pode ser ilustrada pelos exemplos abaixo.

Quando ele tá frustrado ele se joga no chão, aí bate com a cabeça e chega faz um barulho forte quando ele bate com a cabeça. Hoje mesmo ele teve episódio de se jogar aqui porque foi contrariado, aí se jogou, mas ele não tem muito isso. (Fragmento de entrevista da participante 01- Professora).

A gente foi trabalhando como se faz com qualquer criança, agora respeitando mais um pouco porque o linear dele de tolerância é diferente dos demais. (Fragmento de entrevista da participante 01- AEE )

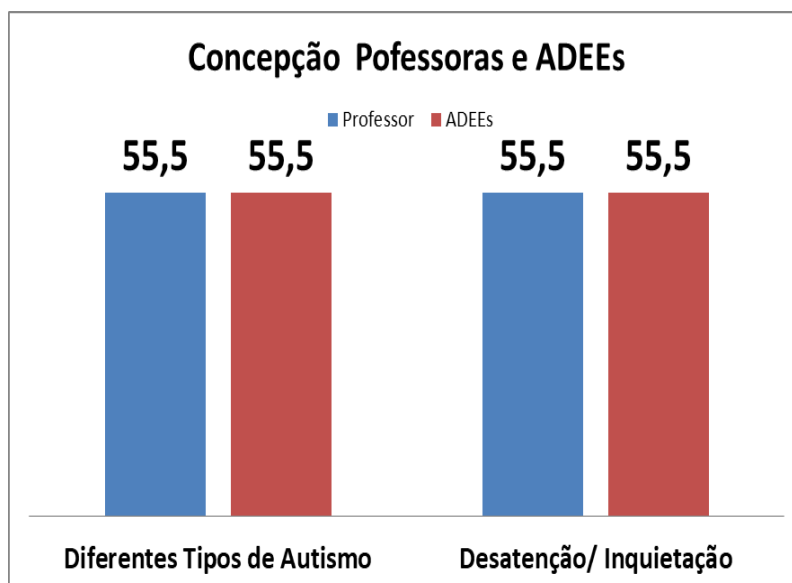
A presença de comportamentos inadequados que podem ser considerados obstáculos para os processos de ensino-aprendizagem e de integração social podem estar associado ao quadro do TEA, mas não quer dizer que todos os autistas vão apresentar este tipo de comportamento. O importante é lembrar sobre as dificuldades que a criança está passando com tal problema, e poder identificar formas de auxiliá-la nesta expressão de sentimentos. (CUNHA, 2012).

Ainda que esta categoria represente um percentual pequeno da amostra entre as professoras, este dado precisa ser compreendido, pois uma criança com autismo dependendo do grau, pode ter um limiar de tolerância menor. Mas, se os profissionais que lidam com a mesma não compreendem esta característica podem interpretar tais comportamentos de maneira equivocada e a criança passa a ser vista como “aquela que não para quieta”, “a criança problema” “ a criança que só faz chorar” “ a criança que só quer o que quer”. Refletir sobre este aspecto endossa a importância de compreender a criança a partir da sua individualidade.

#### 5.1.1.3. A concepção de TEA para professoras e ADEEs – pontos em comum:

De modo geral, as categorias de “**diferentes tipos de autismo**” e “**desatenção/ inquietação**” foram categorias presentes entre as professoras e os ADEEs. Em termos percentuais, essas duas categorias apareceram nas entrevistas de 55,5% dos referidos profissionais, conforme mostra o gráfico abaixo. Ou seja, considerando as seis professoras e as três ADEEs as categorias duas categorias mencionadas apareceram em cinco das profissionais entrevistadas.

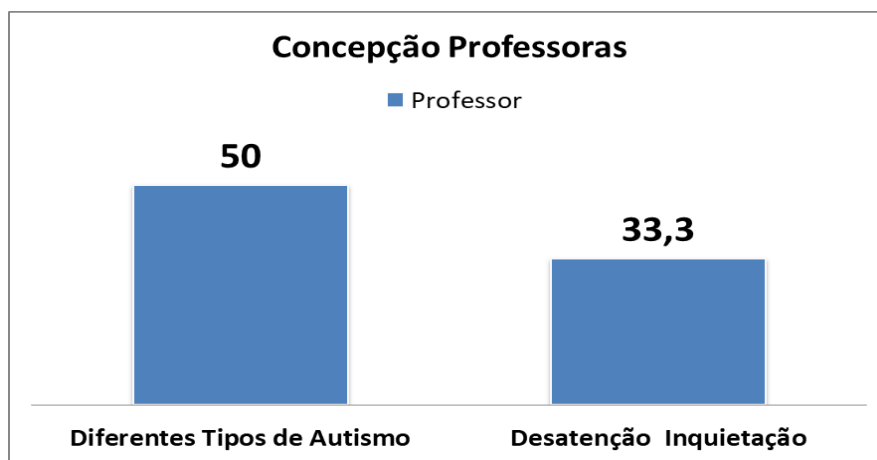
**Gráfico 3:** percentual das frequências das categorias identificadas tanto nas entrevistas das professoras como nas das ADEEs.



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

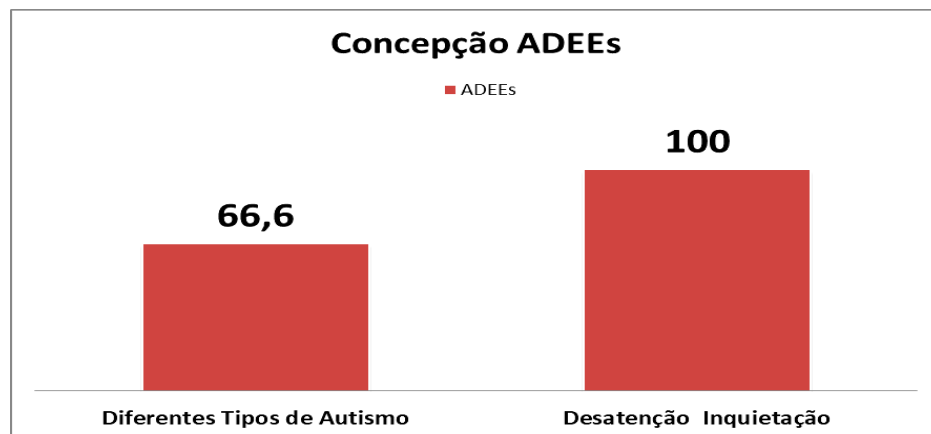
Além do resultado acima, procuramos compreender a distribuição da frequência das categorias de “diferentes tipos de autismo” e “desatenção/inquietação” por área profissional, e, desta maneira, foi possível identificar como estas categorias representam as professoras e os AADEEs na forma de compreender o autismo, como ilustram os gráficos 3 e 4, abaixo apresentados.

**Gráfico 4:** percentual das frequências das categorias identificadas pelas professoras



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

**Gráfico 5:** percentual das frequências das categorias identificadas pelas AADEES



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A concepção sobre entender o autismo a partir da compreensão que existe de diferentes tipos de autismo, foi trazida por três professoras das seis entrevistadas, totalizando um percentual de 50%. E no discurso das AADEEs, duas das três profissionais entrevistadas trouxeram tal concepção, totalizando um percentual de

66,6% da amostra. Tais profissionais apontam, nos fragmentos de suas entrevistas abaixo apresentadas, sobre entender as diversas formas que o autismo pode se manifestar.

São crianças que precisam de ajuda, crianças que precisam de terapia e são crianças que têm alguns pontos em comuns. Eu peguei várias crianças com vários tipos de autismo, vários graus assim. (Fragmento de entrevista da participante 02- Professora).

Mas eu percebi que existe uma particularidade que o que funciona com determinada criança pode não funcionar com outras (Fragmento de entrevista da participante 01- AADDEE).

Considerando as manifestações do Transtorno do Espectro Autista, há um legítimo conhecimento de que este transtorno pode se manifestar de maneiras diferentes em cada criança. Entretanto, é importante pensar o que torna as crianças únicas. A partir deste olhar, as profissionais que trabalham com as mesmas precisam ter o cuidado para não cair no campo da generalização, ou seja, o que serve para um, servirá para o outro. (CUNHA, 2012).

É importante lembrar que algumas visões associadas ao autismo, sobretudo olhando apenas pelo modelo biomédico, não pode ser adotado como único fator de compreensão sobre a criança, pois se não teríamos um catalisador de descapacidades, ausência, prejuízos, rigidez, e seguiríamos para um modelo de padronização, coisificação e classificação ferindo o ser singular. (ORRÚ, 2017).

Para Lotufo (2012) e Cano (2016) o autismo se caracteriza de diferentes formas, ou seja, uma criança com autismo não irá se apresentar de forma igual à outra, entretanto alguns padrões de comportamentos podem estar presentes neste transtorno, isso acabou sendo algo reconhecido por metade dos profissionais (professora e AADDEEs) que lidam com estas crianças.

Quanto a relacionar o autismo ao aspecto da desatenção/ inquietação, por serem crianças que não conseguem parar nem se concentrar em atividades, foi trazido por duas professoras num total de 06, representando 33,3% das que trouxeram esta visão. Já com relação aos AADDEEs, os 03 entrevistados apontaram a desatenção/inquietação como característica do autismo, totalizando um percentual de 100%, conforme mostra descrição da fala abaixo:

Eu sempre tento trazer Bruno, mas eu percebo que ele não tem aquele tempo de concentração que os colegas têm. Os colegas chegam para fazer

um desenho, às vezes ele não quer nem fazer o desenho, quer fazer qualquer outra coisa e aí a gente permite, como na sala a gente tem muitas coisas. (Fragmento de entrevista da participante 01- Professora ).

Essa criança que eu acompanho tem muita dificuldade pra permanecer parado, ele gosta de tá correndo, ele tem muita dificuldade e aqui, não sei se é uma questão cultural, eles preferem que fique na roda, faça a criança ficar na roda e eu tenho muita dificuldade. (Fragmento de entrevista da participante 02- AADEE).

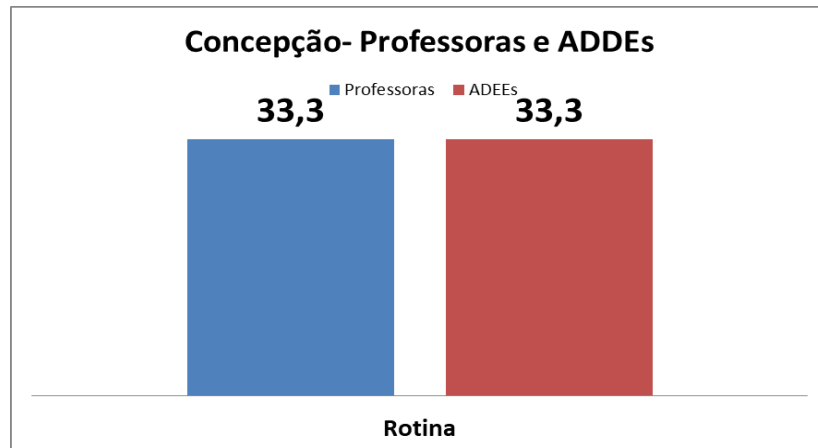
Os estudos mostram que as crianças com autismo muitas vezes se concentram naquilo que desperta o seu interesse, que não necessariamente envolve uma dificuldade de atenção. (NUNES, 2016)

A representação da “desatenção/ inquietação”, foi marcante para os AADEEs, já que todas apontaram que a criança com autismo tem esta dificuldade, referindo-se à criança que não “para quieta”. Já para os professores esta visão parece estar relacionada a não se concentrar em atividades pedagógicas em sala de aula. Tais discursos trazem concepções distintas sobre a criança com autismo, por um lado, e também pode nos indicar um aspecto sobre as características do autismo que para os auxiliares de desenvolvimento infantil ainda não parece estar claro, por outro.

É importante lembrar que as alterações sensoriais das crianças com TEA também podem afetar o seu comportamento em diversas atividades diárias, como por exemplo, rotinas da alimentação e sono. Essas alterações no ambiente externo podem criar problemas na organização da criança e na execução de suas atividades. Conseqüentemente, as intervenções do autismo também devem incluir estratégias específicas de manejo de comportamentos sensoriais para melhorar as suas atividades diárias e a participação na escola. (NUNES, 2016). Por isso, a causa de “ não ficar quieta” deve ser compreendida pelos profissionais que lidam com as crianças para não apenas a colocar no lugar da “ criança problema”.

A seguir ainda será destacada outra categoria que apareceu em menor frequência pelas professoras e AADEEs. Entretanto, um ponto que nos chama a atenção é da importância da temática “Rotina” ser discutida pelos profissionais da educação, entendendo que tal ponto, pode ser um fator organizador para a criança.

**Gráfico 6:** percentual das frequências das categorias identificadas tanto nas entrevistas das professoras como nas das AADEEs.



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A **questão da rotina** trazida pelos profissionais como sendo um fator organizativo para as crianças com TEA, foi trazida por duas professoras, representando um percentual de **33%**, num total de 06. Já nos ADEEs, apenas um profissional associou a este conceito, representando um percentual de **33%**. O que esses baixos percentuais nos mostram é que a necessidade que crianças com autismo tem de manter uma rotina e não aceitar alterações na mesma não parece ser compreendida, pela maioria dos profissionais (professoras e ADEEs) como algo que seja característico do comportamento de indivíduos com TEA. Entretanto, abaixo é possível visualizar alguns relatos daquelas profissionais que destacaram a questão da rotina como destaque na compreensão do autismo.

Então assim, sempre que eu chego pela manhã, antes de fazer a roda de história, de fazer uma contação ou uma dramatização com eles eu sempre canto pra normatizar, eles voltam do café de manhã e a gente senta, canta, canta, e ele canta. (Fragmento de entrevista da participante 03- Professora).

Só a questão do corpo assim, do movimento, que ele gosta muito de círculo e fica rodando, aí Carlos tem mais, mas Bruno não, ele só fica assim mesmo se sair da rotina dele (Fragmento de entrevista da participante 02 AADDE).

Um dos principais desafios neste processo de escolarização de crianças com transtorno do espectro autista é a identificação de estratégias pedagógicas que possam ser eficazes no trabalho com estas crianças, visto o processo singular que cada uma possa vir a apresentar, podendo estes indivíduos ter necessidades educacionais específicas frente ao seu contexto de aprendizagem, o que pode demandar o uso de técnicas e metodologias adequadas para cada situação.

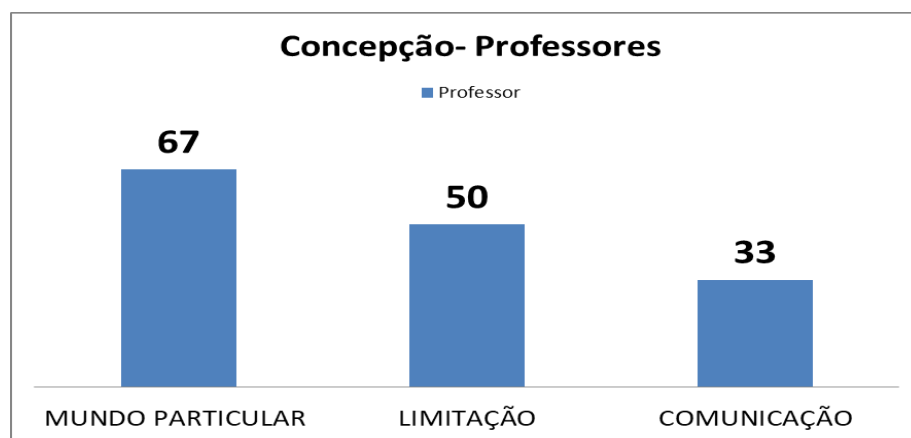
(CUNHA, 2012). Neste sentido criar uma “rotina” para crianças é um elemento organizativo de estabilidade e segurança, proporcionando maior facilidade de adaptação e organização espaço-temporal, ajudando as na própria autorregulação emocional.

A seguir buscaremos apresentar as categorias que apareceram apenas nas professoras, AADEEs e AEE. Isso nos ajudará a compreender o que fica mais marcante para cada área profissional no que diz respeito à concepção de autismo.

#### 5.1.1.4. Concepção de TEA pelas professoras – categorias particulares:

Com relação às categorias que apareceram apenas nas professoras, foi possível identificar como o TEA vem sendo concebido por estes profissionais. O gráfico abaixo mostra como se deu tal representação.

**Gráfico 7:** percentuais das frequências das categorias identificadas apenas nas entrevistas das professoras.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

O gráfico mostra que a categoria **mundo particular** foi aquela que apareceu com um maior percentual de frequência entre as professoras. Essa categoria diz respeito à compreensão de que indivíduos com TEA vivem no seu próprio mundo, tendo seus interesses próprios. Este dado foi trazido por 04 das 06 profissionais entrevistadas, representando um percentual de **67%**, conforme mostra descrição da fala abaixo:

Com esse transtorno é como se tivesse um mundo particular, que vivesse naquele mundo dele, é mais ou menos isso que eu entendi, tem uma forma

diferente de sentir, de olhar, de ver o mundo. (Fragmento de entrevista da participante 01 - Professora).

De modo geral, quando falamos do mundo particular das crianças com autismo a primeira coisa que vem à mente, é que possam existir traços que são característicos destas crianças, o que a faz entrar em um universo próprio, único. Ao mesmo tempo, é tendencioso pensar que neste mundo particular a criança não irá interagir com o mundo, pelo contrário, suas particularidades convidam as pessoas a buscarem compreender o que se passa em cada vivência trazida por elas. (ORRÚ, 2012). É importante pensar que “ficar sozinha” não significa que isso se restringe ao mundo das crianças com autismo. Precisamos lembrar que esta criança tem um mundo a explorar, por isso é importante se sentir convidado a conhecê-las.

Alguns autores se preocupam com a visão do autismo ser visto como viver no seu mundo “próprio”, para que isso não seja associado a uma característica pessoal do TEA, mostrando sempre a importância de prezar pela individualidade de cada criança a partir de um mundo que é acessível a todos. (CAMARGO; BOSA, 2009; MARTINS, 2009).

A partir das experiências que as crianças vão tendo com o mundo, há uma rica oportunidade de explorar seus potenciais e aproxima-los da realidade de outras crianças na vivência escolar, embora esta ideia ainda não esteja tão clara para alguns profissionais que a acompanham.

Outra concepção trazida pelas professoras foi correlacionar a **dificuldade de comunicação** como sendo uma característica das crianças com TEA. Das 06 professoras entrevistadas, 03 apontaram esta visão representando um total de **50%** do total da amostra, conforme mostra descrição da fala abaixo:

Eu acho que na prática os mais importantes assim é a questão da comunicação, porque o que eu percebi trabalhando com todos é que mesmo que falem eles ainda têm muita dificuldade, eles não se expressam como as outras crianças, é sempre atrasada essa questão do desenvolvimento da fala, então é tentar investir nesse aspecto. (Fragmento de entrevista da participante 03- Professora).

O modo de compreender as crianças com autismo, sobretudo pela forma como as mesmas irão se expressar no mundo, pode trazer desafios para os profissionais, pois muitas vezes não entender o que a criança necessita para



determinadas ocasiões podem impactar de forma negativa em seu desenvolvimento. (ORRÚ, 2012)

Mesmo que as crianças com TEA possam apresentar dificuldades na comunicação, esse fator não pode limitar a atuação dos profissionais que lidam com estas crianças, sendo importante compreender como essa questão se repercute na vida da criança, considerando a sua manifestação, pois é na relação com o outro que as ações vão ganhando sentido nas suas vidas. (CUNHA, 2012).

É preciso deixar claro que haver dificuldade na comunicação não significa que a criança não possa corresponder às atividades propostas pelas professoras, mas é preciso entender o estímulo adequado para cada situação. Por isso, é muito importante se questionar como é a comunicação da criança, como ela se manifesta? Quais as dificuldades encontradas? A criança consegue responder a interações sociais? De que forma? Têm interesses reduzidos? Faz contato visual e linguagem corporal? Usa sua expressão facial? Têm dificuldades em compartilhar brincadeiras imaginativas? Tais perguntas fundamentais fortalecem a discussão sobre o que traz o (DSM- V, AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION [APA], 2014,) para uma melhor compreensão desta área do desenvolvimento.

Em um percentual menor, as professoras ainda associaram o TEA à questão da **limitação**, ou seja, compreenderem que crianças com TEA apresentam uma condição “especial” em seu desenvolvimento. Das 06 professoras, duas trouxeram esta visão, representando um percentual de **33%** da amostra total desta categoria profissional, conforme mostra a descrição da fala abaixo:

Porque o aluno autista ele precisa de uma atenção diferenciada porque ele busca mais, não é uma pessoa que [pausa] tem que tá se oferecendo sempre o mais pra ele, o conhecimento, lidar com as ações que ele apresenta porque o autismo ele pode, de repente, trazer coisas novas e você tem que estar com um olhar diferenciado pra receber esse impulso que ele traz. (Fragmento de entrevista da participante 04- Professora).

O que esta análise particular das entrevistas das professoras nos aponta sobre a concepção que às mesmas têm do TEA é que já existe uma compreensão em relação aos principais prejuízos apresentados por crianças com diagnóstico do TEA (como mostra os percentuais apresentados pelas categorias de dificuldade de comunicação e limitação). Entretanto, a ideia em que os indivíduos com TEA vivem

num mundo particular (como mostrou o alto percentual de frequência desta categoria, mostra que a compreensão de ver a criança em seu mundo, pode refletir no repertório de informações sobre a criança.

Cano (2016) aponta que não podemos ter um olhar limitado para as crianças com TEA, pois dentro do espectro e dependendo do grau, cada criança se apresentará de forma diferente no mundo. Embora algumas dificuldades se manifestem no TEA (comunicação, interação e os padrões de comportamentos estereotipados) não significa que as crianças desenvolvam o mesmo padrão de comportamento, ou que estarão restritas a não realizar as suas atividades na escola.

Neste sentido, destacamos que este pode ser um aspecto que deve ser resgatado na formação continuada das professoras de modo que a compreensão de mundo particular possa ser desconstruída a favor de uma outra que destaque que indivíduos com TEA apresentam um modo diferente de perceber e de responder ao mundo à sua volta.

#### **5.1.1.5. Concepção de TEA pela AEE – categorias particulares:**

Com relação à AEE, foi possível identificar algumas categorias que parecem caracterizar a concepção que tal profissional tem sobre o TEA. As categorias de **diagnóstico diferencial** e **cuidado** foram categorias que se apresentaram apenas pelo AEE. Com relação ao diagnóstico diferencial, a mesma pontuou em seu relato a importância de se ter o cuidado quando se fecha um diagnóstico, sobretudo de TEA, conforme mostra a descrição abaixo:

É primeiro que tem muito exagero, agora eu vou falar bem a questão pessoal, hoje em dia qualquer coisa, qualquer distorçõzinha de comportamento é autismo e ao meu ver não é, a gente não pode classificar tudo, botar tudo numa coisa só e eu acho que existem muitos outros transtornos que a gente não sabe o que é ainda, mas ao meu ver não é autismo não, então assim, tão botando tudo num pacote só porque não se sabe, então é mais fácil dizer que é autismo e TEA, e o TEA ainda abre mais espaço pra isso porque fala de transtorno do espectro né, então abre um leque e eu acho que a gente tem que ter muito cuidado. (Fragmento de entrevista da participante 01- AEE).

Estudos apontam que realizar um diagnóstico diferencial no trabalho de crianças com Transtorno do Espectro Autista, é crucial para pensar em estratégias a serem desenvolvidas com estas crianças. O desconhecimento diagnóstico poderá

agravar ainda mais o quadro clínico e a aprendizagem da criança, uma vez que os principais recursos empregados na interação social e na aprendizagem podem estar sendo utilizados de maneira equivocada. (FAÉ et al., 2018).

Para os autores, em vários casos, podem existir diferenças clínicas que contribuem para o diagnóstico diferencial, e a apresentação clínica dos indivíduos é a principal ferramenta que indicará o correto diagnóstico. Portanto, a maneira indicada para se chegar a um diagnóstico é quase sempre a avaliação formal realizada por uma equipe multidisciplinar.

Já com relação ao **cuidado**, tal categoria foi identificada quando o profissional pontuava que o TEA não é uma doença, e ainda mais, destacava que indivíduos que possuem este perfil experimentam uma condição que precisa de uma atenção especial, conforme mostra descrição da fala abaixo:

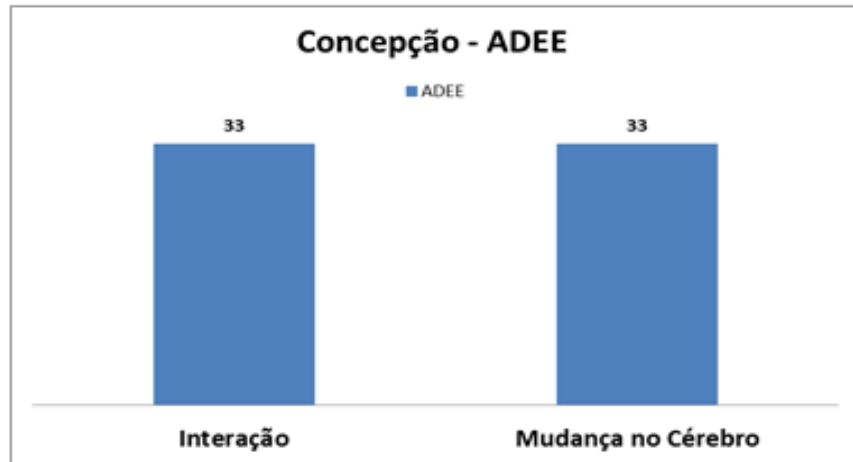
Então assim, autismo pra mim, hoje, é algo que precisa ser cuidado, é isso que me fica não é doença, não é nomenclatura, definições, pra mim é algo que precisa ser cuidado. (Fragmento de entrevista da participante 01 -AEE).

Essas compreensões podem se justificar pelo fato de que tais profissionais, comparando com os professores e os AADEEs devem na sua formação ter um conhecimento mais aprofundado sobre os diversos tipos de transtornos de desenvolvimento e também as deficiências, uma vez que o cargo de AEE prevê que tal profissional faça um trabalho especializado não só com as crianças com TEA, mas também com outras crianças que apresentam alguma necessidade educativa específica. Neste sentido para Ferreira (2017) a condição do cuidado com as crianças com transtorno do espectro autista precisa ser entendida como forma de entender as condições clínicas, comportamentais, sociais, de linguagem, dentre outras, pois cada criança é única.

#### **5.1.1.6. Concepção de TEA pelas AADEEs – categorias particulares:**

No que diz respeito às categorias que foram identificadas apenas pelas AADEEs quanto à compreensão do TEA, identificamos aquelas denominadas de **interação e mudança no cérebro**, presentes no discurso de apenas um AADEE conforme mostra o gráfico abaixo.

**Gráfico 8:** percentuais das frequências das categorias identificadas apenas nas entrevistas dos ADEEs.



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A partir do gráfico 7, é possível observar que apenas 33% dos ADEEs fizeram menção a cada uma das categorias. Isto quer dizer que apenas um dentre os três profissionais entrevistados mencionaram tais questões, sendo apontado por este, que as crianças com TEA apresentam dificuldades de interação social e também relaciona o TEA com alterações cerebrais que podem repercutir na presença dos comportamentos estereotipados e restritivos, como veremos a seguir:

A questão da **interação**, associando estas crianças a pessoas com dificuldade de socialização, foi trazida a partir do seguinte relato.

Eu tento de certa forma colocar a criança juntamente com as crianças normais pra que ela possa ter uma relação. Porque, a meu ver, a recomendação é colocar a criança para que ela possa interagir com as demais crianças. E atividade assim que a gente faz é atividade de desenho, pintura [tom de continuidade] para que possa desenvolver o intelecto da criança. (Fragmento de entrevista do participante 03- ADEE)

Quando pensamos no contexto de interação das crianças com TEA, é importante destacar que uma convivência social saudável deverá ser sempre um dos principais objetivos dos educadores. Isto significa que o trabalho com estas crianças precisa ir muito além da sua participação na sala de recursos. O aluno com TEA, jamais poderá ser privado da interação com outras crianças e de aprender em grupo, pois é a partir desta relação que outras habilidades vão sendo desenvolvidas, seja a

partir de descobrir regras sociais, amizade, companheirismo e tantas outras para estimular uma convivência harmônica. (CUNHA, 2012).

Outra questão trazida pelo mesmo profissional foi associar o autismo a uma mudança que ocorre no cérebro, conforme expresso na sua fala.

É uma disfunção que há no cérebro da criança que ela tem um determinado comportamento, e esse comportamento é repetitivo, uns são seletivos em relação à alimentação e por aí vai. (Fragmento de entrevista do participante 03- AADEE).

As mudanças identificadas no desenvolvimento da criança com Transtorno do espectro autista, podem se manifestar de diversas maneiras. Neste sentido, buscar informações sobre aspectos percebidos no comportamento das crianças com TEA, que causam prejuízos em torno da sua dinâmica de vida, é um ponto importante que precisa ser discutido no espaço escolar. (JOSEPH; SOORYA; THURM, 2016).

Desta forma, neste primeiro momento foi possível identificar como os profissionais da educação (professoras, AADEEs e AEEs) mostraram as suas concepções a respeito do autismo. Percebemos que alguns pontos em comuns aparecem entre as áreas profissionais e outros pontos são mais específicos das áreas. Isso nos convida a reflexão e questionamentos que podem nos auxiliar a trazer discussões sobre o TEA, que embora já consagrado pela comunidade científica, ainda parece haver, incertezas, inseguranças, medos, quanto ao que seria o Transtorno do Espectro Autista.

Existe um cenário que preocupa ao que se tem entendido sobre este transtorno, sobretudo no campo da educação, pois a realidade do TEA é algo que faz parte do cenário da Educação Infantil. Discutir os conhecimentos concernentes à criança com autismo se mostra um fazer necessário nestes espaços.

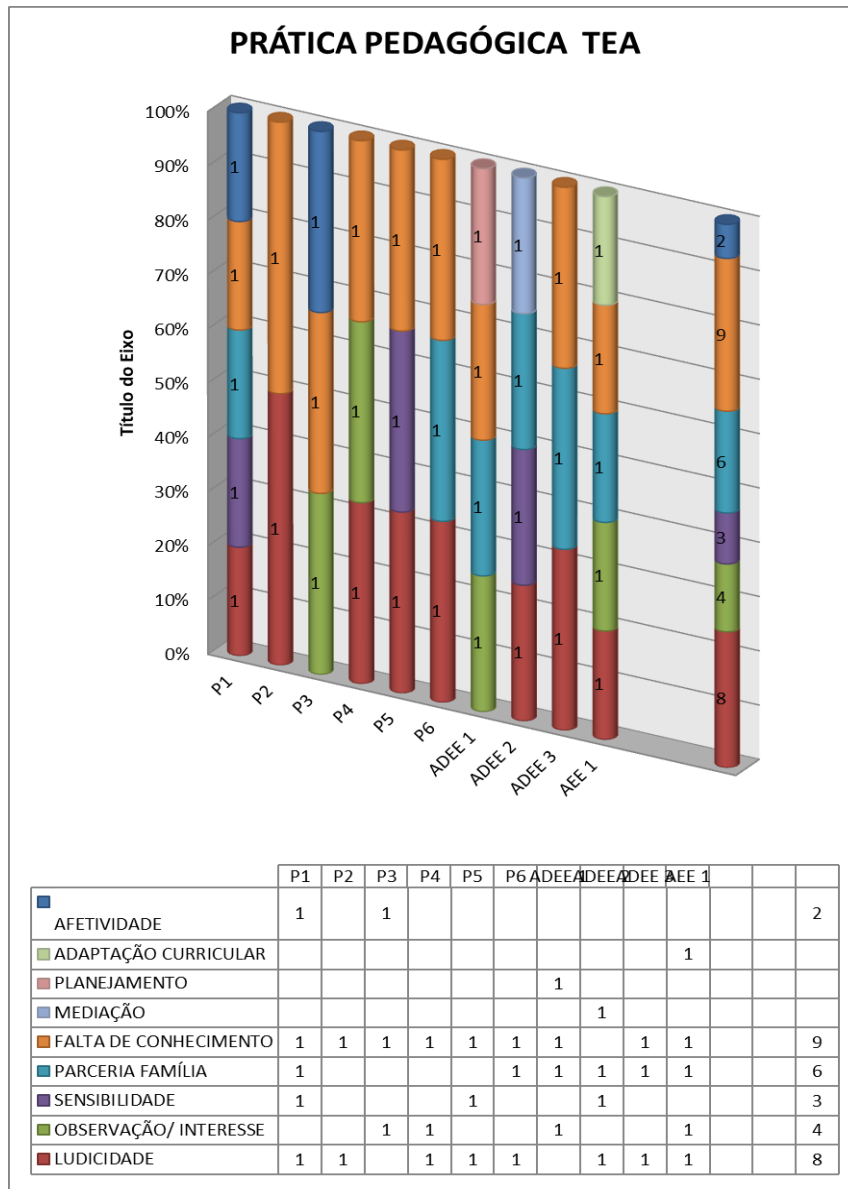
### **5.1.2. Análise sobre a prática pedagógica com crianças com TEA:**

A prática pedagógica dos profissionais que trabalham nos Centros Municipais de Educação (CMEIs), ainda é um desafio para muitos que recebem crianças com alguma necessidade específica. Quando pensamos no TEA, isso não é diferente, uma vez que o autismo lança inúmeros desafios aos profissionais no que diz respeito ao modo como desenvolver suas práticas pedagógicas e em como desenvolver as competências esperadas no contexto da Educação Infantil. Lidar

com o que não é comum se torna uma incógnita para muitos profissionais que recebem as crianças com TEA no espaço escolar e isto não é diferente para a Educação Infantil.

Neste sentido, a seguir serão apresentados os resultados acerca das categorias que apareceram por categoria profissional (Professoras, ADEEs e AEE), em relação ao que mais vem sendo trabalhado com estas crianças nos CMEIs.

**Gráfico 9:** frequência das categorias identificadas nas entrevistas com os profissionais da creche – distribuição em relação a todos os profissionais entrevistados em relação à prática pedagógica com crianças com TEA.



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

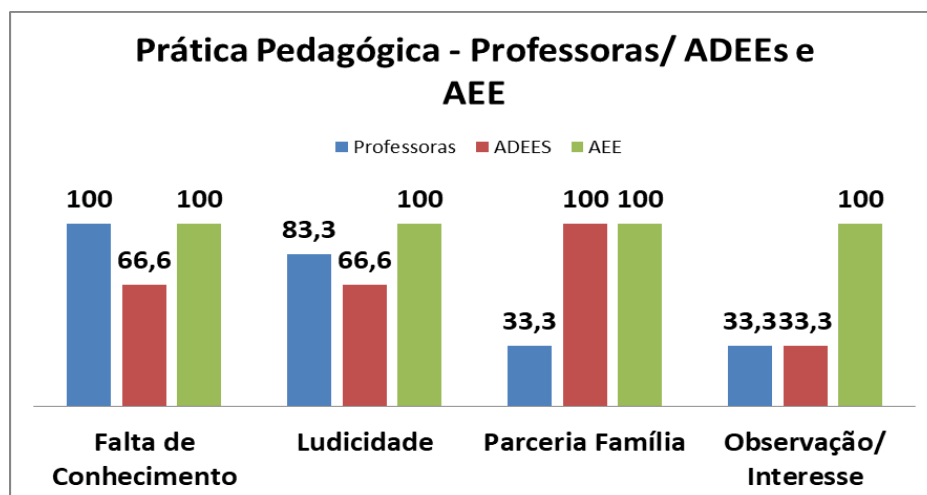
O gráfico acima, apresenta as categorias que emergiram a partir da análise realizada nas entrevistas com as 10 participantes do estudo e que foram assim denominadas: afetividade, adaptação curricular, planejamento, mediação, falta de conhecimento, parceria família, sensibilidade, observação/ interesse, ludicidade). As definições operacionais destas categorias se encontram no (Anexo VI).

A partir dessas categorias, será explicado a frequência que as mesmas apareceram nos Professores, ADEEs, e AEE, e o que se tem de comum em cada área profissional, de modo que possamos observar a prática pedagógica que vem sendo desenvolvida por estes profissionais em relação às crianças com TEA.

#### 5.1.2.1. A prática pedagógica com crianças com TEA – categorias presentes em todas as áreas profissionais (Professor/ AEE/ADEE):

Com relação ao contexto de práticas pedagógicas existe uma realidade comum nos discursos dos profissionais envolvidos no trabalho das crianças com autismo (Professor/ ADEEs, AEE). Tais aspectos serão discutidos a seguir, conforme mostra o gráfico abaixo:

**Gráfico 10:** percentuais das frequências das categorias identificadas nas entrevistas de todas as áreas profissionais em relação à prática pedagógica com crianças com TEA.



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Com relação ao contexto das práticas pedagógicas as categorias que apareceram nas entrevistas dos participantes de todas as áreas profissionais aqui investigadas foram: **falta de conhecimento, ludicidade, parceria família e**

**observação/interesse.** Em relação à categoria **falta de conhecimento** as profissionais apontaram não saber como lidar com o TEA e alguns de seus. Das seis, professoras todas trouxeram esta questão, representando um total de 100%, já com relação aos às AADEEs, duas das três profissionais também trouxeram tal dificuldade, representando 66,6%, e a única AEE entrevistada (100%) também chamou atenção para a falta de conhecimento ao desenvolver a sua prática com crianças com TEA no contexto da Educação Infantil. A representação da fala dos profissionais, segue descrita abaixo:

É quando eu digo a você, é quando me falta o conhecimento pra dizer “talvez se eu tivesse um conhecimento aprofundado dentro disso aqui talvez eu conseguisse fazer a intervenção de forma correta e coerente com ele pra que ele melhorasse nesse aspecto” porque os flpas é um deles, assim, a agressividade é um deles, a questão da linguagem AX falou de um método que tem que é por associação, é com figuras. ” (Fragmento de entrevista da participante 03- Professora).

Uma coisa que me chama muito atenção que eu gostaria muito se tivesse mais disposição pra estudar, pra pesquisar, é a alimentação, porque me chama atenção essa questão da seletividade alimentar. (Fragmento de entrevista da participante 01- AEE).

Como lidar com situações, por exemplo: - quando o menino tiver agitado, o que fazer em situações como essa? (Fragmento de entrevista da participante 02- AADEE)

Como destacam Castro e Gifonni (2017), as dificuldades com relação aos conhecimentos dos profissionais que lidam com crianças em contextos inclusivos, ainda são imensas, sobretudo pela falta de informação que carece de um trabalho que atenda às necessidades individuais da criança.

Quanto à categoria **Ludicidade**, entendida como forma de trabalhar com materiais e brincadeiras, na prática pedagógica de crianças com TEA, foi um aspecto trazido por cinco professoras, das 06 entrevistadas, representando um percentual de 83,3% desta categoria. Quanto aos AADEEs, duas das 03 entrevistadas apontaram a ludicidade como prática utilizada, representando 66,6%, e a AEE também (100%). A representação da fala dos profissionais, segue descrita abaixo:

Eu faço muito brincadeira de bola na rodinha, ele já olha, direciona pra mim e joga pro outro lado, mas ele morre de dar muitas gargalhadas porque ele fica muito feliz quando pega na bola e às crianças da sala interagem muito



bem com ele, pega a bola, pede pra ele chutar, pede pra ele jogar e ele fica dando gargalhada e isso quer dizer que é um avanço muito grande pra quem nem pegava a bola, e assim são nas atividades. (Fragmento de entrevista da participante 04 -Professora).

Toda criança brinca independente de qualquer transtorno que tenha ela vai brincar, agora ela precisa de um que você possibilita essa brincadeira, então assim, o brincar, que é o carro chefe da gente da casa, eu gosto muito, o carro chefe é a brincadeira e dentro da brincadeira tudo acontece, então assim, quando eles começam a brincar eu fico muito feliz, então eu brinco muito com eles.” (Fragmento de entrevista da participante 01- AEE).

E atividade assim que a gente faz é atividade de desenho, pintura [tom de continuidade] para que possa desenvolver o intelecto da criança. (Fragmento de entrevista do participante 03- AADEE).

Um dado importante a ser trazido nesta discussão, se refere ao modo como a ludicidade, envolvendo o brincar se apresenta para as crianças. Autores como Mendes (2010), explica sobre a importância de desenvolver um trabalho com um propósito e finalidade, ou seja, o brincar precisar trabalhar questões que atendam a necessidade do desenvolvimento da criança, e não apenas para se divertir, mas sim pensando em intervenções pedagógicas.

Ainda foi possível destacar a presença de uma categoria denominada de **parceria família**, como uma forma de realizar sua prática pedagógica, relacionada ao apoio da família. Essa categoria foi identificada em 02 professores dos 06 entrevistados, representando 33,3%. Já em relação aos AADEE, todos apontaram esta questão como algo trabalhado na sua prática, representando 100%, seguindo com a AEE com 100%, trazendo em sua narrativa esta categoria ao falar de sua prática pedagógica com o TEA. A representação da fala dos profissionais, segue descrita abaixo:

Sem a família a gente não consegue fazer nada, seja ela autista, seja ela deficiência, com síndrome, possa ela ser dita uma criança normal, sem essa parceria escola-família a gente não consegue dar um passo. (Fragmento de entrevista da participante 02- Professora).

Então assim, muitas vezes a família precisa primeiro aceitar pra gente ir devagarinho construir com ela um vínculo, uma confiança e mostrando a ela que o mundo não vai acabar se o filho dele tiver um diagnóstico não, vai ser difícil, mas a gente tá junto nessa. (Fragmento de entrevista da participante 01- AEE).

Primeiro é a relação família-escola, a gente lê muito sobre isso [inaudível] que é um problema, que quanto mais precoce os estímulos, melhor é pra criança, então é essa integração família-escola; a ajuda de outros profissionais, que não é só o professor. (Fragmento de entrevista da participante 02- AADEE).

Os relatos trazidos acima como ilustração nos fazem atentar para um aspecto da prática pedagógica que deve ser incluído no Plano de Ensino Municipal do Recife – Educação Inclusiva: múltiplos olhares (2015) como parte das ações a serem desenvolvidas no processo de inclusão de crianças com TEA. O referido plano já prevê, dentre as ações de inclusão escolar específicas para crianças com TEA, a busca de informações e o estabelecimento de diálogo com outros profissionais que atendam o estudante com TEA (RECIFE, 2015). Reforçamos, então, a necessidade de incluir a integração da família nesta rede de diálogos necessários para o processo de inclusão, uma vez que as famílias podem trazer informações sobre as particularidades dos estudantes, como também são considerados atores de extrema relevância para o trabalho que se inicia na escola e deve ter continuidade no contexto familiar e da casa do estudante.

Quanto à categoria **observação/ interesse**, apesar da mesma ter sido identificada em todas as categorias profissionais, apresentou menores percentuais de frequência, quando comparada com as demais categorias (já apresentadas acima). Neste sentido, das seis professoras apenas duas apontaram a observação da criança com TEA e também a identificação dos interesses das mesmas como forma de trabalhar elas em sala de aula, representando 33%. Quanto aos AADEE, apenas uma delas apontou trabalhar utilizando a observação e o interesse, totalizando também 33%, bem como a única AEE (100%). No total dos entrevistados esse número representou um total de 40%. A representação da fala dos profissionais, segue descrita abaixo:

Eu observo muito a criança, eu espero o momento dele, então eu aproveito aquele momentinho que eu percebo que vou tirar alguma coisa dele, então assim, é preciso ter esse olhar, é preciso ter esse olhar e aproveitar esses momentos. (Fragmento de entrevista da participante 04- Professora).

Eu digo sempre às meninas “eu não gosto muito de almanaque, não gosto de coisa pronta, respeito muito essa questão do [inaudível]” não tenho conhecimento profundo, nunca fiz curso, mas assim, eu gosto que cada criança me dê a dica e eles dão. (Fragmento de entrevista da participante 01- AEE).

Numa roda e ele fica lá, aí quando eu sei que passou do momento dele aí eu boto ele em outro espaço e tento trazer de volta assim, mas também não forçar, que eu acho que a gente tem que respeitar o limite dele naquele momento e observar. (Fragmento de entrevista da participante 02- AADEE).

Atualmente, não existe uma diretriz clara de como trabalhar com crianças com TEA na educação infantil, pois, cada sujeito apresenta um padrão diferente de manifestar este transtorno. Neste sentido, é preciso entender que cada criança é única, devendo os profissionais da educação estarem atentos a observação e interesse da criança como forma de fortalecer a sua prática pedagógica. (CUNHA, 2012).

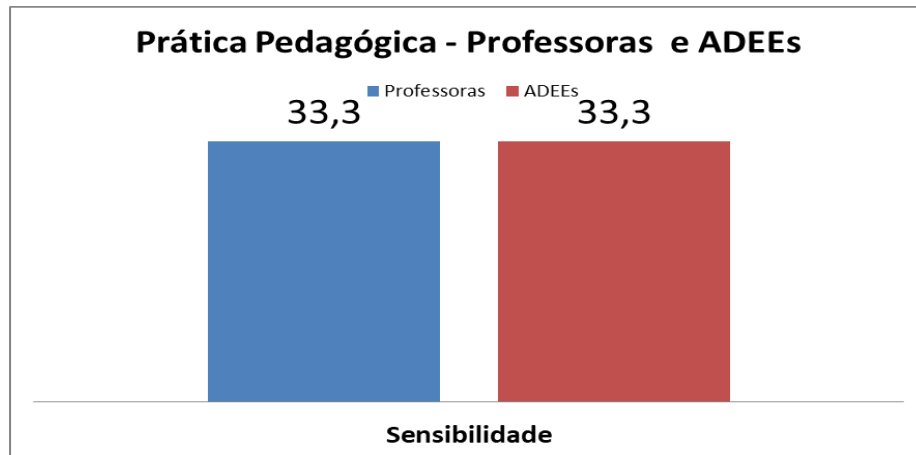
#### **5.1.2.2. A prática pedagógica com crianças com TEA para Professoras e AEEs – pontos em comum:**

Ao levar em consideração as professoras e a profissional AEE, não foi possível identificar, através da análise das entrevistas das mesmas, categorias em comum em relação à prática pedagógica com crianças com TEA. Apesar de terem categorias comuns com os AADEEs, não houve algo específico destas duas áreas. Este dado pode revelar a necessidade de um alinhamento maior entre o professor da sala de aula e o AEE. Além disso, é possível destacar também a importância do AEE no contexto escolar como um articulador e disseminador de conhecimento para ajudar na construção de um projeto integrado de inclusão escolar das crianças com autismo que envolva uma prática pedagógica também que envolva os diferentes profissionais da escola.

#### **5.1.2.3. A prática pedagógica com crianças com TEA para professoras e AADEEs – pontos em comum:**

Quanto aos aspectos comuns na prática pedagógica de professoras e AADEEs foi possível identificar a categoria **sensibilidade**. Os percentuais de frequência desta categoria nas duas áreas profissionais, mencionadas acima, são ilustrados no gráfico 10, apresentado a seguir.

**Gráfico 11:** percentuais das frequências das categorias identificadas nas entrevistas de professoras e ADEEs quanto ao contexto das práticas pedagógicas.



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A questão da **sensibilidade** foi um ponto comum que apareceu no fazer das professoras e ADEEs. Os profissionais apontaram como sendo uma forma de olhar e escutar a criança a partir das suas necessidades. Das seis professoras, apenas duas apontaram estar sensíveis às necessidades específicas de cada criança com TEA na sua prática, representando um percentual de 33,3%, já com os ADEEs, apenas um deles trouxe tal questão, representando 33,3%. Considerando o total de participantes do presente estudo, a referida categoria apresentou um percentual de frequência de apenas 30%. A representação da fala dos profissionais, segue descrita abaixo:

Se estressado “vai dormir, é hora de dormir!” não “ele tem alguma coisa”, mas se ele não tava chorando não era dor forte, mas era a barriguinha, vontade de fazer coco e aí depois que fez tomou banho e dormiu na mesma hora. Então acho que é isso que a gente tem que ter despertado na gente entendesse, essa sensibilidade. (Fragmento de entrevista da participante 03- Professora)

Você tem que saber lidar, tem que ter paciência, tem que compreender a criança, tem que sentir o que é que ele tá pedindo, que muitas vezes a pessoa fica perdida, e é isso. (Fragmento de entrevista do participante 03- ADEE)

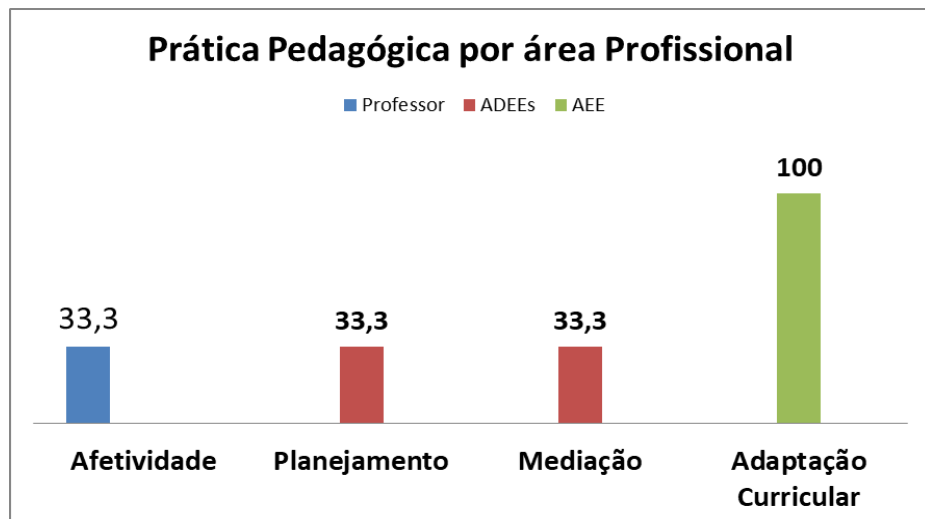
Ainda que numa representação pequena, a questão da sensibilidade é um ponto importante a ser observado, pois às vezes as crianças com autismo podem apresentar comportamentos que demandam um olhar diferenciado, no sentido até mesmo de perceber qual desconforto está desorganizando a criança. E muitas vezes

quando não se reflete sobre estas questões fica mais difícil de entender o que a criança de fato necessita no seu contexto escolar.

#### 5.1.2.4 Prática Pedagógica de TEA por categoria Particular.

Por área profissional, foi possível identificar que algumas categorias apareceram exclusivamente nas entrevistas de profissionais de áreas específicas, como Professoras (**afetividade**), AADEEs (**planejamento e mediação**) e AEE (**adaptação curricular**), conforme mostra o gráfico abaixo:

**Gráfico 12:** percentual das frequências das categorias particulares, por área profissional, em relação à prática pedagógica com crianças com TEA.



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

No contexto das práticas pedagógicas foi possível identificar que em relação às categorias que emergiram, especificamente, em cada área profissional aqui investigada, as mesmas apresentaram um baixo percentual de frequência. Ou seja, mesmo que tais categorias tenham sido identificadas em cada área profissional, elas foram trazidas por um número pequeno de profissionais. Neste sentido é importante também refletir porque aspectos tão importantes, como veremos, ainda aparecem com pouca expressividade no relato dos profissionais da Educação Infantil.

A seguir será mostrado como foi a representação das categorias acima mencionadas, bem como os fragmentos de entrevista que ilustram o que foi trazido pelos profissionais envolvidos.

#### **5.1.2.5. Prática Pedagógica de TEA a partir das Professoras – categorias particulares:**

A questão da **afetividade**, como sendo algo associado à prática pedagógica desenvolvida com crianças com TEA foi identificada apenas nas professoras, apontando tal questão como um fazer da sua prática. Entretanto das seis professoras, apenas duas apontaram este aspecto como sendo um elemento que integra a sua prática com tais crianças, representando um percentual de 33%. A representação da fala de um dos profissionais, segue descrita abaixo:

E a afetividade é fundamental nisso aí, se você não tiver uma relação de empatia com seu aluno você não consegue a confiança dele, você não consegue isso em todos os níveis, porque eu acho que a afetividade é fundamental. É muito lindo quando ele chega e me beija e faz “te amo”, eu beijo ele e faço “te amo, Mário e é aquela coisa que eu fico enlouquecida e eu vi isso aqui no face e me encantei. (Fragmento de entrevista da participante 02- Professora).

A questão da afetividade é um ponto que merece atenção, visto ser um aspecto essencial no contexto da relação que as professoras mantêm com as crianças, já que é através dela que é possível também promover o aprendizado da criança. Para Cunha (2012), a afetividade acompanha o homem desde o seu nascimento, sendo também um recurso pedagógico científico, pois possibilita transformações e mudanças no cérebro, sendo eficaz e real para promoção do desenvolvimento da criança.

Cunha (2012) ainda reforça que é necessário mergulhar nos afetos do aluno com TEA, ou seja, descobrir seus interesses, desejos, sonhos possibilidades e dificuldades, de forma a saber quem é a criança que estou lidando. Explica que o professor precisa descobrir quais habilidades a criança já possui e quais precisa adquirir, que vão desde habilidades sociais ou acadêmicas, devendo estar atento as questões de comunicação e socialização, pois pontua que não há metodologias ou técnicas salvadoras, mas sim, a possibilidade de uma formação, considerando a função social e construtivista da escola, o que nos faz pensar o quanto a afetividade é um pilar que precisa estar presente no contexto das práticas pedagógicas de crianças com TEA.

#### **5.1.2.6. A prática pedagógica com crianças com TEA a partir das AEE- categorias particulares:**

A questão da “**adaptação curricular**” foi um dos pontos trazidos pela AEE, considerando como ponto que ela procurava trabalhar com as crianças com autismo, a partir das suas necessidades. A representação da fala deste profissional, segue descrita abaixo:

Até porque a rede municipal enquanto escola a gente faz adaptação curricular que é diferente de você ter [pausa] você tem uma linha, o ABA isso aí é mais pra clínica. A gente teve aqui já uma terapeuta pra uma criança que os pais foram pra justiça e ela veio, aí eu digo “aí tudo bem” ela podia aplicar com ele como terapeuta de apoio né, mas nosso trabalho aqui é pedagógico, a gente não vai fazer o trabalho terapêutico. (Fragmento de entrevista da participante 01- AEE).

Quando falamos em estratégias de adaptação curricular Cunha (2012) aponta que o sistema educacional e os profissionais que trabalham com as crianças em prol da inclusão devem entender aspectos relacionados as crianças com TEA, compreendendo a diversidade e a personalização. Tais aspectos se relacionam na forma de buscar alternativas que contemple as necessidades individuais de cada criança.

As adaptações utilizadas no âmbito escolar para alunos com TEA precisam ser fundamentadas em propostas que exige um maior conhecimento desse aluno, como por exemplo: conhecer o histórico do aluno através da família, e dos profissionais clínicos que o acompanham; identificar por meio do grau do espectro as probabilidades e limites relativos às aprendizagens escolares e sociais da criança; descobrir os temas e elementos de seu interesse; propor tarefas concretas num curto intervalo de tempo; utilizar formas alternativas de comunicação. (ALBUQUERQUE, 2017).

Estes mecanismos são essenciais para que se possa executar um bom trabalho dos profissionais que estão envolvidos com as crianças com TEA, sobretudo ainda os AEEs que são responsáveis em orientar/ apoiar outros profissionais na escola face as demandas que giram em torno da inclusão.

#### **5.1.2.7. A prática pedagógica com crianças com TEA a partir das AADEEs – categorias particulares:**

Duas categorias, a de “**planejamento**”, associada à organização de atividades para as crianças com TEA e também aquela de “**mediação**”, vista como formas de apoio à essas crianças durante o desenvolvimento das atividades foram trazidas por um dos três AADEEs, representando um percentual de 33% desta categoria. A representação dos profissionais, segue descrita abaixo:

Eu acho que é integração, estímulo e, como eu posso dizer, planejamento né. Eu tava lendo recentemente sobre essa questão do desenho universal, que eu achei bem interessante, mas isso requer um planejamento. (Fragmento de entrevista da participante 02- AADEE).

Olha, a participação dela eu vejo como complemento, que a pessoa tem que complementar e orientar a criança, é isso. (Fragmento de entrevista do participante 03- AADEE).

A prática pedagógica com a criança com TEA exige dos profissionais que lidam com estas crianças, uma organização em torno do que irá desenvolver face ao seu trabalho. Os profissionais devem procurar propor estratégias no seu planejamento que possam ser alcançadas para as crianças, desenvolvendo suas habilidades e competências, buscando promover a plena participação de todos no processo educativo.

Essa é uma reflexão que exige a necessidade de se ter uma organização e estruturação a cada planejamento e a cada intervenção realizada. Os profissionais também precisam estar atentos às peculiaridades de cada um de seus alunos, percebendo acima de tudo, como as aprendizagens desses discentes estão sendo alcançadas.

As discussões sobre a prática pedagógica ainda é algo que se torna desafiador para os profissionais da educação, e a dificuldade em trabalhar com o diferente, convida os profissionais a pensar em possibilidades de atuação que possa favorecer a educação inclusiva.

Neste sentido a seguir, buscaremos trazer uma discussão a partir das observações realizadas em torno das práticas pedagógicas dos profissionais aqui investigados, buscando entender como os princípios da metodologia ativa foram percebidos no trabalho das crianças com TEA.



## 5.2. Pensando sobre o modelo de prática pedagógica na Educação Infantil com crianças com autismo: Relações com a metodologia ativa?

Ainda é um desafio pensar em como as propostas da Educação Infantil, sobretudo quando envolve o contexto inclusivo vem sendo trabalhado com as crianças. O modelo tradicional de ensino muitas vezes esbarra em perspectivas centradas no professor, o que nos faz pensar ainda mais se mesmo sendo criança e apresentar uma condição especial em seu desenvolvimento, às mesmas terão voz nesse aprendizado?

A seguir, foram observadas algumas situações com as crianças com autismo, através de registros videográficos, tentando identificar alguma correlação com as metodologias ativas, seguindo os seguintes princípios:

### - Princípios da Metodologia Ativa:

- Aluno centro de ensino e aprendizagem
- Autonomia
- Problematização da realidade
- Inovação
- Professor Mediador

### 5.2.1. Momentos de Observação:

Considerando a dinâmica escolar das crianças e de algumas situações vivenciadas na escola, serão trazidos, como forma de compreender o modelo de práticas pedagógicas trabalhadas com crianças com TEA, o que tem sido proposto para o trabalho com tais crianças, bem como será apontada a correlação de tais práticas com as metodologias ativas, considerando as vivências mais frequentes entre os participantes. Para tanto, focalizamos as seguintes atividades realizadas no contexto escolar das crianças: Rotina, Atividade Pedagógica em Sala de Aula, Atividade Pedagógica em Espaços Alternativos e Ludicidade. A tabela abaixo apresenta como foram organizados os registros em função dos tipos de atividade que foram sendo identificados.

**Tabela 3:** organização dos registros em relação aos tipos de atividades.

Registro	METODOLOGIAS	Tipo de atividade
----------	--------------	-------------------

	<b>ATIVAS</b>	
01	X	Rotina
02	SIM	
03	SIM	Atividades pedagógicas em sala
04	SIM	
05	X	Atividades pedagógicas em espaços alternativos
06	SIM	
07	X	
08	X	Ludicidade
09	X	
10	X	
11	X	

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

### **5.2.2 Análise das situações de vivência do contexto escolar a partir dos princípios da Metodologia Ativa:**

Dos onze registros selecionados para análise foi possível identificar que em apenas quatro os princípios das metodologias ativas nas atividades desenvolvidas pelas professoras. Dentre essas quatro situações, foi possível observar a participação da criança com TEA em apenas uma. Desta maneira, apresentaremos a análise de tais situações da seguinte maneira: 1) situações onde foi utilizado algum princípio de metodologia ativa mas não houve uma participação satisfatória das crianças com TEA e 2) situação onde foi utilizado algum princípio da metodologia ativa e houve uma participação satisfatória da criança com TEA. Em relação às primeiras situações, buscaremos apresentar qual o princípio das metodologias ativas que parece permear a situação registrada e em seguida apresentaremos uma proposta de como a criança com TEA poderia ser integrada na atividade utilizando a mesmo princípio (ou, até mesmo, algum outro princípio das metodologias ativas). No que diz respeito à situação em que foi possível identificar a utilização de algum princípio das metodologias ativas e em que houve a inclusão das crianças com TEA, destacaremos como tal metodologia foi utilizada e também apontaremos, caso seja possível, que outros princípios poderiam ter sido utilizados.

**Situações onde foi utilizado algum princípio de metodologia ativa mas não houve uma participação satisfatória das crianças com TEA:**

- **Eixo Observado- Rotina**

**Situação I** – Professora realiza a chamada de alunos através da ficha de nome.

**Descrição:** Professora está sentada com as crianças no chão da sala de aula e pega um pote onde contém as fichas dos nomes dos alunos e avisa que irá começar a realizar a chamada. A mesma pede para DV guardar uns brinquedos que estavam com ele e pede para ele segurar as fichas para auxiliá-la. Os demais alunos fazem bastante barulho na sala (gritos), e DV vai para o colo da estagiária e coloca a mão no ouvido, e as demais crianças ainda estão no círculo com a professora que procura finalizar a chamada com a participação de outros alunos.

**Princípio das metodologias ativas utilizado na situação I:** Problematização da realidade.

**Contexto em que a (problematização da realidade) apareceu na situação I:** A professora escolhe uma atividade que problematiza uma situação para os alunos, de modo que eles identifiquem os colegas que faltaram na aula. A ficha de nomes é um modelo adotado que traz aspectos de envolvimento de pares, demonstrando um possível princípio da problematização da realidade.

**Discussão sobre a situação I:** Na situação registrada a professora propõe uma atividade de ficha de nome. Ela propõe que seus alunos identifiquem os alunos presentes em sala e os que faltaram. Este recurso possibilita que as crianças possam ser ativas na sua aprendizagem. Na situação acima apresentada foi possível identificar que a professora utiliza um recurso de metodologias ativas, na escolha das atividades para as crianças. Entretanto, acaba não acontecendo de uma forma tão satisfatória, visto que a ida da criança para o colo da estagiária, devido ao barulho da sala, parece demonstrar uma sobrecarga sensorial que acaba desorganizando a criança, refletindo na sua dispersão em sala.

**Proposta para a situação I:** Tendo em vista que possivelmente houve uma sobrecarga sensorial diante ao barulho que as outras crianças estavam fazendo em sala, algumas estratégias poderiam ser adotadas neste momento, fazendo uso de outros princípios da metodologia ativa, como a mediação e inovação, a exemplo,

pois a criança já não estava participando da atividade. A retirada da sala momentaneamente para a organizar, e realizar um roteiro sobre os alunos que faltaram naquele dia, poderia dar continuidade ao raciocínio trazido pela professora sobre os alunos presentes x faltosos.

- **Eixo Observado- Atividade Pedagógica em Sala de Aula.**

**Situação II:** Realização de Leitura com a criança.

**Descrição:** Dn está sentado na cadeira da sala com a professora itinerante e estagiária, a sala está barulhenta (crianças brincam durante na sala). No momento as crianças estão livres e brincam. Dn fica na mesa que tem (papéis, estojos, lancheira e livros) com professora e estagiária onde está terminado de lanche e olha as crianças brincarem. A professora tenta trazer a atenção de Dn para a leitura, perguntando se ele iria para o parquinho. Ao ouvir a associação de parque com leitura, o mesmo se aproxima da professora e começa a ler as palavras de um livro de histórias e recebe o reforço de “muito bem” quando termina de ler.

**Princípio das metodologias ativas utilizado na situação II:** Professor Mediador

**Contexto em que a (mediação) apareceu na situação II:** A professora e estagiária estimulam a criança a participar de alguma atividade e escolhem a leitura para Dn se engajar em alguma proposta. O fato de buscarem uma estimulação para a criança pode sinalizar o princípio da mediação, por buscarem alternativas e auxiliar a criança no momento da leitura.

**Discussão sobre a situação II:** Na situação acima apresentada há uma tentativa de mediar a atividade da criança com TEA, sobretudo quando envolve o acompanhamento e participação junto à criança. Entretanto parece não existir um engajamento tão satisfatório da criança, pois a sala está muito barulhenta (crianças brincando), a mesa onde eles estavam tinha muitos materiais que a professora e estagiária não estavam utilizando (papéis, estojos, lancheira, livros), tornando o espaço para a criança sobrecarregado de estímulos.

**Proposta para a situação II:** Apesar de observar uma tentativa de mediação, seria interessante que professora e estagiária pudessem observar alguns pontos na situação, que vão desde a sobrecarga de estímulos (sensoriais e visuais), fazendo com que a criança tivesse pouco interesse pela leitura. Já que o momento em sala

estava refletindo em as crianças estarem livres brincando, permitir que o aluno pudesse escolher o que ele gostaria de fazer, poderia reforçar o princípio da autonomia, pois a incentivaria nos seus primeiros anos de vida.

- **Eixo Observado- Atividade Pedagógica em sala de aula:**

**Situação III:** Realização de Leitura com a criança.

**Descrição:** A professora está sentada na cadeira junto a Bn na sala de aula, onde apresenta 02 fichas, na qual uma contém letras para que a criança identifique e marque qual a letra, e a segunda solicita que o mesmo reconheça através das figuras qual a letra que representa cada imagem, e repete junto ao mesmo as letras. A criança conclui a atividade junto a professora no qual parabeniza os seus acertos.

**Princípio das metodologias ativas utilizado na situação III:** Professor Mediador

**Contexto em que a (mediação) apareceu na situação III:** A professora junto a criança procura estimular e ajudar a mesma a desenvolver a atividade. Tal contexto parece sinalizar o princípio da mediação, visto a forma como a professora conduz o aprendizado da criança, potencializando suas habilidades.

**Discussão sobre a situação III:** Na situação acima a professora busca estimular a criança na atividade, mediando este momento para que a criança reconheça as letras, ajudando-a na promoção do conhecimento. Todavia, nesta situação a inclusão poderia ser possibilitada com a ampliação de recursos no processo de ensino e aprendizagem da criança.

**Proposta para a situação III:** A professora busca auxiliar e estimular a criança na atividade, entretanto para esta situação, alguns princípios como o da inovação, poderia ser adotado na rotina da criança através dos estímulos visuais, mostrando letras coloridas e grandes e associando cada imagem com alguma situação do dia a dia da criança, fortalecendo também o seu protagonismo. Além disso, poderia ser trazido o reconhecimento de letras com músicas, com o nome da família, com os personagens que a criança mais gosta. Também são possibilidades de ações para o trabalho em sala.

## **Situações onde foi utilizado algum princípio de metodologia ativa e houve uma participação satisfatória da criança com TEA:**

- **Eixo Observado- Atividade Pedagógica em Espaços Alternativos:**

### **Situação IV: Faz de Conta**

**Descrição:** Be está na sala do faz conta com as crianças, professora e auxiliar de desenvolvimento infantil da educação espacial. Na sala tem fantasias, brinquedos, música e espaço livre para as crianças circularem. Be pega roupas do cesto e logo em seguida a sua ADEE o abraça e lhe dar um beijo. Be observa outras crianças brincarem e as vezes pega roupas. A sua estagiária também aparece e lhe dar um abraço. O mesmo caminha com uma fita pela sala e pega um pote com brinquedos. A professora chama ele para ajudá-la e depois ele continua a brincar com a fita e a circular pela sala.

### **Princípio das metodologias ativas utilizado na situação IV: Inovação**

**Contexto em que a (inovação) apareceu na situação IV:** A professora propõe uma forma diferente de trabalhar o aprendizado da criança, estimulando a sua criatividade, seja com fantasias, músicas e brincadeiras, fora do espaço de sala de aula, possibilitando que a criança interagisse com os pares e escolhesse formas de expressão do corpo e da fala através da fantasia.

**Discussão sobre a situação IV:** A professora junto a ADEE procuram estimular a criança no tocante a interação e criatividade, estimulando sua participação durante a atividade do faz de conta. Um dos princípios que também poderia ser abordado, seria a problematização da realidade, trazendo situações atreladas aos personagens que Bn gosta, bem como com questões do seu dia a dia. Isso também ajudaria para as questões de interação e no processo de aprendizagem.

**Proposta para a situação IV:** A proposta da sala do faz de conta pode contribuir para a promoção do desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças com TEA. Isto porque, tais atividades podem oportunizar um espaço onde a criança expresse seus sentimentos, o que pode ajudar na regulação do próprio comportamento da criança. Associar tais momentos com o dia a dia da criança e atividades de seu interesse pode ser um recurso favorável para o seu desenvolvimento.

Por fim, um dado que nos chama atenção é a questão da Ludicidade. Nas entrevistas, já discutidas anteriormente, os profissionais de educação apontaram que se utilizavam deste meio na sua prática pedagógica e, embora tenhamos identificado situações onde a ludicidade estava presente (registros 08, 09, 10 e 11), não foi possível perceber a utilização, por parte das professoras, de princípios compatíveis com as metodologias ativas em tais atividades.

Neste sentido, a utilização dos princípios das metodologias ativas sinaliza para a importância de trazer a criança para o protagonismo da sua aprendizagem, oportunizando uma aprendizagem significativa em que a mesma consiga fortalecer habilidades cognitivas, afetivas, sociais, acadêmicas para a sua vida. A seguir discutiremos as considerações finais em torno do objeto de pesquisa estudado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS





Questionamentos, dúvidas, inseguranças, conhecimentos... Muitas das inquietações que parecem surgir no contexto das práticas pedagógicas de crianças com transtorno do espectro autista, é uma realidade comum para muitos profissionais da educação que lidam com estas crianças. Nem sempre é uma tarefa fácil para eles, mas é preciso ir além para ampliar as possibilidades de trabalho a serem desenvolvidas no espaço da Educação Infantil.

Mesmo com muitos estudos e avanços quanto ao Transtorno do Espectro Autista, parece que ainda não existe um discurso comum quanto à compreensão deste transtorno pelos profissionais da educação.

Nosso primeiro questionamento no estudo, partiu do seguinte pressuposto: Como os profissionais da educação compreendem o transtorno do espectro autista? A resposta para esta questão a partir dos dados observados, nos fez refletir sobre pontos que atenderem ao nosso objetivo, no sentido de que “ o conceito/ compreensão do TEA” parece não estar claro para os profissionais que lidam com este perfil de crianças.

Quando nos indagamos como os profissionais da educação compreendem o transtorno do espectro autista, percebemos que muitas ideias associadas ao TEA por estas diferentes categorias profissionais (professores, AADEEs e AEE), ainda parecem confusas, o que reforça para a necessidade de se ampliarem as discussões sobre o TEA na Educação Infantil.

Embora alguns profissionais reconheçam pontos importantes sobre o TEA, como a questão de existir diferentes tipos de autismo e a importância da rotina (professoras e AADEEs), ainda é uma compreensão de uma representação muito pequena, considerando o total de entrevistados.

Outras questões precisam ser olhadas com cuidado quando se pensa na criança com TEA, por exemplo, trazer uma compreensão que associa este transtorno a crianças que tem desatenção e uma inteligência diferenciada podem atrapalhar o trabalho a ser realizado com estas crianças. Isto porque, não se pode generalizar que todas as crianças podem ser inquietas ou muito inteligentes, sendo necessário prezar por sua individualidade.

A baixa tolerância à frustração, ponto identificado em professores e profissionais do atendimento educacional especializado, parecem reconhecer que as crianças com TEA, tendem a se frustrar com facilidade, entretanto é importante se

questionar como isso ocorre. Por exemplo, se a sala está muito barulhenta e a criança com TEA pega algum livro ou brinquedo durante alguma atividade pedagógica, e a professora não permite a criança estar com aquele objeto, conseqüentemente a criança pode se irritar ou chorar. Mas será que o motivo do “barulho” não despertou uma sensibilidade sensorial e conseqüentemente desorganizou a criança?

Questões mais amplas precisam ser reconhecidas neste campo, pois se não teremos uma impressão errada sobre a criança e isso pode prejudicar a forma de desenvolver elementos para o seu desenvolvimento.

Outra visão identificada no discurso das professoras de ver a criança com TEA como um ser que tem limitações precisa ser olhada de forma cuidadosa para não associar como uma criança que não acompanhará a turma.

Já quanto ao diagnóstico diferencial trazido pelo profissional do atendimento educacional especializado, essa visão tem um ponto positivo que parece estar associada até mesmo pelo processo de orientações e informações que este profissional acaba recebendo, visto seu papel de suporte para os profissionais na escola. Este conhecimento acaba sendo importante, sobretudo para as crianças que estão em processo de investigação diagnóstica.

A concepção sobre a criança com autismo neste sentido, parece ainda ter confusões na sua compreensão, o que nos faz questionar sobre a importância dos conhecimentos que precisam ser disseminados neste contexto, pois os profissionais da educação precisam se aproximar da realidade que vivem. E quanto mais os mesmos se apropriaram conhecendo esta realidade, mas isso pode os aproximar a se envolver com a causa do TEA.

Nosso segundo questionamento partiu do pressuposto: Como os profissionais da educação desenvolvem sua prática pedagógica com as crianças com transtorno do espectro autista? Falar sobre estas questões ainda gera muitas indagações para os profissionais da educação que lidam com estas crianças.

Um dado que nos chama a atenção e foi trazido pelos profissionais da educação, é a falta de conhecimento quanto ao trabalho que poderia ser desenvolvido com estas crianças. Sabemos do desafio que isso traz para estes profissionais, pois nem sempre existe um preparo para os mesmos. Entretanto, isso

nos mostra o quanto é importante e necessário falar de autismo na educação infantil e da continuidade de se manter a discussão desta temática.

Uma demanda comum trazida pelos profissionais da educação foi o fato de se utilizarem da ludicidade como ferramenta de trabalho para estas crianças. Mesmo sabendo o quanto o lúdico é importante para o desenvolvimento da criança é preciso refletir: como esta atividade oportuniza a criança? Quais os elementos que ela pode me ajudar a trabalhar? Quando proponho esta atividade, o que eu estou estimulando? Vem atingindo a realidade da minha criança com TEA? Embora o brincar seja uma atividade preconizada para as crianças na primeira infância é importante trazer algumas reflexões que possam promover um desenvolvimento pleno para a criança.

A investigação também destacou que os profissionais também reconhecem a importância de trabalhar junto à família, visto que foi outro ponto levantado, elegendo como um dos elementos que eles costumam realizar no seu dia a dia. Este é um dado que se torna relevante quando pensamos sobre a família passar informações sobre a criança para que eles possam entender e trabalhar com a mesma a partir de pontos trazidos por esta rede.

A experiência de observar a criança e ver seus interesses também foi trazido pelos profissionais, ainda que em um quantitativo menor. Alguns acreditam que quando se percebe a criança fica mais fácil de pensar em algo que possa atender às suas necessidades. Este elemento de fato, pode ser um aspecto para que os mesmos estejam atentos, pois a criança pode revelar qual o modelo de prática que posso adotar para alcançar um desenvolvimento promissor.

Outros elementos trazidos como as questões da afetividade, mediação, planejamento também foram pontos trazidos pelos profissionais da educação, entretanto esse olhar ainda aparece no discurso da minoria dos profissionais, nos demandando refletir sobre possibilidades de ampliação das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Neste sentido, vale o seguinte questionamento: A estratégia pedagógica que está sendo utilizada, atende as necessidades da criança, será que é preciso revisitar? Reconhecer as dificuldades é um ponto de pensar em novas possibilidades para o trabalho pedagógico, visto o contexto da inclusão.

Com estas discussões pensar o trabalho a partir das metodologias ativas, pode ser um caminho para ampliar e refletir sobre o rompimento de barreiras tradicionais de ensino para um enfoque muito mais voltado para a criança, enquanto protagonista da sua aprendizagem. Quando a relação não está centrada apenas no professor, percebemos o quanto a criança pode evoluir neste processo.

Quando nos reportamos a realidade dos Cmeis que foram investigados, observamos que pouco se utiliza as metodologias ativas como ferramenta de trabalho na educação infantil, quando falamos de uma perspectiva inclusiva. Tal fato, pode estar relacionado a muitas vezes os profissionais estarem presos a modelos de ensino que ainda se reflete no contexto de apenas “passar o conhecimento”, onde a criança assume um papel passivo na sua aprendizagem.

Neste sentido, afim de ampliar as discussões em torno da temática do Transtorno do Espectro Autista, foi elaborado uma cartilha, reunindo e esclarecendo as informações trazidas pelos profissionais da educação, elucidando conceitos e discutindo sobre possibilidades de entender as crianças com TEA a partir das suas necessidades individuais (ver a cartinha no APÊNDICE VII). A cartilha foi pensada como um produto da dissertação que poderá ser utilizada pelos diversos profissionais da Educação Infantil como um material de orientação para os mesmos. A versão apresentada no apêndice é ainda uma versão preliminar e será aprimorada após a defesa da dissertação, onde poderemos receber sugestões para o seu aprimoramento.

Este estudo apesar de em alguns momentos, atravessar algumas dificuldades quanto ao tempo dedicado para a coleta e análise dos dados, foi trabalhado com muito esforço para se conseguir o objetivo esperado no entendimento de como o Transtorno do Espectro Autista é trabalhado na Educação Infantil.

Deste modo, aqui não se encerra os estudos, pois pretendemos ampliar as discussões em torno das práticas pedagógicas de crianças com o TEA, sobretudo para fortalecer uma política inclusiva, trazendo discussões de métodos inovadores que possam ajudar os profissionais da educação.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Thiago; A. **Adaptação curricular de crianças autistas: o que pensam os professores.** Trabalho de conclusão do curso de psicopedagogia, UFPB, 2017.

AISCONW, Mel. **Tonar a educação inclusiva:** Como está tarefa deve ser conceituada? IN: Tornar a educação inclusiva. FAVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz, Brasília: UNESCO, 2009.

ALEPE (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE PERNAMBUCO), **Lei nº 15.487**, de 27 de Abril de 2015. Dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista no Estado de Pernambuco. Disponível em <<http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4391&tipo=textoatualizado>> Acesso em 19 de novembro de 2018.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. DSM- V.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. DSM- IV.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

AFONSO, Lucia. **Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial.** Belo Horizonte, Edições do Campo Social, 2002.

ANJOS, A. R. dos. **Cultura lúdica e infância:** contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

ANJOS, Hildete P. et al. Práticas Pedagógicas e inclusão: A sobrevivência da Integração nos Processos Inclusivos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 495-507, abr.-jun. 2013

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Ed: Edições 70, LTDA. São Paulo, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília: Senado Federal, 1988a.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial.** Brasília: Unesco, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério Público Federal. **Decreto de lei nº 12.764,** de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília.

\_\_\_\_\_. Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. **Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015**. Institui a lei brasileira da inclusão da pessoa com deficiência. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012**, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. Diário Oficial da União. Disponível em [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html) Acesso em 30 de dezembro de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Lei Berenice Pina**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12.764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12.764.htm). Acesso: 11set 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 14 de Junho de 2020.

BERBEL, Neusi, NAVAS, Aparecida. **Metodologia da Problematização**: Fundamentos e aplicações. Londrina: Eduel, 1999;

\_\_\_\_\_. Neusi. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. Semina : **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

CANO, Talyta M. Panorama brasileiro do atendimento a autistas e necessidades da inclusão no censo de 2020. **Rev. Med. Saúde Brasília**. 5(2): 203-16, 2016.

CAMARGO, S. P. H., & BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, 21(1), 65-74, 2009.  
CAMPOS, A. **Primera Infancia**: una mirada desde la Neuroeducación. Lima: Cerebrum & OEA, 2011.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **O impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a aprendizagem**, São Paulo, 2014. Disponível em <<http://www.ncpi.org.br>> Acesso em 15 de setembro de 2017.

CASTRO, Ana C; GIFONNI, Sylvio D. A. O conhecimento de docentes de educação infantil, sobre o Transtorno do Espectro Autista. **Rev. Psicopedagogia**, 34(103) p. 98-106, 2017.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Prevalence of autism spectrum disorders among children aged 8 years** – Autism and developmental disabilities monitoring network. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 56(2), 1-24, 2014. Disponível em < <http://www.cdc.gov/mmwr/pdf/ss/ss6302.pdf>> Acesso em 18 de dezembro de 2018.

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

CUNHA, G. R.; BORDINI, D.; CAETANO, S. C. Autismo, transtornos do espectro do autismo. In: CAETANO, S. C. et al. **Autismo, linguagem e cognição**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. P. 13-25.

DIDONET, V. **Creche: a que veio, para onde vai**. Em *Aberto*, Brasília, DF, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001.

DOVAN, Jonh; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia: a história do autismo**. São Paulo: Companhia de Letras, 2017.

FAÉ, Isabela et al. Diagnóstico Diferencial entre transtornos do espectro autista e transtorno específico de linguagem receptivo e expressivo: uma revisão integrativa. **Rev Med Minas Gerais**, n ° 28, v. 6, 2018.

FERREIRA, Adriana. **Autismo e inclusão escolar. Cartilha Autismo**. Disponível em < [www.comunicandodireito.com.br](http://www.comunicandodireito.com.br)> Acesso em 23 de dezembro de 2018.

FERREIRA, Roberta F. A. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, na educação infantil: O desafio da formação de professores**. Tese de Mestrado em Educação e Docência da UFMG, 2017.

FERREIRA, Mônica M. M; FRANÇA, Aurenia P. O autismo e as dificuldades no processo de Aprendizagem Escolar. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** v.11, n. 38, 2017. FAKHOURY, M. Autistic spectrum disorders: a review of clinical features, theories and diagnosis. **International Journal of Developmental Neurosciences**, 43(1), 70-77, 2015.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GLATI, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Letras, 2007.

JORDAN, B.; HENDERSON, S. Interaction Analysis: Foundations and Practice. **The Journal of the Learning Sciences**, vol. 4, 1995, pp. 39-103. Published by: Taylor & Francis, Ltd. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1466849>. Acesso em 4 de fev. de 2019.

JOSEPH, Lisa; SOORYA , Latha; THURM, Audrey. **Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2016.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

KANNER, L. **Affective disturbances of affective contact**. *Nervous Child*, v. 2, p. 217-250, 1943.

LAMPREIA, C. **Autismo: manual ESAT e vídeo para o rastreamento precoce**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

LACERDA, Lucelmo. **Autismo: Uma brevíssima Introdução**. Curitiba: CRV, 2017.

LOTUFO, Larissa. **Desmistificando as cores do Autismo**. Bauru: Autismo e Educação, 2012.

LOVAAS, Ivar. **Ensinando indivíduos com atrasos do desenvolvimento: técnicas básicas de intervenções**. TX: Pro- Ed, 2003.

LEITE, Pereira et al. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. **Psicol. educ.** n.32, São Paulo, 2011.

MARAFON. **Educando a Criança com Paulo Freire: Por uma Pedagogia da Educação Infantil – A Realização do Ser Mais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. (Tese de Doutorado em Educação), 203 f. 2012.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão Escolar, o que é? O que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINS, A. D. F. **Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, 2009.

MARQUES, Daniela F; BOSA, Cleonice. Protocolo de Avaliação de crianças com Autismo: Evidências de Validade e Critério. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.31, n.01, p.43-51, 2015.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.



MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília, Ministério da Saúde, 2014.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução CNS/CONEP nº466/2012. Ética e Cuidado em Pesquisa.**

<[https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)>  
Acesso em 24 de março de 2018.

MEIRA, Luciano. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas psicol**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p. 59-71, dez. 1994

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão Marco Zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas . Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: < <http://www2.eca.usp.br/moran/wp>>. Acesso em 20 de Março de 2020.

MORAL , Adriana. **Entendendo o Autismo**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. < Disponível em <http://www.iag.usp.br/eder/autismo>>

\_\_\_\_\_ Adriana, CLETO; SHIMABUKURO, Estela. O autismo e a área educacional. **Revista Autismo- Informação Gerando Ação**, n 0, v1, 2010.

MUSKAT, Mauro et al. Neuropsicologia do Autismo. In: FUENTES, Daniel et al. **Neuropsicologia: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

NAJDOWSKI, A. C., WALLACE, M. D., REAGON, k., PENROD, B., Higbee, T. S., & Tarbox, J. **Utilizing a home-based parent training approach in the treatment of food selectivity**. Behavioral Interventions, 25, 89-107, 2014.

NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD. Cambridge: MA, **National Scientific Council on the Developing Child**. Working Paper n.03, 2010.

OLIVEIRA, Thaís; SILVA, Emanuelle. Incluir com e sem diagnóstico na educação infantil: O olhar para as práticas pedagógicas trabalhadas com crianças em creches e Cmeis no Município de Recife. **III Congresso Internacional de Educação Inclusiva & III Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva e Direitos Humanos**, Campina Grande, 2018.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak; 2012.

\_\_\_\_\_A formação de professores e a educação autistas **Revista Iberoamericana de Educación**, Espanha, v. 33, n. 01, 2003.

\_\_\_\_\_**O Re- Inventar da Inclusão:** Os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: RJ: Vozes, 2017.

PAPALIA, Diane. E; FELDMAN, Ruth. D. **Desenvolvimento Humano**. 12. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

QUEIROZ, Danielle. et al. Observação Participante na Pesquisa Qualitativa: conceitos e aplicações na área de saúde. **R Enferm UERJ**, n 15 , v 2, Rio de Janeiro, 2007.

PONOMAVENCO, Rosana. **Trajetória Familiar após o diagnóstico e os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista- TEA**. Dissertação de Mestrado da Universidade de Mackenzie, 2017.

PORTUGAL, Gabriela. **Desenvolvimento e aprendizagem na infância**. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.). Relatório do estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

RESENDE, A. P. C., COSTA, R. S; RESENDE, M. C. **Deficiência:** a revolução de um paradigma para reafirmar direitos. Em R. M. Corrêa. (Org.) O discurso sobre o outro e as práticas sociais, pp. 53-76, Belo Horizonte: PUCMINAS, 2012.

RUTTER, M. L. Progress in understanding autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 41, 395–404, 2011.

SCHMIDT, F. L., & HUNTER, J. E. **Methods of meta-analysis:** Correcting error and bias in research findings. London: Sage, 2014.

SILVA, Amanda F. **Diálogos Formativos para Práticas Pedagógicas na Educação Infantil**, UFSE, 2017.

SEKEEL, M.C; ZANELATTO, R; BRANDÃO, S. Ambientes Inclusivos na Educação Infantil: possibilidades e impedimentos. **Psicologia em Estudo**, São Paulo, v 15, n 01 p.117-126, 2010.

STELZER, Fernando G. **Uma pequena história do autismo**. São Leopoldo: Pandorga, 2010.

STONE, M. H. **A cura da mente: a História da psiquiatria da antiguidade até o presente**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUZA, Nelly. MINETTO, Maria de F. **O paradigma inclusivo e a Educação Infantil:** Qualidade no Atendimento e Promoção no Desenvolvimento. IN: BUENO, Luize; ISRAEL, Vera. Desenvolvimento da criança: Família, Escola e Saúde. Curitiba, PR, Omnipax, 2017.

SOUZA, N. N. **Inclusão Escolar da criança pequena:** Concepções de mãe, de educadoras, da Educação Infantil e de Professores do atendimento educacional Especializado. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2013.

SCHWARTZMAN, J. S. ARAÚJO, C.A. **Transtorno do Espectro Autismo.** São Paulo: Memnon, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e Formação Profissional. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica? O que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v.4, n.1, jul. 2013.

VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Tomo V – **Fundamentos de Defectología.** Madrid: Visor, 1997.

WALL, K. **Autism and early years practice.** London: Sage Publications, 2010.

ZAQUEU, Lívia; TEIXEIRA, Maria Cristina. Associações entre sinais precoces de autismo, atenção compartilhada e atrasos no desenvolvimento infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v 31, n 3, p. 293- 302, 2015.

**APÉNDICE**



## APÊNDICE I

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Com o objetivo de levantar informações sobre as concepções de profissionais da Educação Infantil que atuam com crianças com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) em dois centros municipais de Educação Infantil (CMEI) da rede municipal de ensino do Recife e sobre a prática pedagógica dessas/desses profissionais com essas crianças, a entrevista consistirá na apresentação da pesquisa às/aos suas/seus participantes, na identificação dessas/desses participantes e na obtenção de respostas às questões que a compõem.

#### 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

**Pesquisa:** Inclusão e prática pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da Educação Infantil.

**Pesquisadora:** Thais Naiani Menezes Gomes de Oliveira

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas Identidades (PPGECI) da Fundação Joaquim Nabuco e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

**Orientadora:** Emmanuelle Christine Chaves da Silva  
Professora da UFRPE e do PPGECI.

**2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO (A) PARTICIPANTE** - Profissionais da Educação Infantil que atuam com crianças com diagnóstico de TEA.

Nome: \_\_\_\_\_

Codinome: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Gênero: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos.

CMEI: \_\_\_\_\_

Formação: ( ) Ensino Médio Curso: \_\_\_\_\_

( ) Ensino Superior Graduação/Curso: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência na Educação Infantil: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência com crianças com TEA: \_\_\_\_\_

Formação na área de TEA: ( ) Não ( ) Sim/ Especifique: \_\_\_\_\_

Ofertado por Instituição Pública/ Privada? \_\_\_\_\_

Função: ( ) Professor ( ) AEE ( ) ADEE ( ) ADI ( )

### 3. PERGUNTAS REALIZADAS AOS PARTICIPANTES

3.1. Qual a sua concepção de Transtorno do Espectro Autista?

3.2 A partir desta compreensão sobre o TEA teve algum aspecto sobre a criança que você desconstruiu sobre este transtorno? Explique.

3.2. Descreva sua prática pedagógica considerando as principais alterações que podem acometer o desenvolvimento das crianças com TEA. (Abordagens, procedimentos, atividades, recursos, materiais)

3.3. Quais os principais desafios na sua prática pedagógica com criança com TEA, considerando o que a escola também pode enfrentar?

3.4. Quais aspectos do trabalho pedagógico das crianças com TEA você considera importantes para o desenvolvimento dessas crianças?

3.5 Como a criança com TEA participa do processo de ensino e aprendizagem?

3.6 Como você acredita que ocorre o aprendizado dessas crianças?

**Obrigada pela Contribuição!**

## APÊNDICE II

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Profissionais da Educação

#### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

**Pesquisa:** Inclusão e prática pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da Educação Infantil.

**Pesquisadora:** Thais Naiani Menezes Gomes de Oliveira  
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas Identidades (PPGECI) da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

**Orientadora:** Emmanuelle Christine Chaves da Silva  
Professora da UFRPE e do PPGECI

**Participantes:** Profissionais da Educação Infantil que atuam com crianças com diagnóstico de TEA e as respectivas crianças.

**Objeto:** Práticas pedagógicas de profissionais da Educação Infantil que lidam com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

**Objetivo geral:** Compreender como as práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas pelas (os) profissionais da Educação Infantil que lidam com crianças com TEA.

**Objetivos específicos:**

- Analisar as concepções que as/os profissionais da Educação têm acerca do TEA no que diz respeito às dimensões comportamentais da criança, do seu desenvolvimento e até mesmo pedagógicas.
- Identificar e caracterizar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas com crianças com TEA.
- Relacionar os aspectos das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças com TEA com os princípios da pedagogia ativa.

**Metodologia:** Pesquisa-ação; abordagem quanti-qualitativa; entrevistas; registros em videografia.

**Procedimentos:** Gravação em áudio de entrevistas com as/os profissionais em horário e local de sua conveniência, sem prejuízo às suas atividades pedagógicas. Videogravação de atividades pedagógicas das/dos profissionais e das crianças com diagnóstico de TEA, respeitando-se a dinâmica e a rotina das/dos profissionais e, especialmente, das crianças.

**Riscos:** As condições de conforto, segurança e bem-estar oferecidas durante os procedimentos da pesquisa concorrem para a não ocorrência de danos físicos ou psicológicos às/aos participantes. Situações de descontentamento e/ou insatisfação da/do participante serão resolvidas com escuta e respeito. Em caso de incompatibilidade, a/o participante é livre de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento.

**Confidencialidade:** As informações coletadas e, posteriormente, os dados serão utilizados exclusivamente para os fins da pesquisa. Os dados digitais serão mantidos em armazenamento protegido sob posse da pesquisadora. Assegura-se o sigilo da identidade das/dos participantes por meio da utilização de nome fictício. Também será preservada a identidade da instituição-campo da pesquisa.

**Pagamento:** Participação voluntária sem nenhum tipo de remuneração.

**Benefícios:** Sem benefício direto e imediato às/aos participantes, a pesquisa deve contribuir em relação aos desafios e às possibilidades que as/os profissionais da Educação Infantil que atuam com crianças com diagnóstico de TEA enfrentam na sua prática pedagógica e, assim, com a inclusão dessas crianças. A pesquisadora compromete-se em doar um exemplar da dissertação para as duas instituições-campo da pesquisa.

**Garantia de esclarecimentos:** Em caso de alguma dúvida ou necessidade de mais informações sobre a investigação, as/os participantes podem entrar em contato com a pesquisador e/ou a orientadores desta pesquisa:

Thais Naiani Menezes Gomes de Oliveira  
Mestranda do PPGEI da Fundaj e UFRPE  
R. Dois Irmãos, 92 - Apipucos, Recife - PE, 52171-010 - FUNDAJ  
Fone: 30736556 (Secretaria do PPGEI)  
thais.naiani@gmail.com - 999900030.

Emmanuelle Christine Chaves da Silva  
Professora Adjunta da área III do Departamento de Educação da UFRPE e professora do PPGEI  
R. Dois Irmãos, 92 - Apipucos, Recife - PE, 52171-010 - Fundaj  
Fone: 30736556(Secretaria do PPGEI).

Garantidas as questões acima mencionadas, eu, \_\_\_\_\_, assino o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Estou ciente do teor deste documento e certifico que recebi uma cópia do mesmo.

Recife, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Assinatura da (o) participante



### APÊNDICE III

#### **Permissão para utilização de imagens em Vídeo/ Fotografia Profissionais da Educação**

Eu, por meio deste, dou para a aluna-pesquisadora Thaís Naiani Menezes Gomes de Oliveira e sua orientadora Emmanuelle Christine Chaves da Silva, a permissão para usar os dados contidos em vídeo e fotografias, para a pesquisa intitulada como "Inclusão e prática pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da Educação Infantil". A permissão é para que o vídeo e fotografias possam ser utilizados em encontros científicos para ilustrar aspectos do estudo, em debates entre grupos de pesquisa ou ainda para fins didáticos. Fotografias geradas a partir das imagens em vídeo podem também ser utilizadas, de modo similar, em publicações da pesquisa. Eu estou ciente de que os participantes da pesquisa não serão identificados pelo nome.

---

Assinatura do (a) participante

Recife, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

## APÊNDICE IV

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Responsáveis das Crianças

#### 1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

**Pesquisa:** Inclusão e prática pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da Educação Infantil.

**Pesquisadora:** Thais Naiani Menezes Gomes de Oliveira  
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas Identidades (PPGECI) da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

**Orientadora:** Emmanuelle Christine Chaves da Silva  
Professora da UFRPE e do PPGECI

**Participantes:** Profissionais da Educação Infantil que atuam com crianças com diagnóstico de TEA e as respectivas crianças.

**Objeto:** Práticas pedagógicas de profissionais da Educação Infantil que lidam com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

**Objetivo geral:** Compreender como as práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas pelas (os) profissionais da Educação Infantil que lidam com crianças com TEA.

**Objetivos específicos:**

- Analisar as concepções que as/os profissionais da Educação têm acerca do TEA no que diz respeito às dimensões comportamentais da criança, do seu desenvolvimento e até mesmo pedagógicas.
- Identificar e caracterizar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas com crianças com TEA.
- Relacionar os aspectos das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças com TEA com os princípios da pedagogia ativa.

**Metodologia:** Pesquisa-ação; abordagem quanti-qualitativa; entrevistas; registros em videografia.

**Procedimentos:** Gravação em áudio de entrevistas com as/os profissionais em horário e local de sua conveniência, sem prejuízo às suas atividades pedagógicas. Videogravação de atividades pedagógicas das/dos profissionais e das crianças com diagnóstico de TEA, respeitando-se a dinâmica e a rotina das/dos profissionais e, especialmente, das crianças.

**Riscos:** As condições de conforto, segurança e bem-estar oferecidas durante os procedimentos da pesquisa concorrem para a não ocorrência de danos físicos ou psicológicos às/aos participantes. Situações de descontentamento e/ou insatisfação da/do participante serão resolvidas com escuta e respeito. Em caso de incompatibilidade, a/o participante é livre de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento.

**Confidencialidade:** As informações coletadas e, posteriormente, os dados serão utilizados exclusivamente para os fins da pesquisa. Os dados digitais serão mantidos em armazenamento protegido sob posse da pesquisadora. Assegura-se o sigilo da identidade das/dos participantes por meio da utilização de nome fictício. Também será preservada a identidade da instituição-campo da pesquisa.

**Pagamento:** Participação voluntária sem nenhum tipo de remuneração.

**Benefícios:** Sem benefício direto e imediato às/aos participantes, a pesquisa deve contribuir em relação aos desafios e às possibilidades que as/os profissionais da Educação Infantil que atuam com crianças com diagnóstico de TEA enfrentam na sua prática pedagógica e, assim, com a inclusão dessas crianças. A pesquisadora compromete-se em doar um exemplar da dissertação para as duas instituições-campo da pesquisa.

**Garantia de esclarecimentos:** Em caso de alguma dúvida ou necessidade de mais informações sobre a investigação, as/os participantes podem entrar em contato com a pesquisador e/ou a orientadores desta pesquisa:

Thais Naiani Menezes Gomes de Oliveira  
Mestranda do PPGEI da Fundaj e UFRPE  
S. Dois Irmãos, 92 - Apipucos, Recife - PE, 52171-010 - Fundaj  
Fone: 30736556 (Secretaria do PPGEI)  
thais.naiani@gmail.com - 999900030.

Emmanuelle Christine Chaves da Silva  
Professora Adjunta da área III do Departamento de Educação da UFRPE e  
professora do PPGEI  
R. Dois Irmãos, 92 - Apipucos, Recife - PE, 52171-010 - Fundaj  
Fone: 30736556(Secretaria do PPGEI).

Garantidas as questões acima mencionadas, eu, \_\_\_\_\_,  
mãe/pai/responsável por \_\_\_\_\_, assino o  
presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Estou ciente do teor deste  
documento e certifico que recebi uma cópia do mesmo.

Recife, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

Assinatura da (o) mãe/pai/responsável

## APÊNDICE V

### Permissão para utilização de imagens em Vídeo/ Fotografia Responsáveis das Crianças

Eu, por meio deste, dou para a aluna-pesquisadora Thaís Naiani Menezes Gomes de Oliveira e sua orientadora Emmanuelle Christine Chaves da Silva, a permissão para usar os dados contidos em vídeo e fotografias, realizado com meu/minha filho (a) e colhidos para pesquisa " Inclusão e prática pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da Educação Infantil". A permissão é para que o vídeo e fotografias possam ser utilizados em encontros científicos para ilustrar aspectos do estudo, em debates entre grupos de pesquisa ou ainda para fins didáticos. Fotografias geradas a partir das imagens em vídeo podem também ser utilizadas, de modo similar, em publicações da pesquisa. Eu estou ciente de que os participantes da pesquisa não serão identificados pelo nome.

---

Nome da Criança

---

Nome do (a) responsável

---

Assinatura do (a) responsável

Recife, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**APÊNDICE VI**  
**Categorias de Análise**

**Categorias de Análise- Concepção de Autismo**

Categorias	Descrição
Mundo particular	Compreensão de que indivíduos com TEA vivem no seu próprio mundo, tendo seus interesses próprios.
Cuidado	Compreensão para se ter o cuidado quando se fecha um diagnóstico, sobretudo de TEA.
Diagnóstico Diferencial	Apontamento que o TEA não é uma doença, mas indivíduos que possuem tal perfil experimentam uma condição que precisa de uma atenção especial.
Interação	Associação feita estas crianças por terem dificuldade de socialização.
Limitação	Compreenderem que crianças com TEA apresentam uma condição “especial” em se desenvolvimento.
Rotina	Reconhecem a rotina como, como sendo um fator organizativo para as crianças com TEA.
Desatenção	Crianças que não conseguem parar nem se concentrar em atividades.

Comunicação	Crianças que podem ter dificuldade em expressar-se.
Baixa Tolerância a Frustração	As crianças com TEA acabam se desorganizando com o tempo de espera, ou tentam fazer algo que desejam e quando não realizam se frustram.
Diferentes Tipos de Autismo	Apontam sobre entender as diversas formas que o autismo pode se manifestar.

### **Categorias de Análise- Prática Pedagógica**

<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
Afetividade	Apontamento sobre uma forma de empatia na relação com o aluno.
Adaptação Curricular	Trazida como forma de trabalhar com as crianças com autismo, a partir das suas necessidades/ dificuldades.
Parceria Família	Apontamento trazido na forma de realizar sua prática pedagógica, relacionada ao apoio da família.
Sensibilidade	Trazida como sendo uma forma de olhar e escutar a criança a partir das suas necessidades.

Planejamento	Forma de organização/ preparação de atividades para as crianças com TEA.
Mediação	Apoio à essas crianças durante o desenvolvimento das atividades.
Ludicidade	Trazida como forma de trabalhar com materiais e brincadeiras, na prática pedagógica de crianças com TEA.
Observação	Apontaram a observação da criança com TEA e também a identificação dos interesses das mesmas como forma de trabalhar elas em sala de aula.
Falta de Conhecimento	Apontamento sobre não saber como lidar com o TEA e alguns de seus.

## APÊNDICE VII

INFORMAÇÕES SOBRE O TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA: CONSTRUINDO SABERES  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Thaís Oliveira  
Emanuelle Chaves



## PREFÁCIO

A cartilha informações sobre o Transtorno do Espectro Autista: construindo saberes na Educação Infantil é o resultado da pesquisa de Mestrado intitulada como Inclusão e a prática pedagógica no trabalho com crianças com transtorno do espectro autista: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da educação infantil (OLIVEIRA, 2020).

O conteúdo foi organizado pelos resultados da pesquisa que objetivou identificar quais as concepções dos profissionais da educação sobre o Transtorno do Espectro Autista e quais as práticas pedagógicas utilizadas com estas crianças. A discussão sobre estes resultados vem para contribuir com a Política Municipal de Educação Inclusiva do Município de Recife. Diante dos aspectos mais recorrentes trazidos pelos profissionais, foi levantada uma discussão de esclarecimento sobre cada ponto trazido pelos profissionais.

Considerando contribuir cada vez mais com a inclusão de crianças com TEA, esta cartilha possibilita ampliar as informações acerca deste transtorno.

## SUMÁRIO

Introdução.....	03
Diretrizes da política de inclusão do município de Recife.....	04
Ampliando o repertório no lidar com as crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil.....	05
O que sabem os profissionais da educação sobre o TEA.....	06
Como tem sido desenvolvida a prática pedagógica de crianças com TEA na educação infantil?.....	10
Contribuições das Metodologias Ativas para as práticas pedagógicas de crianças com TEA.....	14
Sugestão de roteiro para o acompanhamento da criança com TEA.....	16
Referências.....	17

## Introdução

O Transtorno do Espectro Autista é uma demanda que vem crescendo nos espaços de Educação Infantil, demandando dos diversos atores a implicação de atualização constante na forma de compreender o TEA.

A escolarização principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais de ensino necessita transformar o currículo escolar em um processo constante de revisão e adequação. (BRASIL, 2000). Isso reforça o quanto esta etapa precisa ser considerada como fundamento de uma das primeiras experiências de aprendizado a criança.

Neste sentido, ainda se torna mais desafiador pensar esta etapa, a partir das necessidades individuais da criança com TEA, visto ser um período, que exerce forte influência na formação do sujeito. (ORRÚ, 2012).

Diante deste cenário a escola assume um papel ainda mais relevante quando pensamos na inclusão e nas oportunidades que podem ser ofertadas as crianças.

Neste sentido, a elaboração deste material, vem para contribuir com os profissionais da educação a ampliarem sua rede de conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista.

**Boa Leitura!**

## 4

### Diretrizes da Política Inclusiva de Ensino da Rede Municipal Recife: Dialogado sobre o TEA na Educação Infantil

Atualmente a política de ensino da Rede Municipal de Recife pautada na inclusão (2015), prevê 11 ações com o objetivo de compreender a inclusão do estudante com TEA para todo o corpo escolar, que são:

Organizar o trabalho pedagógico no espaço que contemple as atividades e rotinas, através do uso de agenda visual para cada criança com TEA, pois possibilitará uma previsibilidade do meio e uma redução de comportamentos indesejados;

Atentar para a hipersensibilidade ou hipossensibilidade das crianças com TEA, pois apresentam alterações na forma como absorvem, processam e organizam as informações trazidas pelos sentidos. Por exemplo, algumas crianças são hipersensíveis aos estímulos sonoros, visuais, gustativos. Nesses casos de hipersensibilidade visual, a luz fluorescente incomodará extremamente a criança, fazendo com que ela emita comportamentos como irritação e agressividade, e a simples substituição por uma luz amarela poderá minimizar esse comportamento

Adaptar os materiais de acordo com o desenvolvimento do (a) estudante com TEA, observando os seus interesses, uma vez que se pode pensar estratégias pedagógicas a partir dos interesses específicos dele(a);

Observar os comportamentos que desencadeiam o descontrole;

Não valorizar os comportamentos inadequados;

Usar poucos comandos para a realização de atividades, com limites claros e objetivos. Utilizar a informação verbal com o auxílio de recurso visual (imagens, ilustrações, fotografias);

Buscar informações e estabelecer diálogo com outros profissionais que atendam esse (a) estudante, como terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo (a), neurologista, pediatra, entre outros, a fim de beneficiar o desenvolvimento da criança;

Utilizar um sistema de Comunicação Alternativa Suplementar que possibilite a comunicação dessas crianças, por meio de imagens, gestos, desenhos, símbolos, entre outros, já que são pessoas com comprometimento ou ausência de fala funcional;

Explicar o mesmo assunto de formas diferentes, utilizando símbolos, sentenças curtas, imagens, fotos, filmes, entre outros;

5

Utilizar o computador como ferramenta de suporte;

Estabelecer contato visual enquanto conversa ou orienta o (a) estudante;



**AMPLIANDO O REPERTÓRIO NO LIDAR  
COM AS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

As questões que serão discutidas a seguir,  
é uma forma de ampliar as discussões em  
torno da atual política de inclusão do  
município de Recife para as crianças com  
Transtorno do Espectro Autista.

6

PONTOS TRAZIDOS PELOS PROFISSIONAIS SOBRE CONCEPÇÕES DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA



O QUE SABEM OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE LIDAM COM AS CRIANÇAS COM TEA?

Mundo particular

Cuidado

Diagnóstico diferencial

Interação

Limitação

Rotina

Desatenção

Comunicação

Baixa tolerância a frustração

Diferentes tipos de autismo

LEGENDA:



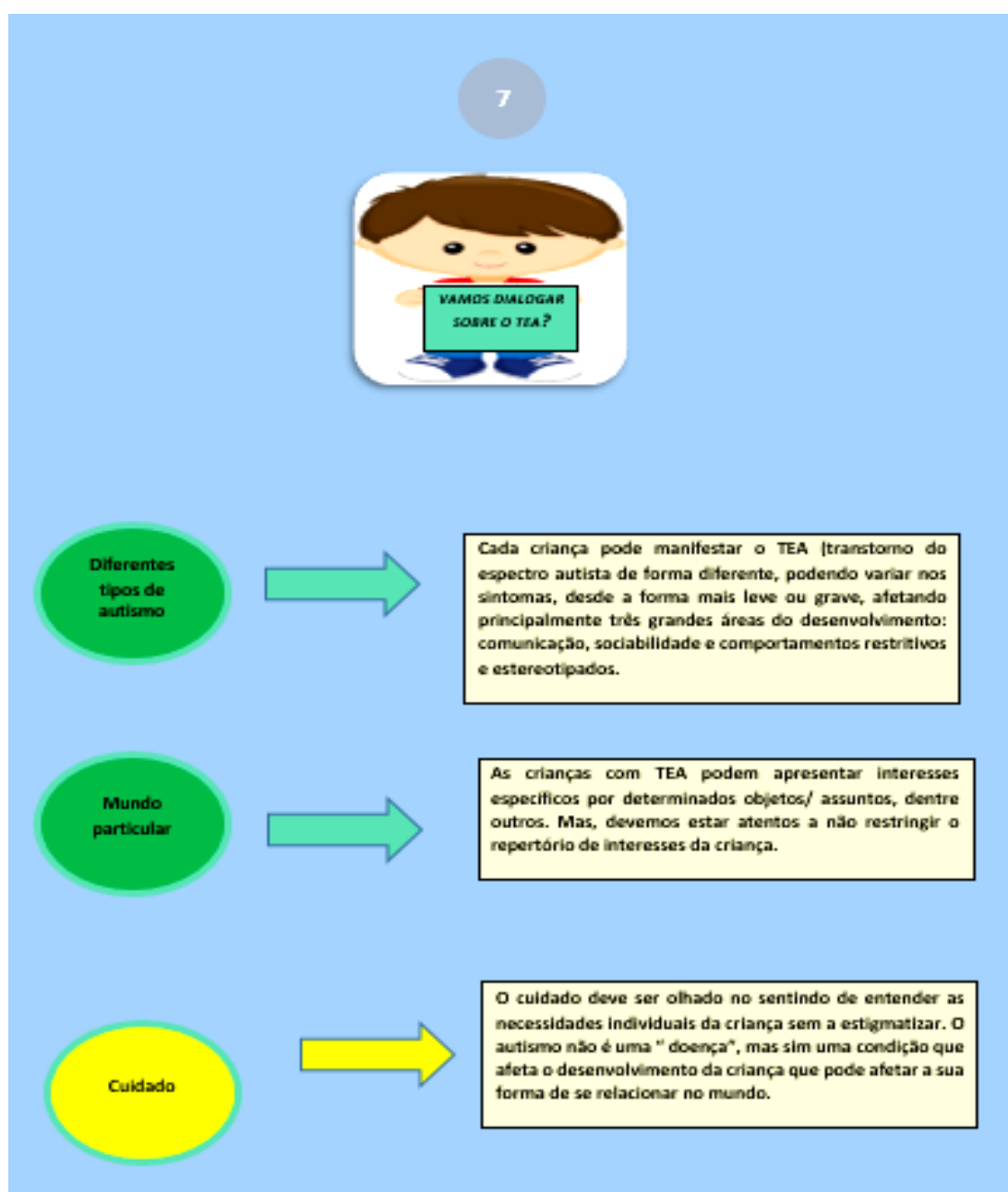
Pontos que não necessariamente se correlacionam com o TEA

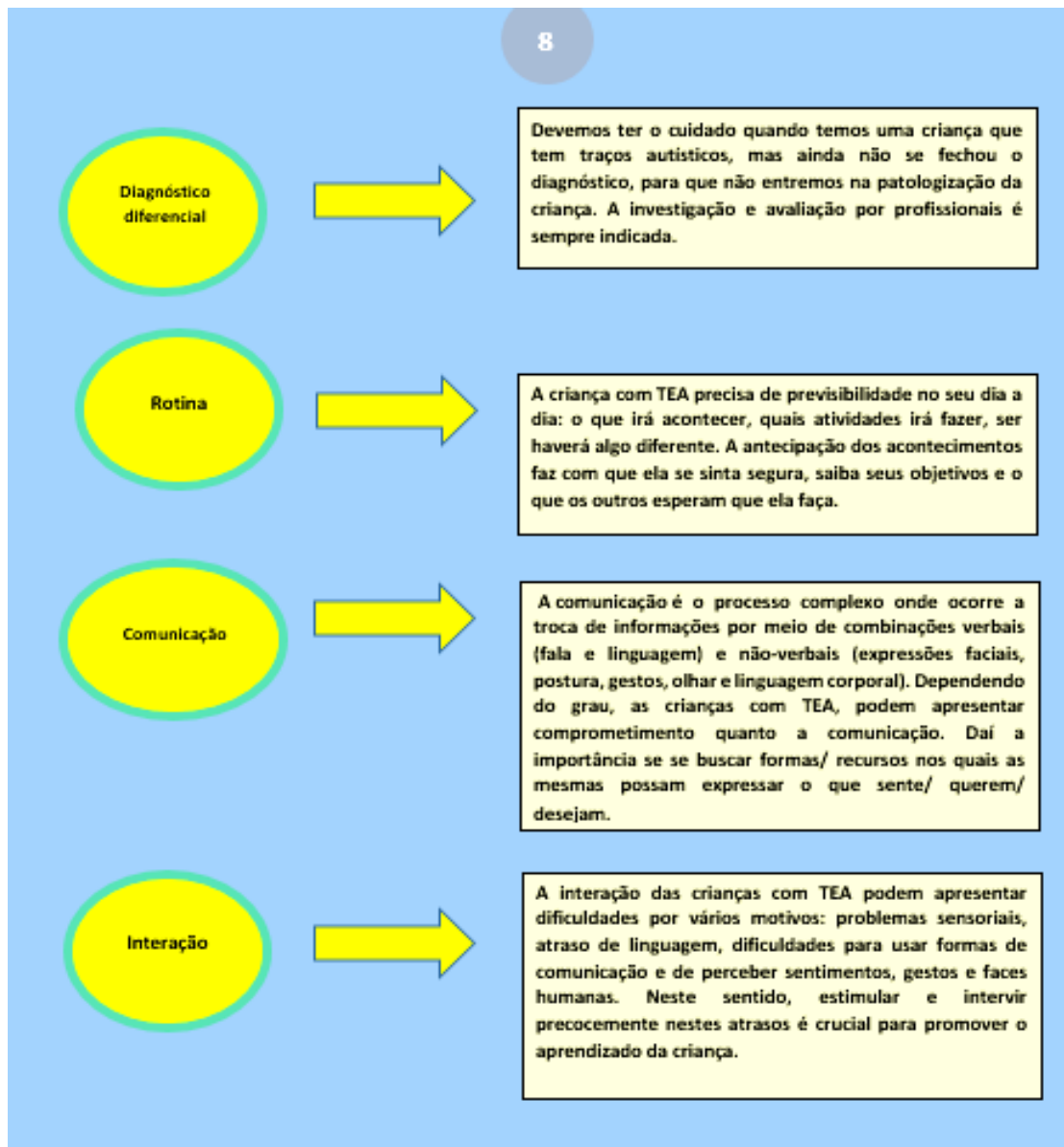


Pontos citados com maior frequência



Pontos citados com pouca frequência







9

Baixa  
tolerância a  
frustração



A criança com TEA dependendo do grau, pode ter um limiar de tolerância menor. Sendo crucial compreender esta questão, pois tais comportamentos vistos de maneira equivocada, pode ser associado a uma criança como "aquela que não para quieta", "a criança problema" "a criança que só faz chorar" "a criança que só quer o que quer". Refletir sobre este aspecto endossa a importância de compreender a criança a partir da sua individualidade.

Desatenção



Não necessariamente a criança com TEA vai apresentar desatenção. Desta forma, é importante pensar que as estas crianças muitas vezes se concentram naquilo que desperta o seu interesse, que não necessariamente envolve uma dificuldade de atenção quando não querem realizar algum tipo de atividade.

Limitação



Ter uma condição "especial" no desenvolvimento não significa necessariamente um "comprometimento". O cérebro da criança sobretudo na primeira infância é plástico, ou seja, dependendo dos estímulos que as crianças receberão ao longo da sua vida, isso pode impactar diretamente no seu processo de aprendizagem.

## PRÁTICA PEDAGÓGICA DE CRIANÇAS COM TEA



COMO TÊM SIDO DESENVOLVIDA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

PONTOS TRAZIDOS PELOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA FORMA DE TRABALHAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA



LEGENDA:



Pontos citados com frequência



Pontos pouco citados

11



Ludicidade

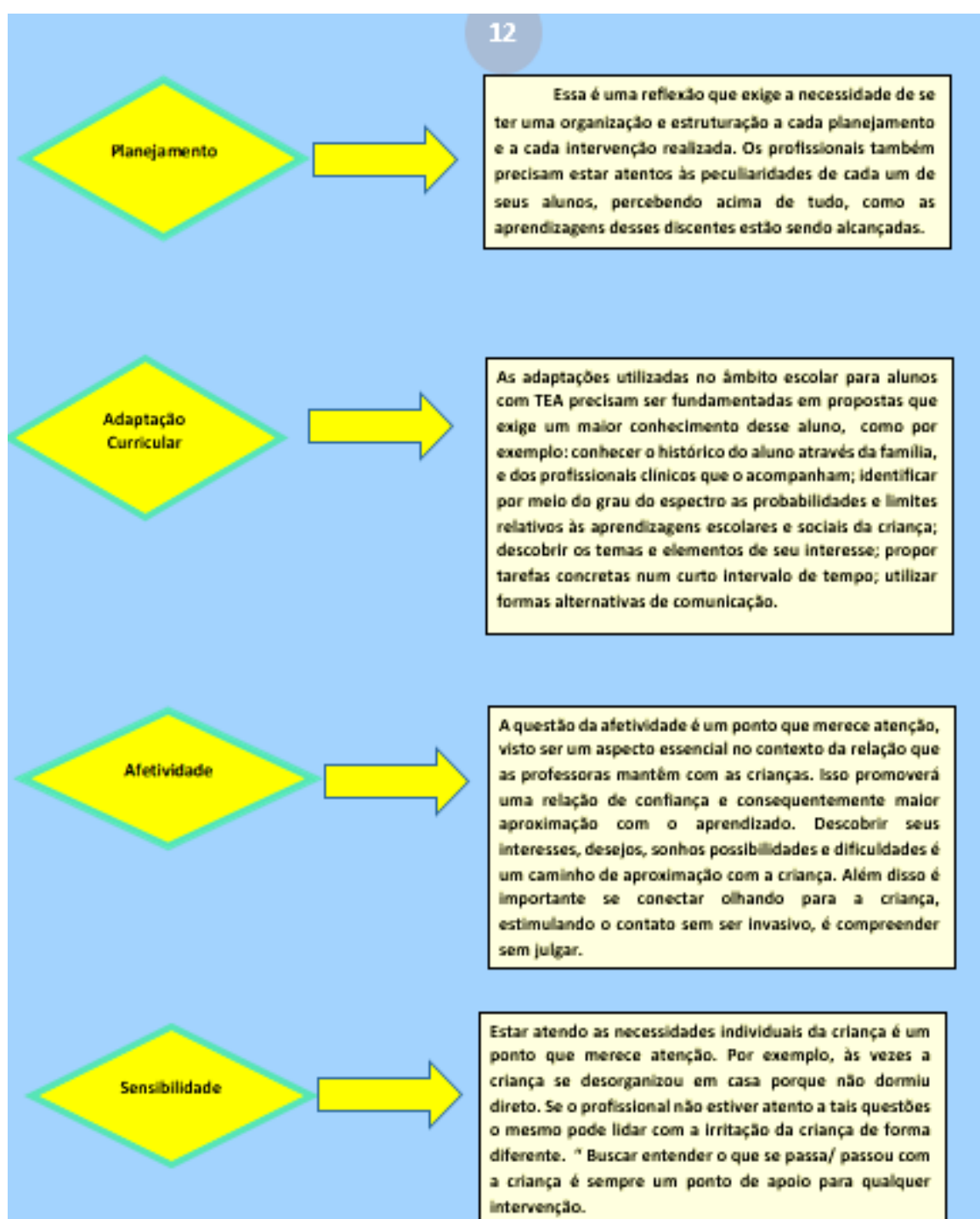
A ludicidade é um aspecto importante no trabalho de crianças com TEA. Quando se faz o uso do lúdico é importante pensar sobre desenvolver um trabalho com um propósito e finalidade, ou seja, PARA QUE e COMO utilizando "a atividade" a mesma poderá contribuir para a comunicação, interação e comportamentos das crianças com TEA.

Falta de  
Conhecimento

Pelo fato de estarmos lidando com um "Espectro", muitas dúvidas são recorrentes quanto as manifestações comportamentais da criança. Um aporte para esta demanda pode ser fortalecido com a ampliação de discussões sobre a temática do TEA. Fontes de informações em artigos, livros, trocas de experiências com profissionais, grupos de pesquisas, formação na rede, dentre outros, pode ser um apoio inicial para esta demanda.

Parceria  
Familia

A troca de informações com a família é crucial para conhecer a criança com TEA, de modo a saber seus gostos, interesses/ habilidades/ dificuldades). Incluir esta intervenção como pilar da política de inclusão de Recife, se faz necessário para reforçar com os profissionais da educação que o contato e o mantimento do mesmo precisa se tornar uma continuidade quanto ao trabalho que se pretende desenvolver com a criança.



13



Mediação

A mediação com crianças com TEA, vai além do simples fato de "acompanhar a criança". Mediar envolve a participação direta dos profissionais com a criança, ou seja, é aquele profissional que ajudará a mesma na construção do seu aprendizado, potencializando os seus "saberes". Identificar formas que facilite o aprendizado da criança, ajudará a mesma a construir um repertório de informações que podem ser úteis no seu dia a dia.

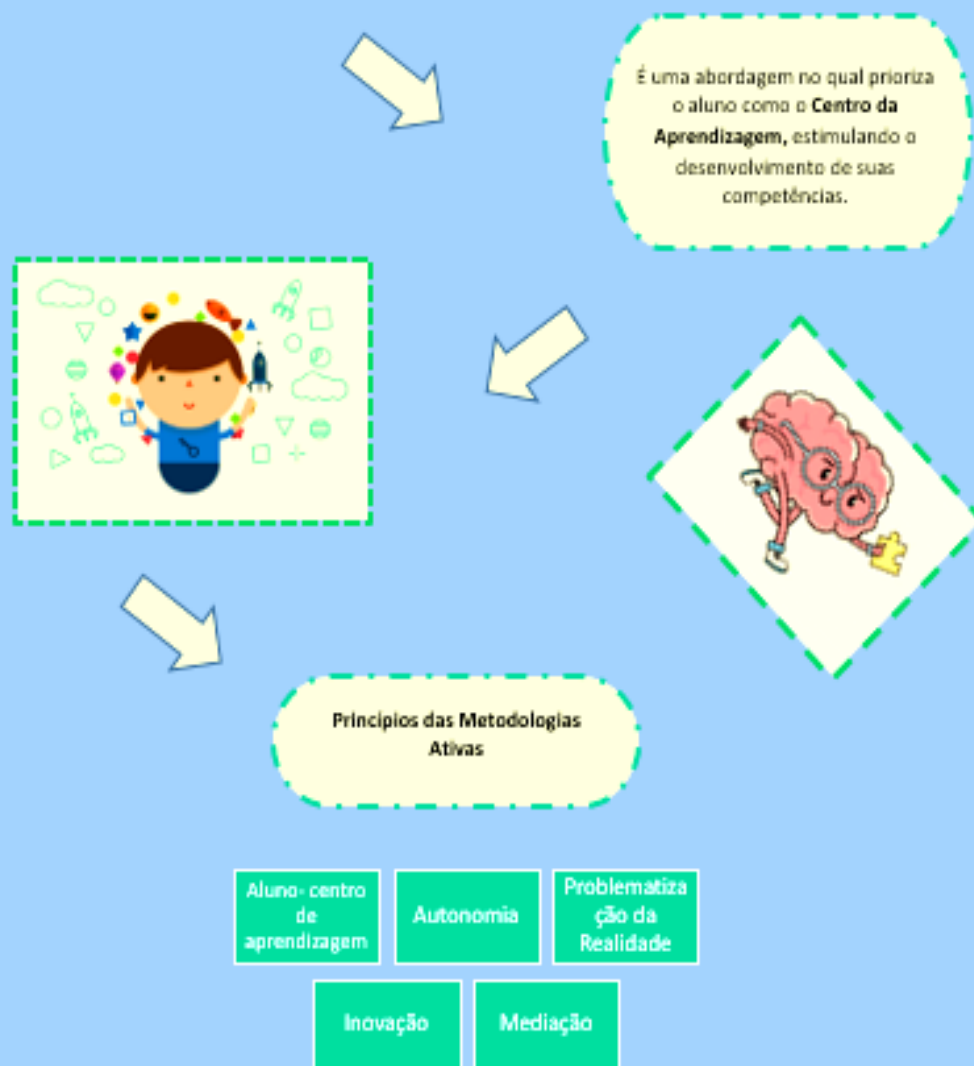


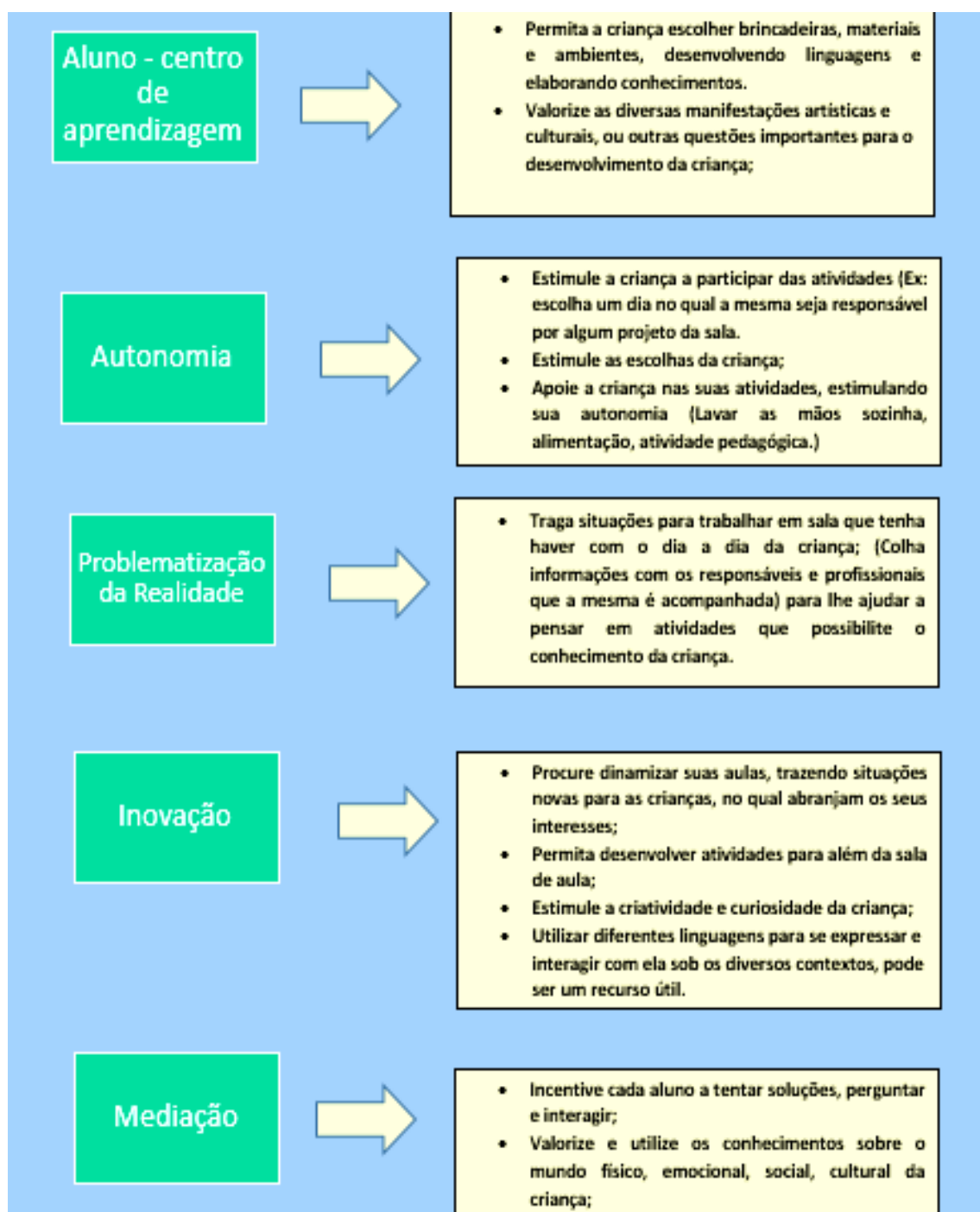
Observação

Realizar momentos de observação sobre como a criança age em sala de aula, na relação com os pares, na execução de atividades, em passeios da escola, em projetos escolares é algo que se torna rico para os profissionais que lidam com as crianças com TEA.

## Contribuições das metodologias ativas para as práticas pedagógicas de crianças com TEA

Mas, o que seriam as Metodologias Ativas?





16

Sugestão de Roteiro para o acompanhamento da criança com Transtorno do Espectro Autista

Procure acessar o nível de desenvolvimento da criança	Descreva:
O que as criança com TEA conseguem fazer bem?	
O que as criança com TEA conseguem fazer com e sem auxílio?	
Quais as suas preferências?	
Quais os seus maiores desafios?	
Quais os seus interesses?	
Como você observa o seu aprendizado?	



Visão da Escola  
Visão da Família  
Visão dos Terapeutas



Contemple as dimensões cognitivas, sociais, afetivas de autocuidado e motoras da criança.



### Referências

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

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

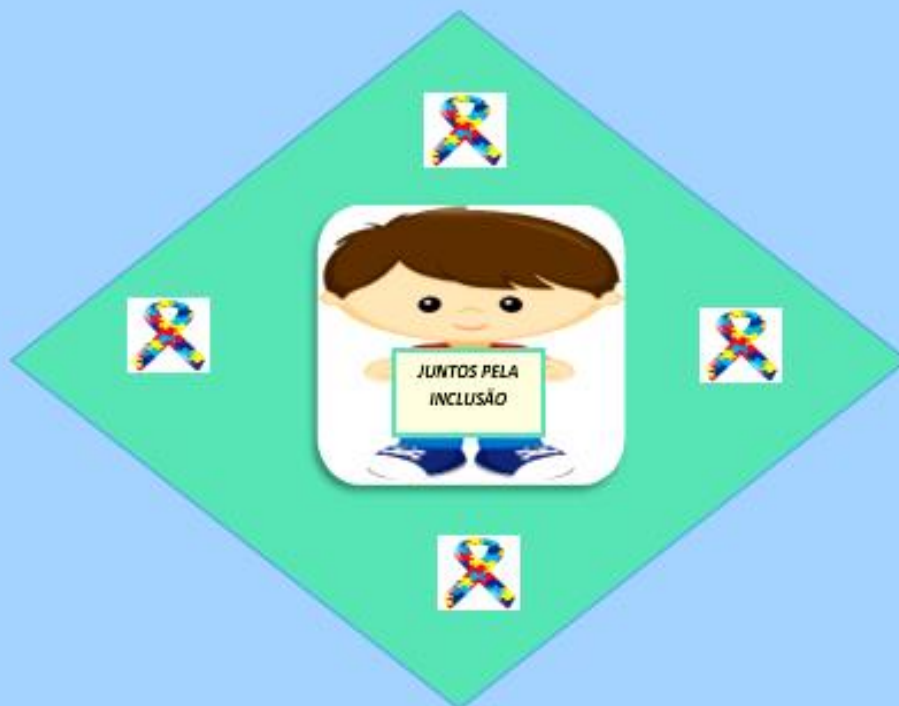
DOVAN, Jonh; Zucker, Caren. **Outra sintonia: a história do autismo**. São Paulo: Companhia de Letras, 2017.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

OLIVEIRA, Thaís; SILVA, Emanuelle. **Incluir com e sem diagnóstico na educação infantil: O olhar para as práticas pedagógicas trabalhadas com crianças em creches e Cmeis no Município de Recife**. III Congresso Internacional de Educação Inclusiva & III Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva e Direitos Humanos, 2018.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak; 2012.

18



Thais Oliveira

[thais.naiani@gmail.com](mailto:thais.naiani@gmail.com)

Emanuelle Chaves

[eechaves@hotmail.com](mailto:eechaves@hotmail.com)

**ANEXOS**



## ANEXO I CARTA DE ANUÊNCIA



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO RECIFE PROFESSOR PAULO FREIRE  
FORMAÇÃO COMPLEMENTAR  
TEIAS – REDE DE MESTRES E DOUTORES

### **CARTA DE ANUÊNCIA Nº 73/2018**

Recife, 30 de outubro de 2018.

Informamos que **THAÍS NAIANI MENEZES GOMES DE OLIVEIRA**, estudante do Curso de Mestrado em Educação, Culturas e Identidades –UFRPE/FUNDAJ, com projeto intitulado **"INCLUIR COM E SEM DIAGNÓSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS COM CRIANÇAS COM TEA EM CMEIS NO MUNICÍPIO DE RECIFE"**, está autorizada a realizar, no **CMEI Ana Rosa Falcão** e **CMEI Professor Paulo Rosas**, pesquisa qualitativa, mediante a realização de entrevistas semiestruturadas com docentes e registros videográficos de atividades pedagógicas mediante autorização por escrito dos envolvidos na pesquisa ou de seus responsáveis. O objetivo Geral da pesquisa visa "analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças com TEA em CMEIS no Município de Recife".

O projeto está sob Orientação **Profa. Emanuelle Chaves**.

Ressaltamos que o/a referido/a pesquisador/a se compromete a atuar de acordo com as normas éticas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, conforme Resolução CNS/CONEP nº. 466/2012 e com toda a normatização da Rede Municipal de Ensino (<http://www.portaldeducacao.recife.pe.gov.br/> e <https://www.cepe.com.br/prefeituradiario/>), estando ciente de que todas as ações metodológicas da pesquisa devem ser previamente acordadas com os/as professores/as, a coordenação e gestão da unidade educativa, de modo a respeitar o fluxo das atividades realizadas e a carga horária dos/as docentes e dias letivos dos/as estudantes.

O/A pesquisador/a garante, também, que, sempre que solicitado/a, pela Rede Municipal do Ensino do Recife (RMER), fornecerá informações acerca de sua pesquisa, que não trará nenhuma despesa para esta rede. Por fim, está ciente de que o descumprimento de qualquer orientação exposta nesta carta confere, à RMER, o direito

Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire- EFER  
Rua Real da Torre, 299 Cep.50.610-000  
Fone: 33555855 ( TEIAS )

de suspender o efeito da anuência a qualquer tempo e sem nenhum ônus.

Salientamos que para as ações de intervenção, gravações (áudio ou vídeo), entrevistas, registros de imagens de pessoas ou do espaço, o/a pesquisador/a deverá solicitar autorização individual por escrito, com data e assinatura dos indivíduos ou de seus responsáveis quando se tratar de menores de idade envolvidos no referido estudo e entregar à gestão da unidade educacional cópias xerocadas dessas autorizações.

Recomendamos que, caso o/a pesquisador/a seja professor/a efetivo/a da Prefeitura do Recife, se inscreva na TEIAS - Rede de Mestres e Doutores da Secretaria de Educação, de modo a divulgar sua pesquisa e conhecer a produção dos demais pesquisadores da Rede Municipal do Recife ([redeteias.recife@gmail.com](mailto:redeteias.recife@gmail.com)), bem como acesse a Política de Ensino da Secretaria de Educação da Cidade do Recife através do link: <http://www.recife.pe.gov.br/ifaerpaulofofrciro/politica-de-Ensino>

Atenciosamente,



**Nyrluce Marília Alves da Silva**

Mat. 62619-9

**TEIAS - Rede de Mestres e Doutores**

**Nyrluce Marília Alves da Silva**  
Mat. 62.619-9  
Técnica - Pedagógica  
EFER Professor Paulo Freire

De acordo: \_\_\_\_\_

**THAIS NAIANI MENEZES GOMES DE OLIVEIRA**

**Contato: 99990-0030/99276-6746**

## ANEXO II

<b>FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUÇO - FUNDAJ</b> 								
<b>PARECER COM SUBSTANCIADO DO CEP</b>								
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>								
<b>Título da Pesquisa:</b> Inclusão e Prática Pedagógica no Trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista: Desafios e Possibilidades na atuação de profissionais da Educação Infantil.								
<b>Pesquisador:</b> THAIS NAIANI MENEZES GOMES DE OLIVEIRA								
<b>Área Temática:</b>								
<b>Versão:</b> 3								
<b>CAAE:</b> 13324919.5.0000.5619								
<b>Instituição Proponente:</b> FUNDACAO JOAQUIM NABUCO FUNDAJ								
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio								
<b>DADOS DO PARECER</b>								
<b>Número do Parecer:</b> 3.380.661								
<b>Apresentação do Projeto:</b>								
<b>Objeto da pesquisa:</b> práticas pedagógicas de profissionais da Educação Infantil que lidam com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).								
<b>Metodologia:</b> pesquisa-ação; abordagem quanti-qualitativa; entrevistas; registros em videografia e em diário de campo.								
<b>Sujeitos:</b> profissionais da Educação Infantil que atuam com crianças com diagnóstico de TEA.								
<b>Campo:</b> dois centros municipais de Educação Infantil (CMEI) da rede municipal de ensino do Recife que atendem crianças com diagnóstico de TEA.								
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>								
<b>Geral:</b> Compreender como as práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas pelas(os) profissionais da Educação Infantil que lidam com crianças com TEA.								
<b>Específico:</b> - Analisar as concepções que as/os profissionais da Educação têm acerca do TEA no que diz respeito às dimensões comportamentais da criança, do seu desenvolvimento e até mesmo pedagógicas.								
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="border: none;"><b>Endereço:</b> Rua Dois Irmãos, 52</td> <td style="border: none;"><b>CEP:</b> 52.071-440</td> </tr> <tr> <td style="border: none;"><b>Cidade:</b> ABRUÇOS</td> <td style="border: none;"><b>Município:</b> RECIFE</td> </tr> <tr> <td style="border: none;"><b>UF:</b> PE</td> <td style="border: none;"><b>E-mail:</b> cep.fundaj@fundaj.gov.br</td> </tr> <tr> <td style="border: none;"><b>Telefone:</b> (51)3073-5496</td> <td></td> </tr> </table>	<b>Endereço:</b> Rua Dois Irmãos, 52	<b>CEP:</b> 52.071-440	<b>Cidade:</b> ABRUÇOS	<b>Município:</b> RECIFE	<b>UF:</b> PE	<b>E-mail:</b> cep.fundaj@fundaj.gov.br	<b>Telefone:</b> (51)3073-5496	
<b>Endereço:</b> Rua Dois Irmãos, 52	<b>CEP:</b> 52.071-440							
<b>Cidade:</b> ABRUÇOS	<b>Município:</b> RECIFE							
<b>UF:</b> PE	<b>E-mail:</b> cep.fundaj@fundaj.gov.br							
<b>Telefone:</b> (51)3073-5496								
Página 1 de 06								

FUNDAÇÃO JOAQUIM  
NABUCO - FUNDAJ



Continuação do Parecer: 3.280.003

- Identificar e caracterizar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas com crianças com TEA.
- Relacionar os aspectos das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças com TEA com os princípios da pedagogia ativa.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Quanto às/aos participantes declarados da pesquisa – profissionais da Educação Infantil que atuam com crianças com diagnóstico de TEA –, as atividades da pesquisa – entrevistas e registros videográficos e em diário de campo – não oferecerão quaisquer riscos de danos físicos ou psicológicos, pois a elas/eles serão oferecidas condições de conforto, segurança e bem-estar e o sigilo de suas identidades por meio da utilização de nome fictício. Também será preservada a identidade da instituição-campo da pesquisa. As/os participantes receberão o termo de consentimento livre e esclarecido, sendo sua participação voluntária e livre de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento. As informações coletadas e, posteriormente, os dados serão utilizados exclusivamente para os fins da pesquisa. Os dados digitais serão mantidos em armazenamento protegido sob posse da pesquisadora.

As/os participantes da pesquisa não terão nenhum benefício direto. Entretanto, se espera que os resultados da investigação contribuam em relação aos desafios e às possibilidades que as/os profissionais da Educação Infantil que atuam com crianças com diagnóstico de TEA enfrentam na sua prática pedagógica e, assim, com a inclusão dessas crianças.

No entanto, não há menção aos riscos às crianças com diagnóstico de TEA com quem as/os participantes da pesquisa lidam, considerando que estarão presentes nos momentos da prática pedagógica a serem registrados em videografia, o que representa uma quebra de sua rotina.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Relevância do tema. Adequação da metodologia.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora atendeu as exigências solicitadas

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Atendidas as exigências solicitadas

Endereço: Rua Dóris Irineia, 92  
 Bairro: ARRUÇOS CEP: 52.075-440  
 UF: PE Município: RECIFE  
 Telefone: (51)3073-6498 E-mail: osp.fundaj@fundaj.gov.br