



**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus
Urutaí**
Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica

**CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES A
PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS**

VANESSA DE ARAÚJO LOPES

Orientador: Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho

Urutaí, julho de 2022



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

Reitor

Prof. Dr. Elias de Pádua Monteiro

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação e Inovação

Prof. Dr. Alan Carlos da Costa

Campus Urutaí

Diretor Geral

Prof. Dr. Paulo César Ribeiro Cunha

Diretor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Prof. Dr. Anderson Rodrigo da Silva

Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica

Coordenador

Aline Sueli de Lima Rodrigues

Urutaí, julho de 2022

VANESSA DE ARAÚJO LOPES

**CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFICULDADES E
POSSIBILIDADES A PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS**

Orientador:
Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho

Dissertação apresentado ao Instituto Federal Goiano –
Campus Urutaí, como parte das exigências do Programa
de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica para
obtenção do título de Mestre.

Urutaí, julho de 2022

Os direitos de tradução e reprodução reservados.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser gravada, armazenada em sistemas eletrônicos, fotocopiada ou reproduzida por meios mecânicos ou eletrônicos ou utilizada sem a observância das normas de direito autoral.

ISSN XX-XXX-XXX

Sistema desenvolvido pelo ICMC/USP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIB/IF Goiano

L864c Lopes, Vanessa de Araújo
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES A
PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS / Vanessa de Araújo
Lopes; orientador Dr. Marcos Fernandes Sobrinho. --
Urutaí, 2022.
140 p.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação
em Ensino para a Educação Básica) -- Instituto Federal
Goiano, Campus Urutaí, 2022.

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Educação
Infantil. 3. Práticas Pedagógicas. I. Fernandes
Sobrinho, Dr. Marcos, orient. II. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica (assinale com X)

- Tese
- Dissertação
- Monografia - Especialização
- Artigo - Especialização
- TCC - Graduação
- Artigo Científico
- Capítulo de Livro
- Livro
- Trabalho Apresentado em Evento
- Produção técnica. *E-book*: **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): práticas pedagógicas para professores da Educação Infantil**

Nome Completo do Autor: **Vanessa de Araújo Lopes**

Matrícula: **2020101332140163**

Título do Trabalho: **CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: dificuldades e possibilidades a práticas educativas inclusivas**

Restrições de Acesso ao Documento [Preenchimento obrigatório]

Documento confidencial: Não Sim, justifique: Trabalho, especificamente a dissertação, será objeto de submissão/publicação de artigos.

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 16/09/2024

O documento está sujeito a registro de patente? [] Sim [X] Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? [X] Sim [] Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

1. O documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
2. Obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
3. Cumpru quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Urutaí (GO), 17 de agosto de 2022

VANESSA DE ARAÚJO LOPES (Autora)

Assinado eletronicamente pelo o Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:

MARCOS FERNANDES SOBRINHO (Orientador)

Assinatura eletrônica do orientador

Documento assinado eletronicamente por:

- **Vanessa de Araújo Lopes**, 2020101332140163 - Discente, em 17/08/2022 11:22:09.
- **Marcos Fernandes Sobrinho**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 17/08/2022 09:31:48.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 17/08/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 416486
Código de Autenticação: 0e422d7aa9



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Urutaí

Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2,5, Zona Rural, None, None, URUTAÍ / GO, CEP 75790-000

(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 49/2022 - CREPG-UR/DPGPI-UR/CMPURT/IFGOIANO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Aos quinze dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e dois, às treze horas e quinze minutos, reuniram-se os componentes da banca examinadora em sessão pública realizada por videoconferência, para procederem avaliação da apresentação e defesa de dissertação em nível de mestrado, de autoria de **Vanessa de Araújo Lopes**, discente do **Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí**, com o trabalho intitulado "**CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: dificuldades e possibilidades a práticas educativas inclusivas**". A sessão foi aberta pelo presidente da banca examinadora, **Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho**, que fez a apresentação formal dos membros da banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da dissertação para, em até 40 minutos, proceder à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinada, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se a avaliação da defesa. Tendo-se em vista as normas que regulamentam o Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica, a dissertação foi **APROVADA**, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**, na área de concentração em **Ensino para a Educação Básica**, pelo Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí. A conclusão do curso dar-se-á após o depósito da versão definitiva da dissertação no Repositório Institucional do IF Goiano e cumprimento dos demais requisitos dispostos no Regulamento do PPGEnEB/IFGoiano. Assim sendo, a defesa perderá a validade se não cumprida essa condição, em até **60 (sessenta) dias** da sua ocorrência. A banca examinadora recomendou a publicação dos artigos científicos oriundos dessa dissertação em periódicos e o depósito do produto educacional em repositório de domínio público. Cumpridas as formalidades da pauta, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação de mestrado, e para constar, foi lavrada a presente Ata, que, após lida e achada conforme, será assinada eletronicamente pelos membros da banca examinadora.

Membros da Banca Examinadora:

| Nome | Instituição | Situação no Programa |
|-------------|--------------------|-----------------------------|
|-------------|--------------------|-----------------------------|

| | | | | |
|--|---------------------|---|--------|-------------------|
| Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho | IF Goiano Urutaí | - | Campus | Presidente |
| Prof. ^a Dr. ^a Cristiane Maria Ribeiro | IF Goiano Urutaí | - | Campus | Membro interno |
| Prof. ^a Dr. ^a Maria Marta Lopes Flores | UFCAT | | | Membro externa |

Documento assinado eletronicamente por:

- **Maria Flores, Maria Flores - 2345 - PROFESSORES NA ÁREA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO SUPERIOR - Universidade Federal de Catalão (35834377000120)**, em 18/07/2022 12:56:18.
- **Cristiane Maria Ribeiro, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 15/07/2022 17:05:44.
- **Marcos Fernandes Sobrinho, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 15/07/2022 15:33:24.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 14/07/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 407833
Código de Autenticação: 8607fbb1c2



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Urutaí
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2,5, Zona Rural, None, None, URUTAI / GO, CEP 75790-000
(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

FOLHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Título da dissertação: "CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: dificuldades e possibilidades a práticas educativas inclusivas"

Orientador: Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho

Autor: Vanessa de Araújo Lopes

Dissertação de Mestrado **APROVADA** em **15 de julho 2022**, como parte das exigências para obtenção do Título de **MESTRE EM ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**, pela Banca Examinadora especificada a seguir:

Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho - Orientador IF Goiano

Prof.^a Dr.^a Cristiane Maria Ribeiro IF Goiano

Prof.^a Dr.^a Maria Marta Lopes Flores UFCAT

Documento assinado eletronicamente por:

- **Maria Flores, Maria Flores - 2345 - PROFESSORES NA ÁREA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO SUPERIOR - Universidade Federal de Catalão (35834377000120)**, em 18/07/2022 13:03:55.
- **Cristiane Maria Ribeiro, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 15/07/2022 17:04:04.
- **Marcos Fernandes Sobrinho, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 15/07/2022 15:42:47.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 14/07/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 407850
Código de Autenticação: 9ce3fbc4d1



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Urutaí
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2,5, Zona Rural, None, None, URUTAÍ / GO, CEP 75790-000
(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO -
CAMPUS URUTAÍ

**Programa de Pós-Graduação em
Ensino para a Educação Básica**

FICHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL PELA BANCA DE DEFESA

Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí - PPG-ENEB

Discente: Vanessa de Araújo Lopes

Título da Dissertação/Tese: "CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: dificuldades e possibilidades a práticas educativas inclusivas"

Título do Produto:

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): MATERIAL DE APOIO A PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Orientador: Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho

FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE)

Complexidade - compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto

Educacional.

***Mais de um item pode ser marcado.**

(X) O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese.

(X) A metodologia apresenta-se clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE.

(X) Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese.

(X) Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.

Impacto - considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.

() Protótipo/Piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente.

(X) Protótipo/Piloto com aplicação no sistema Educacional no Sistema relacionado à prática profissional do discente.

| | |
|--|--|
| <p>Aplicabilidade - relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.</p> | <p>() PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.</p> <p>(X) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o doutorado.</p> <p>() PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.</p> |
| <p>Acesso - relaciona-se à forma de acesso do PE.</p> | <p>() PE sem acesso.</p> <p>() PE com acesso via rede fechada.</p> <p>(X) PE com acesso público e gratuito.</p> |
| <p>FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE)</p> | |
| | <p>(X) PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.</p> <p>(X) PE com acesso por Repositório institucional - nacional ou internacional - com acesso público e gratuito.</p> |
| <p>Aderência - compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisas do PPG em avaliação.</p> | <p>() Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.</p> <p>(X) Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.</p> |
| <p>Inovação - considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original.</p> | <p>(X) PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito).</p> <p>() PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos).</p> <p>() PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).</p> |
| | |
| <p>Breve relato sobre a abrangência e/ou a replicabilidade do PE:</p> <p>Produto educacional de fácil acesso pelos alunos, bem explicativo e poderá contribuir no processo ensino-aprendizagem na educação básica .</p> | |

Prof.ª Dr.ª Cristiane Maria Ribeiro- Membro Interno *(Assinado eletronicamente)*

Prof.ª Dr.ª Maria Marta Lopes Flores- Membro Externo *(Assinado eletronicamente)*

Urutaí, 15 de julho de 2022.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Maria Flores, Maria Flores - 2345 - PROFESSORES NA ÁREA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO SUPERIOR - Universidade Federal de Catalão (35834377000120)**, em 18/07/2022 13:04:31.
- **Cristiane Maria Ribeiro, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 15/07/2022 17:04:52.
- **Marcos Fernandes Sobrinho, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 15/07/2022 15:38:01.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 14/07/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 407843

Código de Autenticação: 5486c2b369



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Urutaí

Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2,5, Zona Rural, None, None, URUTAI / GO, CEP 75790-000

(64) 3465-1900

“O Autismo não limita as pessoas. Mas o preconceito sim, ele limita a forma com que a vemos e o que achamos que elas são capazes”

(Leticia Buttenfield)

AGRADECIMENTOS

É a Deus que elevo meu olhar e declaro o primeiro sentimento, o de gratidão pela vida, por gozar de saúde para formar minha família, por ter condições de ir em busca dos objetivos, e todas as maravilhas por ELE oportunizadas a mim. À ELE toda honra e glória sejam dadas.

Aos meus pais, Francisco de Assis e principalmente à minha mãe que com todas as dificuldades por que passamos sempre nos incentivou a ir em busca do melhor possível, nunca deixou faltar o principal o amor. Dona Claudimira é nosso exemplo.

Ao meu esposo Edivaldo agradeço por estar sempre ao meu lado apoiando as minhas escolhas. Pelos mais de 30 anos de companheirismo e cumplicidade.

Aos meus filhos Vinicius e Giovanna pelo carinho e compreensão, eles são a mola que me impulsiona a ir além de minhas forças. E agora são exemplos para mim e sinal de que a semente que lancei dará os melhores frutos.

Especialmente à minha sobrinha Dr. Thaianne Lopes de Souza Rezende que incentivou, acreditou e me fez acreditar que esse sonho seria possível.

Aos amigos Maíza, Marina, Nádia e Júnior pelas palavras de incentivo e amizade.

À secretária de educação de Caldas Novas-Go, coordenadora da inclusão, coordenadora do Núcleo multidisciplinar, diretores, professores e pais participantes da pesquisa.

Aos colegas de trabalho, ao grupo gestor do CMEI Meimei de Caldas Novas-Go Verônica, Claudia e Guilherme minha gratidão.

À amiga Rosane Martins de Oliveira Rodrigues por segurarmos uma nas mãos da outra para vencer os desafios e pela linda amizade construída ao longo deste percurso.

Agradeço aos Professores Dra. Cristiane Maria Ribeiro, Dra. Maria Marta Lopes Flores, Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva e Profa. Dra. Nismária Alves David membros da banca de Qualificação e Defesa de Mestrado, por se colocaram à disposição para participar deste momento de tamanha importância para mim.

Minha gratidão a Beatriz Ribeiro A. Picolini e Letícia Pazuch pela generosa contribuição com o Produto Educacional.

Ao Instituto Federal Goiano, meus agradecimentos pela oportunidade.

Ao Prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho orientador dessa pesquisa, pelo direcionamento, pela dedicação, pelas valiosas contribuições e principalmente pela paciência!

CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES A PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

RESUMO

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento, nomeado também como Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresenta principalmente déficit na interação social, na comunicação verbal e não verbal, com comportamentos repetitivos e restritos. A presente pesquisa, em nível de mestrado, tem como objetivo identificar dificuldades dos professores da Educação Infantil, ao trabalhar com inclusão de alunos com TEA e, com base nelas, criar e aplicar um produto educacional, a fim de contribuir com possibilidades de práticas educativas inclusivas que possam apoiar os professores desse nível de ensino. A metodologia abrange uma pesquisa descritiva, de cunho bibliográfico com abordagem qualitativa. O local que ocorreu a investigação de campo foi o município de Caldas Novas, em específico os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). A amostra foi estabelecida tomando como base os CMEI em que havia alunos com TEA matriculados, diante disso, aplicando os critérios de inclusão, foram selecionados oito dos professores dos alunos com TEA, bem como duas mães desses alunos. Em complemento, selecionou-se também a coordenadora do Núcleo Multidisciplinar Adalberto Lassance de Albuquerque Júnior, situado no centro de Caldas Novas. Como instrumento para coleta de dados fez-se uso de um questionário, no formato *Google Forms*, com 12 perguntas abertas às pedagogas da Educação Infantil, uma entrevista com seis questões abertas à coordenadora geral do Núcleo Multidisciplinar, e uma entrevista com 14 questões abertas às mães das crianças com TEA. Foram cumpridas todas as medidas éticas para pesquisas com seres humanos sendo que só se iniciou a aplicação do questionário e entrevistas depois da aprovação do Comitê de Ética, em seguida recebeu-se autorização do pais por meio da assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) e preservou-se os nomes dos CMEI, das professoras e das mães. Durante a realização da pesquisa identificou-se que mesmo tendo graduação em pedagogia e especialização lato-sensu os professores ainda encontram dificuldades em elaborar práticas educativas adequadas aos alunos com TEA. Percebeu-se que o trabalho com o Núcleo Multidisciplinar não é de conhecimento de todos os professores e pais, causando assim, questionamentos e cobranças indevidas. Além disso, foi possível perceber que as mães com um grau de escolaridade maior são mais propensas em identificar as “lacunas” no processo de inclusão de seu filho com TEA, principalmente as atividades que não são adaptadas ou adequadas a eles. Conclui-se que a organização e o planejamento das ações a serem tomadas, no âmbito da inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil, devem ser realizadas de modo colaborativo entre secretaria de educação, equipe multidisciplinar, direção, coordenação pedagógica, professores e família.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.

CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: DIFFICULTIES AND POSSIBILITIES FOR INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICES

ABSTRACT

Autism is a neurodevelopmental disorder, also known as Autism Spectrum Disorder (ASD), and presents mainly deficits in social interaction as well as verbal and non-verbal communication, with repetitive and restricted behaviors. The present study, at master's level, aims to identify difficulties faced by Preschool teachers when working with the inclusion of students with ASD and, based on these difficulties, create and apply an educational product, in order to contribute with possibilities of inclusive educational practices that can support teachers in this education level. The methodology includes a descriptive, bibliographical research with a qualitative approach. Field research took place in the city of Caldas Novas, Goiás, Brazil, specifically the Municipal Centers for Early Childhood Education (CMEI). The sample was established based on the CMEI with enrolled ASD students. Therefore, applying the inclusion criteria, eight teachers of ASD students were selected, along with two mothers of these students. In addition, the coordinator of the Adalberto Lassance de Albuquerque Júnior Multidisciplinary Center, located in downtown Caldas Novas, was selected. As instruments for data collection were a Google Forms format survey with 12 open-ended questions concerning Early Childhood Education, an interview containing six open-ended questions for the general coordinator of the Multidisciplinary Center, and an interview with 14 open-ended questions for the mothers of children with ASD. All ethical measures for research with human beings were followed, and the application of the survey and interviews only began after the approval of the Ethics Committee. During the research, what was identified that was how, even having a degree in pedagogy and a lato-sensu specialization, teachers still have difficulties in developing appropriate educational practices for students with ASD. Work with the Multidisciplinary Core is not known by all teachers and parents, thus causing questioning and undue demands. Moreover, it was possible to observe that mothers with a higher education level of are more likely to identify the "gaps" in the inclusion process of their child, especially the activities that are not adapted or appropriate for them. We conclude that the organization and planning of actions to be taken for the inclusion of students with ASD in early childhood education should be carried out in a collaborative way between the Secretariat of Education, multidisciplinary team, school board, pedagogical coordination, teachers and family.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Early Childhood Education. Pedagogical Practices

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Placa de atendimento preferencial com o símbolo do Autismo..... | 40 |
| Figura 2 - Organograma do Produto..... | 69 |
| Quadro 1 – Estratégias de intervenção para o ensino de crianças com TEA, na Educação Infantil. | 44 |
| Quadro 2 - Fluxograma demonstrativo das fases de coleta de dados da revisão integrativa ... | 51 |
| Quadro 3 - Organização dos artigos em categoria, temática e unidades de registro. | 52 |
| Quadro 4 - Publicações selecionadas na pesquisa sobre Práticas Educativas para Inclusão de Crianças com TEA..... | 53 |
| Quadro 5 - Reação dos professores ao receberem a notícia de que teriam um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula | 79 |
| Quadro 6 - Sentimentos relatados pelas participantes | 79 |
| Quadro 7 - Dificuldades que inicialmente as professoras tiveram com o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) | 81 |
| Quadro 8 - Dificuldades relatadas pelas participantes..... | 81 |
| Quadro 9 - Contribuição cursos, palestras ou formações | 85 |
| Quadro 10 - Práticas educativas mais relevantes para crianças com TEA..... | 88 |
| Quadro 11 - Práticas Educativas..... | 89 |
| Quadro 12 - Participação e cooperação da família das crianças com TEA..... | 92 |
| Gráfico 1 - Tempo de Magistério | 75 |
| Gráfico 2 - Titulação das professoras da Educação Infantil..... | 75 |
| Gráfico 3 - Ano de conclusão do curso de graduação em Pedagogia..... | 77 |
| Gráfico 4 - Especialização em Educação Especial..... | 78 |
| Gráfico 5 - Professores que Tiveram Retorno do Núcleo Multidisciplinar..... | 86 |

SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA - Análise do Comportamento Aplicada

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AMA - Associação dos Amigos dos Autistas

APA - *American Psychiatric Association* (associação Americana de Psiquiatria)

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAA - Comunicação Alternativa e Aumentativa

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPS - de Atenção Psicossocial

CEI - Centros de Educação Infantil

CEP Comitê de Ética em Pesquisa

CID - Classificação Internacional de Doenças

Ciptea - Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

CMEI - Centros Municipais de Educação Infantil

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Código Penal

CNS - Conselho Nacional de Saúde

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

COVID - *CO*rona *V*irus *D*isease (Doença do Coronavírus SARS-CoV-2)

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DNC - Departamento Nacional da Criança

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

GOMP TEA – Grupo de Orientação e Intervenção Multidisciplinar aos Pais de Crianças com Transtorno do Espectro Autista

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFGoiano - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEE - Necessidades Educacionais Específicas

OMS - Organização Mundial de Saúde

PBE - Práticas Baseadas em Evidências

PDF – *Portable Document Format* (Formato de documento)

PE - Produto Educacional

PECS – Sistema de Comunicação por troca de figuras

PEI - Plano Educacional Individualizado

PEP-R - Perfil Psicoeducacional Revisado

POVM - Vídeo Modelagem a partir do Ponto de Vista

RCNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

RI - Revisão Integrativa

SciELO - *Scientific Electronic Library Online* (Biblioteca virtual de revistas científicas)

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação

SEMEL - Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer

SUS - Sistema Único de Saúde

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento e Livre Esclarecido

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEACCH - *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children* (Tratamento em Educação para Autista e Crianças com deficiências relacionadas à comunicação)

UFG - Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1. INTRODUÇÃO | 22 |
| 2. REVISÃO DE LITERATURA..... | 27 |
| 2.1 HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 27 |
| 2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA ORIGEM AOS DIAS ATUAIS..... | 32 |
| 2.3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA | 37 |
| 2.4 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 41 |
| 3 REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA CRIANÇAS COM TEA | 47 |
| 3.1 OBJETO EDUCACIONAL | 55 |
| 3.2 TRABALHO COLABORATIVO..... | 56 |
| 3.3 ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO | 57 |
| 3.4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA REVISÃO INTEGRATIVA..... | 58 |
| 4. PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS | 60 |
| 4.1 TIPO DE PESQUISA..... | 60 |
| 4.2 LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA | 60 |
| 4.3 POPULAÇÃO | 61 |
| 4.4 AMOSTRA..... | 62 |
| 4.5 GARANTIAS ÉTICAS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA | 63 |
| 4.6 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS/INFORMAÇÕES | 64 |
| 4.7 ANÁLISE DOS DADOS | 66 |
| 4.8 PRODUTO EDUCACIONAL | 67 |
| 4.9 VALIDAÇÃO DO PRODUTO..... | 70 |
| 4.10 AVALIAÇÃO DO PRODUTO..... | 71 |
| 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO | 73 |
| 5.1 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES | 73 |
| 5.2 ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO NÚCLEO MULTIDISCIPLINAR | 95 |
| 5.3 ENTREVISTA COM OS PAIS..... | 102 |
| 5.4 APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL | 111 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 114 |
| REFERÊNCIAS | 118 |
| APÊNDICE A – Questionário para os Professores | 126 |
| APÊNDICE B – Entrevista Com a Coordenadora do Núcleo Multidisciplinar | 128 |
| APÊNDICE C –Entrevista com os pais de crianças com TEA | 129 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE D - Questionário Pós-teste para avaliação do produto educacional | 130 |
| APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Professores. | 132 |
| APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Coordenadora | 136 |
| APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Pais..... | 139 |
| ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP..... | 142 |

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é também nomeado como transtorno do neurodesenvolvimento (BECKER; RIESGO, 2016). Transtorno esse que pode ser identificado na infância, entre um ano e meio a três anos, mas às vezes, demora a ser percebido quando suas características são mais amenas. Possui como causa fatores genéticos e ambientais. As principais características observáveis são a falta de interação em que demonstra pouco interesse com o que acontece ao seu redor e, dificuldade ou nenhuma comunicação.

Os autores Castanha (2016) e Lopes (2019) relatam que o diagnóstico de pessoas com TEA tem aumentado consideravelmente. Esse aumento se deve não somente aos avanços da medicina mediante pesquisas e estudos clínicos, mas também devido a recursos tecnológicos que fazem com que informações sobre esse assunto tenham cada dia maior visibilidade e alcance no meio científico e educacional.

No que diz respeito ao amparo observa-se, na fala de Lopes (2019), que as pessoas diagnosticadas com TEA encontravam apoio em associações, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE) e a Associação Pestalozzi. No século XX, na década de 80 mais precisamente em 1983, a Associação dos Amigos dos Autistas (AMA), ganhou destaque como a primeira associação desenvolvida pelos familiares.

A AMA surgiu como pressuposto de troca de experiências e conhecimentos sobre o autismo em um período em que o Estado não dispunha de nenhuma regulamentação de assistência a crianças e adolescentes com disfunções motoras e intelectuais severas, assim como o Transtorno do Espectro Autista. A partir da Constituição de 1988, o autismo passa a ser reconhecido como uma deficiência, fazendo parte da condição de deficiência mental, pressuposto essencial para que o autista tivesse todos os seus direitos garantidos por lei.

A Lei nº 12.764/12, conhecida como Lei Berenice Piana, passa a reconhecer legalmente o autismo como Transtorno do Espectro Autista. É, portanto, a primeira lei direcionada ao autista e às variações deste transtorno. Essa lei ficou popularmente conhecida como a lei dos autistas, não somente por instituir direitos legais relacionados a todas as leis do país, mas também por regulamentar políticas públicas direcionadas aos Autistas. Também foram definidos parâmetros com relação ao atendimento dos autistas no âmbito social, educacional, de saúde, serviços e proteção.

No que diz respeito à inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista que legalmente são consideradas pessoas com deficiência, deve-se também observar a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de julho de 2015, conhecida como LBI ou

Lei Brasileira de Inclusão. Prevê, entre outros, que o sistema educacional seja inclusivo em todos os seus níveis e modalidades, permeando todos os aspectos e especificidades do processo de ensino, visando alcançar as reais necessidades educacionais, sociais e principalmente individuais das pessoas com deficiência.

Diante do que se observa sobre as leis que norteiam a inclusão, Martins (1996) conclui que, dos agentes envolvidos espera-se mudanças de atitude, de concepções e práticas que favoreçam o desenvolvimento de alunos da Educação Especial no ensino regular. Nesse sentido, ao encontrar alunos com TEA, em sala de aula, o profissional da educação necessita, segundo Santos e Kottel (2018), dispor de uma atitude renovada, pois infere-se que a escola já esteja pronta para receber o autista ou qualquer outro aluno com deficiência.

A pesquisadora no exercício da docência, já há 15 anos, trabalhou com algumas dificuldades de aprendizagens, mas em relação ao TEA, em 2019, foi a primeira experiência. No ano letivo de 2019, período em que atuou na Educação Infantil no Município de Caldas Novas-GO, ocorreu o contato com uma criança de três anos, recém diagnosticada com TEA, fato que proporcionou conhecer um pouco mais sobre o transtorno.

Para uma melhor compreensão do TEA a pesquisadora na ocasião buscou informações em livros, artigos, alguns sites da internet que tratavam do assunto, assim como constantes diálogos com colegas de trabalho que também pesquisavam orientações que pudessem direcionar as melhores práticas educativas inclusivas, na tentativa de auxiliar a criança com TEA a comunicar-se, socializar-se e desenvolver-se adequada e cognitivamente.

As dificuldades encontradas na busca por práticas apropriadas suscitaram o interesse em construir um produto que oferecesse opções de práticas educativas inclusivas. O desenvolvimento de um produto educacional é um requisito para conclusão do mestrado profissional para que “[...] possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros professores” (MOREIRA; NARDI, 2010, p. 4), partindo dessa afirmação, percebe-se a responsabilidade que se assume na construção de um produto educacional.

O produto educacional, segundo Moreira e Nardi (2010), deverá ser concebido a partir de um problema verificado no exercício da profissão, como resultado de uma reflexão e contextualização dos profissionais da educação. Nesse contexto, o problema de pesquisa se configura a partir das seguintes indagações: Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação Infantil no trabalho com as crianças com TEA? Como os professores tem definido as práticas educativas para a inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil? Como estão

se informando sobre o TEA? Que tipo de apoio os professores têm recebido dos gestores, coordenadores da inclusão ou secretaria de educação?

Vale destacar que para incluir é essencial conhecer a criança, suas principais características, habilidades, dificuldades e manter um constante processo de comunicação com a família, que é um dos agentes de maior relevância para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, deve-se compreender em primeiro lugar quais as necessidades da criança com TEA para então auxiliá-la, na tentativa de garantir a efetivação do direito à educação.

Para uma inclusão efetiva na escola são necessárias boas intenções, conhecimento dos documentos oficiais, a consciência coletiva da importância da inclusão e os possíveis enfrentamentos de tensões, que podem acontecer em vários âmbitos (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004). Alves (2007) diz que, as práticas educativas de inclusão devem ser pensadas e discutidas por todos os agentes envolvidos no processo, com o auxílio de profissionais especializados como a equipe multidisciplinar que contam com importantes profissionais como: Pedagogo, Psicopedagogo, Psicólogo, Fonoaudiólogo, dentre outros.

Tais profissionais têm como objetivo verificar aspectos específicos da criança com TEA, cuidando para que o trabalho realizado esteja de acordo com as necessidades elencadas pela equipe. As intervenções em crianças com TEA devem ser variadas de acordo com as necessidades observadas previamente. E devem priorizar o desenvolvimento de habilidades como a autonomia, a cognição social e a função executiva.

Algumas atividades a serem desenvolvidas que contribuem para o desenvolvimento de tais habilidades são: interação entre a criança com TEA e a turma em atividades lúdicas; comunicação alternativa; negociações com sentido para a criança; dinâmicas de grupo; atividades que diminuam a ansiedade; utilização de jogos da memória, quebra-cabeça, alfabeto móvel, recursos esses que devem ser adaptados conforme necessário.

Para Gadia (2016), essas atividades combinadas com as multidisciplinares farão toda a diferença na intervenção do Transtorno do Espectro Autista, colaborando para um maior desenvolvimento e melhorando cada vez mais as habilidades pretendidas. As atividades multidisciplinares são: terapia fonoaudiológica, terapia ocupacional, terapia psicopedagógica, terapia psicológica, musicoterapia, arteterapia, hidroterapia, técnicas de modificação do comportamento, programas educacionais e/ou de trabalho.

As intervenções citadas a cima necessitam da colaboração dos diversos agentes, que se configuram parte essencial no processo. Fazer a inclusão da criança com TEA, como cidadão,

não é tarefa fácil e nem de responsabilidade somente do professor, mas sim de todo um conjunto de agentes e principalmente da família (BECKER; RIESGO, 2016).

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar as dificuldades dos professores da Educação Infantil, referente às práticas educativas inclusivas ao trabalhar com a inclusão de alunos com TEA e, por meio do produto educacional, contribuir com possibilidades de práticas educativas inclusivas que possam apoiar os profissionais responsáveis pela inclusão desses.

Como objetivos específicos para esta pesquisa foram estabelecidos: a) realizar um recorte histórico da Educação Especial - marcos e conquistas das pessoas com deficiência, TEA; b) verificar a condução da Equipe Multidisciplinar no tocante ao trabalho em conjunto com as instituições de ensino, os professores e familiares de crianças com TEA; c) propor um Material de Apoio aos professores com sugestões de práticas educativas inclusivas como possibilidade de intervenção que possam auxiliá-los no processo de aprendizagem.

De acordo com o que diz Kuenzer (1998), a educação vem passando por pontuais e significativas transformações ao longo da sua trajetória histórica, influenciada por contextos culturais, sociais, econômicos e políticos. A Constituição de 1988 encaminhou importantes mudanças, no que se refere à educação, e para a Educação Infantil representou a conquista de sua legitimidade. Compreender que a educação evoluiu nessa trajetória é importante no sentido de perceber que o processo educativo por consequência o ensino, deve estar ao alcance de todos, independe de qualquer condição.

Desenvolver um trabalho na Educação Infantil com perspectiva de contribuir com a inclusão da criança com TEA significa não somente uma realização pessoal e profissional, mas ter a oportunidade de demonstrar uma realidade da educação referente à inclusão de pessoas com deficiência, em especial de crianças com TEA.

Esse estudo destaca-se pelo direcionamento dado à reflexão sobre as dificuldades vivenciadas pelos professores, com relação à inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Para os educadores que trabalham com a inclusão desses alunos uma questão pontual é dimensionar e desmistificar o olhar simplista que os leigos nesse assunto têm com relação a inclusão de maneira geral.

Ao fazer referência a essa realidade vivenciada por educadores, Lopes (2019) afirma que ao adentrar uma sala de aula, o docente possui em mente o desejo de “transmitir”, da melhor e mais eficiente forma possível os conhecimentos que possui e ainda ter a capacidade de mediar o desejo e a habilidade de produzir novos conhecimentos, ser capaz de auxiliar o educando a

pensar por si mesmo, a posicionar-se criticamente e assim produzir cidadania. Porquanto, o ideário na mente do docente, muitas vezes, é confrontado com uma dura realidade. Por diversas vezes, o docente se vê não muito preparado para lidar com tudo que acontece em uma sala de aula.

Tomar como base a abrangência dessa realidade educacional, para desenvolver um estudo referente às dificuldades dos professores e às práticas educativas utilizadas na inclusão de crianças com TEA. Apresenta-se relevante quando pretende tornar pública a pesquisa e oportunizar o acesso a uma produção, fruto de uma pesquisa referenciada bibliograficamente e fundamentada na realidade vivenciada pelos professores da Educação Infantil de Caldas Novas/GO.

Em resumo, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, descritiva de cunho qualitativo que foi realizada nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), de Caldas Novas/GO. Estabelecemos como amostra um grupo de professores da Educação Infantil, do município de Caldas Novas/GO, que tenham crianças com TEA matriculadas em suas salas de aula, no ano letivo de 2021. Além deles, pais e coordenação do Núcleo Multidisciplinar.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Nossa Revisão da Literatura perpassará por três temas distintos. Primeiramente trataremos sobre a história da Educação Infantil no Brasil, bem como os seus marcos legais, já que o foco desta pesquisa se trata desse nível de ensino. Na sequência, falaremos sobre a trajetória histórica da inclusão de pessoas com deficiência na educação brasileira. Por fim, apresentaremos as especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA), da mesma maneira, as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem dessas crianças.

2.1 HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Nem sempre a criança foi um ser dotado de direitos como é atualmente. Por séculos a educação desses pequenos era de responsabilidade da família, mais especificamente das mulheres. Kuhlmann JR. (2001) diz que depois que deixava de se amamentar em sua mãe, ela era vista e tratada como um “pequeno adulto” sendo obrigada a ajudar os pais nas tarefas domésticas e se comportar (e até mesmo se vestir) como “gente grande”.

O surgimento da Educação Infantil está intrinsecamente relacionado com a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Esse nível de ensino tem aumentado sua demanda e sua procura nas últimas décadas e o conceito de Educação Infantil (como é compreendido hoje) é relativamente recente no Brasil.

A primeira creche¹, no Brasil, foi criada, no Rio de Janeiro, ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado, em 1899 (KUHLMANN JR., 2001). Podemos notar que a instituição infantil foi criada como extensão de um ambiente industrial que tinha muitas mulheres no seu quadro de funcionários e não tinham onde deixar seus filhos para trabalharem.

Com a Revolução Industrial (1760-1840) houve um aumento na contratação de trabalhadores nas fábricas e, conseqüentemente, o aumento das primeiras creches. Inicialmente elas serviam para atender crianças pobres, das quais os pais não podiam cuidar, pois precisavam trabalhar e não tinham condições de pagar um cuidador. Mas também acabavam atendendo órfãos e crianças abandonadas (SOUZA; SANTOS, 2016).

Então, podemos notar que a Educação Infantil não iniciou com o mesmo propósito que se tem na atualidade. Havia na época uma necessidade social que fez surgir as primeiras

¹ A creche é um estabelecimento educativo que ministra apoio pedagógico, e cuidados às crianças com idade de até três anos de idade. No seu início era utilizada apenas para cuidados básicos das crianças enquanto seus pais trabalhavam, não havia o foco pedagógico (KUHLMANN JR., 2001).

instituições, essas, por sua vez, tinham uma visão assistencialista advinda de entidades filantrópicas e não de uma proposta educacional proveniente do Estado.

Ainda em 1899, fundou-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro. Sua criação repercutiu em redes assistenciais espalhadas por várias regiões brasileiras. Rizzo (2000) acredita que o caráter puramente assistencialista do surgimento da Educação Infantil motivou a demora do reconhecimento dela como uma modalidade de ensino.

Durante décadas as creches foram sendo criadas no Brasil sem nenhum tipo de legislação. Cada instituição estabelecia suas próprias leis ofertando seus serviços como achavam melhor. Entretanto, o aumento das creches refletiu na universalização da Educação Infantil, sendo essa reconhecida pela legislação brasileira.

No Brasil a criação de creches, escolas maternas e jardim de infância ocorreram a partir de influência americana, reforçados com a realização de dois importantes eventos promovidos no Rio de Janeiro em 1922, o 3º Congresso Americano da criança e o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância que resultaram no marco da criação do dia da criança, este primeiro congresso buscava refletir sobre os problemas de ordem social, pedagógica, médica e higiênica. Os congressos foram importantes na divulgação de estudos sobre a situação da criança, na implementação de leis de amparo à infância e para reforçar iniciativas que levassem ao desenvolvimento infantil (SANTANTA, 2014; BARROS, 2021).

Para atendimento à infância, em 1923, foi criada a Inspetoria de Higiene Infantil, ela foi substituída após a Conferência Nacional de Proteção à Infância de (1933), passou à Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância. Logo, em 1937, teve seu nome alterado para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. A criação destes órgãos públicos foi um passo importante no processo de reconhecimento das necessidades de atendimento à infância.

Para estabelecer as normas de funcionamento das creches foi criado, em 1940, o Departamento Nacional da Criança (DNC). Este departamento em 1970 passou a compor o Ministério da Saúde que logo o substituiu pela Coordenação de Proteção Materno Infantil.

Em 1923, havia sido estabelecido que, os locais que tivessem mais de 30 mulheres maiores de 16 anos deveriam oferecer, creches ou sala de amamentação para as mães trabalhadoras amamentarem seus filhos em horário de trabalho, proposta sugerida no I Congresso de Proteção à Infância em 1922, mas firmado somente a partir da Consolidação das Leis do Trabalho (1943). Vale destacar que não foi cumprido sendo considerado pelos autores como letra morta (NUNES; CURSINO; DIDONET, 2011; KUHLMANN JR., 2012).

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, também contribuiu apresentando uma proposta de atendimento à infância com a criação de instituições de educação para assistência física e psíquica. O documento elaborado pelo Manifesto sugeriu para o governo a priorização da educação, medida que promoveria o desenvolvimento econômico e cultural do país. Diante da proposta do Manifesto dos Pioneiros, até 1940 o governo propõe assumir o atendimento infantil, o que ainda não se efetivou, permanecendo os convênios com a filantropia e estabelecimentos particulares. A assistência continuava ocorrendo de forma indireta, sob responsabilidade da sociedade civil (NASCIMENTO, 2015).

O atendimento permaneceu de forma terceirizada até meados das décadas de 70 e 80, quando há um movimento de luta e organização da sociedade civil, que reivindicou melhorias na educação pública, na criação e manutenção do atendimento à primeira infância. No final da década de 70 o movimento feminista, promoveu o Movimento de Luta por Creches operou assim uma forte pressão sobre o governo. A progressiva urbanização e industrialização do país exigiu maior participação da mulher das camadas populares no mercado de trabalho o que direcionou um novo olhar das autoridades governamentais para as crianças de 0 a 6 anos (SANTANA, 2016).

Reformas educacionais importantes como a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971, LDB 4024/61 e a LDB 5692/71 negligenciaram a Educação Infantil, observou-se na fala de Ferreira (2021), quando relata que, a primeira LDB apenas nomeia o atendimento anterior ao primário como pré-primário, que englobaria maternal e jardim, estes mantidos e organizados por empresas em que mães de crianças menores de sete anos trabalhassem. Orientam quanto a estimulação destas ao destacar o termo “serão estimulados”. A segunda, LDB 5692/71 excluiu o termo pré-primário e sem substituí-lo, propôs que o sistema de ensino velasse pela educação de crianças menores de sete anos, visto que, velar significa vigiar, estar de guarda, sem especificar de que forma isso aconteceria.

Foi um processo lento em que o atendimento a criança manteve caráter assistencialista e filantrópico que se estendeu até a Constituição Federal de 1988. Momento que a Educação Infantil é reconhecida como um direito às crianças de 0 a 6 anos, efetivado realmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/96 (KUHLMANN JR.,2012; SANTANA, 2014).

A Constituição de 1988, em seu Capítulo III sobre a educação, trouxe a obrigatoriedade do “IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade [...]” (BRASIL, 1988, Artigo 208). Podemos notar que esse mesmo documento dispõe sobre a responsabilidade da União e a prioridade da atuação dos municípios no Ensino Fundamental e

Educação Infantil. Estabelece ainda que as instituições privadas serão fiscalizadas pelo Poder Público.

Compreendemos, portanto, que a Constituição Federal estabeleceu os princípios e as normas essenciais à educação brasileira. Trouxe inovação quando, em seu Artigo 205, dispôs que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

A partir de então, a Educação Infantil deixou de estar vinculada somente à política de assistência social passando então a integrar a política nacional de educação. Pela primeira vez na história do Brasil reconheceu-se um direito próprio da criança e a reafirmação da gratuidade do ensino público em todos os níveis. Essa nova perspectiva pedagógica vê os pequenos como seres sociais, históricos, pertencente a uma determinada classe social e cultural.

Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) definiu como fundamentais às crianças: a) direito à vida e à saúde; b) direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; c) direito à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer (BRASIL, 1990). Oliveira (2002) considera como uma grande vitória social, pois veio concretizar as conquistas dos direitos das crianças promulgadas pela Constituição Federal.

Em sequência, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 1996, determinou a Educação Infantil como etapa inicial da educação básica. Rizzo (2000) acredita que essa foi uma grande conquista para a educação brasileira, porque “eliminou” as instituições ligadas a órgãos de assistência social e “igualou” (para pobres ou não) a educação infantil municipal.

A LDB de 1996, em seu Artigo 29, menciona a finalidade da educação infantil que seria desenvolver integralmente a criança, em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social. Souza e Santos (2016, p. 10) defendem que com isso “[...] o desenvolvimento infantil passa a ser visto de modo amplo em suas características e a ser planejado levando em conta as necessidades da criança”. Entendemos, porquanto que os cuidados com as crianças devem ser considerados em todos os seus aspectos a fim de promover o seu desenvolvimento integral e a sua integração com a sociedade.

Segundo Oliveira (2002), a definição de uma proposta pedagógica para a creche deve:

[...] considerar a atividade educativa como ação intencional orientada para a ampliação do universo cultural das crianças, de modo que lhes sejam dadas condições para compreender os fatos e os eventos da realidade, habilitando-os a agir sobre ela de modo transformador (OLIVEIRA, 2002, p. 48).

Para essa autora as instituições de educação infantil são espaços com propostas educativas concretas equipados com materiais e objetos ao alcance das crianças. Locais em que o tempo e o espaço são pensados por adultos em função dos processos de ensino-aprendizagem, do desenvolvimento e das necessidades dos pequenos. Rizzo (2000) complementa dizendo que essas escolas devem cuidar da segurança física e emocional, da higiene, da alimentação, do afeto e da educação em seu sentido mais amplo.

Vendo a necessidade de se estabelecer um currículo, uma metodologia e uma visão pedagógica específica para a Educação Infantil, foi lançado o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). Esse documento teve como objetivo auxiliar os professores dessa modalidade de ensino no trabalho educativo diário junto às crianças, mas não era obrigatório sua utilização.

Composto por três volumes, o RCNEI foi organizado de modo instrumental e didático. O Volume 1 tem como temática a formação pessoal e social e conhecimento de mundo. Já o Volume 2, os processos de construção da identidade e autonomia das crianças. E por último, o Volume 3, aborda sobre as experiências como: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

O RCNEI representa um grande avanço na busca de uma melhor estrutura do papel da Educação Infantil no Brasil. Tal documento propõe a integração entre o cuidar e o educar. Além disso, respeita seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

Posteriormente, aprovou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010). O documento, posteriormente, serviu de base para outros documentos legais para a Educação Infantil. Uma das maiores diferenças entre o RCNEI e DCNEI é que este sugere uma atenção voltada à criança, reforçando a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, bem como, o contato com a natureza, preservando o modo peculiar que as crianças se situam no mundo. Além disso, coloca as interações e brincadeira como eixos estruturantes do currículo.

Mais recentemente, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) que institui e traz orientações sobre o planejamento curricular na Educação Básica. Especificamente na Educação Infantil, esse documento dialoga com a DCNEI e detalha os objetivos da aprendizagem. A criança é vista como protagonista, respeita como cada uma aprende e se desenvolve, pressupõe que ela aprende por meio das experiências vividas no contexto escolar.

Vale refletir que a assistência à infância garantiu seu espaço na sociedade brasileira devido a convergências de iniciativas de segmentos da sociedade civil como: do setor privado, das instituições religiosas, das associações comunitárias, e da organização das damas da sociedade etc. Compreendemos que as determinações das manifestações da “questão social” enunciada com a expansão do capital. As creches (nas suas versões inicial), portanto, surgiram para atender aos interesses do Capitalismo (SARAIVA, 2019).

Segundo essa mesma autora, a partir de 1988, a ideologia neoliberal é disseminada no Brasil visando estabelecer a redução crescente do papel do Estado com os gastos sociais, repassando à sociedade civil à responsabilidade de criar alternativas para solucioná-los, e por meio destas efetivar as conquistas legais conferidas à responsabilidade do Estado. Prova disso são as privatizações ou terceirizações de sistemas públicos de ensino, as parcerias entre as iniciativas pública e privada na gestão da educação, a cultura da meritocracia, da preparação para o mercado de trabalho e do empreendedorismo para crianças.

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA ORIGEM AOS DIAS ATUAIS

Antes de iniciar esta seção vemos como necessário explicitar e distinguir alguns termos que utilizaremos nesta pesquisa. A primeira distinção seria entre integração e inclusão, segundo Mantoan (2003), integrar é permitir a presença da criança na escola de forma que ela deve ser adequar à instituição, enquanto que incluir seria eliminar as barreiras, atender às necessidades, de forma a promover adequações curriculares, metodológicas para alcançar a turma e não apenas os alunos com deficiência. Vale destacar o termo segregação² trata-se de um modelo de atendimento destinado às pessoas com deficiência até a década de 60. Privados de socialização ficavam restritos a instituições especializadas de natureza assistencialista (MIRANDA, 2004; SANTOS; REIS, 2015).

Outra distinção que vemos como relevante seria o de Educação Especial e Inclusão, comumente utilizadas como sinônimos e distinguida por Mantoan (2003). A Educação Especial é uma modalidade de ensino que a abrange todos os níveis de ensino da Educação Infantil ao Ensino Superior. Já a inclusão é a ação de tornar o espaço escolar o mais acessível possível,

² Segregação – denominação usada para especificar o atendimento dado às pessoas com deficiência no séc. XVIII até meados do séc. XIX. Eram impedidas de socializar-se com seus pares, pois não se encaixavam no sistema regular de ensino. Assistidas em classes ou escolas especializadas, separadas daqueles considerados “normais”. (MIRANDA, 2004; SANTOS; REIS, 2015).

eliminando as barreiras e promovendo oportunidades iguais para todos e não apenas para aqueles com deficiência.

Por fim, adentramos nas questões das terminologias utilizadas para nos referirmos ao público-alvo da Educação Especial. Sasaki (1997) expõe os vários termos que foram utilizados ao longo dos anos e explica porque são considerados pejorativos e preconceituosos. Dentre essas nomenclaturas que já caíram em desuso estão: defeituoso, deficiente, portador de deficiência, excepcional, especial, dentre outros. Nesta pesquisa faremos uso do termo utilizado mais recentemente na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) que é “pessoa com deficiência”.

Não se sabe ao certo quando as pessoas com deficiência começaram a surgir na sociedade. Acredita-se que sempre existiram e que, mesmo no Período Paleolítico já eram discriminadas. Gugel (2007) defende que nessa Época as pessoas com deficiência eram “deixadas à própria sorte”, já que não conseguiam se defender sozinhas, sendo possivelmente rejeitadas pelos sujeitos mais próximos. Inferimos que eles seriam um “fardo” para seu grupo, pois até mesmo sua alimentação diária necessitaria de alguma ajuda.

No Egito, as pessoas com deficiência assumiam cargos públicos na sociedade. Já na Grécia, elas eram eliminadas, abandonadas ou jogadas do alto de uma montanha. Em Roma, era permitido matá-las pela prática do afogamento. Entendemos, portanto, que em cada local, e em cada período da história essas pessoas eram tratadas de determinada forma (GUGEL, 2007).

No século V, a deficiência era vista como “castigo de Deus” ou “maldição”. Somente em meados de 1214 foi fundado o primeiro hospital para pessoas cegas objetivando atender feridos em guerra. Em torno de 1501, é que se pensou em ensinar pessoas surdas e cegas a ler, escrever. Entre os séculos XVII e XIX, intensificou-se o surgimento de orfanatos, asilos e lares para crianças com deficiência física (GUGEL, 2007).

A inclusão social de pessoas com deficiência iniciou-se primeiramente com movimentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que fez menção aos “inválidos” pela primeira vez, buscando alternativas para sua inclusão na sociedade. Outro salto importante foram os Jogos Paraolímpicos realizados pela primeira vez em Roma, em 1960. Em seguida, a Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 1975, buscando ação nacional e internacional para assegurar a proteção destes direitos das “pessoas deficientes” (SILVA, 2012).

Outros documentos internacionais que influenciaram a inclusão no Brasil foram: A Declaração de Salamanca (1994) que reconheceu pela primeira vez “a necessidade e urgência”

da promoção da educação das pessoas com deficiência. Posteriormente a Carta para o Terceiro Milênio (1999) buscando um mundo onde as oportunidades fossem iguais a todos e requisitando políticas de acesso e inclusão. Em 2001, o Congresso Nacional aprovou o texto da Convenção da Guatemala, ocorrida em 1999, que reivindicava a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas “portadoras de deficiência”. Não menos importante, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada também em 2001 no Brasil, visando identificar e implementar soluções de vida e trabalho mais seguras e acessíveis (MAZZOTTA, 2017).

No Brasil, a primeira lei federal abrangente sobre as pessoas com deficiência foi a Constituição Federal de 1988 que traz, em seu Artigo 5º, que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”. Depois, especificamente sobre as pessoas com deficiência a Lei 7.853, de 1989, regulamentada pelo Decreto 3.298, apenas em 1999, que dispõe sobre o apoio às pessoas “portadoras de deficiência” e sua integração social (LANNA JÚNIOR, 2010).

Lanna Júnior (2010) diz que no Brasil as pessoas com deficiência demoraram a receber assistência. Pequenos movimentos como a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, mas a maioria das ações eram isoladas e não estavam vinculadas às políticas públicas. No século XIX, o governo brasileiro começou um movimento de integração educacional com a criação da primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira, a exemplo disso, as inúmeras Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que temos na atualidade em todo o território brasileiro.

Posteriormente a primeira Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1961) enquadra a “educação dos excepcionais” no sistema geral de educação. Já a segunda Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1971) sugere um “tratamento especial” aos alunos com deficiência em salas e “escolas especiais”. Questões relacionadas à formação dos professores, adequação curricular e metodológica, bem como, a sugestão de que esse público seja matriculado “preferencialmente” na rede regular de ensino é discutido apenas na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996).

Desde então, vários outros documentos legais surgiram de modo a garantir a acessibilidade das pessoas com deficiência. Dentre esses, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) que amplia o conceito de deficiência e, em seu artigo 28, garante “[...] 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”.

Outra questão bastante relevante nessa Lei é que, pela primeira vez, são legalizados os três tipos de pessoas que podem acompanhar uma criança com deficiência dentro da escola. São eles:

XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal (BRASIL, 2015, Art. 3º).

Queremos ressaltar que cada estudante com deficiência é único e o seu processo de inclusão é também singular. Porquanto, a necessidade ou não de um dos profissionais citados anteriormente deve ser avaliada caso a caso. Devendo levar em consideração as características individuais do aluno e a promoção da sua autonomia e independência. A família, os educadores e profissionais multidisciplinares devem tomar uma decisão conjunta, não cabendo, portanto apenas à escola.

A Educação Especial é atualmente regulamentada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e no Decreto do Atendimento Educacional Especializado Nº 7.611 (BRASIL, 2011). Tais documentos regem como os alunos com deficiência devem ser incluídos no sistema regular de ensino e quais os seus direitos.

Em resumo, os alunos com deficiência tendo a concepção mais ampla da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015) devem ser matriculados no ensino regular em série adequada à sua idade. Ao mesmo tempo, lhes deve ser ofertado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em contraturno, em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) criada e montada de acordo com as Necessidades Educacionais Específicas (NEE) de cada desses alunos. Em casos de deficiência mais graves, o aluno tem direito a um “profissional de apoio escolar”, como prevê a LBI, citada anteriormente.

As Salas de Recursos Multifuncionais são dispositivos de um programa do Ministério da Educação do Brasil que fornece equipamentos de informática, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a criação de salas destinadas a integrar alunos com deficiência nas

escolas públicas regulares por meio da política de educação inclusiva. Vale destacar que o AEE não substitui o espaço da sala de aula comum, e sim, o complementa ou suplementa. O profissional do AEE deverá ser especialista em várias áreas da Educação Especial e Inclusão (BRASIL, 2011).

Tomando como base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Decreto do Atendimento Educacional Especializado Nº 7.611 (BRASIL, 2011) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015) apontam-se como público-alvo da modalidade de Educação Especial os alunos que apresentam:

- a) Deficiência: aquele que têm impedimento de longo prazo, de natureza física, intelectual, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida à sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- b) Transtornos Globais do Desenvolvimento: aquele que apresenta um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Inclui-se nessa definição alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas variações, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da infância (psicoses) e Transtornos Invasivos sem outra especificação;
- c) Altas Habilidades/Superdotação: aqueles/as que demonstram um potencial elevado e grande envolvimento com as seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, psicomotora, em artes e liderança, também apresenta elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Consideram-se também, para fim da promoção da inclusão educacional e não apenas da Educação Especial três tipos: a) Pessoas com deficiências: aquelas consideradas e protegidas pela legislação nacional, principalmente a LBI de 2015; b) Pessoas com Transtornos: aquelas que “ainda” não são abrangidas pelas leis (Dislexia, Déficit de Atenção ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, dentre outros), mas que apresentam necessidades educacionais específicas; e c) Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem de origem psicopedagógicas (geralmente temporária): aquelas que devido a problemas psicológicos têm seu desenvolvimento educacional afetado temporariamente.

Algumas deficiências foram reconhecidas e outras ganharam força por lei específica ao longo dos anos. É o caso das pessoas surdas que têm uma lei específica que reconhece a Libras como sua língua e um Decreto que estabelece seus direitos na sociedade e, em especial, na educação. Ambas foram promulgadas respectivamente em 2002 e 2005 (SILVA, 2012).

Outra deficiência que teve seus direitos reconhecidos por uma lei específica foi o Autismo ou “Transtorno do Espectro Autista (TEA)” como ficou conhecido no referido documento legal. A esta, especificamente, daremos uma atenção especial em nossa pesquisa, já que se trata da temática estabelecida em nossos objetivos de pesquisa.

2.3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), mais conhecido como Autismo, ou ainda Síndrome de Asperger, é um distúrbio neurológico que integra a classificação dos transtornos globais do desenvolvimento. Foi descrito em meados de 1940, por Hans Asperger, um psiquiatra austríaco, e simultaneamente, por Leo Kanner, no Estados Unidos. Em 1979, uma nova descrição do transtorno veio diferenciar o Autismo da Síndrome de Asperger (GONRING, 2021).

O termo “síndrome autística” refere-se à "fuga da realidade" observada em alguns indivíduos pelos estudiosos citados anteriormente. Por décadas, o TEA ficou conhecido como “síndrome da mãe geladeira”, devido à descrição do psiquiatra Leo Kanner ao relatar a frieza da relação da criança com seus pais levantando a possibilidade de ausência de carinho e contato físico como um dos motivos do comportamento arreado da criança (CUNHA, 2019). Tais concepções foram sendo refutadas conforme estudos sobre o Transtorno foram surgindo.

O TEA ainda é um “mundo desconhecido”. O que se sabe é que ele afeta, em sua maioria, crianças do sexo masculino e que tem uma grande herdabilidade ou hereditariedade. Chiote (2013) acrescenta como possíveis fatores causadores o ambiente (idade avançada do pai, prematuridade, poluição, alimentação, etc.) ou problemas advindos da gestação.

A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (DSM-V), mais conhecida como Classificação Internacional de Doenças (CID) é publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Tal documento padroniza e codifica as doenças, e para isso, leva em consideração sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas.

A nova versão do DSM, chamada de CID11 foi lançada em 2019 e estará disponível a partir de janeiro de 2022. A nova versão será disponibilizada em formato digital e traz avanços na compreensão científica das doenças, em escala mundial. Nela o Autismo deixa de estar incluído nos Transtornos e passa a fazer parte dos Distúrbios, sendo eliminados os termos “autismo infantil, autismo típico e síndrome de asperger”. Também deixa ser identificado com

3 anos, sendo incentivado sua identificação e monitoramento desde o nascimento (LOBAR, 2016).

Não se sabe ao certo o contingente de pessoas com TEA no Brasil. O Censo brasileiro só autorizou essa contagem recentemente. Estima-se que haja mais de 2 milhões de pessoas com TEA no país. Vilela (2019) acredita que a promulgação da Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019, que inclui nos censos as especificidades inerentes ao Transtorno do Espectro Autista, trará grandes benefícios para essa população.

Atualmente o TEA é descrito no DSM-V como:

[...] padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades que mostram uma gama de manifestações de acordo com a idade e a capacidade, intervenções e apoios atuais. Comportamentos estereotipados ou repetitivos incluem estereotipias motoras simples, uso repetitivo de objetos e fala repetitiva. Adesão excessiva a rotinas e padrões restritos de comportamento podem ser manifestados por resistência a mudanças ou por padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal. Interesses altamente limitados e fixos [...] anormais em intensidade ou foco. Alguns encantamentos e rotinas podem estar relacionados a uma aparente hiper ou hiper-reatividades a estímulos sensoriais, manifestada por meio de respostas extremadas a sons e texturas específicos, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, encantamento por luzes ou objetos giratórios e, algumas vezes, aparente indiferença a dor, calor ou frio. Reações extremas ou rituais envolvendo gosto, cheiro, textura ou aparência da comida ou excesso de restrições alimentares são comuns, podendo constituir a forma de apresentação do transtorno do espectro autista (APA, 2014, p. 98).

Podemos notar, pela descrição acima que a repetição está presente no comportamento, na relação com objetos e até mesmo na excessiva rotina do dia a dia. Para as pessoas com TEA a repetição de padrões é importante até mesmo na hora de aprender novos conceitos ou ideias e pode apresentar dificuldades de aceitar mudanças na rotina. Há a ausência do foco ou o hiperfoco, assim como, os estímulos sensoriais fazem com que tenham percepções diferentes do ambiente. Em cada criança isso correrá de um modo diferente dependendo do nível de comprometimento que o TEA provocar.

As características do TEA não se apresentam nas pessoas da mesma forma. Cada pessoa é única e pode apresentar um ou vários traços do Transtorno. Como poderemos ver na descrição do DSM-V elas são bastante distintas umas das outras, mas há três delas que geralmente são presentes quando há o diagnóstico, segundo Octávio et al. (2019): a) Déficits na reciprocidade socioemocional, b) Déficits nos comportamentos comunicativos verbais e não verbais, c) Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.

Notemos que a linguagem, a comunicação, e o desenvolvimento da inteligência social são as áreas mais atingidas pelo TEA. Isso faz com que as relações sociais dessas pessoas,

mesmo as mais básicas como a familiar ou escolar sejam afetadas consideravelmente. Devido a isso, por décadas no Brasil, associações e familiares lutaram pelo direito de ter uma lei específica que os protegesse de alguma forma.

A lei do Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764, foi promulgada em 27 de dezembro de 2012. Também conhecida como Lei Berenice Piana, nome da mãe de um jovem autista, que recebeu o diagnóstico com seis anos de idade, e passou mais de uma década lutando pela implantação de políticas públicas para essas pessoas.

A Lei do TEA (BRASIL, 2012) institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Prevê reserva de vagas em empresas, atendimento preferencial repartições públicas, incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados para seu atendimento, e o estímulo à pesquisa científica. Para se beneficiar dos seus direitos não é necessário ter um diagnóstico fechado, casos suspeitos também são considerados.

No Artigo 3º, da Lei nº 12.764/12 são estabelecidos como direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista:

- I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
 - a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
 - b) o atendimento multiprofissional;
 - c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
 - d) os medicamentos;
 - e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
- IV - o acesso:
 - a) à educação e ao ensino profissionalizante;
 - b) à moradia, inclusive à residência protegida;
 - c) ao mercado de trabalho;
 - d) à previdência social e à assistência social (BRASIL, 2012).

Mais recentemente duas grandes vitórias foram conquistadas pela alteração da Lei Berenice Piana. A Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020, fez algumas mudanças sendo as duas principais: a) a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea); b) a obrigatoriedade da inserção do símbolo mundial da conscientização do transtorno do espectro autista (fita colorida no formato de quebra-cabeça) nas placas de atendimento prioritário e vagas para pessoas com deficiência, conforme vemos na Figura 1.

Figura 1 – Placa de atendimento preferencial com o símbolo do Autismo



Fonte: Jornal Hoje Mais (2019).

Sabe-se da importância e da necessidade de o Poder Público estabelecer expressamente direitos e garantias fundamentais a grupos sociais vulneráveis, como o TEA. Quando se tem uma lei que ampara, não se deixa nenhuma margem para que se justifique a negligência ou a falta de conhecimento, tanto por parte do Estado quanto da sociedade em geral.

Com o amparo legal, até mesmo o diagnóstico fica mais acessível. Nos Estados Unidos, por exemplo, o diagnóstico é feito por uma equipe multidisciplinar logo que os primeiros sinais aparecem e as intervenções necessárias e medicamentos são subsidiados pelo Governo. Já no Brasil, diagnosticar uma criança com Autismo geralmente leva alguns anos e os custos com tratamentos e terapias são bem altos e, a maioria, não são cobertos pelo Poder Público (GONRING, 2021).

De acordo com Sharma, Gonda e Tarazi (2018), os novos critérios diagnósticos de TEA se concentram em dois itens principais: a) prejuízo da comunicação social e interesses restritos, b) comportamentos repetitivos. A prevalência de TEA, segundo os autores, tem aumentado constantemente nas últimas duas décadas. Estima-se que uma a cada 36 crianças nasça com o Espectro Autista. A estimativa é de que 75% pessoas com o Transtorno apresente alguma condição psiquiátricas ou comorbidade como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Síndrome de Tourette, Transtorno Bipolar, ansiedade e/ou depressão.

O tratamento com medicamentos farmacológicos são os mais utilizados. Entretanto, esses psicoestimulantes, antipsicóticos atípicos apenas “[...] fornecem alívio sintomático parcial dos principais sintomas de TEA ou gerenciam os sintomas de comorbidades” (SHARMA; GONDA; TARAZI, 2018, p. 91). Os autores citam ainda outras intervenções alternativas que têm apresentado bastante resultados como: musicoterapia, terapia cognitivo-comportamental, terapia social-comportamental, terapias hormonais e tratamentos com suplementos alimentares. Para esses pesquisadores a associação entre os fármacos, suplementos e vitaminas, e as terapias comportamentais tem apresentado grandes melhoras nos sintomas do TEA.

Depois de compreender melhor sobre a Educação Infantil, a Educação Especial e as especificidades do Transtorno do Espectro Autista, nos perguntamos como se dá a inclusão dessas crianças em instituições escolares de zero a cinco anos, quais são os maiores obstáculos e quais as possibilidades da promoção de um desenvolvimento pleno e integral destes?

2.4 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INANTIL

Para formalizar a educação especial na Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 58, estabelece “§3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil [...]”. Isso constituiu em uma nova concepção de ensino para as crianças com finalidade de desenvolver seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, sociais, não só dentro da escola, mas por toda a vida.

O RCNEI (BRASIL, 1998), sugere que quando as crianças com deficiência necessitarem de outros procedimentos, devem ser consultados especialistas em Educação Especial para orientarem professores e familiares nos cuidados com essas crianças. Além disso, diz que a qualidade do processo de integração depende da estrutura organizacional da instituição, e que estas devem levar em consideração: a) o grau de deficiência e as potencialidades de cada criança; b) sua idade cronológica; c) a disponibilidade de recursos humanos e materiais existentes na comunidade; d) as condições socioeconômicas e culturais da região; e) e o estágio de desenvolvimento dos serviços de educação especial.

Ainda sobre o RCNEI, o documento sugere que para que o processo de integração dessas crianças possa acontecer de fato “[...] há que se envolver toda a comunidade, de forma a que o trabalho desenvolvido tenha sustentação. É preciso considerar este trabalho como parte do projeto educativo da instituição”. Notamos que, ainda na década de 90, já se entendia que o processo de ensino-aprendizagem da criança com deficiência não deveria ser isolado, ou de

responsabilidade de um ou outro professor, mas deveria ser composto pela ação da comunidade escolar e inclusive compor o Projeto Político Pedagógico da escola.

Entretanto, a nosso ver, houve um retrocesso em relação às pessoas com deficiência no DCNEI (BRASIL, 2010). Mesmo tendo sido produzido 12 anos depois do RCNEI, não menciona nada sobre a inclusão. Há apenas, no capítulo 7 “Organização de Espaço, Tempo e Materiais”, a menção de que deve ser assegurada “A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]” (p. 20).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para tal, recomenda propostas adequadas às diferentes modalidades de ensino e “[...] atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais [...] em relação à inclusão de alunos da educação especial” (BRASIL, 2018, p. 327).

Oliveira e Araujo (2019) fizeram uma pesquisa em uma escola infantil de São Paulo, com o objetivo de observar as práticas e didáticas utilizadas com alunos com deficiência. Foram observados os espaços, o tempo, a comunicação e as brincadeiras. Identificaram situações de mediação e práticas pedagógicas que interferiram positivamente junto à criança. Havia um planejamento antecipado das atividades pela professora, auxílio físico para desenvolver a ação proposta; boa comunicação e interação com seus pares (alunos e professores); pedidos de colaboração da criança em atividades de rotina; e proposição de atividades em grupo.

O trabalho pedagógico, na Educação Infantil, ao nosso ver deve respeitar o ritmo de cada criança e estimulá-la adequadamente, levando em consideração suas necessidades específicas. Acreditamos que frequentar o ensino infantil permitirá ao aluno com deficiência adquirir, progressivamente, conhecimentos indispensáveis para a formação de qualquer indivíduo. Esse menino ou menina deve ser visto (a) de forma global e sua educação deve envolver não apenas seu cognitivo, mas sim o todo.

Carneiro (2012) alega que as escolas de Educação Infantil não estão preparadas para o atual contexto educacional inclusivo. Para a autora, entre os contratempos estão: a) a falta de preparação dos professores para trabalhar com as necessidades específicas dos alunos da educação especial; b) a gestão escolar não está preparada para direcionar a atenção aos potenciais de aprendizado desses educandos; c) os espaços físicos dessas instituições não são adequados; d) não há material especializado; e) há a ausência de comunicação eficaz entre a escola e os pais.

Destacamos aqui algumas distinções que são necessárias para esta Investigação. Torna-se relevante distinguir o professor regente, que é aquele graduado em Pedagogia e que assume toda a responsabilidade da sala de aula; o professor de apoio, aquele que, geralmente, não tem o ensino superior e é contratado para colaborar com o professor regente em todas as atividades, com todas as crianças; o profissional de apoio à inclusão, aquele que é contratado para acompanhar de perto alguma criança com deficiência. Este deveria ser especialista na área, entretanto, o que se percebe é uma contratação sem exigências curriculares.

Compreendemos que cada município contrata esses profissionais de um modo diferente, com exigências distintas de formação e atuação. As nomenclaturas também se divergem entre as várias cidades. Trata-se de uma questão histórica (aquilo que se encontra imbricado no contexto da educação ao longo dos anos), política, de gestão e financiamento destinados à educação. Não temos como foco desta pesquisa discutir tais questões, apresentamos aqui apenas as distinções de profissionais da educação que terão contato direto com crianças com deficiência e que, muitas vezes, não têm formações específicas para tal.

As análises feitas por Franco e Neres (2017) apontam para a necessidade de se repensar o papel do profissional de apoio à inclusão, de modo que atue como apoio dos professores regentes e não apenas no atendimento das crianças com deficiência. Os autores encontram em sua pesquisa a falta de consciência dos regentes em reconhecer o aluno com deficiência como sendo seu e sua responsabilidade, de forma que a escolarização desses educandos fica restrita ao docente especializado. Entendemos, portanto, que seja necessário um trabalho em conjunto com esses dois profissionais (professor regente e professor de apoio à inclusão) e que sejam realizados planejamentos e elaboração de intervenções compartilhadas em sala de aula.

No caso do Transtorno do Espectro Autista, seu processo de inclusão na Educação Infantil dialoga com elementos do meio em que se está inserido. Isso nos remete a Vygotsky (2010) que entende a relação humana como uma ação de troca mútua, sendo que “[...] é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles” (p. 73). O aprendizado está intimamente ligado ao ambiente e às relações dialógicas estabelecidas nele, bem como, com a linguagem/comunicação, sendo essa um meio de contato social com as demais pessoas.

Como a interação social/comunicação é prejudicada no TEA e as crianças não correspondem aos estímulos vivenciados no seu cotidiano escolar, deve-se trabalhar essa interação cuidadosamente. A escola e os professores devem fazer com que os alunos se desenvolvam dentro de suas limitações e de seu convívio social. De acordo com Octavio (2019, p. 04), o professor deve ser capaz de compreender o TEA e conhecer as práticas pedagógicas

que podem ser aplicadas. Também é muito importante que “[...] o professor tenha sensibilidade e serenidade para promover a consciência na sala de aula de atos inclusivos, buscando contribuir, dessa forma, no desenvolvimento e a aprendizagem”.

A primeira ação do professor da Educação Infantil deve ser conhecer o seu aluno, já que o Transtorno do Espectro Autista se apresenta de formas distintas em cada criança. Para isso, seria necessário o diálogo constante com os responsáveis. Devido às dificuldades de interação social, é preciso que o docente estabeleça uma relação de confiança entre professor e aluno. Na sequência, é preciso adequar o espaço/tempo de aula e elaborar práticas pedagógicas que alcançarão também (e não só) a criança com TEA (GONRING, 2021).

Não se pode entender que a escola serve apenas para a socialização e deixar o conteúdo de lado, para Gonring (2021, p. 17) isso se caracteriza como “abandono pedagógico”. Para tal, é preciso estar sempre reinventando as práticas pedagógicas e os professores devem ser criativos, inovadores e estarem sempre se atualizando.

Organizamos o Quadro 1 com as dificuldades apresentadas pela autora supracitada, quanto ao ensino de crianças com TEA na Educação Infantil e exemplos de quatro das estratégias, propostas por ela, que podem ser aplicadas para solucionar tais problemas:

Quadro 1 – Estratégias de intervenção para o ensino de crianças com TEA, na Educação Infantil.

| Dificuldades | Estratégias |
|--------------------------------------|--|
| Uso da linguagem e interação social | <ul style="list-style-type: none"> a) deixar claro para o aluno onde você pretende que ele chegue; b) elaborar mapas mentais com sequências lógicas das atividades diárias; c) evitar ironias, palavras com duplo sentido ou conotativas, seja conciso, objetivo e claro; d) as normas devem ser escritas, expostas em sala e frequentemente revisadas. |
| Coordenação motora | <ul style="list-style-type: none"> a) fazer uso de outros meios de comunicação que não sejam a escrita; b) elaborar questões com respostas curtas; c) introduzir o computador caso a criança não consiga grafar; d) preparar atividades que promovam a coordenação motora grossa e fina frequentemente. |
| Rotina e dificuldade de concentração | <ul style="list-style-type: none"> a) estabelecer previsibilidade da rotina, um dia antes, no início da aula, e antes das atividades propostas; b) para atividades escritas que exijam maior concentração, se for o caso, leve-o à Sala de Recursos Multifuncionais; c) evitar atividades muito longas; d) divida o tempo da atividade em duas fases para que a criança consiga realizar em tempo hábil. |

| | |
|---|--|
| Planejamento e organização | <ul style="list-style-type: none"> a) apresentar a sequência das etapas da atividade proposta ou dar uma ordem de cada vez; b) acompanhar a atividade de perto e redirecionar o aluno até que ele consiga fazer sozinho; c) propor uma quantidade de atividades reduzida e se ater ao tempo para a sua execução; d) orientar os pais em como fazer o acompanhamento em casa. |
| Foco em interesses específicos | <ul style="list-style-type: none"> a) utilizar o que a criança gosta ao propor uma atividade; b) incentivar o aluno a explorar novos assuntos; c) propor que o aluno “ensine” aos colegas aquilo que domina mais; d) dar como “prêmio” aquilo que o aluno mais gosta. |
| Mente visual | <ul style="list-style-type: none"> a) evitar aulas somente expositivas; b) construir esquemas gráficos ou visuais; c) usar letras ou palavras móveis; d) fazer uso de fotografias, figuras e cartões com imagens com as expressões faciais. |
| Pensamento detalhista e em categorias | <ul style="list-style-type: none"> a) especificar, concretizar e exemplificar o que foi requisitado como atividade; b) organizar, classificar e ordenar as ações que se esperar que o aluno execute; c) utilizar atividades motoras como meio de colocar em prática aquilo que se aprendeu na teoria; d) levar a criança a entender e organizar suas próprias ideias. |
| Hipersensibilidade e hipossensibilidade | <ul style="list-style-type: none"> a) cuidar para não expor o aluno a um barulho ou som muito alto; b) se atentar para a reação da criança em eventos com iluminações especiais; c) ficar atento aos odores muito fortes como objetos escolares e perfumes; d) o local da brincadeira (areia ou grama) devem ser adequados à sensibilidade da criança; |

Fonte: Organizado pela Autora (2021), com base em (GONRING, 2021).

Compreendemos, portanto, que seja essencial para a criança com deficiência participar de estratégias multidisciplinares que irão ajudar no desenvolvimento de sua linguagem, habilidades motoras, cognitivas e emocionais. Silva et al. (2021) sugerem que seja construído o Plano Educacional Individualizado (PEI), em conjunto com professor regular, professor de apoio, profissional de apoio à inclusão e professor da Sala de Recursos Multifuncionais, caso tenha na escola. Tal plano deve estar alinhado aos objetivos do Projeto Político Pedagógico da escola, bem como, com as necessidades específicas da criança com TEA.

Silva et al. (2021) destacam a existência de uma fragilidade na formação dos professores para lidar com o público-alvo da Educação Especial, sobretudo com os diagnosticados com TEA. Sugerem que os professores devam ser orientados e auxiliados

adequadamente pela gestão escolar. Também que a oferta da formação continuada não seja limitada a cursos de curta duração ou seminários isolados. Além disso, recomendam que haja autoformação e busca de novas metodologias por partes dos docentes.

Há algumas metodologias específicas para o processo de ensino-aprendizagem das crianças com TEA. Citamos abaixo três das mais conhecidas citadas por Mello (2007):

- a) TEACCH - *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*: criado nos Estados Unidos em 1966, foi o primeiro programa estadual de atendimento de autistas. Utiliza-se de um método de avaliação chamado PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado) e baseia-se na organização do ambiente físico através de rotinas, sistemas de trabalho, tarefas ou atividades a fazer. Tudo representado em quadros, painéis ou agendas.
- b) PECS - *Picture Exchange Communication Symbol*: sistema de Comunicação Alternativa através figuras, pictogramas, fotos ou miniaturas de objetivos. É baseado na investigação e na prática dos princípios da Análise Comportamental Aplicada (ABA). A pessoa com TEA entrega um cartão simbolizando o que deseja e recebe de volta o que solicitou.
- c) ABA - *Applied Behavior Analysis*: consiste na aplicação de métodos de análise comportamental objetivando a valorização de comportamentos socialmente relevantes e reduzindo repertórios problemáticos. Para tal, as estratégias envolvem: modelos, imitação, repetição, pareamento de estímulos, entre outras. Haverá um reforço para respostas negativas, e um estudo científico para avaliar as repostas negativas como birra, choro ou agressividade.

Além desses, Mello (2007) defende, de um modo geral, que o processo de inclusão da criança com TEA na escola pode envolver a ludicidade. Tais atividades podem ser inseridas na rotina escolar, com as demais crianças, de forma a não o segregar, expor ou diferenciar os alunos. O professor então poderá utilizar músicas, jogos, brincadeiras que envolva a expressão das emoções, brincar de faz-de-conta, atividades sensoriais, ações que promovam a interação dos demais alunos com o que apresenta TEA.

3 REVISÃO INTEGRATIVA (RI) SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA CRIANÇAS COM TEA

Para complementar a pesquisa, o presente capítulo, compõe-se de uma Revisão Integrativa (RI) realizada na intenção de conhecer os estudos publicados por meio de artigos científicos que apresentam possibilidades de práticas educativas inclusivas direcionadas ao Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

O termo “autismo”, foi usado pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1908, posterior à observação de alguns pacientes com sintomas que ele acreditava ser de esquizofrenia. Em 1943, o psiquiatra infantil Leo Kanner publicou o estudo realizado com 11 crianças que apresentavam isolamento intenso, dificuldade de socialização, déficit na comunicação, fixação por rotinas, estereotípias (movimentos repetitivos), e ecolalia (repetições mecânicas de palavras ou frases de outras pessoas). O termo utilizado por Kanner para nomear esse conjunto de características foi “autismo infantil precoce” (GADIA; ROTTA, 2016).

Em seguida, ainda de acordo com os autores citados, em 1944, o pesquisador e psiquiatra Hans Asperger publicou o estudo nomeado de “Psicopatia Autista na Infância”. As características observadas eram semelhantes às descritas por Kanner, com diferença no desenvolvimento intelectual, classificado pelo pesquisador em normal ou superior, o que conferiu às crianças o título de “pequenos professores”, frente às condições intelectuais apresentadas.

Gadia e Rotta (2016) relatam que, por volta de 1950, surgiu o termo “Mãe Geladeira” relacionado à falta de afetividade das mães para com os filhos, relacionamento tido como anormal e responsabilizado por desencadear o quadro. Em 1952, foi publicado o “Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM-I)” pela Associação Americana de psiquiatria, atualmente ele está em sua quinta edição (DSM-V). O objetivo do manual é normatizar nomenclaturas e critérios diagnósticos dos transtornos mentais. Muitas mudanças ocorreram do início em 1952 até a atualidade.

De acordo com o American Psychiatric Association (APA, 2014), as principais características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) (nomenclatura mais recente) são déficit persistente na comunicação e interação social com comportamentos restritos e repetitivos. Os sintomas se apresentam precocemente no início da infância.

Segundo Whitman (2015), a intervenção precoce pode transformar consideravelmente o desenvolvimento de uma criança com TEA. Um diagnóstico, associado a outras avaliações, é importante para direcionar tratamentos paliativos. O autor relaciona ainda programa de

intervenção, com objetivo de minimizar os problemas sensoriais, as dificuldades motoras, alimentares, de comunicação e de comportamentos sociais. Sua sugestão é que seja “[...] fundamental diagnosticar o autismo no estágio mais prematuro possível” (p. 40).

Diante dessa breve contextualização observar-se que o Transtorno do Espectro Autista é um espectro que possui diversidade de sintomas. Ele se apresenta com diferentes sintomas em cada pessoa, o que pressupõe a necessidade de receber intervenções, através do trabalho de diferentes profissionais que possam auxiliá-los a vencer as dificuldades encontradas.

Compreendemos, portanto, que discutir o TEA, assim como outros aspectos que afetam a educação e o desenvolvimento do indivíduo é importante, já que a educação não pode concentrar-se em atender apenas um modelo de aluno. Ao contrário, é preciso que os professores e demais profissionais saibam superar a diversidade em sala de aula, observando as necessidades e particularidades dos indivíduos.

Nesse sentido, torna-se importante refletir sobre a formação de professores e aqueles que vão atuar na inclusão. Mendes (2010) diz que teoria e prática articuladas, possibilitará ao professor, durante sua formação, o contato com a realidade. E é neste percurso de formação que a autora considera o momento propício de preparação para conceber particularidades como: a função social da escola, a importância de seu trabalho, além de ver o aluno em suas individualidades e a diversidade de práticas pedagógicas.

Mendes (2010) aponta ainda que para a renovação do sistema educacional é necessária uma prática docente aprimorada e novas estratégias de ensino. A autora destaca também o déficit na formação dos professores para a inclusão e o sentimento de ineficiência. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, regida pela Resolução nº 2, de 2001, sinalizam para os princípios da Educação Inclusiva com a oferta de profissionais de apoio e professores especializados para atuarem com alunos com deficiência, na rede regular de ensino.

Sanini e Bosa (2015), consideram o medo, a insegurança como sentimentos iniciais dos educadores que trabalham com a inclusão. Além disso, marcam a comunicação, a troca de experiências como vitais para um bom resultado e reflexão da prática pedagógica. Para o processo de desenvolvimento as autoras sublinham a visão positiva do outro, reconhecimento das potencialidades, das preferências, das necessidades e desejos da criança com deficiência.

Nunes e Schmidt (2019) ressaltam o grande desafio que tem se tornado a escolarização de crianças com TEA, exigindo educadores com conhecimento e que saibam aplicar estratégias efetivas. Segundo os autores, as Práticas Baseadas em Evidências (PBE) - divulgadas pelas agências internacionais de pesquisa tendo por objetivo avaliar e selecionar práticas que foram

cientificamente aprovadas - ainda são desconhecidas por uma quantidade grande de professores. Defendem ainda que estudos sobre a formação docente para escolarização das crianças com TEA apresentam resultados ineficientes e resultam num fenômeno crítico.

Visou-se, portanto, com este estudo fortalecer esta dissertação discutindo possibilidades de práticas educativas inclusivas para o trabalho com as crianças com Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil. Para isso, buscou-se compreender o que é o TEA, seus principais sintomas e características correlacionando-os aos estudos de Lev Semionovitch Vygotsky.

O estudo de Vygotsky citado aqui se fundamenta na Defectologia. Um estudo sobre a deficiência e sua relação com o meio social ou a maneira que o sujeito percebe seu “defeito” - termo atribuído pelo próprio autor para as dificuldades em relação ao desenvolvimento normal -, o que possibilita alternativas de adaptação (VYGOTSKY, 2011).

Segundo Vygotsky (2011), o defeito é uma motivação para que o indivíduo supere as dificuldades. O autor enfatiza a importância ou o papel do contexto sociocultural na superação dos obstáculos através de meios alternativos, o organismo parte em busca de superar, por meio de funções do próprio organismo que se desenvolvem de forma ampliada. Nesse sentido, o defeito provoca o organismo, ao mesmo tempo em que ele enfraquece, ele também incentiva o indivíduo à superação.

Uma importante concepção de Vygotsky (2011), direcionada às crianças com deficiência, a forma de conceber as limitações dos indivíduos deverá ser o mais real possível. Deve-se, portanto, despir de todo desânimo e firmar-se na perspectiva de que se há um problema, deverá haver também possibilidades de superação.

Vygotsky (2010) entende a educação de crianças com deficiência como pautada em possibilidades infinitas. Ou seja, na concepção do psicólogo russo as possibilidades de intervenção devem ultrapassar as limitações e serem incluídas nas práticas educativas sob a perspectiva social.

Esta proposta de (RI) tem como finalidade identificar artigos que apresentam possibilidades de práticas educativas inclusivas para o trabalho na Educação Infantil, com crianças com TEA, dividiu-se esta pesquisa em 2 fases. A primeira tratou-se de uma pesquisa bibliográfica sobre o Transtorno do Espectro Autista e o processo de ensino e aprendizagem ofertado às crianças com essa deficiência. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 32) a pesquisa bibliográfica “[...] é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”.

A segunda fase desta pesquisa trata da revisão integrativa propriamente dita. Este é um método muito utilizado em trabalhos da saúde, mas cada dia mais aplicado em outras áreas do conhecimento. É um estudo que permite como delineamento a revisão, a crítica e a síntese de publicações selecionadas sobre determinado tema a fim de contribuir e apresentar novas perspectivas sobre o problema de estudo (TORRACO, 2005; WHITTEMORE; KNAFL, 2005).

Whittemore e Knafl, (2005) orientam como percurso essencial para aqueles que querem desenvolver uma revisão integrativa, a escolha e o desenvolvimento de técnica para a análise dos dados. Nesse sentido, os autores propõem cinco fases como critérios a serem seguidos: a) Identificação do problema; b) Busca da literatura; c) Coleta dos dados; d) Análise dos dados; e) Apresentação. Seguindo esse roteiro, apresentam-se, posteriormente, cada passo para a construção desta revisão integrativa.

Na perspectiva de auxiliar os professores na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, surgiram os seguintes questionamentos: Quais possibilidades de práticas educativas inclusivas para o trabalho, na Educação Infantil, com crianças com TEA estão disponíveis nos artigos científicos? Vale ressaltar que se trata apenas de uma questão norteadora para esta revisão integrativa antes de partir para a pesquisa propriamente dita. A busca da literatura é segunda fase da revisão integrativa. Trata-se da etapa elaborada com a definição dos descritores ou palavras chaves; escolha dos bancos de dados e definição dos critérios de inclusão e exclusão, passos elementares para o mapeamento dos artigos.

Os descritores ou as palavras chaves foram definidos levando em consideração as expressões que tem ligação direta com o tema. Além disso traçou-se termos que fazem parte do vocabulário específico do campo de estudo e que representem o conteúdo da pesquisa sendo elas: Práticas Educativas, Inclusão, TEA, Educação Infantil.

Os bancos de dados escolhidos, considerando o tema, foram o Portal de Periódicos CAPES, lançado no ano 2000, tornou-se um dos principais meios de atualização da comunidade acadêmica oportunizando a estudantes e pesquisadores acesso à produção científica atual e de qualidade (MAIA, 2005). O Scientific Electronic Library Online (SciELO), biblioteca online que abriga uma coleção de periódicos científicos. Segundo Packer (1998), a Scielo é uma biblioteca virtual, a metodologia utilizada permite preparar, armazenar, divulgar e avaliar publicações científicas em formato eletrônico.

Os critérios de inclusão da RI foram artigos que elencavam práticas que poderiam ser utilizados por professores da Educação Infantil, na inclusão de crianças com TEA. O recorte temporal foi entre 2017 e 2021, ou seja, os últimos cinco anos. A busca aconteceu direcionada

para a seleção dos artigos mais relevantes com experiências significativas. Como critério de exclusão, foram eliminadas as publicações que não contemplavam o tema ou que tratavam de outra etapa da Educação Básica.

Quanto à Coleta de dados, terceira etapa da revisão integrativa foram seguidos os critérios mencionados anteriormente no sentido de encaminhar a busca da literatura. As publicações foram identificadas, em seguida pré-selecionadas e selecionadas. A apresentação desse percurso está descrita no Quadro 2.

Quadro 2 - Fluxograma demonstrativo das fases de coleta de dados da revisão integrativa

| BASES DE DADOS | SCIELO | CAPES |
|--|---------------|--------------|
| Publicações encontradas | 158 | 345 |
| Critérios de inclusão “contemplam sobre práticas para crianças com TEA na Educação Infantil” | | |
| Estudos pré-selecionados | 19 | 21 |
| Critérios de exclusão “não contemplam sobre práticas para crianças com TEA na Educação Infantil” | | |
| Estudos selecionados | 1 | 5 |
| Retirada de estudos duplicados | | |
| | 6 | |

Fonte1: Elaborado pela Autora (2021).

Na quarta fase da revisão integrativa, a análise dos dados, as publicações selecionadas passaram pelas etapas propostas por Bardin (2016): a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento e interpretação. Os dados coletados foram ordenados em uma matriz de síntese. A matriz de síntese permitiu a análise quantitativa e qualitativa dos estudos selecionados.

Segundo Bardin (2016, p. 50) “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Fernandes Sobrinho (2016), apresenta a posição de “cientificidade” conquistada pela análise de conteúdo no decorrer do último século

e sua utilização por diferentes ciências, incluindo a área da educação o que denota uma escolha assertiva para este estudo.

Seguindo as orientações de Bardin (2016) determinou-se as seguintes etapas:

- a) Pré-análise: fase de identificação do tema, levantamento do problema, conhecer o que está disponível através de artigos científicos sobre possibilidades de práticas educativas para a inclusão de crianças da educação infantil com TEA, definição de hipótese e objetivos, escolha de indicadores que direcionem para a interpretação final. Organização do material e a realização da leitura flutuante observando os critérios de inclusão e exclusão durante a escolha dos documentos.
- b) Exploração do material: essa fase consiste em aplicar os procedimentos de codificação, decomposição ou enumeração, para isso, deve-se formular as regras previamente. Codificar significa tratar, transformar a partir de regras imprescindíveis. Em se tratando de uma análise qualitativa a autora faz um alerta quanto a suas características particulares, deve-se considerar os problemas em relação aos índices já formulados e ao contexto da mensagem.
- c) Tratamento dos resultados e interpretação: no tratamento dos resultados a autora pontua a submissão a prova estatística como forma de estabelecer o rigor. Para a apresentação dos resultados deve-se utilizar de figuras, diagramas ou quadros que dão destaque às informações obtidas. O analista de posse dos resultados poderá recomendar intervenções condizentes ao problema presente.

As etapas propostas por Bardin (2016) culminaram na criação de três categorias, correlacionadas com três temáticas e três unidades de registro. Os resultados estão descritos no Quadro 3:

Quadro 3 - Organização dos artigos em categoria, temática e unidades de registro.

| Categorias | Temática das publicações | Unidade de registro |
|--------------------------------|--|--|
| Objeto educacional | Relacionados a intervenções; materiais didáticos; software; tecnologia assistiva; habilidades comunicativas. | Recurso de aprendizagem, comunicação, interação. |
| Trabalho colaborativo | Consultoria Colaborativa; práticas de ensino; possibilidades formativas. | Articulação de práticas pedagógicas |
| Estratégias pedagógicas | Referente a atividades adaptadas, lúdicas e criativas; brincadeiras e jogos articulados ao aprendizado. | Atividade de Intervenção |

Fonte 2: Elaborado pela Autora (2021).

Por fim, a apresentação, fase de culminância da revisão integrativa, é momento de compartilhar os resultados para que aqueles que necessitam conhecer sobre o tema possam ter acesso aos achados. Portanto, os resultados e as discussões sobre os achados apresentam-se na seção seguinte.

A primeira etapa da pesquisa foi o levantamento dos trabalhos acadêmicos junto às bases de dados Periódicos CAPES e SciELO. A seleção realizou-se por meio dos descritores: Práticas Educativas; Inclusão; TEA; Educação Infantil. O levantamento dos dados, preparação do material e elaboração dos resultados aconteceram entre os meses de agosto a novembro de 2021.

A busca junto às bases de dados escolhidas resultou primeiramente em 503 publicações. Seguindo a proposta de Bardin (2016), de pré-análise e com aplicação dos critérios de inclusão e exclusão os resultados foram de seis (6) artigos que contemplam a proposta da revisão integrativa.

Para que a análise se solidifique o material deverá passar por um processo de preparação como, por exemplo, a transcrição, impressão de material, elaboração de tabelas de marcações e outros facilitadores que delegam confiabilidade à análise. Seguir as fases propostas pela autora é essencial para lograr êxito na análise de conteúdo.

As publicações selecionadas (Quadro 4) apresentam uma análise quantitativa referente aos pesquisadores, revistas de publicação, e títulos dos artigos. O quadro permite um mapeamento da produção sobre o tema Práticas Educativas para Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil e seus textos fazem parte da produção brasileira relacionada a e esta revisão.

Quadro 4 - Publicações selecionadas na pesquisa sobre Práticas Educativas para Inclusão de Crianças com TEA.

| Título | Autor | Palavras chaves | Revista | Ano |
|---|--|---|--------------------------|------------|
| Implementação do PECS Associado ao Point-Of-View Video Modeling na Educação Infantil para Crianças com Autismo | Viviane Rodrigues; Maria Amélia Almeida | Educação Especial. Comunicação Suplementar e/ou Alternativa. Transtorno do Espectro Autista. Sistema de Comunicação por Troca de Figuras. Videomodelação. | Rev. Bras. Ed. Esp. | 2020 |
| Consultoria Colaborativa na Educação Infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo | Maria da Guia Souza; Débora Regina de Paula Nunes | Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil; Pesquisa Multimétodo. | Educação Especial (UFSM) | 2020 |
| Práticas e articulações pedagógicas na educação infantil: contribuições ao | Alexandre Freitas Marchiori; Carla de Almeida Aguiar França. | Autismo. Educação inclusiva. Educação física. Educação infantil. | Zero-a-seis | 2018 |

| | | | | |
|---|--|---|---|------|
| processo de desenvolvimento de uma criança com autismo | | | | |
| O ensino-aprendizagem das cores e das formas na educação infantil: uma experiência com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) | Natalia Lazara Gouveia; Naíma de Paula Salgado Chaves. | Autismo. Educação Infantil. Relato de experiência. | Research, Society and Development | 2020 |
| INCLUSÃO E AUTISMO: relato de caso sobre o trabalho com uma criança na educação infantil | Maira Cristina Souza Teixeira; Danielle Ribeiro Ganda | Inclusão; Práticas pedagógicas; Transtorno do Espectro Autista. | Rev. Psicol Saúde e Debate | 2019 |
| Uso de Objeto Educacional Digital na perspectiva da Educação Especial: Relato de uma Prática Pedagógica. | Adriana Garcia Gonçalves; Alessandra Daniele Messali Picharillo; Mariana Cristina Pedrino. | Educação especial. Objeto educacional. Software. Ensino e aprendizagem. | Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara | 2017 |

Fonte: Elaborado pela Autora (2021).

Os artigos selecionados foram escritos por autores em sua maioria pedagogos mestres e doutores em Educação Especial, uma estudante de Pedagogia, uma graduada em Biologia e Pedagogia, Pós-Graduada em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. No universo de 13 autores verificou-se 12 mulheres e um (1) homem. Essa realidade apresenta-se refletida em sala de aula na Educação Infantil em que a maioria são mulheres, pedagogas, que aqui são representadas pelas pesquisadoras e seus textos que serão analisados. Além disso, nos faz refletir que o TEA é um assunto menos discutido em áreas específicas da educação como Biologia.

A classificação das revistas ocorreu conforme o Qualis que classifica os periódicos, resultando em: duas A2, uma B1, duas B2 e uma B3. Consideramos relevante apresentar sua classificação já que os periódicos são avaliados de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os textos selecionados encontram enquadrados nelas.

Entre os artigos selecionados apurou-se cinco publicações entre revisão de literatura, revisão sistemática e estado do conhecimento. Estas trazem um apanhado das publicações sobre TEA e foram publicados nos anos de 2017 e 2020.

Os artigos de revisão destacam os estudos que enfatizam a aprendizagem, a formação de professores, o diálogo entre família e escola, o trabalho interdisciplinar, o êxito no uso da

Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), um panorama dos temas mais investigados, práticas terapêuticas não verbais na educação física, a importância de jogos e brincadeiras na inclusão de crianças com TEA.

Nesse sentido, como fragilidade os artigos de revisão apontam para a necessidade de pensar um processo de escolarização capaz de superar a exclusão, urgência de capacitar professores para utilizar a Comunicação Alternativa e aumentativa, carência de estudos sobre o trabalho coletivo entre gestores, professores e pais no processo de inclusão.

Em relação aos tipos de pesquisas as classificações foram diversas, pesquisa multimétodo com coleta, análise e integração dos dados de maneira qualitativa-quantitativa, delineamento experimental de múltiplas sondagens combinado ao delineamento de tratamento alternados, estudo de caso etnográfico com pesquisa participante, pesquisa participante de caráter qualitativo, relato de estudo de caso de forma qualitativa, e relato de caso concomitante com relato de experiência.

Seguindo a descrição feita na metodologia Bardin (2016), os dados foram apresentados e discutidos levando-se em consideração as categorias, temáticas e unidades de registro (Quadro 2), elaborados pelos autores a partir dos termos relacionados aos contextos referentes as possibilidades de práticas educativas para a inclusão de crianças da educação infantil com TEA.

3.1 OBJETO EDUCACIONAL

Com relação aos objetos educacionais, durante a revisão de artigos, percebemos que apenas dois foram encontrados dentro dessa categoria. Os objetos educacionais são objetos de aprendizagem e, também, poder ser compreendidos como recursos digitais. Atuam de maneira colaborativa no processo de aprendizagem, possibilitam maior interação do aluno/ professor que consideram os interesses dos alunos como base no uso deste recurso.

Segundo Tarouco, Fabre e Tamusiunas (2003, p. 2) os “objetos educacionais podem ser definidos como qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem”. Materiais didáticos elaborados a partir de multimídias e das tecnologias de informática permitem aumento na interação entre os pares e propicia ambientes de aprendizagem com maior eficácia.

Considerando os artigos desta categoria Objetos Educacionais, Rodrigues e Almeida (2020) apresentam Picture Exchange Communication System (PECS) associado ao Point-of-view Video Modeling (POVM), com objetivo de analisar seus efeitos relacionados às habilidades comunicativas de crianças diagnosticadas com (TEA) e necessidades complexas de

comunicação, matriculadas na Educação Infantil. As autoras Gonçalves, Picharillo e Pedrino (2017) descrevem uma experiência a partir do *software* JClíc, como objeto de aprendizagem/objeto educacional digital para alunos com TEA na Educação Infantil. Ressaltam que o professor que utiliza metodologias ou recursos inovadores favorecem um ambiente mais interativo, alcance maior de objetivos principalmente com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), destaca a importância dos momentos de brincadeiras, das situações de cuidado e de aprendizagem orientada, como forma de inserir as crianças da Educação Infantil no mundo das relações sociais e culturais para que elas internalizem através da imitação a forma de ser e estar em sociedade.

A categoria sobre Objetos Educacionais apresenta sua contribuição no processo ensino-aprendizagem de crianças com TEA, mostrando-se um elemento facilitador e potencializador deste percurso. Realiza-se de maneira singular, ampliando as possibilidades para novas intervenções.

3.2 TRABALHO COLABORATIVO

De acordo com Fontes (2009), o Trabalho Colaborativo é realizado geralmente por dois ou mais professores em regime de colaboração. Exige que estes trabalhem em harmonia de ações e para isso deverá ocorrer colaboração, diálogos constantes e tempo para elaboração e avaliação de objetivos.

A autora ainda alerta para uma das principais dificuldades dos professores ao trabalharem em regime de colaboração, o desconforto que apresentam ao compartilhar a sala de aula com outro profissional, causa de insucesso nesse tipo de colaboração. Diante disso ela pressupõe a necessidade de preparação dos profissionais da educação para o exercício do Trabalho Colaborativo durante a formação inicial.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no Art. 2º, apresenta orientação referente à formação para a atividade docente. Dentre elas, no inciso VII, prevê o preparo para “o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe” (BRASIL, 2002, p. 1). Capellini (2004) ressalta o grande desafio na realização do Trabalho Colaborativo diante do estabelecimento da cultura de que a atuação individual do professor se torna mais eficiente.

Na categoria Trabalho Colaborativo foram encontrados dois estudos Souza e Nunes (2020), “Consultoria Colaborativa na Educação Infantil: análise de intervenção envolvendo

aluno com autismo”, classificado pelas autoras como delineamento multimétodo, envolvendo a coleta, análise e integração de dados, o estudo decorrente de uma pesquisa-ação e da pesquisa quase experimental intrassujeito. As autoras justificam a escolha da metodologia devido à natureza do Trabalho Colaborativo proposto com o objetivo de aprimoramento da prática de ensino elencado como problema de pesquisa e os resultados do programa de capacitação realizados com os profissionais no comportamento das professoras.

Já Marchiori e França (2018) em sua pesquisa “Práticas e articulações pedagógicas na educação infantil: contribuições ao processo de desenvolvimento de uma criança com autismo” realizaram um estudo de caso etnográfico que procurou traçar perspectivas do Trabalho Colaborativo no desenvolvimento de uma criança com TEA na Educação Infantil. A prática proposta exigiu dos participantes o compartilhamento dos conteúdos, objetivos, metodologias e avaliação.

Nesses dois trabalhos, os autores concluíram, no sentido de compreender as possibilidades de intervenção e sobre a construção de práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva do Trabalho Colaborativo, que as dificuldades enfrentadas pelos profissionais envolvidos foram superadas. Mostraram-se exultantes, ressaltando os resultados positivos na inclusão de crianças com TEA e a importância da proposta do Trabalho Colaborativo na formação dos professores da Educação Infantil.

3.3 ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO

Este último grupo compõe-se de dois artigos categorizados em estratégias pedagógicas, nas unidades de registro Intervenções pedagógicas. Apresentam estratégias dinâmicas realizadas na Educação Infantil com objetivo de inclusão.

Para atuar na educação de forma inclusiva, Giroto, Poker e Omote (2012, p.12) abordam a necessidade de que o professor assuma um novo modelo de docência, que apresenta como exigência um profissional preparado para desenvolver sua prática pedagógica tendo em vista a diversidade, as diferentes maneiras de aprender e ensinar, na contramão do modelo excludente pela direção homogênea adotada.

O desenvolvimento do sujeito aprendente se solidifica na ação do outro, a partir de uma ação mediadora que promova possibilidades, conectando o sujeito ao mundo. Nesse sentido, Nunes e Madureira (2015) evidenciam que reconhecer as necessidades e criar oportunidades perpassa pelas práticas direcionadas a facilitar o envolvimento e a participação. Uma

intervenção pedagógica que é capaz de minimizar as barreiras e promover a interação e o aprendizado.

As autoras Gouveia e Chaves (2020) em seu artigo “O ensino-aprendizagem das cores e das formas na educação infantil: uma experiência com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)” fazem um relato sobre as contribuições de uma atividade realizada com uma criança com TEA e sua turma. A atividade consistia em visitar o comércio de alimentos local, onde os alunos compraram uma fruta de sua preferência. Durante a visita foi explorado sobre as formas, variedades e cores das frutas, verduras e legumes. A conclusão apontou a eficácia da atividade, melhora na concentração, no interesse e interação. Conclui-se, portanto, que as estratégias pedagógicas contextualizadas e dinamizadas tornam a aprendizagem significativa.

O artigo, “Inclusão e Autismo: relato de caso sobre o trabalho com uma criança na educação infantil”, das autoras Teixeira e Ganda (2019), tem como objetivo relatar e apresentar atividades inclusivas realizadas com uma criança com TEA. As atividades foram elaboradas por uma estudante do curso de Pedagogia que era contratada como profissional de apoio a inclusão de uma criança com TEA na Educação Infantil. Ela relata todo o trabalho realizado e ao final deixa 13 sugestões de atividades e condutas para pais e professores de crianças com TEA. Apresenta também a importância de estabelecer relações afetivas, significativas e positivas com a criança, a necessidade de um profissional de apoio preparado, a utilização de atividades lúdicas, criativas e adaptadas.

3.4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA REVISÃO INTEGRATIVA

Esse estudo apresentou artigos publicados nos últimos cinco anos (2017-2021) com intuito de identificar e analisar possibilidades de práticas educativas inclusivas para o trabalho com as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Uma (RI) realizada para fortalecer esta Dissertação de mestrado com título “CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: dificuldades e possibilidades a práticas educativas inclusivas”.

Os artigos foram classificados em categorias que procuraram descrever os estudos de acordo com as especificidades de cada grupo. Os objetos educacionais foram produzidos para que o professor incluía a criança com TEA, facilitando sua interação com os pares. O trabalho colaborativo levanta uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos docentes o trabalho em regime de colaboração, visto que esse formato é indispensável no trabalho interdisciplinar. Para

finalizar o trabalho de intervenção que apresenta atividades adaptadas, lúdicas e criativas. Os achados confirmam a eficácia e os bons resultados alcançados pelos participantes.

A análise dos artigos selecionados na revisão integrativa oportunizou identificar práticas educativas aplicadas na Educação Infantil, na inclusão de crianças com TEA. Constatou-se limitações no que se refere à variedade de atividades, o que pressupõe ser um tema de pequena abrangência, uma lacuna a ser preenchida que demanda novas perspectivas de investigação.

4. PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

Neste capítulo pretende-se apresentar o percurso metodológico da pesquisa realizada nesta dissertação. Serão apresentados: o tipo de pesquisa, o local, os sujeitos participantes, as questões éticas, os instrumentos utilizados, bem como a metodologia para a análise dos dados encontrados. Além disso, será descrito e retratado o produto educacional que se pretende construir, do mesmo modo como que se explicita sobre sua validação.

4.1 TIPO DE PESQUISA

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, descritiva de cunho qualitativo. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é utilizada pela maioria dos pesquisadores e desenvolve-se a partir de material publicado com objetivo de conhecer o produto já construído a respeito do tema de pesquisa escolhido. As publicações mais utilizadas são: livros, jornais, revistas, dissertações, teses ou artigos científicos considerados pelo pesquisador adequados para delinear a pesquisa.

A pesquisa com relação aos objetivos apresenta característica descritiva, classificada por Silveira e Córdova (2009), como um estudo da realidade com a intenção de observar, registrar, analisar, classificar e interpretar fatos e fenômenos sem que o pesquisador interfira neles. Portanto, é necessário que o pesquisador mantenha certa neutralidade diante do objeto a ser pesquisado.

A Pesquisa de cunho qualitativo é definida por Silveira e Córdova (2009), como um processo em que o pesquisador deverá buscar o porquê das coisas. O caminho da pesquisa se configura de maneira inesperada, suas principais características são a compreensão e explicação das relações sociais, com a objetivação do fenômeno e ordenação das ações descritas em compreender, explicar e descrever, com evidência na apreciação do objeto.

Em resumo, a pesquisa apresenta-se primeiramente como uma pesquisa bibliográfica e depois de campo. Sendo que esta última é de cunho descritivo qualitativo, pois pretende-se descrever as ideias dos participantes e analisa-las levando em consideração seus sentidos e não necessariamente os dados numéricos.

4.2 LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Caldas Novas/GO, cidade do sudeste goiano, situada a 170 Km da capital do estado, Goiânia. É conhecida mundialmente por ter o maior manancial de águas termais do mundo e classificada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como maior polo turístico da região Centro-Oeste. Sua população, segundo o IBGE (2021) é de aproximadamente 95.183 habitantes.

Cabral (2019) relata que, Caldas Novas no período de alta temporada chega a receber mais de 200 mil turistas em seus hotéis e pousadas. A cidade recebe uma migração de trabalhadores que vêm para suprir as necessidades da hotelaria, em sua maioria do nordeste do país acarretando em bairros periféricos com pouca ou nenhuma estrutura. Porquanto esse grupo que vem para a cidade em busca de trabalho requer o atendimento de seus filhos na Educação Infantil para que possam trabalhar.

A cidade de Caldas Novas, com o intuito de atender a comunidade em idade escolar, atualmente conta com 17 escolas municipais de Ensino Fundamental, 19 centros municipais de Educação Infantil. Os CMEI estão situados em bairros distintos, de acordo com necessidade da população, para atender as crianças nesse primeiro contato com a educação.

O município de Caldas Novas não consegue atender toda a demanda, por isso, há uma lista de espera para ingresso na Educação Infantil. De acordo com a disponibilidade de vagas, as famílias são comunicadas dos locais para que efetivem sua matrícula. Para se candidatar, a criança deve morar o mais próximo possível da instituição e os pais devem comprovar que estão trabalhando.

4.3 POPULAÇÃO

A identificação da população a ser pesquisada ocorreu após o encerramento do período de matrícula do ano letivo de 2021. Ao fim do período de matrículas, o Departamento da Coordenação Geral Pedagógica da Educação Inclusiva solicitou a cada unidade a relação das crianças que possuem deficiências. Tal relação apresentou-se no formato de uma lista que contém a unidade escolar, o nome da criança e a Classificação Internacional de Doenças (CID-10) respectiva a cada criança. Por questões éticas não apresentaremos tal documento em nossa pesquisa.

De acordo com Da Fonseca (2002), a população na pesquisa qualitativa ou quantitativa é composta pela reunião de sujeitos com características semelhantes. De posse desse levantamento, conseguido junto à Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, Caldas

Novas (SEMEL), tivemos a relação dos alunos que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como, os nomes dos seus respectivos professores, classificados como a população da pesquisa.

Porquanto, estabelecemos que a população a ser estudada corresponde a um grupo de professores da Educação Infantil, do município de Caldas Novas/GO que tenham crianças com TEA matriculadas em suas salas de aula, no ano letivo de 2021. Além deles, pais e coordenação do Núcleo Multidisciplinar.

4.4 AMOSTRA

Para a realização de pesquisas qualitativas Da Fonseca (2002), afirma a necessidade de definir a amostra onde se aplicará os instrumentos de coleta de dados. Neste caso, a amostra é definida como uma parcela selecionada, a menor representação da população identificada para a pesquisa, ou seja, aquelas instituições que têm alunos com TEA matriculados e seus respectivos professores.

A amostragem intencional foi utilizada pelos pesquisadores, que segundo Da Fonseca (2002), deve-se tomar determinado objeto ou sujeito para sua pesquisa levando em consideração critérios pré-estabelecidos e de relevância para a sua pesquisa. Neste caso, trata-se de professores de alunos com TEA, seus pais e uma coordenadora.

No universo apontado pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, Caldas Novas (SEMEL), dos 19 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Caldas Novas, foram identificados nove CMEI que possuem crianças com TEA matriculadas. O número exato de professores convidados a fazer parte da pesquisa foram 10, em um dos CMEI do município há dois professores com alunos com o Transtorno, logo, dois alunos também. Além dos docentes, fizeram parte da pesquisa a coordenadora do Núcleo Multidisciplinar Adalberto Lassance de Albuquerque Júnior³ e dois⁴ pais de crianças com TEA.

O critério estabelecido para participação na pesquisa, para os professores, é estar atuando em salas de Educação Infantil com crianças com TEA, matriculados no ano letivo de 2021, e aceitar participar da pesquisa, o que se confirmou através da assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice E) que traz todas as informações

³ Foi escolhido por ser o único Núcleo que atende todas as crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental do município de Caldas Novas.

⁴ As diretoras dos CMEI enviaram, a nosso pedido, convites para todos os 10 pais das crianças com TEA participarem de nossa pesquisa, entretanto, apenas dois deles se prontificaram em participar.

importantes ao participante da pesquisa. Serão excluídos aqueles que durante o período de desenvolvimento da pesquisa forem afastados de suas funções como professor regente ou que por outros motivos não deseje participar se recusando a assinar o TCLE.

A escolha da localidade da pesquisa certificou-se pela proximidade da pesquisadora com o local, pois há seis anos é professora efetiva no município. Escolha reforçada pela experiência vivenciada no ano letivo de 2019 em que a pesquisadora trabalhou com uma criança com TEA, no Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) onde está modulada. Outro motivo foi a curiosidade em conhecer o trabalho desenvolvido pelos profissionais especializados que atuam no Núcleo Multidisciplinar Adalberto Lassance de Albuquerque Júnior com atendimento de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

4.5 GARANTIAS ÉTICAS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os autores Prodanov e Freitas (2013) salientam que, as fases de desenvolvimento e execução da pesquisa se convertem na demanda de informações sobre o tema e, que fazer a coleta de dados é pesquisar a realidade. Nesse sentido, a pesquisadora se comprometeu em seguir as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais expressas nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Como medida de precaução e proteção aos participantes, a pesquisa iniciou somente, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (CEP/IF Goiano), vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), devidamente aprovado pelo parecer número 5.025.127, CAAE: 48355921.5.0000.0036, no dia 07 de outubro de 2022 (Anexo A).

Os riscos a que os participantes dessa pesquisa estiveram expostos são mínimos. Na tentativa de minimizá-los e protegê-los, a pesquisadora comprometeu-se a tomar as seguintes medidas: a) somente entrar em contato com os participantes mediante autorização, b) detalhar as etapas da pesquisa previamente; c) garantir inteira liberdade de não responder questões que lhes causar constrangimento; d) estar disponível a qualquer momento para esclarecer as dúvidas.

A pesquisa oferece benefícios para as instituições participantes referentes a atenção dada às práticas pedagógicas utilizadas com crianças com TEA e com orientações direcionadas aos professores. Para a comunidade os benefícios se traduzem na possibilidade de estudos teórico-metodológicos para a inclusão de crianças com TEA desde a Educação Infantil, assim como práticas adequadas às necessidades e particularidades apresentadas por essas crianças.

A pesquisa realizou-se apenas com participantes voluntários que aceitaram o convite, e assinaram adequadamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O termo exhibe aos convidados a relevância de participarem desta pesquisa, os objetivos, a metodologia a ser utilizada, assim como os benefícios e riscos inerentes a sua participação, sendo essa de suma importância para o desenrolar desta investigação. Este documento se encontra anexo neste estudo nos Apêndices E, F e G.

Em virtude de estarmos vivenciando um período de afastamento social causado pelo novo Coronavírus, o TCLE foi enviado, tanto por e-mail quanto por WhatsApp, de acordo com a preferência dos participantes. Sua devolutiva se deu por escaneamento ou imagem fotográfica, devidamente enviados para o e-mail e WhatsApp desta pesquisadora.

O contato com os participantes se deu inicialmente pelos gestores dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) participantes. Posteriormente, esta pesquisadora entrou em contato por meio de ligação telefônica, momento em que foi possível explicar mais detalhadamente como se daria a pesquisa, os objetivos e as questões éticas.

No sentido de firmar com os participantes uma relação de confiança e liberdade, explicou-lhes que durante a pesquisa ficaria garantido o direito de a qualquer momento desistir, interromper sua participação ou retirar os dados fornecidos, sem danos ou prejuízo algum a eles. A pesquisadora comprometeu-se a cumprir os requisitos éticos durante a pesquisa e na posterior publicação dos dados, estando resguardado aos participantes o acesso aos resultados, o direito ao anonimato, sigilo, a indenização em caso de danos materiais e a privacidade.

A pesquisa se dividiu em duas etapas. A primeira, aprovação da pesquisa pelo CEP, apresentação da documentação com autorização e aceite da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, Caldas Novas (SEMEL) e dos Gestores dos CMEI escolhidos para participarem da pesquisa. A segunda o levantamento junto ao Departamento da Coordenação Geral Pedagógica da Educação Inclusiva sobre o número de professores da Educação Infantil que possuem crianças com TEA. Na sequência, solicitar dos gestores o contato telefônico dos professores e dos pais.

4.6 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS/INFORMAÇÕES

Gil (2002), sugere o uso do questionário com perguntas abertas como uma técnica que apresenta um conjunto de indagações exibidas aos participantes com propósito de que as respostas validem os objetivos da pesquisa. As perguntas abertas permitem, segundo o autor, que o participante amplie suas respostas.

O questionário (Apêndice A) aplicado aos professores, conta com perguntas de aspecto sociobiográficos com intuito de traçar o perfil desses profissionais, referente ao tempo de magistério, à formação, à série de atuação, aos conhecimentos sobre o transtorno, à participação em formações sobre o transtorno, e sobre de que forma ocorreram essas formações continuadas. Em relação aspectos gerais sobre a utilização de práticas educativas inclusivas para trabalhar com os alunos com TEA, buscamos saber quais práticas utilizam, que resultados alcançaram, também que apresentassem as dificuldades enfrentadas por eles para efetivar a inclusão desse aluno, na sala de aula da Educação Infantil.

Ao elaborar o questionário levou-se em consideração os objetivos e a necessidade de obter respostas fidedignas, no sentido de esclarecer as dúvidas que rondam os pensamentos e o fazer pedagógico dos professores. Para isso, questioná-los sobre a presença de equipe multidisciplinar no município, o auxílio recebido da direção, coordenação e secretaria de educação e sobre seus conhecimentos em relação ao trabalho do Núcleo Multidisciplinar⁵.

Optamos, portanto, por aplicar um questionário, no formado *Google Forms*. Este instrumento foi destinado aos professores dos alunos com TEA e composto com 12 perguntas abertas, onde os participantes tinham um espaço para deixar suas ideias e opiniões sobre as questões levantadas.

Baseado em Boni e Quaresma (2005), para a coleta de dados aplicou-se uma entrevista semiestruturada que o autor define como um meio de interação social, técnica em que o pesquisador mescla perguntas abertas e fechadas pré-estabelecidas. Tal procedimento direciona perguntas ao entrevistado com a intenção de colher dados relevantes para alcançar os objetivos propostos.

Aplicamos também uma entrevista (Apêndice B), com seis questões norteadoras. Este instrumento foi aplicado à coordenadora do Núcleo Multidisciplinar Adalberto Lassance de Albuquerque Júnior. Optou-se pela forma presencial por considerar estar dentro das medidas preventivas determinadas para prevenir o avanço da pandemia, número reduzido de pessoas, distanciamento e cuidados como uso de máscara e álcool em gel.

Foi realizada em sua sala de atendimento, situada à Rua Capitão João Crisóstomo, número 147, Centro em Caldas Novas/GO, no dia 12/11/2021 às 14h dentro do seu horário de trabalho. Objetivou-se conhecer melhor o trabalho do Núcleo, inteirar-se dos objetivos, das

⁵ As instituições infantis em Caldas Novas não têm uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) como tem em algumas poucas escolas municipais de Ensino Fundamental. O atendimento às crianças com deficiência, inclusive as crianças com TEA, é, portanto, realizado inicialmente no Núcleo Multidisciplinar situado no centro da cidade.

atividades desenvolvidas, dos profissionais que atendem as crianças, se fazem parte do quadro efetivo do município, sobre o percurso dos encaminhamentos, quem são os responsáveis nas unidades escolares por esse processo, se conseguem atender toda a demanda e se os professores recebem orientações dos profissionais que atendem seus alunos.

A entrevista com os pais (Apêndice C) foi composta por 14 questões norteadoras. As entrevistas ocorreram, a partir da escolha dos participantes. Optamos por um horário que atendesse às necessidades das famílias. A Mãe “A” optou por marcar a entrevista em sua casa no dia 16/11/2021 às 14h, após seu horário de trabalho. A mãe “B” atendeu ao nosso convite e, também, elegeu a visita domiciliar que aconteceu no dia 09/12/2021 às 14h. Objetivou-se compreender os sentimentos da família em relação ao diagnóstico da criança com TEA, as perspectivas sobre seu desenvolvimento educacional e de que forma acontece o atendimento especializado da criança pelo no município de Caldas Novas.

Segundo as autoras Boni e Quaresma (2005), o gravador poderá ser de grande utilidade para a descrição fiel das respostas. Por isso, optamos por gravar as duas entrevistas, tanto com a coordenadora quanto com os pais. Nos dois casos, a gravação foi autorizada pelos participantes, mediante a assinatura do TCLE (Apêndices F e G).

4.7 ANÁLISE DOS DADOS

Para Bicudo (2009), no campo da pesquisa o rigor assume o significado de exatidão e com intenção de solidificar a pesquisa, deve-se juntar neutralidade e objetividade. Nesse sentido, para que a pesquisa se realize adequadamente é necessário destacar um princípio, que o pesquisador deve perseguir a todo custo que é o rigor. Caso deseje realizar uma pesquisa criteriosa não se pode deixar contagiar pela paixão ao objeto pesquisado, pois os princípios de rigor, neutralidade e objetividade devem estar alinhados e, assim, dar sentido e confiabilidade à pesquisa em curso.

Dessa forma, para interpretar os dados coletados na pesquisa qualitativa são necessárias técnicas. Essa pesquisa utilizará a análise de conteúdo baseada na proposta de Bardin (2016), que define a palavra com seus significados como objeto de análise e a mensagem como forma de compreender além dos fatos. A autora identifica a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 47).

De acordo com Bardin (2016), Câmara (2013), são três as fases fundamentais para que a análise de conteúdo se concretize. A primeira fase é a pré-análise que se define como fase de organização, leitura flutuante, primeiro contato com os dados. A segunda fase é a exploração do material, ocorre a partir da escolha de unidades de codificação, unidades de registro, classificação e categorização. A terceira fase é o tratamento dos resultados, ou seja, inferência e interpretação, fase em que o pesquisador busca atribuir aos resultados brutos, significado e validade.

4.8 PRODUTO EDUCACIONAL

Portanto após a realização da pesquisa e a partir da análise dos resultados, objetivamos elaborar um Produto Educacional (PE). Produziu-se um Material de Apoio “TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): MATERIAL DE APOIO A PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL” com sugestões de práticas ou atividades funcionais, um repertório de ações inclusivas que possam auxiliar a formação continuada dos professores e, conseqüentemente, a conquista da autonomia da criança com TEA.

Esse Material de Apoio foi validado e avaliado e após todas as intervenções e correções será reproduzido e disponibilizado primeiramente aos professores participantes, e aos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) que participaram da pesquisa. Colocaremos o produto em formato de *e-book* para que possa alcançar o maior número de pessoas. Objetivou-se que os professores, de um modo geral, pudessem ter mais conhecimentos sobre o transtorno, os direitos conquistados pelas pessoas com TEA, sobre práticas que possam ser utilizadas com alunos com TEA, orientações para um trabalho docente que respeite as diferenças e inclua essas crianças nas escolas regulares.

O eixo pedagógico é assinalado pelos autores como uma âncora onde articula-se a construção do produto. O ponto de partida que se liga ao caminho percorrido, alcançará sucesso dependendo desta ligação, das bases estabelecida e de como se estruturou o ponto de partida. Esse eixo é que vai determinar as linhas pedagógicas do PE, direcionando-o para o atendimento das necessidades previstas no eixo pedagógico. Caso haja necessidade poderá ocorrer o planejamento de um novo caminho para controlar a problemática identificada.

O eixo comunicacional se traduz na maneira como o PE chega ao seu receptor que veículo foi utilizado, quanta criatividade foi empregada na sua transmissão. Este eixo recebe influência das etapas anteriores, é considerado pelos autores como um desafio no que diz

respeito a relação entre o produto e seu interlocutor, essa relação se bem estabelecida promove a compreensão da proposta apresentada facilitando sua aplicação.

A produção do PE resultado desta pesquisa “CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: dificuldades e possibilidades a práticas pedagógicas inclusivas”. Seguindo as orientações propostas por (KAPLÚN, 2003; SILVIA e SOUZA, 2018) realizou as etapas da seguinte maneira.

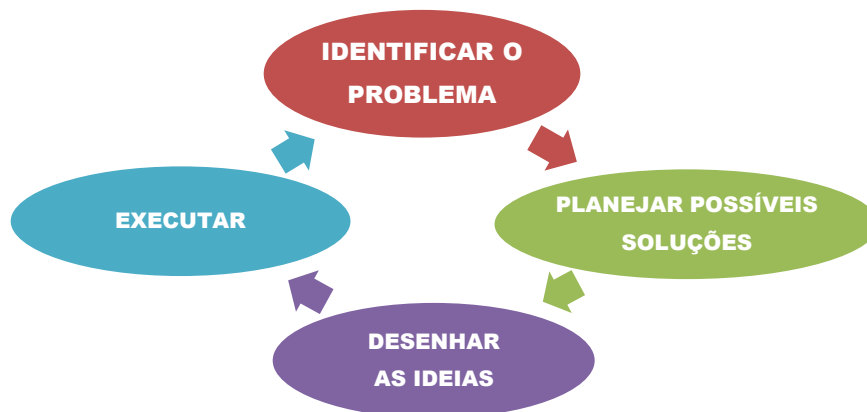
Verificou-se o eixo conceitual deste PE por meio de pesquisa bibliográfica que identificou os pressupostos teóricos, os conceitos, os desafios, as expectativas de estudiosos em relação ao TEA. Vale salientar que os participantes da pesquisa, quando da coleta de dados, contribuíram de forma significativa para este eixo demonstrando suas dificuldades, expectativas para o processo de inclusão.

O eixo pedagógico encaminhou-se a partir da análise dos dados e da constatação de que os professores da Educação Infantil dos CMEI pesquisados, no seu trabalho diário com crianças com TEA, necessitam inicialmente de informações sobre o transtorno e de boas práticas para promover a inclusão. Alguns autores reforçam a importância do educador facilitar o desenvolvimento da criança com TEA a partir de situações planejadas com vistas na aquisição das habilidades sociais e de autonomia.

Nesse sentido realizou-se uma pesquisa sobre as práticas voltadas para a Educação Infantil que atendessem aos anseios dos professores participantes da pesquisa. O resultado deste estudo fundamentou o produto que conforme Moreira e Nardi (2009) deve conter estratégias pedagógicas para aplicação prática, direcionadas a determinado contexto. E ainda, Silva e Souza (2018) destacam que para ser eficaz deve provocar no educador um processo reflexivo sobre a realidade.

Silva e Souza (2018) e Brow (2020) apresentam o *Design Thinking*, modelo de orientação na construção do produto, descreve-o como uma abordagem criativa que busca solucionar problemas complexos de maneira inovadora. Proposta de produção criativa sugere liberar a criatividade. É o uso da criatividade para resolver problemas simples ou complexos no esforço de mudar a vida das pessoas ao seu redor. Para essa ação, Cavalcanti e Filatro (2016) destacam as etapas que se seguem:

Figura 2 - Organograma do Produto



Fonte: Organizado pela Autora (2022).

O problema de pesquisa foi identificado por esta pesquisadora durante sua prática na Educação Infantil, no ano letivo de 2019. Nesse sentido, quando ingressou no mestrado profissional consideradas as dificuldades no trabalho com uma criança com TEA na Educação Infantil, relacionadas aos conhecimentos sobre o TEA e às práticas pedagógicas que proporcionassem desenvolvimento e aprendizagem, motivos estes que despertaram o interesse e resultou na elaboração do produto educacional.

A partir do desenvolvimento da pesquisa bibliográfica verificou-se os déficits mais comuns, aspectos importantes para o trabalho dos professores. O conjunto pesquisa bibliográfica interligado à análise dos resultados possibilitou a construção de um material de apoio com sugestões de atividades funcionais e práticas pedagógicas e um repertório de ações para auxiliar professores na promoção da autonomia, da interação e no desenvolvimento global da criança com TEA.

O professor na realização de um trabalho efetivo observa as dificuldades de seu aluno, mas principalmente as potencialidades que se apresentam na combinação entre plasticidade humana e a conduta daqueles que o cercam. Partindo dessas percepções o professor busca recursos especiais, analisa e propõe possibilidades e desafios baseados em suas experiências, conhecimentos escolares ou extraclasse. O educador deve, portanto, investir nas potencialidades da criança com TEA, realizando as adequações necessárias, no seu planejamento, no material, na avaliação, metodologia, no currículo (GÓES, 2002). O que para Baptista e Bosa (2002, p. 19), se traduz na “Construção de um currículo vivo, por meio de pesquisas de questões significativas realizada junto às famílias e aos alunos”.

O material de apoio, segundo Mori (2021), pode ser denominado material de apoio ou material didático, tem função de auxiliar o educador na conquista de seus objetivos

educacionais. Sua construção demanda observação e levantamento das necessidades do educando. O conhecimento adquirido é utilizado na preparação do material de apoio.

4.9 VALIDAÇÃO DO PRODUTO

O produto educacional elaborado no decorrer do mestrado com título TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): MATERIAL DE APOIO A PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL contou com validação de profissionais escolhidos por atuarem na área sobre o tema Transtorno do Espectro Autista. Profissionais capacitados que aceitaram avaliar o protótipo, antes de ser encaminhada sua versão final aos professores.

De acordo com Silva e Souza (2018) o protótipo é um esboço ou um modelo que deve ser submetido a testagem. A partir do problema encontrado as propostas de soluções serão validadas através de testes para aprimorar o produto educacional com objetivo de sanar as dificuldades, de atingir a qualidade do produto. O protótipo possibilita verificar ainda na fase de construção o que pode ser melhorado.

Para a validação do produto educacional foram convidadas duas profissionais da área de inclusão. A convidada “A”, Mestre em educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Especial, Pedagoga e Professora de Apoio pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC).

A Convidada “B”, Pedagoga; Psicopedagoga Clínica e Institucional; especialista em Análise do Comportamento Aplicada (ABA), Psicomotricidade, Gestão Escolar e *Kids Coach*. Fundadora do Florescer, um projeto que promove a inclusão através de capacitação de professores, mentorias, palestras, atendimento psicopedagógico, supervisão escolar, orientação de pais, adaptação de material para crianças com TEA.

Enviamos às convidadas “A” e “B” por *e-mail* o protótipo do produto educacional para que contribuíssem com críticas e apontamentos no sentido de direcionar possíveis mudanças para aperfeiçoá-lo. Pedimos que as convidadas emitissem opiniões relativas aos eixos pedagógico, conceitual e comunicacional do produto. Os eixos foram avaliados em relação às informações sobre o transtorno que o material de apoio apresenta, a validade das práticas propostas considerando os desafios e expectativas dos docentes, a criatividade e a apresentação visual do material de apoio.

A convidada “A” classificou o produto como uma relevante contribuição às práticas pedagógicas inclusivas, por apresentar a teoria associada a sugestões de práticas direcionadas às crianças com TEA, pela proposta de diagnóstico precoce na Educação Infantil, bem como a

orientação do professor na identificação dos sintomas e nos encaminhamentos necessários. Sugeriu que o material seja utilizado como um guia em reuniões de formação continuada com professores, coordenadores e monitores que atuam na Educação Infantil. Reforçou que os pais também podem se beneficiarem do material que apresenta orientações úteis as famílias como a questão do desfralde e da utilização dos reforçadores.

A convidada “B” sugeriu uma nova avaliação a respeito da orientação do desfralde por levar em consideração que algumas crianças com TEA dependendo do nível em que se encontram, uma vez que necessitam usar fraldas até por volta de sete ou oito anos. Destacou complementações pontuais no texto com mudanças de algumas palavras para aperfeiçoar a linguagem, assim como o acréscimo da anamnese realizada no ato da matrícula como um importante norteador para o trabalho do docente. As sugestões foram aceitas e o produto foi enviado para a avaliação dos docentes.

A contribuição de profissionais com experiência no tema possibilitou aperfeiçoar o produto ao considerarmos as ponderações destacadas. Nesse sentido, trabalhamos para que o material de apoio de forma simples e objetiva cumprisse seu objetivo de auxiliar os docentes nas dificuldades apontadas por eles na pesquisa de campo.

4.10 AVALIAÇÃO DO PRODUTO

Para avaliação do produto educacional, recorreremos novamente às professoras pedagogas que participaram da primeira etapa da pesquisa respondendo ao questionário inicial (Apêndice A). Após a validação do produto e ajustes realizados enviamos aos docentes um *link* e um arquivo em PDF com o produto educacional pelo *WhatsApp* para apreciação e avaliação. O questionário (Apêndice D), foi disponibilizado via *Google Forms*, no formato escala *Likert*. A escala *Likert*, segundo Aguiar, Correia e Campos (2011), é um tipo de escala muito utilizada pelos pesquisadores para saber sobre o grau de conformidade, concordância, discordância e satisfação do participante da pesquisa, devem ser apresentadas em forma de perguntas com cinco opção de respostas podendo variar, a cada item.

O questionário foi elaborado pela pesquisadora responsável a fim de conhecer as impressões dos professores em relação ao Material de Apoio “TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): MATERIAL DE APOIO A PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”. Levamos em consideração os eixos elaborados

para análise e construção de mensagens educativas de Kaplún (2003), sendo considerados os Eixos Conceitual, Pedagógico e o Comunicacional.

As perguntas elaboradas questionavam os participantes sobre as orientações e o acompanhamento dispensados a eles durante a pesquisa, sobre a relevância do tema para sua prática pedagógica em sala de aula, sobre as reflexões proporcionadas a respeito de sua atuação com crianças com TEA e que após a apreciação do material de apoio fizessem uma avaliação quanto a apresentação do produto, do conteúdo e das sugestões de práticas educativas. Ainda perguntamos se indicariam o produto aos colegas de trabalho. Pedimos que elas deixassem suas críticas e sugestões para aperfeiçoamento do material de apoio analisado.

A avaliação do produto teve como resultado elogios, reflexões e sugestões propostas pelas professoras participantes. Essas intervenções foram discutidas no tópico 5.4 Aplicação e avaliação do Produto Educacional.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo é dedicado à descrição dos resultados encontrados na pesquisa concomitantemente à sua análise, segundo autores utilizados por nós no decorrer desse texto. Apresentaremos primeiramente os resultados do questionário aplicado aos professores, posteriormente da coordenadora do Núcleo Multidisciplinar e na sequência a entrevista com os pais que aceitaram participar de nossa pesquisa.

5.1 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Para contextualizar o universo da pesquisa, reforçamos que nossa pesquisa foi realizada no município de Caldas Novas, Goiás, Brasil. A cidade tem atualmente quatro Centros de Educação Infantil (CEI) e 15 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). A distinção entre essas unidades se dá principalmente pela gestão que dos CEI é feita pela prefeitura em colaboração com instituições não governamentais e os CMEI apenas pelo município.

Nossa pesquisa perpassou as 19 instituições de Educação Infantil, investigando em qual dessas unidades havia crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculadas. Encontramos em nove unidades 10 crianças com o transtorno, sendo que em um dos CMEI havia dois professores com alunos com TEA. O que correspondeu a uma amostra com 10 docentes.

Como nossa pesquisa visava investigar as percepções dos professores da Educação Infantil sobre o TEA nesse nível de ensino nossa amostra inicial foi composta por 10 professores. Entretanto, um deles não respondeu ao questionário e outro não enviou adequadamente o TCLE assinado, portanto, os participantes desta investigação somam oito profissionais da Educação Infantil.

Para participar de nossa pesquisa, o professor deveria ser um regente atuante na Educação Infantil, em 2021, e ter um aluno com Transtorno do Espectro Autista na sala de aula. Além disso, deveria estar disposto a colaborar com a pesquisa e assinar adequadamente o TCLE.

Utilizamos como instrumento para coleta de dados um questionário (Apêndice A) composto por 21 questões sendo que oito delas (quatro objetivas e quatro discursivas) abrangia indagações sociobiográficas. As outras 13 (quatro objetivas e nove discursivas) visavam entender melhor sobre os conhecimentos que os professores têm sobre TEA, as práticas

educativas que fazem uso ou não, as superações e obstáculos encontrados, bem como sobre a atuação do Núcleo Multidisciplinar no processo de ensino aprendizagem desses alunos.

O contato inicial com os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) foi realizado por telefone, cedido pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, Caldas Novas (SEMEL). Na oportunidade, a pesquisadora pode se apresentar e relatar sobre sua pesquisa, seus objetivos e as questões éticas que a envolvia. Nesse momento, foi requisitado o contato mais adequado para ser feito diretamente com os professores da unidade. Em todos os CMEI as diretoras responderam com o contato do WhatsApp dos docentes que ministram aulas para os alunos com TEA.

Na sequência, foi elaborado um pequeno texto de apresentação da pesquisadora e da sua pesquisa para ser enviado para os professores e juntamente com o link do questionário. Por questões sanitárias, devido à COVID-19, optamos por aplicar esse instrumento no formato *Google Forms*, sendo que, também, as questões objetivas poderiam ser mais rapidamente analisadas pela pesquisadora.

Juntamente com o questionário, no formato *Google Forms*, foi enviado o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) que deveria ser assinado pelos professores. As orientações com os procedimentos para esta pesquisa estavam descritas também em um texto introdutório no próprio *Google Forms*. Os professores poderiam enviar o TCLE por um campo específico ao final do formulário, por e-mail ou pelo WhatsApp.

Esta pesquisa teve início no dia 15 de novembro de 2021, quando foi enviado o link, para os 10 professores, o formulário ficou aberto até o dia 30 de novembro de 2021. Acreditamos que 15 dias seria o suficiente para receber respostas, já que a maioria respondeu ainda na primeira semana depois de recebido.

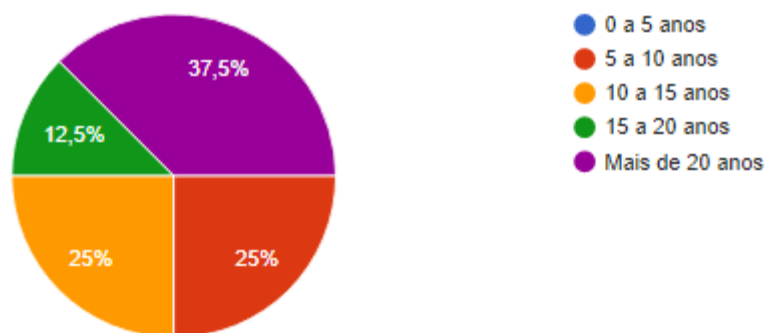
Ao fazer o levantamento dos dados sociobiográficos dos participantes identificamos a prevalência absoluta das mulheres. Esses dados são uma realidade nacional que, segundo Passos (2011), as mulheres são 97% da força de trabalho na Educação Infantil e 81,5% no magistério da Educação Básica, mas apenas 45,6% no Ensino Superior. Tais números demonstram que a sociedade brasileira ainda imputa à mulher o papel de “cuidadora”, além de reservar para os homens os melhores salários do mercado de trabalho.

Quanto à idade, podemos notar que as professoras, participantes desta pesquisa têm entre 30 a 50 anos. Três delas estão na casa dos 30, outras três na casa dos 40 e duas estão na casa dos 50 anos. Apesar de ser bem comum que as pedagogas iniciem ainda muito cedo na

profissão a realidade desta pesquisa é de mulheres que já apresentam uma idade mediana e certa experiência na educação.

Quanto ao tempo de magistério notamos no Gráfico 1 que a maioria (37,5%) apresenta uma experiência na docência que perpassa os 20 anos. Há também aqueles que trabalham na área de 5 a 10 anos (25%) e 10 a 15 anos (25%). Apenas 12,5% exercem a profissão de 15 a 20 anos. Tais dados nos fazem inferir que a maioria das pedagogas já eram professoras quando surgiu a lei que estabeleceu o Transtorno do Espectro Autista como deficiência. Entendemos então que tais conhecimentos sobre o TEA deveriam fazer parte de sua formação continuada e não da sua formação inicial.

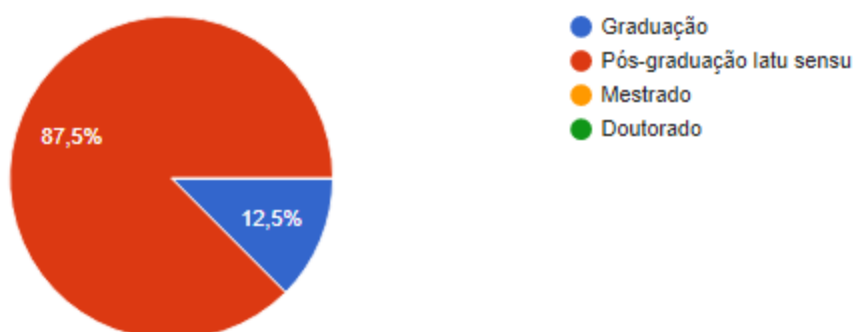
Gráfico 1 - Tempo de Magistério



Fonte: Autora (2022).

Quanto à titulação das professoras da Educação Infantil, notamos que os dados representam a realidade não só do município, mas do Brasil inteiro. No Gráfico 2, podemos visualizar que 87% das professoras desse nível de ensino que participaram desta pesquisa apresentam Pós-graduação lato sensu, sendo que 12% são graduadas e nenhuma delas apresenta um mestrado ou doutorado na área.

Gráfico 2 - Titulação das professoras da Educação Infantil



Fonte: Autora (2022).

Segundo o Censo da Educação Básica de 2020 (BRASIL, 2021), vem-se notando um crescimento gradual no percentual de docentes com nível superior completo atuando na Educação Infantil. Essa não era uma realidade brasileira já que a LDB (BRASIL, 1996, artigo 62) permitia e ainda permite a atuação desse profissional “[...] em nível médio, na modalidade normal”.

No município de Caldas Novas, os professores regentes da Educação Infantil devem comprovar formação mínima em Pedagogia. Entretanto, entre um concurso e outro são permitidas as contratações temporárias de professores de apoio ou de profissionais de apoio à inclusão com formação de Ensino Médio.

Segundo Fernandes (2012), a maioria dos professores da Educação Infantil não tem formação específica para trabalhar na área, apesar de que atualmente há cursos de graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil. Podemos ver que em nossa pesquisa as professoras têm o curso de Pedagogia que habilita, segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2006), com a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como, em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

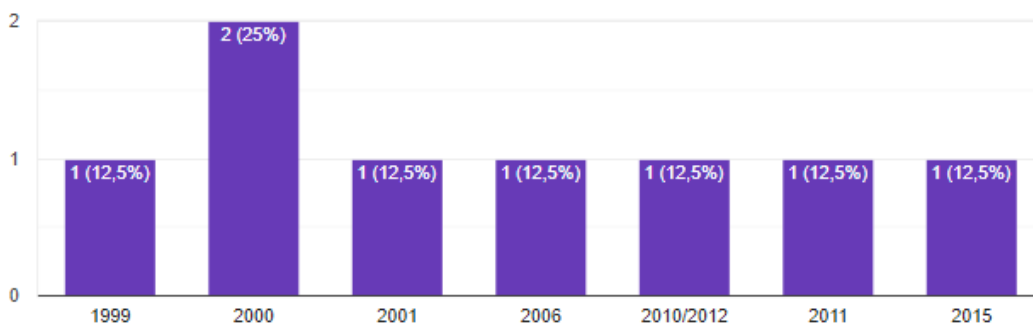
A baixa valorização do docente, segundo Fernandes (2012), explica a pouca adesão a um nível de estudo maior, mais amplo ou formação específica em Educação Infantil. Ao obter uma titulação de mestre ou doutor, os professores tendem a migrar para o Ensino Superior, já que são mais valorizados nesse nível de ensino. A maioria dos estados e municípios não possui planos de carreira. A autora acredita que seja necessário que as instituições municipais oportunizem a licença remunerada, liberem bolsas de estudo, que haja a flexibilização da carga horária e a possibilidade de afastamento temporário. Dessa forma, o município estará investindo na formação continuada dos seus próprios professores e terão um retorno na qualidade das aulas.

Consideramos que a Educação, independentemente do nível de ensino ou modalidade, para ser classificada como de qualidade exige o aperfeiçoamento constante dos docentes. Além disso, entendemos que o mestrado e o doutorado de professores possibilitam a constante revisão das práticas pedagógicas, das estratégias didáticas e a proposição de novas ações que modifiquem o trabalho docente.

Quanto à área de formação inicial dessas professoras todas elas são formadas em Pedagogia, como foi dito anteriormente é uma exigência do município. Uma delas tem também uma licenciatura em Letras Português/Inglês e outra explicou que seu curso de Pedagogia tem uma habilitação específica em Supervisão Escolar.

Concluíram seu curso entre os anos de 1999 a 2015, sendo duas delas em 2000, conforme vemos no Gráfico 3. Mais uma vez aqui retomamos a importância da temática do Transtorno de Espectro Autista ter feito parte da formação inicial das participantes. Como a Lei nº 12.764 (ou Lei Berenice Piana) que estabelece o TEA como deficiência foi criada em 27 de dezembro de 2012 acreditamos que apenas uma das professoras (formada em 2015) tenha tido esse tipo de conhecimento sendo ofertado nas disciplinas do curso.

Gráfico 3 - Ano de conclusão do curso de graduação em Pedagogia

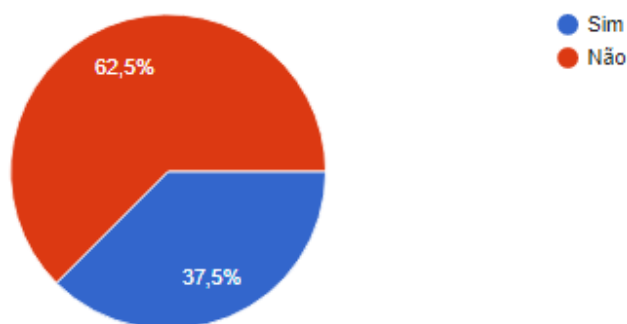


Fonte: Autora (2022).

Outro fator que investigamos ao levantar o perfil das pedagogas participantes é se elas tinham alguma especialização na área da Educação Especial. Consideramos esta questão como relevante já que a maioria delas foi formada antes de ser efetivada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Como resultado de nossa pesquisa, conforme podemos visualizar no Gráfico 4, constatamos que 62,5% das professoras não têm especialização em Educação Especial, apenas 37,5% afirmaram terem formação nessa área da educação. Quatro delas atua como professora de crianças com deficiência há mais de cinco anos, uma delas há dois anos e as outras três é o primeiro ano que têm aluno com deficiência em sua sala.

Gráfico 4 - Especialização em Educação Especial



Fonte: Autora (2022).

A Resolução do CNE/CP nº1 de 18 de fevereiro de 2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de Ensino Superior deveriam prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção, à diversidade e que contemplasse conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência. Entretanto, foi estabelecido o prazo de dois anos para adequação dos novos cursos e os cursos em andamento puderam finalizar com a matriz curricular antiga. Causando, dessa forma uma defasagem em torno de quatro a seis anos para a formação inclusiva dos novos pedagogos, bem como para a sua efetivação nas instituições de ensino.

Além disso, os primeiros cursos de especialização de Educação Especial no Brasil foram implantados ainda na década de 1970, ganharam força em 1990, mas foi a partir da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é que eles começaram a ser ofertados como conhecemos hoje, podendo até mesmo ser realizado à distância.

As três professoras que disseram ter especialização em Educação Especial buscaram essa formação de 2015 a 2021. São recentemente formadas e a maioria tem pouca experiência de trabalho com alunos com deficiência na Educação Infantil. Consideramos como uma realidade para a educação de um modo geral, já que a cada dia que passa está mais presente esse público (crianças com deficiência, transtornos e dificuldades de aprendizagem) dentro das escolas.

As questões do questionário aplicado às professoras da Educação Infantil estão relacionadas especificamente ao seu aluno com Transtorno do Espectro Autista. A primeira delas quis saber se as professoras tinham alguma formação específica sobre essa deficiência e/ou sobre a inclusão desses alunos nas escolas. Por unanimidade as pedagogas responderam

que “não”, algumas (cinco) delas disseram que sua formação complementar engloba questões gerais da inclusão de alunos pertencentes à Educação Especial e à inclusão de modo amplo.

Diante disso, requisitamos às participantes que relatassem suas primeiras indagações e sentimentos ao tomar conhecimento que teriam uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula. Organizamos o Quadro 5 com os trechos mais relevantes das falas das participantes.

Quadro 5 - Reação dos professores ao receberem a notícia de que teriam um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula

| Participantes | Fragmentos das falas das pedagogas |
|---------------|--|
| Professora 1 | Inicialmente fiquei com <u>medo</u> , depois <u>preocupada</u> , sem saber o que fazer e como seria ter um aluno assim na minha sala. |
| Professora 2 | Como cuidar de uma criança com esse transtorno? O que trabalhar? Como conseguir algum resultado? (<u>insegurança</u>) |
| Professora 3 | Primeiro me <u>assustei</u> , mas depois já comecei a buscar conhecimento. |
| Professora 4 | Foi um <u>baque</u> de início, me questionava sobre quais as atividades seriam adequadas para trabalhar com a criança, como iria relacionar com ele. |
| Professora 5 | O sentimento foi de grande <u>responsabilidade</u> , visto que não tenho nenhum curso específico para trabalhar com o autismo. |
| Professora 6 | Para mim foi mais um <u>desafio</u> de aprendizagem. |
| Professora 7 | <u>Preocupação</u> . Pensei, Jesus, que vou fazer agora! Mas depois que conheci ele acho super tranquilo. |
| Professora 8 | <u>Insegurança</u> porque não tenho formação específica na área. |

Fonte: Autora (2022).

Podemos observar pelos trechos das falas das participantes que há um misto de sentimentos e indagações quando receberam a notícia de que seriam professoras de um aluno com TEA. No Quadro 5 foram destacadas as categorias que representam os sentimentos das professoras, criamos então o Quadro 6 apenas com elas.

Quadro 6 - Sentimentos relatados pelas participantes

| Medo | Responsabilidade | Desafio | Preocupação | Insegurança |
|--------------|------------------|--------------|--------------|--------------|
| Professora 1 | Professora 5 | Professora 6 | Professora 7 | Professora 1 |
| Professora 2 | | | Professora 1 | Professora 2 |
| Professora 3 | | | | Professora 4 |
| Professora 4 | | | | Professora 5 |
| | | | | Professora 7 |
| | | | | Professora 8 |

Fonte: Autora (2022).

Podemos notar que as palavras que mais aparecem nas respostas das participantes são aquelas que representam o temor como: “medo” (Professora 1), “assustei” (Professora 3), “baque” (Professora 4) e Jesus! (Professora 7). Elas aparecem por cinco vezes nos trechos principais das oito pedagogas. As palavras “preocupada” (Professora 1) e “preocupação” (Professora 7) aparecem duas vezes nas respostas das participantes, seguida da palavra “responsabilidade” (Professora 5) que aparece apenas uma vez.

A palavra “insegurança” aparece apenas uma vez (Professora 8), mas podemos vê-la implicitamente presente nos relatos das professoras 1, 2, 4, 5 e 7. A insegurança é sobretudo relatada pela falta de conhecimentos necessários como quando relatam “não tenho nenhum curso específico para trabalhar com o autismo” (Professora 5) ou “não tenho formação específica na área” (Professora 8).

Além disso, as professoras demonstraram preocupação quanto às questões do cuidado, do seu relacionamento com a criança, com questões pedagógicas e com os resultados que poderiam alcançar ou não. Como relatado pela Professora 2 quando se questiona “Como cuidar de uma criança com esse transtorno? O que trabalhar? Como conseguir algum resultado? ”, ou ainda, quando a Professora 4 se perguntava “[...] quais as atividades seriam adequadas para trabalhar com a criança, como iria relacionar com ela.

O que se pode concluir é que os professores de um modo geral entendem que é uma grande responsabilidade ter uma criança com TEA em sala de aula e que requer conhecimentos específicos cabendo a eles mesmos buscarem. A insegurança demonstra a falta de conhecimento a respeito desse público-alvo da Educação Especial quanto a questões que vão além do pedagógico.

Carneiro (2012), citado por nós em nosso Referencial Teórico, também identificou a falta de preparação dos professores para trabalhar com as necessidades específicas dos alunos da Educação Especial. Em consequência disso, autora alega que as escolas de Educação Infantil não estejam preparadas para o atual contexto educacional inclusivo.

Outra questão levantada foi sobre as dificuldades que as professoras tiveram após a matrícula da criança com TEA. Consideramos essa questão relevante, pois a partir dela poderíamos conhecer os obstáculos que os pedagogos geralmente encontram na prática diária com crianças que apresentam esse transtorno. Organizamos o Quadro 7 com os trechos das falas das participantes.

Quadro 7 - Dificuldades que inicialmente as professoras tiveram com o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

| Participantes | Fragmentos das falas das pedagogas |
|---------------|--|
| Professora 1 | <u>Apoio</u> da escola, da secretaria e dos <u>pais</u> . |
| Professora 2 | Não tive contato pessoalmente por causa da <u>pandemia</u> . |
| Professora 3 | Respeitar o <u>tempo</u> individual do aluno. |
| Professora 4 | Falta de <u>material pedagógico</u> e <u>apoio profissional</u> qualificado para auxiliar o aluno dentro das suas necessidades. |
| Professora 5 | A maior dificuldade foi <u>adaptação das atividades</u> propostas, devido às <u>aulas</u> de forma <u>remota</u> e não ter contato com a criança. |
| Professora 6 | Não conhecia nenhuma <u>metodologia</u> que facilitasse meu trabalho, além de não saber como <u>me comportar</u> com a criança. |
| Professora 7 | A maior dificuldade foi o medo de não conseguir ajudar esse aluno, de não conseguir estimular a <u>interação dele</u> com os demais colegas. Assim fui atrás de informações necessárias para conseguir desenvolver o meu trabalho, acolhendo adequadamente o aluno. |
| Professora 8 | Foram inúmeras: falta de <u>conhecimento</u> , falta de <u>apoio</u> da instituição, <u>família</u> ausente, <u>material</u> e etc. Mas acho que o que mais pegou foi a minha falta de capacidade em propor <u>atividades</u> que alcançasse a todos os alunos e não somente ao regulares. |

Fonte: Autora (2022).

Notamos que as pedagogas, cada uma a seu modo, relataram as dificuldades que encontraram ao se verem professoras de uma criança com TEA. Os sentimentos de medo e insegurança, citados anteriormente, são reforçados aqui novamente com “A maior dificuldade foi o medo de não conseguir ajudar esse aluno” (Professora 7) e “Não conhecia nenhuma metodologia [...] além de não saber como me comportar com a criança” (Professora 6).

Diante dos trechos apresentados no Quadro 7, organizamos outro quadro (Quadro 8) estabelecendo algumas categorias para uma análise das dificuldades apresentadas pelas pedagogas. As categorias estabelecidas foram: falta de apoio, distanciamento devido à pandemia, obstáculos com o próprio aluno, falta de material, ausência da participação da família, dificuldades em propor novas metodologias e adaptar atividades, e a falta de conhecimento.

Quadro 8 - Dificuldades relatadas pelas participantes

| Apoio | Pandemia | Aluno: Tempo e interação | Material | Atividade/ Metodologia | Família | Escassez de Conhecimento |
|--------------|--------------|--------------------------------|--------------|---------------------------|--------------|-----------------------------|
| Professora 1 | Professora 2 | Professora 3 | Professora 4 | Professora 5 | Professora 1 | Professora 1 |

| | | | | | | |
|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Professora 4 | Professora 5 | Professora 6 | Professora 8 | Professora 6 | Professora 8 | Professora 2 |
| Professora 8 | | Professora 7 | | Professora 8 | | Professora 3 |
| | | | | | | Professora 4 |
| | | | | | | Professora 5 |
| | | | | | | Professora 6 |
| | | | | | | Professora 7 |
| | | | | | | Professora 8 |

Fonte: Autora (2022).

Como nossa pesquisa foi realizada em período de aulas remotas devido ao isolamento social imposto pela Pandemia do COVID-19, duas professoras (Professoras 2 e 5) relataram que estavam tendo problemas com seus alunos com TEA. Uma delas teve um contato (online) de alguns dias com seu aluno e outra não o conhecia pessoalmente. Em seus relatos explicaram que encontravam dificuldades porque não o conheciam pessoalmente e outra não conseguia adequar atividades remotamente que pudessem ir ao encontro das necessidades desses estudantes.

As escolas, durante esse período, cada uma ao seu modo, elaborou estratégias para minimizar os impactos do distanciamento dos alunos. Entretanto, como afirma Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2020, p. 32), “[...] todas essas estratégias de efetivação do ensino remoto apresentam limitações para se consolidarem como modelos eficientes de educação, capazes de garantir a todos os estudantes acesso aos conteúdos e atividades propostas pelas instituições de ensino”. Essas limitações ficam ainda mais visíveis quando se trata de crianças que apresentam deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 16) sugere que se deva “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. Essas medidas já eram difíceis de serem tomadas no ensino presencial e foram amplamente dificultadas pelo ensino remoto, abrangendo principalmente as atividades e estratégias de ensino utilizadas pelos professores (OLIVEIRA NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020, p. 32).

Agregada às dificuldades impostas pelo ensino remoto está a participação da família. As Professoras 1 e 8 relataram a ausência dos pais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA. Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2020) também levantam essa problemática e vão além, para as autoras, isso ocorre porque os pais têm que trabalhar fora ou em casa e acompanhar as aulas dos filhos, o que quando se trata de crianças com deficiência

exige deles atenção em tempo integral durante as aulas. Outro agravante levantado pelas estudosas é a baixa escolaridade dos pais e a falta de acesso a aparelhos tecnológicos e internet vivenciada por família de baixa renda.

A falta de apoio da escola e da secretaria da educação do município de Caldas Novas foi relatada pelas pedagogas (Professoras 1, 4 e 8). Esse também foi um questionamento levantado e discutido por Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2020). As autoras apontaram que não houve nenhuma estratégia para o atendimento aos estudantes com deficiência propostas pela Secretaria de Educação local, durante a Pandemia.

Compreendemos que mesmo que as escolas tenham determinada autonomia elas se orientam por meio de princípios e objetivos norteadores da implantação de ações em âmbito municipal, sendo assim, isso requer a participação das secretarias de educação, da direção e coordenação pedagógicas locais. Não se pode, portanto, entender que o aluno com deficiência seja de responsabilidade apenas dos professores.

A falta de material pedagógico foi relatada pelas Professoras 4 e 8. Esta é uma realidade da educação brasileira, já que a Educação Especial ainda é considerada ‘nova’ e os programas de ensino à adequação e à produção de materiais didáticos e pedagógicos são também recentes. Prova disso é a alteração no Art. 4º da LDB (BRASIL, 1996), dos Direitos à Educação e do Dever de Educar, feita recentemente pela Lei nº 14.333, de 4 de maio de 2022.

IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados (BRASIL, 2022, Art. 4).

O texto anterior relatava sobre padrões mínimos de qualidade de ensino, entretanto não delimitava quais eram e não levavam em consideração as necessidades específicas de cada estudante. Os insumos (mobiliários, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados) só foram relatados nesta versão de 2022.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica explicita que a “BNCC-Formação Continuada” exige dos professores conhecimentos sólidos das metodologias de ensino e dos processos de aprendizagem dos estudantes. Dentre os fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes está a atualização permanente “[...] sobre como os alunos aprendem, sobre os contextos e características dos alunos e sobre as

metodologias pedagógicas adequadas às áreas de conhecimento e etapas nas quais atua” (BRASIL, 2020, Art. 6, V).

Compreendemos, portanto, que a “falta de material” relatada pelas professoras pode estar diretamente ligada à falta de apoio da Secretaria de Educação, da direção e coordenação pedagógicas dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), bem como, da ausência de uma formação pedagógica continuada dos professores. Acreditamos que ter materiais pedagógicos palpáveis, por si só, não sanaria as dificuldades em trabalhar com crianças com TEA em sala de aula, já que exigiria determinados conhecimentos dos professores.

A categoria “Aluno: Tempo e interação”, citada pelas Professoras 3, 6 e 7 refere-se ao conhecimento necessário do tempo individual de aprendizagem e da relação pessoal do professor com o aluno TEA. As pedagogas relataram sentir dificuldades em compreender como deveriam proceder nesses dois casos. Chiote (2013) defende que o professor deve conhecer as especificidades do TEA e as individualidades da criança. A autora alerta ainda que a maioria dos profissionais da Educação Infantil não tem essa preparação.

Ao analisar as respostas dadas pelos professores notamos que implicitamente suas falas, de um modo geral, abrangiam a categoria “escassez de conhecimento”. Entendemos que quando o professor relata sobre a ausência de apoio por parte da escola, da secretaria e dos pais; quando descreve as dificuldades encontradas durante as aulas remotas; ou sobre a ausência de materiais pedagógicos adequados; ou ainda, dos obstáculos em elaborar atividades e metodologias inclusivas, ele assume de modo implícito que seu conhecimento é limitado nesses quesitos, assim como da escola, da família e da secretaria de educação.

Pensando nisso, perguntamos às professoras participantes se elas receberam algum incentivo da Secretaria Municipal de Educação de Caldas Novas ou do grupo gestor do CMEI para participar de formações, cursos, palestras sobre TEA. Apenas uma (1) das professoras respondeu não ter recebido incentivo, as demais (sete) afirmaram ter participado de formações continuadas estimuladas por esses órgãos.

Como complemento a essa questão, pedimos que as professoras relatassem como ocorreram esses cursos, palestras ou formações e se contribuíram de alguma forma para a sua prática pedagógica na inclusão da criança com TEA. Por unanimidade as pedagogas afirmaram que essas formações continuadas contribuíram de forma significativa com seu trabalho e com seu aluno.

Quadro 9 - Contribuição cursos, palestras ou formações

| Participantes | fragmentos das falas das pedagogas |
|---------------|---|
| Professora 1 | <u>Contribuem</u> muito, mas acho que poderia ser mais prática e menos teórica. |
| Professora 2 | Como citei a cima, não tive contato pessoalmente, porém foi uma experiência maravilhosa, mesmo <u>online</u> |
| Professora 3 | Contribuem para o melhor <u>preparo das aulas</u> para a criança. |
| Professora 4 | A <u>troca de experiência</u> , aprofundar no assunto para conhecer e melhorar e saber de <u>como acontece o aprendizado</u> das crianças com TEA |
| Professora 5 | Contribuem demasiadamente para melhor <u>direcionamento do trabalho</u> pedagógico. |
| Professora 6 | As <u>palestras</u> proporcionam algumas <u>técnicas para adaptação</u> das atividades propostas. |
| Professora 7 | Me mostraram que não <u>existe formula pronta</u> , que as <u>limitações</u> devem ser <u>respeitadas</u> , além de muitas <u>possibilidades de recursos</u> para trabalhar como música, imagens e objetos de <u>interesse da criança</u> . |
| Professora 8 | Os <u> cursos</u> contribuem para o <u>desenvolvimento de práticas pedagógicas</u> bem elaboradoras para o desenvolvimento pedagógico e social das crianças com TEA. |

Fonte: Autora (2022).

Pedimos para que as professoras relatassem como foram realizadas tais formações, entretanto, pelas respostas não foi possível constatar sobre como elas ocorreram. Apenas as Professoras 6 e 8 utilizaram os nomes “palestras” e “cursos” para se referir a eles, e a Professora 2 disse que foi “online”, porém sem explicar exatamente o que são como foram ofertados. Não se sabe ao certo, se tais formações foram realizadas no próprio município ou se houve incentivo para capacitações *online* ou presenciais em outra localidade.

Mesmo assim, pelos trechos do Quadro 9 podemos constatar as contribuições que essas formações tiveram para essas professoras. Todas afirmam ter contribuído de alguma forma: a) no reconhecimento de que não existe uma fórmula pronta; b) no conhecimento da pessoa do aluno: como ocorre o aprendizado e que seus interesses devem ser respeitados; c) no planejamento das aulas; d) na troca de experiência entre os profissionais da área; e) na elaboração de técnicas e no desenvolvimento de práticas pedagógicas; f) na preparação e adaptação de materiais e recursos.

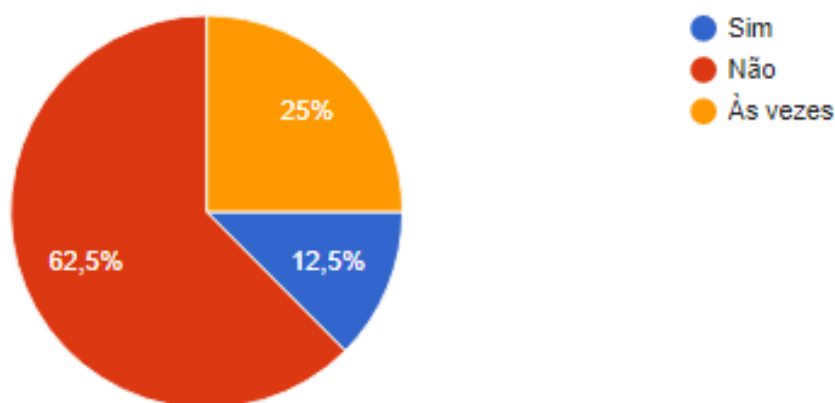
Não sabemos ao certo se esta formação citada pelas professoras foi realizada antes ou depois de terem um aluno com TEA. Esta questão nos instigou devido ao relato das dificuldades apresentadas por elas não condizerem com a formação ofertada. Inferimos que tais conhecimentos foram apresentados a elas somente depois de receberem a notícia, e que por isso, se sentiram tão inseguras, relatando tantas dificuldades e insegurança no modo como deveriam proceder, nas questões anteriores.

A Resolução CNE/CP nº 1/20 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação Continuada) estabelece em seu Art. 7º que a formação continuada, para que tenha impacto positivo e eficácia na melhoria da prática docente deve atender às características de “[...] foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (BRASIL, 2020, Art. 7).

Antes de apresentar a próxima questão vamos contextualizar como ela procede no município. O Município de Caldas Novas não oferta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) individualmente em cada CMEI. Objetivando atender a todas as crianças com deficiência das escolas municipais, incluindo os CMEI e os CEI, foi criado o Núcleo Multidisciplinar Adalberto Lassance de Albuquerque Júnior. Nesse local há uma equipe multidisciplinar realizando avaliações, orientações e intervenções.

Portanto, buscamos saber das professoras, como o Núcleo Multidisciplinar realiza o atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem, se elas já receberam algum retorno sobre o atendimento de seu aluno. Consideramos tal questão como relevante, já que para uma proposta de inclusão dos alunos que apresentam deficiência seja necessário um trabalho colaborativo.

Gráfico 5 - Professores que Tiveram Retorno do Núcleo Multidisciplinar



Fonte: Autora (2022).

Organizamos os resultados desta questão no formato de gráfico (Gráfico 5) para uma melhor visualização em percentuais. Apenas uma professora (12,5%) afirmou ter recebido um retorno do Núcleo Multidisciplinar quanto ao trabalho que está sendo realizado com seu aluno

com TEA. Duas participantes (25%) disseram que, às vezes, recebem *feedbacks* das crianças atendidas por eles. Entretanto, a maioria delas, totalizando cinco pedagogas (62,5%), afirmou que não recebem resposta dessa equipe.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) sugerem o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. Capellini (2004) ressalta o grande desafio na realização do trabalho colaborativo quando se trata de inclusão. Alves (2007) diz que, as práticas educativas de inclusão devem ser pensadas e discutidas por todos os agentes envolvidos no processo, com o auxílio de profissionais especializados como a equipe multidisciplinar que contam com importantes profissionais como: Pedagogo, Psicopedagogo, Psicólogo, Fonoaudiólogo, dentre outros.

Diante do exposto em nosso Referencial Teórico e o relatado pelas professoras podemos inferir que haja obstáculos na comunicação entre o Núcleo Multidisciplinar e as pedagogas participantes. Acreditamos que esse distanciamento entre a equipe e a professora regente tem acarretado em um trabalho isolado em sala de aula. Inferimos ainda que o papel desse Núcleo seja também de orientação do corpo docente e da família no modo de proceder com as crianças com TEA.

A única professora que disse ter recebido um retorno do Núcleo Multidisciplinar explicou que foi feito por meio de relatório. Entretanto, não acreditamos que apenas o recebimento de um documento seja capaz de proporcionar um trabalho colaborativo, ou ainda, seja insuficiente para contribuir efetivamente com o trabalho docente com crianças com TEA na Educação Infantil.

A equipe multidisciplinar que atua no Núcleo Multidisciplinar do município teria entre seus papéis o de formar, capacitar e disseminar conhecimentos que possam colaborar com o processo de inclusão dos alunos com deficiência. Pensando nisso, questionamos às participantes se essa equipe já havia lhe ofertado algum tipo de formação.

Em resposta a essa questão, apenas duas professoras afirmaram ter recebido alguma formação dessa equipe multidisciplinar. A Professora 3 relatou “Foi proporcionado um curso com temas diversificados dentro do foco sobre crianças com TEA” e a Professora 5 “O curso foi importante para entender a característica da criança e a partir daí escolher a melhor estratégia para trabalhar com ela”.

Levando em consideração que foram oito professoras participantes e que apenas duas afirmaram ter recebido algum tipo de formação dessa equipe multidisciplinar, consideramos que a ação desse grupo não esteja sendo efetivo. Pelo relatado pela Professora 5 “Eu até sei que

existe esse Núcleo, mas não onde fica e nem como funciona ao certo. Nunca tive contato com nenhum deles, nem dentro da escola e nem fora” inferimos que seja preciso uma aproximação do Núcleo Multidisciplinar com os professores da Educação Infantil.

Perguntamos às professoras se elas planejavam práticas educativas adaptadas para envolver as crianças com TEA. Seis delas deram uma resposta positiva e outras duas marcaram “as vezes”, confirmando que nem sempre o seu planejamento diário leva em consideração o seu aluno com deficiência.

Gonring (2021) acredita que o planejamento e a organização adequados, por parte do docente, podem acarretar em mais resultados positivos para a inclusão. Oliveira e Araujo (2019), em sua pesquisa, identificaram que as práticas pedagógicas que interferiam positivamente junto à criança, havia um planejamento antecipado, feito pelas professoras. Franco e Neres (2017) defendem que o planejamento e elaboração de intervenções devem ocorrer na Educação Infantil, assim é possível o professor regente e professor de apoio à inclusão trocarem ideias e trabalharem juntos.

Diante disso, podemos reconhecer o valor que o planejamento de aulas tem para a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. O professor tem a oportunidade de planejar suas aulas, incluindo o aluno que apresenta TEA, e propor atividades que possam ir ao encontro de suas necessidades específicas. Dessa forma, oportunizará o trabalho colaborativo, bem como, desenvolver práticas pedagógicas mais assertivas.

Pedimos então que as professoras participantes descrevessem as práticas educativas que elas consideravam mais relevantes no desenvolvimento de crianças com TEA. Organizamos alguns trechos das respostas das pedagogas no Quadro 10.

Quadro 10 - Práticas educativas mais relevantes para crianças com TEA

| Participantes | Fragmentos das falas das pedagogas |
|---------------|---|
| Professora 1 | O trabalho com <u>jogos</u> , mas dependerá da <u>particularidade</u> de cada um. |
| Professora 2 | <u>Adaptações de atividades</u> |
| Professora 3 | Atividades <u>manuais</u> , <u>vídeos</u> , atividades com <u>materiais concretos</u> . |
| Professora 4 | Por estar atuando na educação infantil, as crianças com TEA demonstra maior interesse com <u>atividades lúdicas</u> . |
| Professora 5 | Utilizo materiais pedagógicos diversos como <u>Tego</u> , <u>Lego</u> , <u>Tangran</u> , <u>quebra cabeça</u> , <u>história infantil</u> , atividades ao ar livre, <u>pinturas</u> , <u>desenhos</u> , manuseio de materiais sensoriais e <u>blocos de montar</u> , atividades de <u>linguagem corporal</u> , <u>música</u> e movimentos. |

| | |
|--------------|---|
| Professora 6 | Procuro elaborar sempre <u>adaptar as atividades</u> , mas <u>falta a interação e socialização</u> para melhor desenvolvimento da criança, devido às <u>aulas serem de forma remota</u> , isso não é possível. |
| Professora 7 | Rotina, <u>atividades individuais</u> |
| Professora 8 | Antes de tudo é necessário observar e conhecer seu educando, <u>adaptando as atividades e conteúdo</u> . Mediar quando necessário cada atividade ou situação didática, descobrir suas habilidades e quais precisam ser alcançadas, avaliar os recursos utilizados no ambiente <u>de acordo com as especificidades da criança com TEA</u> . Buscar atividades <u>que não dure muito tempo</u> e sempre que necessário <u>modificar as metodologias</u> de acordo com a necessidade da criança. |

Fonte: Autora (2022).

Consideramos algumas respostas vagas e imprecisas como a da Professora 2 “Adaptações de Atividades” e da Professora “Rotina e atividades individual”. Mesmo com essas imprecisões organizamos as respostas das pedagogas em sete categorias distintas e que se complementam.

As categorias abrangem sobre práticas educativas como jogos, adaptação das atividades, atividades manuais e objetos concretos, vídeos, atividades lúdicas, história, música e linguagem corporal e a elaboração de práticas que atendam à individualidade da criança com TEA. Vejamos no Quadro 11

Quadro 11 - Práticas Educativas

| Jogos | Adaptação de Atividades | Atividades Manuais e objetos concretos | Vídeos | Atividades Lúdicas | História, Música e Linguagem corporal | Individual |
|--------------|-------------------------|--|--------------|--------------------|---------------------------------------|--------------|
| Professora 1 | Professora 2 | Professora 3 | Professora 3 | Professora 4 | Professora 5 | Professora 1 |
| Professora 5 | Professora 5 | Professora 5 | | | | Professora 7 |
| | Professora 6 | | | | | Professora 8 |

Fonte: Autora (2022).

O uso de jogos citados pelas Professoras 1 e 5 é defendido por Mello (2007) que alude que o professor deve utilizar músicas, jogos, brincadeiras que envolvam a expressão das emoções, brincar de faz-de-conta, atividades sensoriais, ações que promovam a interação dos demais alunos com o que apresenta TEA.

Os jogos acarretam em uma infinidade de conhecimentos para as crianças. Por meio deles, elas aprendem regras, aprendem a ganhar e perder, a ceder o lugar, esperar sua vez. Em

especial, para as crianças com TEA é possível ensinar regras sociais e promover a interação entre elas com os demais alunos.

As pedagogas que participaram desta pesquisa citaram também a adaptação de atividades para a realidade do aluno. Entretanto, como não tivemos acesso ao modo como esse processo ocorreu, queremos deixar aqui um alerta dado por Vygotsky (2011). Para o autor, é natural da criança adaptar-se “adaptação pelo caminho direto” (p. 866) quando ela percebe que algo não seria possível de executar de determinada forma. Os professores, portanto, devem tomar cuidado para não impedirem o desenvolvimento das “formas superiores de comportamento” (p. 866), já que esses acontecem sob pressão da necessidade.

Mantoan (2003) discerne “adaptação” (algo que será transformado em outra coisa) de “adequação” (criado para atender uma determinada necessidade). Podemos entender, portanto, que adaptar é pegar uma atividade que seria aplicada a um aluno comum e fazer modificações nela para que o aluno com TEA possa executá-la. Já a adequação é feita quando se analisa as potencialidades da criança e planeja uma atividade que possa desenvolver nele conhecimentos e habilidades de modo a atingir os demais alunos, sem fazer distinção entre um e outro, ou de uma atividade (para alunos regulares) para outra (para alunos com deficiência).

Esta questão nos remete às falas das Professoras 1, 7 e 8 que alertam para a aplicação de atividades individuais aos alunos com TEA como prática pedagógica. Reconhecemos que haja necessidade de “adequação” e não “adaptação”. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Carneiro (2012) e Silva *et al.* (2021) também defendem que atender às necessidades específicas desses alunos é importante, ao mesmo tempo, compreendemos ser necessário que isso seja feito de modo adequado e não mecanizado e tradicional.

A Professora 4 citou “atividades lúdicas” e a Professora 5 “História, Música e Linguagem corporal”. A BNCC (BRASIL, 2018) estabelece que as interações e brincadeiras devem ser organizadas e planejadas com ludicidade. As propostas de atividades para a Educação Infantil, para Teixeira e Ganda (2019), além de lúdicas devem ser criativas e adaptadas às especificidades de cada grupo de crianças.

Sabemos que o toque proporciona aprendizado e que, principalmente as crianças têm a necessidade de pegar objetos concretos para aprender. Por isso, atividades manuais e o uso de objetos concretos, citados pelas Professoras 3 e 5 são de extrema relevância para a Educação Infantil. Oliveira (2002) defende que uma sala desse nível de ensino (Educação Infantil) deve ser equipada com materiais e objetos ao alcance das crianças e Gonring (2021) diz que devemos

utilizar atividades motoras para que os alunos coloquem em prática aquilo que aprenderam na teoria.

O uso de vídeos, citado pela Professora 3, é cheio de contradição, como explicitado por Terapia ABA (2016). Isso porque o ensino, por meio de vídeo, permite sim uma ampla gama de modulação de comportamentos como iniciar uma conversa, executar tarefas de vida diária, o brincar funcional, dentre outros. Entretanto, essa técnica deve ser muito bem elaborada e executada de forma adequada.

Para uma criança com TEA somente fazer uso de vídeos comuns não traria resultados (TERAPIA ABA, 2016). Segundo a psicóloga Roseane Rodrigues Moura, é preciso levar em consideração os interesses da criança, o tempo que ela consegue se concentrar e, intervir caso o tempo seja muito reduzido. Para ela, a animação brasileira “Boris e Rufus” tem feito sucesso entre crianças com TEA porque auxilia no reconhecimento das emoções, principalmente expressões negativas, transmite companheirismo, trabalho em equipe, respeito ao próximo e às diferenças (CATRACALIVRE, 2019).

A participação e cooperação da família no desenvolvimento de crianças com deficiência é fundamental para a concretização do processo de ensino e aprendizagem, e conseqüentemente, da inclusão desses alunos (CUNHA, 2019). Os artigos apresentados na Revisão Integrativa (Capítulo 2) destacam estudos que enfatizam a aprendizagem sempre considerando o diálogo entre família e escola. Diante disso, questionamos as pedagogas participantes como é realizado o trabalho com a família no CMEI que elas trabalham.

No Quadro 12, organizamos os trechos das respostas das professoras a essa pergunta. É notório que todas as participantes compreendem e reconhecem que o papel da família é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças de um modo geral, e ainda mais importante para aqueles que apresentam o TEA.

As pedagogas participantes entendem que “[...] família e escola tem que estar em sintonia [...]” (PROFESSORA 2) e que para um “[...] retorno satisfatório [...]” (PROFESSORA 1) deve haver a participação dos pais/responsáveis. A Professora 3 acredita que um trabalho conjunto com os pais/responsáveis permite “[...] compreender mais as dificuldades e gostos da criança.

A Professora 4 explicou mais a fundo quando disse que “As crianças com TEA, são metódicos, um processo de regras que levam para a vida fora na escola. Então o que aprender na escola, leva para casa e assim em casa leva para escola. Ambos devem caminhar juntos, favorecendo um desenvolvimento satisfatório”. Em complemento, a Professora 7 alertou para

a importância do diálogo entre a família e a escola no diagnóstico e encaminhamento adequado para profissionais da saúde.

Partamos para os trechos das falas das pedagogas quando à participação da família com crianças com TEA, no Quadro 12.

Quadro 12 - Participação e cooperação da família das crianças com TEA

| Participantes | Fragmentos das falas das pedagogas |
|---------------|--|
| Professora 1 | De maneira superficial tanto em realização das atividades, quanto ao retorno. A gente envia recados e propostas de como proceder em casa e <u>nem recebe resposta</u> . |
| Professora 2 | A mãe é muito participativa , ajuda muito a criança. O pai eu nunca vi. [...] Acho que temos uma <u>boa comunicação</u> . |
| Professora 3 | Por enquanto não está sendo realizado. As aulas estão no <u>sistema remoto</u> e ainda <u>não</u> tive a oportunidade de <u>conhecer os pais</u> . Até pensei em realizar uma vídeo-chamada, mas <u>a direção e a coordenação não propôs</u> isso. |
| Professora 4 | Com toda a certeza a participação dos pais em conjunto favorece na aprendizagem. Uma parceria que contribui e muito no desenvolvimento da criança. A família do meu aluno com TEA é preocupada com o desenvolvimento do filho, mas <u>não realizamos nenhum trabalho colaborativo</u> juntos. |
| Professora 5 | A família é sempre a que busca meios para auxílio do aluno. A maioria das famílias segue <u>orientação do Núcleo</u> a partir do encaminhamento feito pela equipe gestora para buscar tratamento com especialistas. O <u>retorno dos especialistas</u> é de suma importância para o planejamento das práticas pedagógicas inclusivas. |
| Professora 6 | A família da criança é bastante participativa desenvolve as atividades mesmo de forma remota, utiliza bastante recursos pedagógicos, trabalha de maneira lúdica para uma aprendizagem significativa. Posso afirmar que trabalhamos colaborativamente, sim! |
| Professora 7 | A escola <u>sempre que necessário convida a família e os auxilia</u> na melhor maneira de conduzir para o bom desenvolvimento da criança. Mas as aulas online têm atrapalhado esse trabalho. Ainda não tive contato com os pais! |
| Professora 8 | A parceria entre família e escola é de suma importância. Nesse período de pandemia a família tem tido um papel muito importante no desenvolvimento das crianças. Na minha turma atividades estão sendo enviadas via <u>drive Thru</u> para os pais que não querem mandar os alunos para a unidade escolar, eles estão auxiliando em casa. O aluno com autismo está recebendo <u>atividades adaptadas, atividades complementares e lúdicas</u> afim de ter uma melhor aprendizagem. |

Fonte: Autora (2022).

As Professoras 2, 3, 5 e 6 classificam a participação da família, respectivamente como “a mãe é muito participativa”, “preocupada”, “sempre a que busca meios para auxílio”, “bastante participativa”. A Professora 5 ainda falou da importância do acompanhamento do

Núcleo Multidisciplinar do município e do retorno dos profissionais tanto para a família quanto para os professores da criança com TEA. Já a Professora 1 considera a participação da família como “superficial” diante da ausência dos pais no processo de ensino-aprendizagem de seu filho.

Já as Professoras 3 e 8 justificaram que a distância imposta pelo sistema remoto de ensino tem impedido o contato com os pais. Dizendo inclusive que mesmo ministrando aulas para a criança com TEA há quase 2 anos, ainda não os conhece, nem mesmo por vídeo chamada. Inferimos que esta não seja uma ‘falha’ somente dos pais, mas da gestão escolar e do professor, já que estes entendem melhor sobre a importância da participação dos pais para o pleno desenvolvimento das crianças com deficiência.

Duas questões no chamou a atenção nas respostas dadas pelas pedagogas participantes desta pesquisa. A primeira delas nos foi dada pela Professora 8 quando relatou que o aluno com TEA recebe “[...] atividades adaptadas, atividades complementares e lúdicas [...]” e as realiza em casa. Acreditamos que a participação dos pais deve ir além do acompanhamento das atividades.

A família deve participar do planejamento e execução das aulas, já que eles têm conhecimentos sobre a criança que os professores ainda não têm. Além disso, as escolhas feitas dentro da escola devem ser reforçadas em casa, isso para que o comportamento do aluno seja modulado. Além disso, segundo Gonring (2021), cabe aos professores orientar os pais em como fazer o acompanhamento em casa e não apenas enviar atividades.

A segunda questão que chamou nossa atenção foi o relatado pela Professora 3. Ela explicou que o sistema de aulas remotas a impediu de conhecer a família do aluno com TEA e que até pensou “[...] em realizar uma vídeo-chamada, mas a direção e a coordenação não propôs isso”. Vemos aqui uma ação da professora com base na “inércia” da escola e da família.

Acreditamos que a decisão do caminho a ser traçado necessita da colaboração dos diversos agentes (escola, professor e família), que se configuram parte essencial no processo. Como dito por Becker e Riesgo (2016), fazer a inclusão da criança com TEA, como cidadão, não é tarefa fácil e nem de responsabilidade somente do professor, mas sim de todo um conjunto de agentes, principalmente da família.

No Quadro 7, quando pedimos às professoras que relatassem as dificuldades que inicialmente tiveram com o aluno com TEA, algumas delas também relataram a ausência da família. Carneiro (2012) defende que haja ausência de comunicação entre a escola e os pais e

que, por isso, as escolas de Educação Infantil não estejam preparadas para o atual contexto educacional inclusivo.

Em resumo ao questionário aplicado às pedagogas dos CMEI de Caldas Novas, obtivemos que formação inicial das participantes é anterior à promulgação da Lei do TEA e aquelas que apresentam uma formação complementar em inclusão, é de modo geral, e não especificamente sobre o TEA. Concluímos, portanto, que o medo e a insegurança relatados pelas participantes são consequências de uma formação ainda insuficiente para o trabalho com alunos que apresentam esse transtorno.

As maiores dificuldades das pedagogas envolvem a escassez de conhecimento específico sobre o TEA; a falta de apoio da família e da escola; a elaboração de atividades e metodologias adequadas; a carência de materiais pedagógicos; as questões relacionadas ao tempo individual do aluno e sua interação social; e a ausência da participação da família, da secretaria de educação e da direção e coordenação escolar.

As professoras que receberam algum tipo de formação da secretaria de educação e/ou da gestão escolar consideram que contribuiu de alguma forma para o trabalho que realiza com criança com Transtorno do Espectro Autista. Entretanto, as professoras relataram que deveria haver mais formação continuada, principalmente ofertada pela equipe do Núcleo Multidisciplinar, e mais especificamente sobre o TEA.

Quanto ao Núcleo Multidisciplinar identificamos obstáculos na comunicação entre essa equipe e as pedagogas participantes. A maioria delas relatou que não recebe retorno, dos atendimentos realizados pelo Núcleo Multidisciplinar, para com seu aluno com TEA, acarretando em um trabalho isolado da professora em sala de aula. Daí o relato da ausência de apoio quando descrevem as dificuldades encontradas

O planejamento das práticas pedagógicas das participantes nem sempre ocorre considerando seu aluno com TEA. Mesmo sem planejar proposital e/ou adequadamente, as professoras relataram fazer uso de jogos, vídeos, objetos concretos, história, música, linguagem corporal, atividades manuais e lúdicas, e realizar adaptação das atividades escritas. Tudo isso, porque compreendem que haja uma distinção no modo de aprendizagem do aluno com o transtorno.

A ausência da participação da família no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA é visível aos olhos das pedagogas. Acrescentamos e reforçamos aqui que a organização e planejamento das ações a serem tomadas, quanto à criança, devem ser realizadas

de modo colaborativo entre secretaria de educação, equipe multidisciplinar, direção, coordenação pedagógica, professores (regular, de apoio e de apoio à inclusão) e família.

5.2 ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO NÚCLEO MULTIDISCIPLINAR

Realizamos uma entrevista com a Coordenadora do Núcleo Multidisciplinar⁶ Adalberto Lassance de Albuquerque Júnior por ser o único Núcleo que atende toda a cidade. Nesse local é ofertado Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja na avaliação, na orientação e/ou na intervenção educacionais.

Segundo o Decreto nº 7.611, sobre o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011), em seu Art. 2º, a educação especial deve “[...] garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Acrescenta ainda que esse atendimento deve “[...] integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família [...] garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender suas necessidades específicas [...]”. Em resumo, esses locais visam, sobretudo, eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Reforçamos que as instituições educacionais infantis em Caldas Novas não têm uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) como tem em algumas poucas escolas municipais de Ensino Fundamental. O atendimento às crianças com deficiência, inclusive as crianças com TEA, é, portanto, realizado inicialmente no Núcleo Multidisciplinar situado no centro da cidade.

Na Resolução nº 4 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), no Art. 5º, recomenda-se que o AEE seja realizado na própria escola em turno inverso da escolarização. Entretanto, permite-se que seja ofertado em centros de atendimento da rede pública, como é o caso de Caldas Novas que optou pela criação de um Núcleo Multidisciplinar para atender às demandas de todas as instituições escolares do município. A entrevista (Apêndice B) foi composta por seis questões norteadoras. Optamos pela forma presencial por considerar estar dentro das medidas

⁶Coordenadora do Núcleo Multidisciplinar é professora de carreira do magistério do município de Caldas Novas, graduada em Pedagogia e Letras pela Universidade Federal de Goiás, Pós-Graduada em Métodos e Técnicas de Ensino para o Ensino Superior, e Gestão Educacional, curso de arte terapia em conclusão.

preventivas determinadas para prevenir o avanço da pandemia da COVID-19, tomando assim todos os cuidados necessários para a proteção da pesquisadora e da entrevistada.

A entrevista realizou-se no dia 12 novembro de 2021, às 14 horas (em horário de trabalho da Coordenadora do Núcleo por opção dela) em uma das salas de atendimento do Núcleo Multidisciplinar, situado à Rua Capitão João Crisóstomo, número 147, no Centro em Caldas Novas/GO.

A intenção com essa entrevista foi conhecer melhor o trabalho do Núcleo Multidisciplinar, inteirar-se dos objetivos, das atividades desenvolvidas, dos profissionais que atendem as crianças, se fazem parte do quadro efetivo do município, sobre o percurso dos encaminhamentos, quem são os responsáveis nas unidades escolares por esse processo, se conseguem atender toda a demanda e se os professores recebem orientações dos profissionais que atendem seus alunos.

Professora de carreira do magistério, a Coordenadora do Núcleo Multidisciplinar atua na educação há 21 anos e já experienciou ministrar aulas para várias modalidades e níveis de ensino, inclusive na Educação Infantil. Trabalhou na Pestalozzi (centro de atendimento às pessoas com deficiência do município de Caldas Novas) e antes de assumir a coordenação do Núcleo Multidisciplinar já trabalhava no local ofertando arte-terapia às crianças com deficiência. É coordenadora geral do Núcleo Multidisciplinar há quase dois anos.

Quanto aos profissionais que trabalham no Núcleo Multidisciplinar, a entrevistada explicou que “[...] são todos concursados no município e na pasta da Educação”. Entretanto, tais profissionais não foram contratados para trabalhar especificamente com crianças com deficiência, foram remanejados dos locais que já trabalhavam para o Núcleo quando esse foi criado, em 2017.

Atualmente, segundo a Coordenadora, são efetivos no Núcleo “[...] duas Fonoaudiólogas, uma psicóloga, uma assistente social, uma psicopedagoga (estagiária), um músico-terapeuta, uma pedagoga atuando em neuroaprendizagem”. Vemos, portanto, que a equipe multidisciplinar é composta por sete profissionais de áreas distintas. Franco (2007) considera o trabalho em dimensões transdisciplinares como de extrema relevância tanto na avaliação quanto na intervenção precoce.

Questionamos sobre a demanda de atendimentos, quisemos saber se essa equipe consegue atender às demandas das escolas e dos CMEI do município. A Coordenadora relatou que a quantidade de alunos a serem atendidos é bem superior ao que o Núcleo Multidisciplinar

consegue atender e que com a pandemia da COVID-19 esse número aumentou consideravelmente.

Para tentar resolver essas questões relacionadas às altas demandas, a Coordenadora relatou que o Núcleo tem tentado realizar parcerias com faculdades:

[...] nós fazemos o possível para atender as demandas de mais urgência e também nós estamos entrando com uma parceria com as Universidades, pelo IEL (O Instituto Euvaldo Lodi, mais conhecido pelo seu acrônimo IEL, foi criado em 1969 e faz parte do Sistema Indústria, junto com CNI, SENAI e SESI), para trazer pro núcleo estagiários. Vale ressaltar que eles não são aptos para clinicar. Eles não são clínicos, porém eles vão nos ajudar quando a gente avaliar os casos e ver que, o caso pode ser simplesmente feito com alguma intervenção mas simples, de uma conversa, uma ajuda uma intervenção mais rápida nesse momento ou então eles vão ajudar na questão de anamnese, de entrar em contato com os professores e até mesmo auxiliar os pais (COORDENADORA DO NÚCLEO MULTIDISCIPLINAR, 2021).

Nessa questão vemos que há a consciência da coordenação quanto às necessidades de orientação para com os pais, bem como contato direto com os professores de alunos com deficiência, mais à frente ela explicará como isso deve ocorrer e qual o papel do Núcleo Multidisciplinar sobre ele. Franco (2007) entende que o trabalho da equipe multidisciplinar deve abranger o diálogo constante, a troca de experiência com os professores, assim como, esclarecimentos e orientações aos pais que, muitas vezes, não conhecem nada sobre o assunto.

Fizemos a seguinte pergunta à Coordenadora: Quando o professor observa dificuldades de aprendizagem ou algum sintoma de algum transtorno, como do TEA, qual o procedimento feito para encaminhamento desta criança? Essa questão foi levantada primeiramente para entender melhor como se dá o trabalho do Núcleo Multidisciplinar e depois porque os professores relataram o distanciamento e até desconhecimento do trabalho dessa equipe.

A Coordenadora relatou que o encaminhamento é feito por meio da “Ficha de Encaminhamento” (modelo cedido a todas as escolas pelo Núcleo), juntamente com um relatório das observações do professor sobre a criança com suspeita de deficiência. Depois de preenchida, a ficha é encaminhada pela direção ou coordenação do CMEI ao Núcleo Multidisciplinar que avalia o caso e convida a família para a anamnese e, na sequência, a criança para as primeiras avaliações.

Alertou, entretanto, que ao encaminhar para o Núcleo, a escola deve fazer o primeiro contato com a família, apresentar as observações e receber uma autorização por escrito dos responsáveis para o encaminhamento. Franco (2007) defende que esse encaminhamento seja feito o mais precocemente possível, o autor alerta ainda que o contato com a família deve iniciar ainda no ato da matrícula, ser frequente, regular e aberto.

Em nossa pesquisa com as pedagogas, que ministram aulas para as crianças com TEA nos CMEI de Caldas Novas, não identificamos esse contato com os pais. Em relato, havia professores que já ministravam aulas há quase dois anos para a criança e ainda não conhecia seus pais. Ou ainda, aqueles em que o contato se restringia ao envio de recados ou tarefas a serem realizadas com a criança em casa. Acreditamos que ainda em tempo de pandemia seria possível sim, mesmo que virtualmente, trocar ideias e opiniões com os pais e dessa forma oferecer uma educação inclusiva mais eficiente.

Depois do encaminhamento da escola ou do CMEI para o Núcleo Multidisciplinar a Coordenadora relatou que eles avaliam os casos entre os prioritários e aqueles que farão parte de uma lista de espera. Relatou:

[...] chegando aqui nós vamos avaliar. Existe dois casos que a criança passa na frente na lista de espera, quando a criança está com depressão ou em risco eminente de suicídio (quando a criança se automutila ou está passando por um luto). Nesse caso, o atendimento é realizado imediatamente pela psicóloga. Principalmente nesse período pandêmico tem surgido muitos casos assim. [...] mas quando é um caso comum de problemas de aprendizagem, suspeitas de distúrbios ou deficiências, nós encaminhamos para fila de espera [...] e aí a criança infelizmente tem que aguardar a vez, certo (COORDENADORA DO NÚCLEO MULTIDISCIPLINAR, 2021).

A entrevistada relatou que a fila de espera, muitas vezes, pode durar até mesmo um ano. Devido à quantidade de profissionais que é limitada e que precisa atender regularmente fazendo as intervenções, ao passo que também realizam avaliações, encaminhamentos, orientações aos pais e professores.

Quanto à orientação aos professores, questionamos se eles recebem alguma orientação dos profissionais do Núcleo referente às crianças com deficiência. A Coordenadora explicou que o Núcleo oferece apoio, caso seja solicitado (como dar palestras em Encontros Coletivos no início dos semestres), mas que a interferência e capacitação dos professores caberia à Coordenadoria Municipal de Inclusão e ao coordenador pedagógico do CMEI. Explicou que

[...] as pessoas tinham uma visão errada do núcleo, pensavam que o núcleo tinha a obrigação de orientar os professores, de irem na escola ensinar os professores como trabalhar com seus alunos, mas você não concorda comigo que a prefeitura ela contém coordenadores da inclusão, coordenadores pedagógicos todos que devem estar totalmente capacitados para trabalhar a inclusão. E aí o que acontece, estava acontecendo muito assim, alguns professores até recebiam bem a minha equipe quando eles iam lá, mas geralmente os professores se sentiam invadidos [...] (COORDENADORA DO NÚCLEO MULTIDISCIPLINAR, 2021).

A Coordenadora relatou que quando já estão realizando o atendimento de uma criança e ela precisa de alguma mudança no ambiente escolar o Núcleo Multidisciplinar entra em contato com a coordenação pedagógica do CMEI e “[...] pede com muita educação e jeitinho para intervir e ajudar a criança”. Reforçou ainda que o Núcleo é aberto para colaboração com o trabalho docente, mas estes deverão procurar o órgão por conta própria, pois não cabe à equipe ir até às escolas.

Diante do relato da Coordenadora vemos o quanto a comunicação do Núcleo com os CMEI tem sido ineficiente. Nos relatos das pedagogas que responderam ao questionário, na seção anterior, vemos que há uma expectativa destas com relação à uma formação ofertada pelo Núcleo. Além disso, algumas afirmaram ter recebido capacitação do Núcleo, referindo-se às palestras em Encontros Coletivos que ocorrem em todo início dos semestres, já que nenhuma delas disse ter procurado o Núcleo pessoal e individualmente.

Acreditamos, portanto, que seja necessário maior esclarecimento de como ocorre o processo de inclusão em Caldas Novas. Os docentes devem estar a par do trabalho realizado no Núcleo Multidisciplinar do município, bem como, a quem deve ser levado o pedido de uma formação mais específica com relação ao TEA, já que em relato a Coordenadora disse ser de responsabilidade da coordenação pedagógica do CMEI, bem como da Coordenação Municipal da Inclusão.

Questionamos sobre a frequência em que são ofertadas capacitações, palestras e seminários destinados aos professores. A Coordenadora reforçou que esse não é um papel específico do Núcleo Multidisciplinar, mas que sabe que essas formações ocorrem frequentemente, citou “[...] inclusive acaba de finalizar um de 200 horas para todos os professores da rede educacional voltado para os transtornos globais do desenvolvimento”, formação essa que não foi relatada pelas pedagogas participantes da primeira fase desta pesquisa.

A entrevistada disse que o ensino remoto possibilitou e ampliou as possibilidades de capacitação, já que oportunizou a formação em curso rápidos, específicos e online. Explicou ainda sobre o controle das participações dos docentes nessas formações:

[...] então, assim, sempre tem, só que hoje é diferente, antes era obrigatório, o professor era obrigado a ter a formação, aí passava uma lista de controle de presença. Hoje a maioria é assim: manda o link para os profissionais e eles por vontade própria busca o conhecimento. Não é mais daquela forma como era feito antes. Até porque não adianta impor porque a pessoa não vai prestar atenção [...] (COORDENADORA DO NÚCLEO MULTIDISCIPLINAR, 2021).

Notamos assim, que o município de Caldas Novas tem dado certa liberdade aos professores nas escolhas de sua formação. Entendemos, portanto, que se há a oferta e, mesmo assim, há deficiência de formação (relatada pelas pedagogas participantes desta pesquisa), a responsabilidade pode não ser somente da Secretaria de Educação, como relatado pelas participantes, na seção anterior. Entretanto, para afirmarmos isso com veemência seria necessária uma pesquisa mais aprofundada de como ocorrem tais capacitações.

Falando a respeito de laudo ou relatório da criança a Coordenadora relatou que “[...] o núcleo é destinado a crianças que não têm laudo, aqui ocorre uma investigação [...]”. Explicou que há uma expectativa dos professores em receber um “laudo”, mas que esse não é foco do Núcleo. Para a entrevistada, o trabalho da equipe se resume em avaliar, intervir e liberar o quanto antes para que “a fila de espera possa andar”. Realizada as intervenções se não houve melhoria, essa criança será encaminhada para a assistência social, neurologia, psiquiatria (muitas vezes com tratamentos medicamentosos) e outras profissionais mais específicos.

Após ser diagnosticada com alguma deficiência essa criança já não é mais atendida pelo Núcleo Multidisciplinar. A Coordenadora explicou que nesses casos, quando os pais chegam até o Núcleo com o diagnóstico ele é “[...] encaminhado para o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), para o Hospital Materno Infantil e/ou para a Pestalozzi (especializada em atendimento à pessoas com deficiência)”, a depender do tipo de deficiência e de necessidade específica que a criança apresentar.

Acrescentou ainda que, muitas vezes, os pais relutam em aceitar que os filhos receberam alta do Núcleo Multidisciplinar, já que foram diagnosticados com deficiência. Inferimos que isso ocorra devido à falta de conhecimento das reais finalidades do Núcleo, assim como percebemos que ocorre com os professores quando ficam aguardando capacitação e laudos vindos da equipe.

A Coordenadora relatou que “[...] o Núcleo recebe sempre as coordenadoras pedagógicas, estão sempre com a gente aqui, me ligam sempre, me pedem ajuda, auxílio tudo”. Toda demanda que chega até mim, é avaliada pela equipe multidisciplinar e retornada para a unidade escolar o mais rápido possível. Para além daquilo que o Núcleo Multidisciplinar tem como objetivo, a Coordenadora relatou que uma psicóloga voluntária tem “[...] auxiliando os professores que também estão adoecidos, principalmente depois da pandemia [...]”.

Segundo a Coordenadora, o Núcleo Multidisciplinar atende hoje “[...] mais ou menos com uns 300 atendimentos e mais ou menos umas 180 crianças [...]”. O número de atendimento sobressai ao de crianças porque a maioria quando vai até a sede passa por vários atendimentos

ao mesmo tempo. Isso é feito para que os pais não necessitem se deslocar durante toda a semana e já aproveita para serem atendidos também. O ideal, segundo a entrevistada, é que sejam realizados esses atendimentos, pelo menos, duas vezes na semana, mas que muitas famílias não têm condições de levar seus filhos.

De acordo com a entrevistada há duas concepções errôneas que “[...] rodam os trabalhos oferecidos pelo Núcleo [...]”. A primeira é que “[...] basta uma birra, falta de atenção ou agressividade e já é motivo para encaminhar para gente avaliar [...]”. A segunda é que a criança atendida no Núcleo Multidisciplinar irá melhorar suas notas na escola. Deve-se compreender então, segundo a entrevistada, que o Núcleo atende crianças que apresentam possíveis deficiências, transtornos, dificuldades de aprendizagem e suas comorbidades. Depois, é preciso entender que o trabalho pedagógico realizado com a pedagoga e psicopedagoga não são de reforço escolar, mas de intervenção em algo que impede o pleno desenvolvimento de alguma habilidade da criança.

Para a Coordenadora isso ocorre por “[...] falta de conhecimento ou por comodismo [...]” dos professores e dos pais que esperam que o Núcleo “resolva tudo” para eles. Seguindo o raciocínio de autores citados por nós anteriormente como Mantoan (2003) e Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016) para além da falta de conhecimento há um problema implícito que é a própria concepção que se tem de educação especial e de educação de um modo geral. Esses pesquisadores entendem que faz parte da cultura educacional brasileira a desatenção quanto à minoria e a elaboração de práticas pedagógicas que visam a homogeneidade. Além disso, há uma cultura de que cabe à escola ensinar e a participação dos pais não faz parte dela.

Outro problema relatado pela Coordenadora do Núcleo é quanto aos relatórios produzidos pelos professores encaminhando os alunos para o Núcleo. Ela relatou que “[...] várias crianças com relatórios iguais control “C” e control “V” e em outras apresentam documentos “[...] muito pobres e sem conteúdo”, ou seja, não apresentam exatamente as atitudes, os comportamentos, dificuldades e as necessidades específicas dos estudantes para que o Núcleo possa trabalhar a partir delas.

Em resumo, na entrevista com a coordenadora do Núcleo Multidisciplinar, podemos compreender melhor como o Núcleo funciona e qual o seu papel na inclusão de alunos com deficiência no município de Caldas Novas. Fazem parte da equipe: fonoaudióloga, psicóloga, assistente social, psicopedagoga, músico-terapeuta e pedagoga, todos realizando um trabalho colaborativo um ao outro e complementar à escola.

A coordenadora do Núcleo informou em sua entrevista sobre quantidade de atendimentos realizados, que são aproximadamente 180 crianças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II. Os atendimentos são realizados em contraturno ao ensino regular, geralmente, uma ou duas vezes na semana. Os pais são atendidos no mesmo horário que a criança, aproveitando o momento em que seu filho também está sendo atendido.

A quantidade de alunos atendidos é bem superior ao que o Núcleo Multidisciplinar consegue atender e, por isso, há uma longa fila de espera. O encaminhamento é feito por meio de uma Ficha de Encaminhamento e um relatório redigido pelo professor, encaminhados à coordenação pedagógica que direciona ao Núcleo, sob autorização por escrito dos responsáveis. Posteriormente a criança e os pais passam por uma anamnese e recebe o devido atendimento.

No percurso da entrevista a Coordenadora do Núcleo especificou que realiza atendimentos de crianças com suspeitas de deficiência, transtornos e dificuldades de aprendizagem tentando sanar as dificuldades mais simples e encaminhando as mais complexas para profissionais especializados. Ela reforçou ainda que não atendem crianças diagnosticadas, não oferecem aulas de reforço e nem cursos de capacitação para professores. O município oferta as formações continuadas por meio da Secretaria Municipal de Inclusão, onde os docentes têm a liberdade de escolher participar ou não e, esse não é mais o papel do Núcleo.

Em relação às dificuldades apresentadas pela Coordenadora do Núcleo estão as expectativas de pais e professores de encaminhar o aluno por qualquer motivo, de melhorar as notas do estudante. Além disso, os relatórios apresentados pelos professores geralmente são cópias de outro e não trazem informações relevantes para que o Núcleo possa entender às dificuldades apresentadas pela criança dentro da escola.

Comparando a falas das pedagogas com a da Coordenadora do Núcleo entendemos que a comunicação do Núcleo com os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) não tem alcançado os resultados esperados. Isso porque as pedagogas acreditam que os alunos diagnosticados com TEA serão atendidos pelo Núcleo e depois porque ficam esperando um curso de capacitação ou um documento norteador vindo do Núcleo para ajuda-las em suas práticas. Na entrevista com a Coordenadora do Núcleo entendemos que esse não é o objetivo desse órgão. Sendo necessário, portanto, que seja de conhecimento dos professores o modo como ocorre o processo de inclusão em Caldas Novas.

5.3 ENTREVISTA COM OS PAIS

Primeiramente gostaríamos de esclarecer o motivo de optarmos pela entrevista com os pais. A princípio entendemos que a inclusão escolar não se faz sozinha e que não é responsabilidade apenas da escola ou dos professores. Além disso, cremos que as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras da Educação Infantil podem e devem ser conduzidas diante de informações e ideias trocadas com os pais e serem continuadas em casa.

Somado a isso, nos referenciais teóricos utilizados por nós como Fontes (2009), Rotta, Ohlweiler, Riesgo (2016), Cunha (2019), Lopes (2019) e Goring (2021) há a defesa da parceria entre escola e família. Em nossa pesquisa, no questionário aplicado às professoras dos alunos com TEA, os questionamos sobre a participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem de seus filhos. Em resposta, boa parte delas relatou que a ausência dos responsáveis na escola é bastante comum e que essa é uma das dificuldades que enfrentam para colocar a inclusão realmente em prática.

Nesse contexto, optamos por oportunizar a fala da família em nossa pesquisa. Acreditamos que diante dos seus relatos seria possível enxergar o ‘lado dos pais’, entender suas concepções de educação e inclusão, compreender os motivos que justificam sua ausência, bem como entender quais as dificuldades que esses responsáveis encontram com a inclusão escolar de seu filho. Entendemos, portanto, que para que nossa pesquisa ficasse mais completa seria necessária a participação dos pais/responsáveis.

Nosso primeiro passo, então, foi elaborar um pequeno texto explicativo sobre nossa pesquisa, convidando os pais a participarem de uma entrevista. Tomamos o cuidado de não usar termos que pudessem trazer qualquer tipo de receio ou dúvida, levando em consideração que se tratava de famílias de baixa renda e que, muitas vezes, têm um baixo grau de escolaridade. Nesse documento, havia a orientação de devolvê-lo assinado, caso o pai ou a mãe optasse por participar da pesquisa.

O segundo passo foi apresentar o convite elaborado à direção dos 10 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) que faziam parte da nossa pesquisa. Este foi então encaminhado impresso e entregue em mãos, a nosso pedido, a todos os 10 pais das crianças com TEA para participarem de nossa pesquisa. O convite foi entregue aos pais, segundo a direção dos CMEI, do dia 01 a 3 de novembro de 2021 e deixamos em aberto até o dia 12 de novembro de 2021, sendo recolhidos assinados ao final desse mesmo dia.

Entretanto, não obtivemos um retorno efetivo desses familiares. Nossa expectativa é que tivéssemos a participação, em peso ou, ao menos, boa parte dos pais, contudo, ela não se concretizou. Ao retornamos às unidades escolares dia 12 de novembro de 2021 para receber os

feedbacks, confirmando ou não se participariam da nossa pesquisa, esta pesquisadora se sentiu frustrada, já que a esperança era entender melhor a visão da família sobre a inclusão escolar dos 10 alunos com TEA na Educação Infantil de Caldas Novas.

Acreditamos, no entanto, que isso tenha ocorrido possivelmente por um dos três motivos explicitados aqui, ou a junção dos três. O primeiro deles é que os pais trabalham e quando vão deixar ou pegar seus filhos no CMEI já segue para o trabalho, não tendo tempo, portanto, de responder às nossas questões. O segundo, é que acreditamos que esses responsáveis não tenham consciência da relevância de uma pesquisa científica para o meio escolar e para a inclusão de seu filho, ou seja, não sendo interessante para eles “desperdiçar tempo com isso”, como relatado por uma diretora ao entregar o convite nas mãos de um deles.

O terceiro motivo vai ao encontro do que é revelado por autores como Fontes (2009) e Goring (2021) em nosso Referencial. Trata-se, portanto, da ausência dos pais no processo de ensino-aprendizagem dos filhos. A falta de interesse da família, somada à cultura de que a Educação Infantil seja apenas para brincar e o desconhecimento da importância da participação dos pais/responsáveis na educação faz com que os familiares não sejam tão presentes nas escolas infantis.

Apenas duas mães se prontificaram em participar de nossa pesquisa. Por questões éticas as nomeamos aqui como Mãe “A” e Mãe “B”, levando apenas em consideração a ordem em que foram entrevistadas.

A entrevista com os pais (Apêndice C) foi composta por 14 questões (abertas) norteadoras. Tais questões foram elaboradas seguindo as ideias de nosso Referencial Teórico, bem como, alinhadas ao que foi perguntado no questionário aplicado às professoras, e também, à entrevista realizada com a coordenadora do Núcleo Multidisciplinar.

As entrevistas ocorreram, a partir da escolha das participantes. Optamos por um horário que atendesse as necessidades das famílias. Ambas foram realizadas em ambiente domiciliar atendendo ao pedido das mães.

A Mãe “A” optou por agendar a entrevista no dia 16/11/2021 às 14h, após seu horário de trabalho. A mãe “B” atendeu ao nosso convite no dia 09/12/2021 às 14h. Objetivou-se, dentre outros, compreender os sentimentos da família em relação ao diagnóstico da criança com TEA, as perspectivas sobre seu desenvolvimento educacional e de que forma acontece o atendimento da criança pelo Núcleo Multidisciplinar.

A Mãe “A” tem 38 anos e apenas uma filha que estuda no CMEI e tem Transtorno do Espectro Autista. Tem grau de escolaridade superior e é professora atuante. A Mãe “B” tem 32

anos, tem apenas um filho com TEA, tem ensino superior completo e também é professora pedagoga, mas não atua na educação, dedicando tempo, desde o diagnóstico apenas ao tratamento do filho.

Notamos aqui, pelos dados iniciais das participantes que ambas têm formação escolar superior e são professoras. Inferimos que seja esse o motivo de terem aceitado participar de nossa pesquisa, já que o grau de escolaridade e a profissão permitem que elas tenham uma visão mais ampla da relevância das pesquisas científicas.

Em relação aos primeiros sinais do Transtorno do Espectro Autista, a Mãe “A” relatou que apareceram por volta de “um ano e pouquinho”, por ser professora ela percebeu que “havia algo errado” com o desenvolvimento da filha e procurou ajuda de profissionais da saúde logo que percebeu. Segundo essa mãe, o pediatra e a fonoaudióloga puderam descartar já de início que não era um problema auditivo. O diagnóstico só foi concretizado com “dois anos e sete meses”.

Já com a Mãe “B” foi um pouco diferente. Segundo ela, “Até um ano e meio ele tinha desenvolvimento dentro do esperado para a idade dele, a partir daí eu comecei a observar que estava tendo uma regressão no desenvolvimento”. Entretanto, essa mãe relatou que somente com 3 anos de idade é que resolveram procurar um neuropediatra. Segundo ela “[...] eu falava que não tava normal e as pessoas à minha volta falava que, era normal que cada criança tinha seu tempo, que outras pessoas da família demorou a falar e tal [...]”.

Devido ao fato das Mães “A” e “B” serem professoras e terem conhecimento de como deve se dar o desenvolvimento das crianças isso permitiu que elas percebessem que havia algo “errado” (MÃE “A”, 2021) ou “diferente” (MÃE “B”, 2021). Na maioria dos casos, os pais demoram a notar os primeiros sintomas (LOPES, 2019). Rotta, Ohlweiler, Riesgo (2016) entendem que essa demora no diagnóstico impossibilita o bom desenvolvimento das crianças na escola. Geralmente, só se percebe que há algo diferente depois que ela entra na escola.

Tanto a Mãe “A” quanto a Mãe “B” relataram que há pessoas na família com diagnóstico ou suspeita de Transtorno do Espectro Autista. Esta há um primo de quatro anos e aquela uma tia do esposo, sem diagnóstico fechado ainda. Rotta, Ohlweiler, Riesgo (2016) explicam que há incidência de hereditariedade no TEA e que muitas pessoas adultas apresentam o transtorno, mas não foram diagnosticadas ainda por desconhecimento dos sintomas.

Buscamos saber das mães o que mudou em suas vidas ou da família após o diagnóstico de TEA de seu filho:

A gente recebeu bem, mas é... porque é muita dificuldade né, para encontrar terapia para encontrar profissional preparado, orientação, é tudo muito caro né, os profissionais que tem na saúde pública a gente quase nem encontra [...] assim mudou essa questão da rotina [...] fica mais corrido o tempo, estar sempre no médico, sempre atrás de fisioterapeuta e tudo né (MÃE “A”, 2021).

Bom, na minha família mesmo não teve grandes mudanças não, é... eu já conhecia um pouco do espectro autismo né... então, eu já tive uma aceitação de primeira [...] quando nós recebemos o diagnóstico meu esposo também não teve aquele momento de “luto”, nós graças a Deus, não tivemos um momento de rejeição ao diagnóstico né... então assim, nós resolvemos nos dedicar ao que deveria ser feito e assim tem sido até hoje, mas hoje vivo por conta dele (MÃE “B”, 2021).

Vemos aqui que as famílias, geralmente agem de maneiras distintas diante do diagnóstico. A Mãe “A” que trabalha fora descreve sua rotina ficou bem mais difícil diante das terapias que a criança tem que fazer. Já a Mãe “B” deixou de trabalhar para dedicar tempo ao filho e buscar ajuda, mas relata isso como uma pequena mudança. Ambas, por já terem conhecimentos prévios sobre o TEA não tiveram um momento de negação ou culpabilização, ou que a Mãe “B” chama de “luto” que geralmente são comuns entre os pais de crianças que apresentam esse transtorno, como Gonring (2021) explica.

Os conhecimentos iniciais sobre o TEA chegaram à Mãe “A” pela internet e à Mãe “B” pelo tema do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da sua faculdade. Como complemento, ambas buscam informações de modos diferentes, a Mãe “A” encontrou no grupo “GOMP TEA⁷” de Caldas Novas o apoio que precisava, enquanto que a Mãe “B” está buscando aperfeiçoando na área fazendo um curso de terapia comportamental.

Quanto às terapias, a Mãe “A” relatou que tem feito no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), mas que paga alguma no particular porque não têm no município. A Mãe “B” relatou que tem feito tudo no privado. Ambas relataram que há muitos gastos financeiros e dedicação de muito tempo para levar a criança em cada uma das terapias, principalmente quando são feitas em lugares diferentes, ou ainda, sendo cada uma em dias diferentes da semana. Há algumas que são ofertadas apenas em cidades vizinhas, como a equoterapia⁸. No Portal da Associação dos Amigos dos Autistas (AMA) há vários relatos dessas dificuldades dos pais quanto aos tratamentos dos filhos, sendo essas (de encontrar profissionais, financeiras e de tempo) comuns entre eles.

⁷ Espaço de acolhimento, orientação e intervenção voltada aos pais e familiares de pessoas com diagnóstico ou hipótese de TEA.

⁸ Método terapêutico que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiência e/ou com necessidades especiais.

Ambas as mães relataram que o primeiro lugar que foram procurar ajuda foi o Núcleo Multidisciplinar, já que seus filhos estavam matriculados no CMEI quando receberam o diagnóstico. Demonstraram decepção ao relatar que lá não havia os profissionais que necessitavam e que “não atendiam crianças laudadas” (MÃE “B”). Diante disso, foram encaminhadas para a Pestalozzi e CAPS, mas com a chegada da pandemia todos os atendimentos foram cancelados estando ambos há “[...] quase dois anos sem ajuda” (MÃE “A”, 2021).

A decepção dessas mães vai ao encontro do que foi relatado pela coordenadora entrevistada. A falta de conhecimento dos pais de como o Núcleo Multidisciplinar funciona, qual o seu objetivo e os atendimentos que são realizados nele. Mais uma vez aqui, vemos a necessidade de que a comunicação do Núcleo com a comunidade de um modo geral deve ser aperfeiçoada.

Outra questão levantada em nossa entrevista com as mães está relacionada ao que é imposto pela Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012, Art. 3). No Parágrafo único, do Art. 3, estabelece-se que as pessoas com TEA “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito à acompanhante especializado”.

Em complemento, na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015, Art. 3), reforça-se sobre a presença desse profissional e amplia estabelecendo quais seriam suas funções diante do aluno com deficiência:

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, Art. 3).

Notamos a importância desse profissional para a inclusão escolar da criança independente da modalidade em que está matriculado. Em Caldas Novas, esse “professor”, geralmente é contratado e não concursado. Oportuniza-se ainda que apresentem apenas o Ensino Médio como grau de escolaridade. Acreditamos que essa pessoa deveria conhecer minimamente sobre a educação (Pedagogia) e a respeito das especificidades das deficiências (Educação Especial), nesse caso, sobre o TEA. Entretanto, essa não é a questão principal deste trabalho e não vamos nos ater a ela.

Diante disso, questionamos às mães se seus filhos têm o acompanhamento de um profissional de apoio no Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). A Mãe “A”

respondeu “Sim, ela tinha né... antes da pandemia. Agora vai fazer dois anos que ela não vai para escola”. A Mãe “B” relatou “[...] a escola diante da necessidade colocou uma professora apoio para ele porque ele além do Transtorno do Espectro Autista tem como comorbidade a hiperatividade [...]”.

As duas crianças com TEA, aqui representadas pelas mães têm um profissional de apoio que as acompanha no CMEI. Consideramos isso com um ponto positivo para a inclusão escolas desses estudantes com esse transtorno. Apreciamos o papel do CMEI da Mãe “B” que antes mesmo de ela receber o diagnóstico do filho ou de requisitar o profissional de apoio já foi atendida pela escola. Ações como essa demonstram que houve uma avaliação do desenvolvimento e uma tomada de atitude, mesmo sem um laudo.

Borges e De Paiva (2021, p. 1), em pesquisa sobre a inclusão na Educação Infantil, identificaram que cada vez mais, as crianças com deficiência têm sido matriculadas nas escolas infantis já com o laudo (relatório ou diagnóstico) “em mãos” por ser uma exigência da escola. Alertam, no entanto, que “[...] este documento não pode ser um pré-requisito para a inclusão [...]”, ou seja, a escola precisa ter conhecimento e sensibilidade frente as dificuldades, transtornos ou deficiências apresentadas pelos estudantes e tomar as medidas necessárias.

Questionamos às mães se elas se sentem amparadas pelo Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) que seu filho estuda. Ambas as mães afirmaram que não recebem nenhum amparo da escola e que nem conhecem a professora de seu filho. Esta questão é confirmada na pesquisa que realizamos com as pedagogas que justificaram o afastamento da família devido ao ensino remoto imposto pela pandemia da COVID-19. Entretanto, como dissemos anteriormente essa comunicação com a família é de suma importância para que a professora tome iniciativas quanto às suas práticas pedagógicas.

Sobre as tarefas que têm sido enviadas aos pais impressas para que as crianças realizem em casa, situação essa temporária devido à pandemia, perguntamos às mães como elas são e se têm alguma dificuldade para realiza-la. Ambas as entrevistadas relataram que recebem sim semanalmente um envelope com as “tarefinhas” que seu filho deve executar e depois devolver respondida para a escola.

Entretanto, tanto a Mãe “A” quanto a “Mãe B” afirmaram que são as mesmas tarefas das outras crianças e que não há nenhuma adaptação sendo realizada. A Mãe “B” relatou ainda que “a orientação (da professora) é fazer o que ele dá conta e devolver do jeito que der”. A Mãe “A” disse:

[...] eu tento adaptar as atividades só que está bem complicado porquê é bem distante o desenvolvimento dela com as outras crianças... aí como não vem adaptada né... nunca teve durante esses três anos que ela estudou no CMEI... ainda fica mais difícil [...] o meu serviço também e tento conciliar é claro, que tenho que buscar informação também, mas fica muito difícil eu tentar adaptar o conteúdo deles para ela e ainda fazer... e falar o que eles tem que fazer lá com ela, é bem complicado” (mãe “a”, 2022).

Notamos pelas falas das entrevistadas que não há adaptação de atividades de seus filhos (mesmo antes da pandemia) e que isso acarreta em uma sobrecarga para elas. Ambas relataram que fazem as adaptações que conseguem, todavia, nos questionamos se os pais com baixa escolaridade têm essa consciência e se conseguem realizar tais adequações nas atividades que chegam em casa para os seus filhos.

Quando questionamos as professoras se elas planejavam práticas educativas adaptadas para envolver as crianças com TEA, três delas responderam afirmativamente e outras três disseram que suas práticas envolvem a preocupação em elaborar atividades individuais aos alunos de modo a atender suas necessidades específicas (Quadro 11). Todavia o que se percebe é a dificuldade que as mães têm em compreender as adaptações realizadas pelas professoras, que mesmo sem o contato com as crianças ocasionado pela pandemia estão se desdobrando para auxiliá-las.

Em nossa Revisão Integrativa identificamos textos que defendem estratégias pedagógicas referentes a atividades como brincadeiras e jogos articulados ao aprendizado, criativas, lúdicas e adaptadas sendo defendidas por Teixeira e Ganda (2019). Entretanto, boa parte das pedagogas participantes de nossa pesquisa relataram ter dificuldades na “adaptação das atividades”, na “elaboração de material pedagógico” e na proposição de “metodologias” que sejam eficientes para a criança com TEA (Quadros 7 e 8).

A preocupação da comunicação entre a criança com TEA e a professora também foi relatada pela Mãe “A” devido ao fato de sua filha ainda não verbalizar e ter sua comunicação classificada como ineficiente. No questionário aplicado às pedagogas também relataram preocupação quanto ao modo de se comunicar e interagir com seu aluno que apresenta o transtorno (Quadros 7 e 8).

O desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento da comunicação (aluno x aluno, professor x aluno e aluno x professor) dos alunos com TEA é um ponto bastante discutido nos textos de Cunha (2019) e Gonring (2021). Os autores acreditam que os professores sejam fundamentais para que a criança se comunique melhor, entretanto, defendem que deva ser um trabalho complementar ao que já é realizado em casa. Acrescenta ainda que se não houve uma troca de

ideias entre a família e a professora poderá acarretar em prejuízos maiores para a comunicação da criança. Oliveira e Araujo (2019) identificaram que situações de mediação na aplicação de práticas pedagógicas requer boa comunicação e interação com seus pares (alunos e professores)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) colocam as interações como um dos eixos estruturantes do currículo. É preciso, por conseguinte, que o docente estabeleça uma relação de confiança entre professor e aluno. Gonring (2021) cita dicas de como isso deve ocorrer dentro da sala de aula na Educação Infantil (Quadro 1).

Becker e Riesgo (2016) acreditam que há falta de interação da criança com TEA dentro das escolas. Mello (2007) acredita que isso ocorra por falta de conhecimento dos professores sobre o sistema de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), através de figuras. Em nossa Revisão Integrativa alguns artigos destacam estudos que enfatizam a aprendizagem com êxito no uso da CAA e que os professores devem ser capacitados para utilizá-la em sala de aula.

Pelo relato da Mãe “A” vemos que isso não ocorre no CMEI que sua filha estuda. A entrevistada afirmou que já tentou ela mesma inserir as figuras como forma da criança pedir água ou ir ao banheiro, mas que viu que não estava funcionando. De acordo com ela, as figuras “[...] chegavam em casa do mesmo jeito que eu colocava na mochilinha dela [...]. Além disso, ela relatou que teve que desfraldar a criança sozinha em casa, sem ajuda da escola e que foi um processo bem difícil porque “[...] na escola faziam de um jeito e chegava aqui em casa era de outro [...] então ela ficava confusa e nervosa, mas insistindo por uns seis meses sozinha eu consegui”.

Quanto ao uso de fraldas na Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998, p. 34) explica que “a retirada das fraldas e o controle dos esfíncteres pela criança constitui um processo complexo que integra aspectos biológicos, afetivos, emocionais e sociais”. Elucida que até os três anos há o interesse da criança em desprender-se das fraldas e utilizar o penico ou vaso sanitário e sugere que “[...] a instituição e a família compartilhem das mesmas intenções e cuidados durante esta fase” (BRASIL, 1998, p. 35).

A questão da escolaridade das participantes também está relacionada ao diagnóstico precoce do TEA, já que ambas perceberam os primeiros sintomas ainda bem cedo. O que ocorre geralmente é a lentidão dos pais em perceber que o comportamento do filho é atípico; essas características muitas vezes são identificadas com ingresso da criança na escola; o diagnóstico, muitas vezes, leva anos para ser “fechado” pelos profissionais da saúde.

A rotina das mães, depois do diagnóstico fica bem intensa tanto para aquelas que trabalham fora quanto para aquelas que ficam em casa em função do filho com TEA. A busca de informações e capacitações, redes de apoio, terapias e gastos financeiros são frequentes.

As mães esperavam receber ajuda do Núcleo Multidisciplinar devido à falta de conhecimento dos trabalhos que são realizados lá pela equipe, sendo esse um problema identificado por nossa pesquisa. Ambas levam seus filhos em instituições especializadas (algumas privadas) para receberem as terapias adequadas, inclusive o AEE.

Além disso, as duas crianças que as mães foram entrevistadas têm um profissional de apoio em sala de aula, o que consideramos como positivo, principalmente porque uma das escolas contratou esse professor antes mesmo do diagnóstico da criança ser apresentado. A quantidade de crianças com deficiência, principalmente com TEA, tem aumentado nas escolas e espera-se que a exigência do laudo médico não seja um pré-requisito para que a escola tome as medidas necessárias diante da necessidade de intervenção precoce.

As mães “A e B” entrevistadas pela pesquisadora relataram que se sentem desamparadas pelas escolas, principalmente durante a pandemia, e sequer conhecem a professora que ministra aulas para seus filhos há quase dois anos. Além disso, questionam as tarefas impressas enviadas para realizar em casa que são as mesmas dos demais alunos, sem nenhuma adaptação, sendo necessário que elas mesmas adaptem.

Outro assunto relevante durante a entrevista foi a dificuldade de comunicação entre a professora e o aluno com TEA. As mães afirmam que as professoras não estão aptas para desenvolver um diálogo básico com seus filhos, por meio da CAA. Além disso, as mães relatam trabalhar sozinhas com seus filhos, sem ajuda da escola, no caso do desfralde da criança e ensinando a pedir para ir ao banheiro ou para comer algo.

Diante das dificuldades que essas duas crianças apresentam para oralizar o que desejam ou sentem, as mães ficam preocupadas com a interação delas com as demais crianças e com a professora. Há um receio de que ela seja “deixada de lado” pela professora ou pelos colegas. Entendendo que na Educação Infantil as interações compõem os eixos estruturantes do currículo, vê-se como válida a preocupação dessas mães.

5.4 APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional requisito para conclusão do mestrado profissional foi elaborado a partir da coleta de dados realizada em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de

Caldas Novas/GO com professoras que atuavam com crianças com TEA no ano letivo de 2021. O objetivo foi identificar as dificuldades dos professores da Educação Infantil, referente às práticas educativas inclusivas ao trabalhar com inclusão de alunos com TEA. Os resultados nortearam a construção do produto educacional um material de apoio destinado a contribuir com possibilidades de práticas educativas inclusivas voltadas às crianças com TEA na Educação Infantil

Participaram da avaliação do produto oito professoras que no início da pesquisa colaboraram descrevendo suas dificuldades no processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. O produto educacional e o *link* do questionário para avaliação foram enviados pelo *WhatsApp* disponibilizados pelas participantes.

As perguntas indagavam sobre a participação das professoras na pesquisa, o acompanhamento e apoio recebido, as reflexões suscitadas a partir da participação na pesquisa sobre TEA, assim como sobre o produto enviado para sua apreciação, TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): MATERIAL DE APOIO A PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Quando perguntadas sobre as orientações e o acompanhamento durante a pesquisa, das oito participantes, sete declararam que os pesquisadores se disponibilizaram a tirar qualquer dúvida e fazer esclarecimentos a qualquer momento. Uma participante respondeu discordando do acompanhamento realizado. No TCLE estavam descritos os contatos dos pesquisadores e a participante que tinha o contato de *WhatsApp* da responsável e em nenhum momento recebemos mensagem ou ligação com dúvidas da participante. Lamentamos o ocorrido e nos sensibilizamos com a participante.

Sobre a relevância da pesquisa para a prática pedagógica em sala de aula, houve uma totalidade de respostas concordando fortemente que a pesquisa contribuirá com sua atuação na inclusão de crianças com TEA. Visto que cinco delas na pesquisa de campo, disseram que sua formação continuada não é específica para crianças com TEA.

A respeito das reflexões sobre sua atuação com crianças com TEA todas concordaram que participar da pesquisa, responder as perguntas proporcionou que repensassem sua prática e reavaliassem seus conhecimentos sobre as crianças e o processo de inclusão realizado. Uma conclusão definida a partir das falas das professoras quando demonstraram insegurança e consciência da grande responsabilidade assumida, sentimentos gerados pela falta de conhecimento sobre o TEA, sintomas e especificidades.

O produto educacional foi disponibilizado para avaliação dos docentes que aprovaram os aspectos visuais, de conteúdo e as sugestões de práticas educativas selecionadas para auxiliá-los em sala de aula. Aprovação observada quando considerou o material “importante para a prática e embasamento teórico” (Professora 2). “Excelente material, de grande utilidade para a prática pedagógica por conter informações acerca do TEA” (Professora 5)

A (Professora 4) sentiu falta da presença dos pesquisadores, para um contato maior, para troca de experiências. Compartilhamos desse sentimento da Professora 4 e reforçamos a justificativa que causou esta ausência, o momento de pandemia vivenciado mundialmente impedindo que a pesquisa se desenvolvesse presencialmente.

Como sugestões as Professoras 1 e 6 indicaram a divulgação do produto para um número maior de pessoas, para os profissionais de apoio, para as famílias e sociedade em geral no sentido de conscientização, como forma de diminuir o preconceito e melhorar o conhecimento dos direitos das crianças com TEA.

O produto foi avaliado pela professora 7 como um material rico em informações relevantes que poderá orientar e motivar o trabalho de inclusão realizado na Educação Infantil. A professora 8 não declarou suas impressões e também não deixou sugestões.

O material de apoio elaborado, após ser validado e avaliado passou por alterações será reproduzido e entregue às professoras, aos Centros Municipais de Educação Infantil participantes e aos que colaboraram para seu processo de construção. Ainda ficará disponível para consulta dos interessados em formato de *e-book*.

Esperamos que o produto educacional elaborado auxilie os professores, profissionais de apoio, coordenadores, familiares, possibilitando conhecimentos básicos sobre o transtorno, sobre os direitos conquistados pelas pessoas com TEA, sobre práticas que possam ser utilizadas para o seu desenvolvimento, e orientações para um trabalho docente que respeite as diferenças e inclua as crianças com TEA nas escolas regulares cumprindo um direito estabelecido.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que conseguimos alcançar respostas para as nossas questões norteadoras, levantadas no início dessa pesquisa. Isso porque identificamos as dificuldades apresentadas pelos professores da Educação Infantil, percebemos como buscam informação e formação, o tipo de apoio recebido dos gestores, coordenadores, bem como, as práticas pedagógicas que fazem uso para a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Além disso, consideramos também que o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado. Dado isso, identificamos as dificuldades das pedagogas da Educação Infantil, referente às práticas educativas inclusivas ao trabalhar com a inclusão de alunos com TEA e, com base nelas, criamos e aplicamos um produto educacional que fosse capaz de apresentar e ampliar conhecimentos sobre esse transtorno, abrangendo também exemplos de práticas educativas inclusivas e fontes de pesquisa e inspiração para uma formação continuada.

Os objetivos específicos, do mesmo modo, foram atingidos, pois elaboramos um referencial teórico do contexto histórico da Educação Especial composto pelos marcos legais e conquistas das pessoas com deficiência. Depois identificamos como trabalham a equipe do Núcleo Multidisciplinar de Caldas Novas. E, por último, propusemos um Material de Apoio com sugestões de práticas educativas inclusivas como possibilidade de intervenção que possam auxiliar os professores no processo de ensino-aprendizagem das crianças com TEA.

Depois de realizar todas as fases desta pesquisa, podemos conceituar o TEA como um transtorno caracterizado pelo desenvolvimento atípico do comportamento. Os déficits apresentados são relacionados, principalmente, à comunicação e à interação social. Geralmente as crianças apresentam comportamentos repetitivos, estereotipados com um repertório restrito de interesses e atividades.

Diante dessas características, o TEA era até pouco tempo identificado somente após três anos de idade. Entretanto, isso tem mudado, e com um conhecimento maior das características do transtorno tem possibilitado o diagnóstico com idade inferior a 3 anos. Motivo esse, que é cada vez mais comum, a presença de crianças com TEA na Educação Infantil.

Em face do exposto, compreendemos que no ambiente escolar sejam necessárias algumas mudanças para que o aluno com TEA tenha a oportunidade de se desenvolver plenamente como os demais. Entretanto, esbarra-se em questões políticas, de gestão escolar, culturais, familiares, mas principalmente na formação e/ou habilitação dos professores que estarão em contato direto com essa criança.

Concluimos que o medo e a insegurança, relatados pelas pedagogas da Educação Infantil, são consequências de uma formação inicial e continuada ainda insuficiente para o trabalho com alunos que apresentam TEA. As dificuldades dessas profissionais abarcam principalmente a falta de apoio da família, da escola (direção e coordenação) e da Secretaria de Educação; a carência de materiais pedagógicos e; as dificuldades em elaborar atividades e metodologias adequadas a esses estudantes.

As professoras reconhecem que o conhecimento que têm buscado e/ou recebido não está sendo suficiente. Entendem que deva haver uma distinção no modo de aprendizagem do aluno com o transtorno, entretanto, suas práticas pedagógicas são realizadas sem o conhecimento, planejamento e/ou adequação necessária, sendo que, muitas vezes, não consideram as necessidades do aluno com TEA, em detrimento dos demais.

Entendemos que não basta que o professor elabore e aplique uma prática pedagógica isolada, sozinho em sua sala de aula. Em virtude de que a organização e o planejamento das ações a serem tomadas devem ser realizadas de modo colaborativo entre secretaria de educação, equipe multidisciplinar, direção, coordenação pedagógica, professores (regular, de apoio e de apoio à inclusão) e família.

Ao entrevistarmos a coordenadora geral do Núcleo Multidisciplinar pudemos entender melhor como ele funciona e qual o seu papel na inclusão das escolas municipais. Descobrimos que o Núcleo tem como objetivo avaliar e propor intervenções em dificuldades de aprendizagem, e quando se trata de deficiência diagnosticadas as crianças são encaminhadas para outras instituições ou profissionais da área da saúde. A demanda de estudantes a serem atendidos é maior do que a equipe multidisciplinar consegue atender e, por isso, há fila de espera que perdura mais de um ano.

As dificuldades relatadas pela coordenadora vão ao encontro de reclamações levantadas pelas pedagogas e pelas mães durante nossa pesquisa. Inferimos que elas ocorram devido à uma deficiência na comunicação do Núcleo Multidisciplinar com as escolas e as famílias (população de um modo geral), fazendo com que o desconhecimento da forma de funcionamento desse órgão seja questionado pelas pessoas que precisam de seus serviços.

Percebemos que as questões relacionadas ao grau de escolaridade das mães têm relação íntima com o interesse em participar da nossa pesquisa, com a identificação precoce dos primeiros sintomas do TEA nos filhos, com a busca por conhecimentos sobre o transtorno, bem como, com a agilidade em procurar ajuda de profissionais especializados. Além disso, por

serem professoras elas percebem mais facilmente as lacunas no processo de inclusão de seus filhos na Educação Infantil.

Dentre as percepções das mães está a identificação de que não há capacitação dos professores para promover a comunicação básica com a criança por meio da Comunicação Alternativa Aumentativa. Nesse sentido, essas mães notam o desamparo da escola, o distanciamento do professor, bem como, a falta de adaptação nas atividades e nas tarefas propostas.

Por fim, deixamos aqui sugestões que podem contribuir de alguma forma com a inclusão de crianças com TEA, na Educação Infantil, de Caldas Novas. Aos professores indicamos que se organizem para requerer melhores condições de trabalho como a formação continuada no sentido de atender as especificidades das deficiências, que neste caso está relacionado ao transtorno do espectro autista. A aquisição de material pedagógico apropriado as intervenções no TEA, para o educador valorização econômica e social, condições essenciais para o aperfeiçoamento do trabalho docente.

À Secretaria de Educação e à Coordenação Municipal de Inclusão, deixamos a reflexão sobre a efetividade dos cursos e palestras ofertadas aos professores da Educação Infantil. Entendemos que não basta “falar de inclusão” ou “falar de autismo” é preciso que essas formações continuadas sejam mais práticas, objetivas e que supram as expectativas dos docentes.

Ao Núcleo Multidisciplinar sugerimos que seja realizada uma divulgação do trabalho realizado pela equipe. Acreditamos que desse modo seja possível que os professores e familiares entendam melhor os objetivos dos atendimentos realizados nesse órgão. Podendo ainda, conduzir um trabalho conjunto com a Secretaria de Educação explicando, aos professores e pais, como se dá o processo de inclusão escolar no município.

Aos pais de um modo geral, e não somente às mães que participaram desta pesquisa, recomendamos maior participação no processo de ensino-aprendizagem de seus filhos. Além disso, aconselhamos a busca de conhecimento sobre o TEA e sobre a importância de um trabalho colaborativo entre escola e família para o pleno desenvolvimento das crianças em todos os âmbitos e não só como alunos.

REFERÊNCIAS

APA. *American Psychiatric Association. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-V*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AGUIAR, Bernardo; CORREIA, Walter; CAMPOS, Fábio. Uso da escala Likert na análise de jogos. **X SBGames - SBC - Proceedings: Arts & Design Track - Short Papers**, Salvador/BA, v. 7, p. 1-5, nov. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto. São Paulo: Ed. 70, 2016.

BARROS, Laelma Alves. Educação Infantil No Brasil: desafios e possibilidades. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 8, n. 13, 2021.

BECKER, Michele Michein; RIESGO, Rudimar dos Santos. Aspectos Neurobiológicos dos Transtornos do Espectro Autista. *In*: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia, RIESGO, Rudimar dos Santos (Orgs.) **Transtorno da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016, p. 357-367.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa qualitativa: significados e a razão que a sustenta. **Revista pesquisa qualitativa**, v. 1, n. 1, 2009.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BORGES, R. L.; DE PAIVA, L. D. Educação inclusiva na educação infantil: estudo exploratório em um município do estado de Goiás. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 17, n. único, p. 1-27, 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: 27.12.1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: 12.08.1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069 de 13 julho de 1990. **Diário Oficial da União**: 16.7.1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: 23.12.1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol. 1, vol. 2, vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica.** Parecer CNE/CEB nº 17, aprovado em 3 de junho de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília, DF: Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, Comissão Plena, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

_____. **Resolução nº 4,** de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** 18.11.2011.

_____. 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 União:** 28.12.2012.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União:** 7.7.2015.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

_____. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** 9.1.2020.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União:** 29.10.2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020:** resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2021.

_____. Lei nº 14.333, de 4 de maio de 2022. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a garantia de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada aluno. **Diário Oficial da União:** 5.5.2022.

CABRAL, Renato dos Reis Borges et al. **Imigração de “maranhenses” para Caldas Novas (GO): contexto imigratório e crescimento populacional no período 2000-2010.** 2020.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Possibilidades da colaboração entre professores do ensino comum e especial para o processo de inclusão escolar.** 300 f. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2004.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional.** Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012.

CASTANHA, Juliane Gorete Zanco et al. **A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014).** 2016. 128f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE - Campus de Cascavel. Cascavel/PA, 2016.

CATRACALIVRE. **Desenhos Animados Ajudam no Estímulo de Crianças Autistas.** 2019. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/quem-inova/desenhos-animados-ajudam-no-estimulo-de-criancas-autistas/>. Acesso em: 14 jan. 2022.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da Criança com Autismo na Educação Infantil: trabalhando a Mediação Pedagógica.** 1. ed. Rio de Janeiro/RJ: Wak, 2013.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 17 maio 2022.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva.** Artes Médicas, 2004.

COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa. **Brincar e Inclusão Escolar: sugestões de adequações simples nas atividades lúdicas favorecendo a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil.** 2015. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/#!/ensino/pos-graduacao/programas/mestrado-profissional-em-docencia-para-a-educacao-basica/dissertaes-e-produtos/dissertacoes-e-produtos/> Acesso em: 12 abr.2022.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicologia e práticas educativas na escola e na família.** 8. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

DA FONSECA, João José Saraiva. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**, Ceará Universidade Estadual do Ceará, 2002.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

FERNANDES, Elisângela. **Professores Doutores:** eles são a exceção. Revista Nova Escola [online], 01/04/2012.

FERNANDES SOBRINHO, Marcos. **Temas sociocientíficos no Enem e no Livro Didático: Limitações e potencialidades para o ensino de Física.** 2016. 349f. Tese de (Doutorado). Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FONTES, Rejane de Souza. **Ensino Colaborativo:** uma proposta de educação inclusiva. Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editores, 2009.

FRANCO, Lucimar de. Lima; NERES, Celi Corrêa. As (re) ações dos professores regentes e o auxiliar pedagógico especializado (ape) na escolarização do estudante com deficiência. Periferia: **Educação Cultura & Comunicação**, v. 9, n. 1, p. 58-85, jan-jun. 2017.

FRANCO, Vítor. Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipe em intervenção precoce. **Interação em Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 113-121, 2007.

GADIA, Carlos; ROTTA, Newra Tellechea. Aspectos Clínicos do Transtorno do Espectro Autista. In: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILE, Lygia.; RIESGO, Rudimar. Dos Santos. **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar.** 2º ed. Porto Alegre: Artmed Editora, p. 368 – 377, 2016,

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. In: GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, p. 44-45, 2002.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (Orgs.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GONÇALVES, Adriana Garcia; PICHARILLO, Alessandra Daniele Messali; PEDRINO, Mariana Cristina. Uso de objeto educacional digital na perspectiva da educação especial: relato de uma prática pedagógica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp. 3, p. 1726-1735, dez. 2017.

GONRING, Vilmara Mendes. **A Criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.** 1. ed. Curitiba/PR: CRV, 2021.

GOUVEIA, Natalia Lazara; CHAVES, Naíma de Paula Salgado. O ensino-aprendizagem das cores e das formas na educação infantil: uma experiência com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. 01-16, 2020.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Caldas Novas: população**. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/caldas-novas/panorama>. Acessado em: 08 de dezembro de 2021.

JORNAL HOJE MAIS. **Símbolo mundial do autismo deve ser incluído em placas de atendimento preferencial**. 2019. Disponível em: <https://www.hojemais.com.br/aracatuba/noticia/cotidiano/simbolo-mundial-do-autismo-deve-ser-incluido-em-placas-de-atendimento-preferencial>. Acesso em: 12 jan. 2021.

KAPLÚN, Gabriel. Materiais educativos: experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 271, p. 46-60, maio/ago. 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 33-57.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUHLMANN JR., Moysés. **A educação infantil no século XX: histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 3, p. 182-193, 2012.

LANNA JÚNIOR, MARTINS, Mário Cleber. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LOBAR, Sandra L. DSM-V Changes for Autism Spectrum Disorder (ASD): Implications for Diagnosis, Management, and Care Coordination for Children With ASDs. **J Pediatr Health Care**, v. 30, n. 4, p. 359-365, jul-ago. 2016.

LOPES, Claudio Neves. **Olhos nos olhos: novos paradigmas sobre a inclusão escolar na contemporaneidade**. 1º. Curitiba: Appris, 2019.

MAIA, Luiz Cláudio Gomes. **Um Estudo Sobre o uso de Periódicos Eletrônicos: o Portal de Periódicos CAPES na Universidade Federal de Minas Gerais**. Dissertação de (mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo/SP: Moderna, 2003.

MARCHIORI, Alexandre Freitas; FRANÇA, Carla de Almeida Aguiar. Práticas e articulações pedagógicas na educação infantil: contribuições ao processo de desenvolvimento de uma criança com autismo. **Zero-a-seis**, v. 20, n. 38, p. 488-513, jul./dez., 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Educação integrada do portador de deficiência mental: alguns pontos para reflexão. **Revista Integração**, v. 16, p. 27-32, 1996.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão Marco Zero: começando pelas creches**. 1. ed. Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editores, 2010.

MELLO, Ana Maria S. Ros. **Autismo: guia prático**. 7. ed. Brasília/DF: CORDE, 2007.

MINISTÉRIO DA SAÚDE/CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**: 12/12/2012.

MINISTÉRIO DA SAÚDE/CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**: 24/05/2016.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, p. 1-7, 2004.

MOREIRA, Marco; NARDI, Roberto. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 3, p. 1-9, 2010.

NUNES, Débora R. P.; SCHMIDT, Carlo. Educação Especial e Autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84-103, jul./set., 2019.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

NUNES, Maria; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

OCTAVIO, Ana Júlia Moraes *et al.* A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil. **Research, Society and Development**, vol. 8, n. 1, p. 01-12, 2019.

OLIVEIRA, Jaíma Pinheiro; ARAUJO, Mariane Andreuzzi. A participação de uma criança com Síndrome de Down em práticas pedagógicas na educação infantil. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 869-882, abr., 2019.

OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; NASCIMENTO, Romária de Menezes do; FALCÃO, Giovana Maria Belém. A Educação dos Estudantes com Deficiência em Tempos de Pandemia de Covid-19. **Revista Interações**, Lisboa/PT, v. 16, n. 54, p. 25-48, 2020.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo/SP: Cortez, 2002.

PACKER, Abel Laerte et al. SciELO: uma metodologia para publicação eletrônica. **Ciência da informação**, v. 27, p. 109-121, maio/ago. 1998.

PASSOS, Najla. **Mulheres são Maioria na Educação Infantil e Minoria no Ensino Superior**. Revista da Associação dos Docentes da Universidade Rural (ADUR-RJ), 18/03/2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. São Paulo: Editora Feevale, 2013.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 8. ed. Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 2000.

RODRIGUES, Viviane; ALMEIDA, Maria Amélia. Implementação do Pecs Associado ao Point-Of-View Video Modeling na Educação Infantil para Crianças com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 403-420, jul./set. 2020.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia, RIESGO, Rudimar dos Santos (Orgs.) **Transtorno da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na Educação Infantil: crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, v. 20, n. 3, p. 173-183, jul./set. 2015.

SANTANA, Djanira Ribeiro. Infância e educação: a histórica da construção do direito das crianças. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 14, n. 60, p. 230-245, 2014.

SANTANA, Maria Luzia da Silva *et al.* O brincar como elemento de inclusão escolar de crianças caracterizadas com Transtornos do Espectro Autista (TEA). **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 48-65, 2016.

SANTOS, Núbia de Oliveira; KOTTEL, Annemaria. Práticas Educativas de Inclusão de Alunos Autistas na Escola Municipal de Educação Básica Alice Oliveira Santos, Distrito Alto dos Coelho, Água Branca – AL. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 6, n. 3, p. 96-110, maio 2018.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação especial: da segregação à inclusão. **IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX)**, p. 113-119, 2015.

SHARMA, Samata R.; GONDA, Xenia; TARAZI, Frank. Autism Spectrum Disorder: Classification, diagnosis and therapy. **Pharmacology & therapeutics (Oxford)**, 2018-10, Vol.190, p. 91-104.

SARAIVA, Joseana Maria. Contexto sócio-histórico das políticas de assistência à infância no Brasil: da caridade ao direito. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, v. 30, n. 1, p. 144-167, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro/RJ: WVA, 1997.

SILVA, Aline Maira. **Educação Especial e Inclusão Escolar: história e fundamentos**. 1. ed. Curitiba/PR: InterSaberes, 2012.

SILVA, Cristina B. S. *et al.* Didática e Educação Inclusiva: análises a partir de uma perspectiva escolar. In: SILVA, C. B. S. (Org.) **Educação Brasileira em Perspectiva: contribuições e olhares interdisciplinares**. Coleção Aspectos da Educação. Volume 1. São Paulo/SP: Pimenta Cultural, 2021, p. 16-32.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica: métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 33-44, 2009.

SOUZA, Cristiane Alves; SANTOS, Rosilda Soares. **A creche ontem e hoje**. 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc1-7.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

SOUZA, Maria da Guia; NUNES, Débora Regina de Paula. Consultoria Colaborativa na Educação Infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-25, 2020.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; FABRE, Marie-Christine Julie Mascarenhas; TAMUSIUNAS, Fabricio Raupp. Reusabilidade de objetos educacionais. **RENOTE**, v. 1, n. 1, fevereiro, 2003.

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

TERAPIA ABA. **Ensinando Crianças Autistas Através de Vídeos!** 2016. Disponível em: [https://www.terapiaaba.com.br/noticia/ensinando-criancas-autistas-atraves-de-videos/39#:~:text=Crie%20v%C3%ADdeos%20pequenos%20\(alguns%20segundos,v%C3%ADdeo%2C%20d%C3%AA%20algum%20item%20preferido](https://www.terapiaaba.com.br/noticia/ensinando-criancas-autistas-atraves-de-videos/39#:~:text=Crie%20v%C3%ADdeos%20pequenos%20(alguns%20segundos,v%C3%ADdeo%2C%20d%C3%AA%20algum%20item%20preferido). Acesso em: 14 jan. 2022.

TORRACO, Richard J. Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. **Human resource development review**, v. 4, n. 3, p. 356-367, 2005.

VILELA, Pedro. Rafael. **Bolsonaro anuncia a inclusão de autistas no Censo 2020**. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-07/bolsonaro-anuncia-inclusao-de-autistas-no-censo-2020>. Acesso em: 15 jan. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 863-869, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo/SP: Editora WMF e Martins Fontes, 2010.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do Autismo: social, cognitivo, linguístico, sensorio-motor e perspectivas biológicas**. São Paulo: M. Books, 2015.

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: updated methodology. **Journal of advanced nursing**, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.

APÊNDICE A – Questionário para os Professores

Você está sendo convidado a participar voluntariamente de uma pesquisa realizada pela mestranda Vanessa de Araújo Lopes, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino para Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Urutaí que traz como título: “CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: dificuldades e possibilidades a práticas educativas inclusivas”.

O objetivo da pesquisa é identificar as dificuldades dos professores da Educação Infantil referente às práticas educativas inclusivas ao trabalhar com inclusão de alunos com TEA e por meio do produto educacional contribuir com possibilidades de práticas educativas inclusivas que possam apoiar os profissionais responsáveis pela inclusão.

Em todas as fases da pesquisa, serão seguidas as normas aplicáveis, às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais expressas nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) como medida de precaução e proteção aos participantes. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial e contribuirão significativamente para a formação da mestrandia e para a comunidade científica.

1 Dados sociográficos:

Nome: _____

Idade: _____ Tempo de magistério: _____

Titulação: () graduação () pós-graduação *latu sensu* () mestrado () doutorado

Área de formação: _____ Em que ano concluiu? _____

Possui especialização em educação especial? _____

Há quanto tempo atua na educação especial? _____

Questionário:

2 - Relate suas primeiras indagações, seus sentimentos ao tomar conhecimento que teria uma criança com TEA em sala de aula.

3 - A partir do primeiro contato com a criança com TEA, quais foram suas maiores dificuldades?

4 - Recebeu incentivo da Secretaria Municipal de Educação ou do grupo gestor para participar de formações, cursos, palestras sobre TEA?

5 - Como esses cursos, palestras e formações contribuem na sua prática pedagógica na inclusão da criança com TEA?

6 - Você como professor regente na Educação Infantil que trabalha com crianças com TEA utiliza-se de planejamento com estratégias adequadas para promover a participação dessa(s) criança(s)?

7 - O Núcleo Multidisciplinar realiza o atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem, você já recebeu algum retorno sobre o atendimento de seu(s) aluno(s)? Em caso afirmativo, faça um relato de como aconteceu esse retorno.

8 - Existe uma equipe multidisciplinar que atua no auxílio à inclusão no ensino regular, você já recebeu alguma orientação dessa equipe? Em caso afirmativo, aponte algumas orientações que contribuíram com a sua atuação como professor de crianças com TEA.

9 - Você planeja práticas educativas adaptadas para o trabalho com crianças com TEA? Em caso afirmativo, descreva as práticas que você considera eficiente no desenvolvimento de crianças com TEA.

10 - Apresente as principais dificuldades enfrentadas por você ao trabalhar com alunos com TEA na Educação Infantil.

11 –Após o encaminhamento das crianças ao Núcleo Multidisciplinar os professores são informados ou tem acesso aos pareceres dados pelos profissionais que atenderam esses alunos? Em caso de resposta afirmativa descreva como é feita essa troca de informações.

12 – A participação e cooperação da família no desenvolvimento de crianças com necessidades educativas especiais é fundamental. Como é realizado o trabalho em conjunto com a família e quais os benefícios dessa parceria?

APÊNDICE B – Entrevista Com a Coordenadora do Núcleo Multidisciplinar

Coordenação do Núcleo Multidisciplinar Adalberto Lassance de Albuquerque Júnior presente no município de Caldas Novas.

Você está sendo convidado a participar voluntariamente de uma pesquisa realizada pela mestrandia Vanessa de Araújo Lopes, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino para Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Urutaí que traz como título: “CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: dificuldades e possibilidades a práticas educativas inclusivas”.

O objetivo da pesquisa é identificar as dificuldades dos professores da educação infantil referente às práticas educativas inclusivas ao trabalhar com inclusão de alunos com TEA e por meio do produto educacional contribuir com possibilidades de práticas educativas inclusivas que possam apoiar os profissionais responsáveis pela inclusão.

Em todas as fases da pesquisa, serão seguidos rigorosamente as normas aplicáveis, às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais expressas nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) como medida de precaução e proteção aos participantes. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial e contribuirão significativamente para a formação da mestrandia e para a comunidade científica.

Dados sociográficos:

Nome: _____

Idade: _____ Anos de profissão: _____

Titulação: () graduação () pós-graduação *latu sensu* () mestrado () doutorado

Área de formação: _____

Função atual: _____

Roteiro da Entrevista:

- 1- Há quanto tempo coordena o Núcleo Multidisciplinar?
- 2 - Os profissionais que atendem as crianças encaminhadas pelas escolas e CMEI são contratados ou concursados no município? Com quais especialidades os pais e crianças podem contar atualmente?
- 3 - O Núcleo consegue atender a demanda das escolas e CMEI do município? Há perspectiva de aumento no número dos atendimentos?
- 4 - Quando o professor observa dificuldade de aprendizagem ou sintomas de transtornos como o TEA qual o procedimento feito para o encaminhamento da criança?
- 5 - Os professores recebem orientações dos profissionais que atendem no Núcleo Multidisciplinar referente as crianças atendidas, seus alunos?
- 6 - Com que frequência o município promove formações, palestras, seminários destinados aos professores? Especificamente sobre o TEA?

APÊNDICE C –Entrevista com os pais de crianças com TEA

Você está sendo convidado a participar voluntariamente de uma pesquisa realizada pela mestranda Vanessa de Araújo Lopes, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino para Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Urutaí que traz como título: “CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: dificuldades e possibilidades a práticas educativas inclusivas”.

O objetivo da pesquisa é identificar as dificuldades dos professores da educação infantil referente às práticas educativas inclusivas ao trabalhar com inclusão de alunos com TEA e por meio do produto educacional contribuir com possibilidades de práticas educativas inclusivas que possam apoiar os profissionais responsáveis pela inclusão.

Em todas as fases da pesquisa, serão seguidos rigorosamente as normas aplicáveis, às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais expressas nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) como medida de precaução e proteção aos participantes. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial e contribuirão significativamente para a formação da mestranda e para a comunidade científica.

Roteiro da entrevista:

- 1 - Qual seu Nome
- 2 - Sua idade
- 3 - Quantos filhos você tem?
- 4 - Qual seu grau de escolaridade?
- 5 - Qual sua profissão, está desempenhando-a no momento?
- 6 - Em que momento você percebeu características que indicavam o espectro autista em seu filho (a)?
- 7 - Para receber o diagnóstico de TEA qual foi o caminho percorrido em relação aos profissionais de saúde? Faça um breve relato dessa trajetória.
- 8 - Em sua família mais alguém tem diagnóstico de TEA ou outro transtorno?
- 9 - O que mudou na sua vida e de sua família após o diagnóstico? Em sua opinião quais as maiores dificuldades enfrentadas pela sua família?
- 10 - Após receber o diagnóstico de que forma procurou conhecer o transtorno? Fez alguma pesquisa?
- 11 - Seu filho recebe atendimento especializado? Participa de terapias, onde elas são realizadas?
- 12 – Sobre o atendimento realizado pelo núcleo multidisciplinar, você recebe dos profissionais algum retorno ou orientação, participa de alguma terapia destinada aos familiares?
- 13 - Na escola seu filho (a) tem acompanhamento do profissional de apoio?
- 14 - Você sente-se acolhida no CMEI onde ele (a) está matriculado? Como é o seu relacionamento com a professora de seu filho (a)?

APÊNDICE D - Questionário Pós-teste para avaliação do produto educacional
(Para os professores)

Você participou da pesquisa realizada pela mestranda Vanessa de Araújo Lopes, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino para Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Urutaí, sob orientação do prof. Dr. Marcos Fernandes Sobrinho com título “CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: dificuldades e possibilidades a práticas educativas inclusivas”. A pesquisadora agradece imensamente sua contribuição para o estudo realizado e gostaria de presentear-lhe com um exemplar de seu Produto Educacional.

Desejo que o produto Educacional possa contribuir com sua atuação na inclusão e na promoção de práticas educativas diferenciadas/adaptadas no trabalho com crianças com TEA na Educação Infantil.

Nome: _____

1 - Você participante da pesquisa recebeu orientações e acompanhamento da pesquisadora?

- Concordo fortemente
- Concordo
- Indiferente
- Discordo
- Discordo fortemente

2 – O tema pesquisado apresenta relevância para sua prática pedagógica em sala de aula?

- Concordo fortemente
- Concordo
- Indiferente
- Discordo
- Discordo fortemente

3 – A pesquisa trouxe reflexões importantes a você relacionada à sua atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

- Concordo fortemente
- Concordo
- Indiferente
- Discordo
- Discordo fortemente

4 – Como você avalia o Produto Educacional quanto ao aspecto visual, conteúdo, propostas de práticas educativas?

- Concordo fortemente
- Concordo
- Indiferente

- Discordo
- Discordo fortemente

5 – Indicaria esse Produto Educacional aos colegas de trabalho com intenção de auxiliá-los na busca por práticas educativas para inclusão de crianças com TEA?

- Concordo fortemente
- Concordo
- Indiferente
- Discordo
- Discordo fortemente

6 - Deixe aqui suas impressões, críticas e sugestões a respeito do Produto Educacional. Elas serão bem vindas para aperfeiçoamento do material de apoio.

Obrigada, sua contribuição foi de extrema importância!

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Professores



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO - CAMPUS URUTAÍ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPG-ENEB)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: intitulada “CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: dificuldades e possibilidades a práticas educativas inclusivas”. O estudo está sendo desenvolvido pela pesquisadora Vanessa de Araújo Lopes, sob a orientação do Dr. Marcos Fernandes Sobrinho.

Após se inteirar dos esclarecimentos e das informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, a primeira via ficará sob guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Vanessa de Araújo Lopes, (residente à Rua Santo André Qd 09 Lt 28 Conj. Aristeu J. Ferreira Pires do Rio-Go) através do telefone: (64) 99906 5040 (WhatsApp) ou pelo e-mail vanessalopes1804@hotmail.com.

Em relação as dúvidas sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº 280, Setor Sul, CEP 74085-0100, Goiânia, Goiás) pelo telefone: (62) 99226 3661 ou pelo e-mail: cep@ifgoiano.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), é a instância regional responsável pelos protocolos de pesquisa de baixa e média complexidade, está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). É responsável por realizar a avaliação ética em protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, bem como garantir os direitos e a dignidade dos participantes envolvidos na pesquisa.

1. Justificativa, os objetivos e procedimentos

A presente pesquisa é motivada pelo desejo de conhecer as dificuldades que os professores encontram para trabalhar a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil e as práticas educativas que eles têm utilizado. Sua importância está na contribuição que deverá voltar aos professores em forma de conhecimento científico para que de alguma maneira os auxiliem nas práticas diárias.

A pesquisa se justifica através de alguns relatos ocorridos entre professores em momentos de conversa informal, sobre as dificuldades encontradas pelos professores em fazer a inclusão de crianças com TEA na educação infantil, seja pelo desconhecimento sobre o transtorno ou de práticas educativas que os auxiliem na realização de um trabalho eficiente. A pesquisa terá início assim que a pesquisadora receber do Comitê de Ética em pesquisa a autorização.

O objetivo desse projeto é identificar as dificuldades dos professores da educação infantil, referente às práticas educativas inclusivas ao trabalhar com inclusão de alunos com TEA e por

meio do produto educacional, contribuir com possibilidades de práticas educativas inclusivas que possam apoiar os profissionais responsáveis pela inclusão.

Para a coleta de dados será utilizada a entrevista semiestruturada, realizada com alguns pais de crianças com TEA, com a coordenadora do Núcleo Multidisciplinar e questionário com os professores.

O questionário deverá ser respondido pelos professores da rede municipal de Caldas Novas-GO que estejam com crianças com TEA em suas salas de aula no ano de 2021 e que aceitem contribuir com a pesquisa. Para a aplicação do questionário utilizar-se-á o *Google Forms* que facilitará o acesso dos professores participantes e a preservação da saúde devido ao distanciamento social.

O questionário constará de perguntas que permitirá traçar o perfil do profissional que atua na educação infantil, mais precisamente na inclusão de crianças com TEA. As perguntas se referem a idade do profissional, ao tempo de magistério, sua formação, sobre já possuírem experiências na inclusão, seus conhecimentos sobre o transtorno e de que forma estão aprimorando esses conhecimentos.

O questionário também tratará sobre as práticas que utilizam para trabalhar com crianças com TEA, quais são essas práticas, que resultados tem alcançado com a metodologia utilizada. Quais orientações recebem da equipe multidisciplinar, também que apresentem as dificuldades enfrentadas para efetivar a inclusão da criança com TEA na sala de educação infantil. Os aspectos estarão separados em pedagógicos (atividades e trabalhos escolares) e gerais (formação, atendimentos e a participação dos pais).

2. Desconfortos, riscos e benefícios

Os riscos inerentes aos participantes são considerados mínimos, tanto em aspectos físicos como psicológicos, possíveis neste estudo através da aplicação do questionário de forma virtual pelo *Google Forms* para preservar a saúde dos professores diante do afastamento social vivenciado e por ser o grupo com maior número de participantes. O link será enviado pelo WhatsApp ou e-mail.

Como desconforto os participantes poderão se sentir constrangidos, estigmatizados, estressados; discriminados; cansados, terem seu tempo ocupado, sentirem-se desconfortáveis ou incomodados com a invasão de sua privacidade diante do convite ou enquanto participante da pesquisa.

Outros incômodos que poderão acontecer considerados psicológicos são alteração de autoestima ou da visão de mundo em consequência das reflexões geradas pelos questionamentos, por receio da divulgação de dados confidenciais que podem acarretar dano moral ou financeiro.

Na tentativa de minimizar os riscos e proteger os participantes da pesquisa a pesquisadora compromete-se a tomar as seguintes medidas: somente entrar em contato com os participantes mediante autorização dos mesmos, detalhar as etapas da pesquisa previamente; garantir inteira liberdade de não responder questões que lhes causar constrangimento; estar disponível a qualquer momento para esclarecer as dúvidas. No caso de se sentirem cansados poderão tirar um tempo para descansar, o participante também terá total liberdade para interromper a qualquer momento a sua participação sem nenhuma coação, danos ou prejuízos.

O participante terá garantido o seu direito ao sigilo; a pesquisadora se compromete em tratar o participante com dignidade, respeito e educação, entendendo que são seres humanos com desejos, sentimentos e emoções, permitindo que este expresse livremente suas vontades e anseios. É importante destacar que o participante não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa. No caso de danos ou prejuízos decorrentes dessa pesquisa o participante terá total direito indenização.

A classificação acima, em risco mínimo, considerou que as técnicas e instrumentos de pesquisa que serão utilizados, não realizarão intervenção ou modificação intencional de variáveis psicológicas, sociais ou fisiológicas dos sujeitos participantes, pois teve como base as instruções disponibilizadas pelos Comitês de Ética em pesquisa em seres Humanos.

Os benefícios oriundos de sua participação se confirmam em contribuir com os estudos a acerca da temática “CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: dificuldades e possibilidades a práticas educativas inclusivas” servindo como norteador ao produto educacional que tomará corpo a partir das principais dificuldades apuradas. Para as instituições participantes os benefícios esperados estão na atenção dada às práticas utilizadas com crianças com TEA e como estão buscando orientações para os professores.

Para a comunidade espera-se que a pesquisa possibilite estudos teórico-metodológicos para a inclusão de crianças com TEA desde a educação infantil, com práticas adequadas as dificuldades apresentadas por essas crianças.

3. Forma de acompanhamento e assistência

Será assegurada aos participantes assistência integral em qualquer etapa do estudo, os dados pessoais da pesquisadora responsável como telefone, whatsapp e e-mail estarão a disposição para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso o participante apresente algum problema decorrente da pesquisa, receberá encaminhamento e acompanhamento pelo pesquisador responsável para atendimento em local apropriado particular ou pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você participante da pesquisa será esclarecido (a) em qualquer tempo e sobre os aspectos que desejar, através dos meios de comunicação disponibilizados para o contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa citados acima.

Será assegurado a você participante dessa pesquisa, total liberdade em recusar-se a participar, interromper ou retirar seu consentimento de participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer dano ou penalidade. Também ficará garantido em todos os momentos da pesquisa e na posterior publicação dos dados, o sigilo, sendo resguardado o direito ao anonimato, acesso aos resultados e a privacidade dos participantes.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

O participante da pesquisa não terá nenhum custo ou ganho financeiro. O pesquisador proverá ao participante qualquer despesa referente à transporte, alimentação ou outros, caso seja necessário para realização da pesquisa. O ressarcimento acontecerá a partir de autorização prévia do pesquisador e comprovação dos gastos do participante.

Vale ressaltar que o participante que se sentir prejudicado ou constatar danos material ou imaterial terá todo direito de indenização.

6. Guarda e descarte do material

A pesquisadora compromete-se em guardar toda documentação física e digital proveniente da pesquisa por 5 (cinco) anos, mantendo os dados dos participantes em total sigilo. Decorridos

esse período serão excluídos os arquivos digitais do drive e da lixeira, assim como será feito a incineração dos impressos.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: dificuldades e possibilidades a práticas educativas inclusivas” participo de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

_____, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do participante

Assinatura do responsável pela pesquisa
Vanessa de Araújo Lopes

APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Coordenadora



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO - CAMPUS URUTAÍ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPG-ENEB)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: intitulada “CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: dificuldades e possibilidades a práticas educativas inclusivas”. O estudo está sendo desenvolvido pela pesquisadora Vanessa de Araújo Lopes, sob a orientação do Dr. Marcos Fernandes Sobrinho.

Após tomar conhecimento sobre a pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, a primeira via ficará sob guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Vanessa de Araújo Lopes, (residente à Rua Santo André Qd 09 Lt 28 Conj. Aristeu J. Ferreira Pires do Rio-Go) através do telefone: (64) 99906 5040 (WhatsApp) ou pelo e-mail vanessalopes1804@hotmail.com.

Em relação as dúvidas sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº 280, Setor Sul, CEP 74085-0100, Goiânia, Goiás) pelo telefone: (62) 99226 3661 ou pelo e-mail: cep@ifgoiano.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), responsável por realizar a avaliação ética em protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, garantir os direitos e dignidade dos participantes da pesquisa, é a instância regional responsável pelos protocolos de pesquisa de baixa e média complexidade, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

1. Justificativa, os objetivos e procedimentos

A pesquisa é motivada pelo desejo de conhecer as dificuldades que os professores encontram para trabalhar a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil e as práticas educativas que eles têm utilizado. Sua importância está na contribuição que deverá voltar aos professores em forma de conhecimento científico para que de alguma maneira os auxiliem nas práticas diárias.

A pesquisa se justifica através de alguns relatos ocorridos entre professores em momentos de conversa informal, sobre as dificuldades encontradas pelos professores em fazer a inclusão de crianças com TEA na educação infantil, seja pelo desconhecimento sobre o transtorno ou de práticas educativas que os auxiliem na realização de um trabalho eficiente.

O objetivo desse projeto é identificar as dificuldades dos professores da educação infantil, referente às práticas educativas inclusivas ao trabalhar com inclusão de alunos com TEA e por meio do produto educacional, contribuir com possibilidades de práticas educativas inclusivas que possam apoiar os profissionais responsáveis pela inclusão.

Para a coleta de dados será utilizada questionário com professores, entrevista com alguns pais de crianças com TEA e com a coordenadora do Núcleo Multidisciplinar.

Sua participação como coordenadora do Núcleo é de suma importância para esclarecer sobre o funcionamento, quem é atendido, seus objetivos, sobre a equipe de profissionais que compõe o Núcleo, a forma de encaminhamento e a interação da equipe com o professor.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

O participante estará sujeito a alguns riscos considerados mínimos, tanto em aspectos físicos como psicológicos, pois a realização da entrevista com a coordenadora do Núcleo Multidisciplinar acontecerá em sua sala de trabalho em horário marcado pela mesma para receber a pesquisadora. Será seguindo o protocolo de segurança específico para prevenir o avanço da pandemia, número reduzido de pessoas, distanciamento e cuidados como uso de máscara e álcool em gel.

Como desconforto a entrevistada poderá se sentir constrangida, estigmatizada, estressada; discriminada; cansada, ter seu tempo ocupado, sentir-se desconfortável ou incomodada com a invasão de sua privacidade diante do convite ou durante a participação na pesquisa.

Outros incômodos que poderão acontecer são alteração de autoestima ou da visão de mundo em consequência das reflexões geradas pelos questionamentos, por receio da divulgação de dados confidenciais que podem acarretar dano moral ou financeiro.

Com intenção de minimizar os riscos e proteger o participante da pesquisa a pesquisadora compromete-se a tomar as seguintes medidas: fazer contato com o participante mediante autorização do mesmo, detalhar as etapas da pesquisa previamente; garantir inteira liberdade de não responder questões que lhes causar constrangimento; estar disponível a qualquer momento para esclarecer as dúvidas. No caso de se sentirem cansados poderão tirar um tempo para descansar, o participante também terá total liberdade para interromper a qualquer momento a sua participação sem nenhuma coação, danos ou prejuízos.

O participante terá garantido o seu direito ao sigilo; a pesquisadora se compromete em tratar o participante com dignidade, respeito e educação, entendendo que são seres humanos com desejos, sentimentos e emoções, permitindo que este expresse livremente suas convicções. É importante destacar que o participante não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa. No caso de danos ou prejuízos decorrentes dessa pesquisa o participante terá total direito de pleitear indenização.

A classificação acima, em risco mínimo, considerou que as técnicas e instrumentos de pesquisa que serão utilizados, não pretendem realizar intervenção ou modificação intencional de variáveis psicológicas, sociais ou fisiológicas dos sujeitos participantes, foram baseadas nas instruções disponibilizadas pelos Comitês de Ética em pesquisa em seres Humanos.

Os benefícios relacionados a sua participação com a entrevista se confirmam em contribuir com os estudos realizados pela pesquisadora sobre a temática “CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: dificuldades e possibilidades às práticas educativas inclusivas” proporcionando conhecimento sobre o trabalho do Núcleo, a forma de acolher e atender as crianças com TEA em suas necessidades, assim como a possibilidade de orientação aos professores que trabalham com as crianças autistas.

3. Forma de acompanhamento e assistência

Será assegurado aos participantes assistência integral em todas as etapas do estudo, os dados pessoais da pesquisadora responsável como telefone, *WhatsApp* e *e-mail* estarão a disposição para esclarecimento de eventuais dúvidas. Prevendo a possibilidade de o participante apresentar algum problema decorrente da pesquisa deverá comunicar a pesquisadora e receberá

encaminhamento e acompanhamento para atendimento em local apropriado particular ou pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você participante da pesquisa poderá sanar suas dúvidas a qualquer momento e sobre os aspectos que desejar, através dos meios de comunicação disponibilizados para o contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa citados acima.

Será assegurado a você participante dessa pesquisa, total liberdade em recusar-se a participar, interromper ou retirar seu consentimento de participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer dano ou penalidade. Também ficará garantido em todos os momentos da pesquisa e na posterior publicação dos dados, o sigilo, sendo resguardado o direito ao anonimato, acesso aos resultados e a privacidade dos participantes.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. A pesquisadora custeará qualquer despesa referente à transporte, alimentação ou outros, caso seja necessário para realização da pesquisa. O ressarcimento acontecerá a partir de autorização prévia do pesquisador e comprovação fiscal dos gastos do participante.

Vale ressaltar que o participante que se sentir prejudicado ou constatar danos material ou imaterial terá todo direito de pleitear por indenização.

6. Guarda e descarte do material

A pesquisadora compromete-se em guardar toda documentação física e digital proveniente da pesquisa por 5 (cinco) anos, mantendo os dados dos participantes em total sigilo. Decorridos esse período serão excluídos os arquivos digitais do drive e da lixeira, assim como será feito a incineração dos impressos.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, de acordo em participar da pesquisa intitulada “CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: dificuldades e possibilidades a práticas educativas inclusivas” de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

Para facilitar a descrição das respostas na entrevista a pesquisadora pede sua autorização para fazer uso do gravador de voz. Você poderá concordar ou discordar. Marque a opção desejada.

() Concordo com o uso do gravador de voz .

() Não concordo com o uso do gravador de voz.

_____, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do participante

Assinatura do responsável pela pesquisa
Vanessa de Araújo Lopes

APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Pais



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO - CAMPUS URUTAÍ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPG-ENEB)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: “CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: dificuldades e possibilidades a práticas educativas inclusivas”. O estudo está sendo desenvolvido pela pesquisadora Vanessa de Araújo Lopes, sob a orientação do Dr. Marcos Fernandes Sobrinho.

Leia as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, a primeira via ficará sob guarda da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para qualquer necessidade.

Em caso de não aceitar, você não será penalizado (a) de forma alguma. Se tiver alguma dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Vanessa de Araújo Lopes, (residente à Rua Santo André Qd 09 Lt 28 Conj. Aristeu J. Ferreira Pires do RIO-GO) através do telefone: (64) 99906 5040 (WhatsApp) ou pelo e-mail vanessalopes1804@hotmail.com.

Em relação as dúvidas sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº 280, Setor Sul, CEP 74085-0100, Goiânia, Goiás) pelo telefone: (62) 99226 3661 ou pelo e-mail: cep@ifgoiano.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), é responsável por realizar a avaliação da ética em pesquisa envolvendo seres humanos, garantindo os direitos e a dignidade dos participantes, ele está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

1. Justificativa, os objetivos e procedimentos

A pesquisa é motivada pelo desejo de identificar as dificuldades que os professores encontram para trabalhar a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil e as atividades que eles têm utilizado. Sua participação é importante e irá apoiar a pesquisadora na elaboração de um manual com sugestões de atividades que ajudem no trabalho com as crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Para a coleta de dados será utilizado questionário com perguntas abertas para os professores, entrevista semiestruturada, com a coordenadora do Núcleo Multidisciplinar e com alguns pais de crianças com TEA para conhecer um pouco das dificuldades e das conquistas da família e da criança.

Assim sua contribuição com a entrevista é muito importante para que a pesquisadora conheça a realidade que sua família enfrenta, os desafios, os atendimentos que a criança participa, assim como as conquistas alcançadas pelo seu filho.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

Como desconforto o participante poderá ficar constrangido, se sentir estigmatizado, estressado; discriminado; cansado, ter seu tempo ocupado, sentir-se desconfortável ou incomodado com a invasão de sua privacidade diante do convite ou enquanto participante da pesquisa.

Outros incômodos que poderão acontecer considerados psicológicos são modificação na autoestima ou da visão de mundo pelas reflexões geradas, pelos questionamentos, por insegurança em relação a divulgação de dados confidenciais que podem acarretar dano moral ou financeiro.

Os riscos aos participantes são considerados mínimos, tanto em aspectos físicos como psicológicos. O entrevistado escolherá no momento do contato o local da entrevista, que poderá ser no CMEI onde a criança está matriculada, em horário marcado pelo mesmo ou em sua residência para maior segurança da família.

Será utilizadas medidas de segurança específicas para prevenir o avanço da pandemia, número reduzido de pessoas, distanciamento e cuidados como uso de máscara e álcool em gel. O participante da entrevista, estará em espaço considerado seguro e que apresentam riscos mínimos.

Na tentativa de diminuir os riscos e proteger o participante da pesquisa a pesquisadora compromete-se em: somente entrar em contato com o participante mediante sua autorização, detalhar as etapas da pesquisa previamente; garantir inteira liberdade de não responder questões que lhes causar aborrecimento; estar disponível a para esclarecer suas dúvidas. O participante também terá total liberdade para interromper a qualquer momento a sua participação sem nenhum problema ou prejuízo.

A pesquisadora se compromete em tratar o participante com dignidade, respeito e educação, permitindo que este expresse livremente seus sentimentos.

Os benefícios de sua colaboração é que ajudará no desenvolvimento do produto educacional para auxiliar os professores de crianças com TEA com sugestões de atividades inclusivas, o informativo também tratará sobre conquistas e direitos alcançados pelos autistas.

3. Forma de acompanhamento e assistência

Será assegurado aos participantes assistência integral em qualquer etapa do estudo, os dados pessoais da pesquisadora responsável como telefone, *WhatsApp* e *e-mail* estarão a disposição para esclarecimento de dúvidas. Caso o participante apresente algum problema decorrente da pesquisa, receberá encaminhamento e acompanhamento pela pesquisadora responsável para atendimento em local apropriado particular ou pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você participante da pesquisa poderá tirar suas dúvidas em qualquer momento e sobre os que desejar, entrando em contato com a pesquisadora responsável pelo *WhatsApp*, telefone ou *e-mail* citados acima.

Será assegurado a você participante dessa pesquisa, total liberdade em recusar-se a participar, interromper ou retirar seu consentimento de participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer dano ou penalidade. Ficará garantido em todos os momentos da pesquisa e na publicação dos dados, o sigilo, o anonimato, acesso aos resultados e a privacidade dos participantes.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

O participante da pesquisa não terá nenhum custo ou ganho financeiro. O participante será recompensado de qualquer despesa referente à transporte, alimentação ou outros, caso seja

necessário para realização da pesquisa. O reembolso acontecerá a partir de autorização prévia do pesquisador e comprovação dos gastos pelo participante.

Vale esclarecer que o participante que se sentir prejudicado ou perceber danos material ou imaterial terá todo direito de buscar por indenização.

6. Guarda e descarte do material

A pesquisadora compromete-se em guardar toda documentação física e digital proveniente da pesquisa por 5 (cinco) anos, mantendo os dados dos participantes em total sigilo. Decorridos esse período serão excluídos os arquivos digitais do drive e da lixeira, assim como será feito a destruição dos materiais impressos.

Ciente e de acordo com o que foi proposto, eu _____, estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: dificuldades e possibilidades a práticas educativas inclusivas” participo de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

Para facilitar a descrição das respostas na entrevista a pesquisadora pede sua autorização para fazer uso do gravador de voz. Você poderá concordar ou discordar. Marque a opção desejada.

Concordo com o uso do gravador de voz .

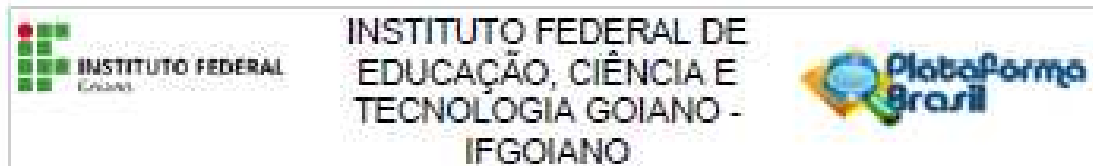
Não concordo com o uso do gravador de voz.

_____, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do participante

Assinatura do responsável pela pesquisa
Vanessa de Araújo Lopes

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: dificuldades e possibilidades às práticas educativas inclusivas

Pesquisador: Vanessa de Araújo Lopes

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 48365921.5.0000.0036

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - IFGOIANO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

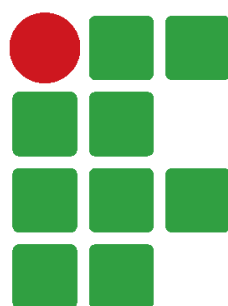
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.025.127

Apresentação do Projeto:

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento, nomeado também como Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresenta principalmente déficit na interação social, na comunicação verbal e não verbal, com comportamentos repetitivos e restritos. Este projeto tem como objetivo identificar as dificuldades dos professores da educação infantil ao trabalhar com inclusão de alunos com TEA, por meio do produto educacional contribuir com possibilidades de práticas educativas inclusivas que possam apoiar o profissional responsável pela inclusão. Será uma pesquisa bibliográfica, descritiva de cunho qualitativo, pretende-se fazer uso do questionário com perguntas abertas para coletar dados que serão analisados de maneira qualitativa no sentido de alcançar os objetivos propostos, também será utilizada duas entrevistas semiestruturada, com pais de crianças autistas para conhecer a realidade da família que possui crianças com TEA. Com a coordenadora do Núcleo Multidisciplinar para conhecer o desenvolvimento do trabalho realizado pela equipe multidisciplinar. A coleta de dados contribuirá na elaboração do manual informativo, produto educacional que será apresentado e disponibilizado aos professores participantes da pesquisa. Seu objetivo será informar profissionais da educação, pais e pesquisadores sobre o TEA, também estará disponível no manual práticas educativas inclusivas e direitos conquistados pelos autistas e seus familiares. Espera-se que o Manual seja um suporte para auxiliar o professor. O referencial teórico consultado compõe-se de obras dos autores, Becker e Riesgo (2016), Whitman

Endereço: Rua 98, nº290
Bairro: Setor Sul CEP: 74.095-010
UF: GO Município: GDIÁRIA
Telefone: (62)3605-3600 Fax: (62)3605-3600 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



**INSTITUTO
FEDERAL**
Goiano

Campus
Urutaí