

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
CAMPUS POETA TORQUATO NETO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BRUNA ANDRESSA MODESTINA DE BARROS OLIVEIRA
JAYANE DA SILVA LINHARES

**DIFICULDADES E DESAFIOS DOCENTES NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

TERESINA - PI

2025

BRUNA ANDRESSA MODESTINA DE BARROS OLIVEIRA
JAYANE DA SILVA LINHARES

**DIFICULDADES E DESAFIOS DOCENTES NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciadas em Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Maria Andréia da Nóbrega Marques.

TERESINA – PI
2025

BRUNA ANDRESSA MODESTINA DE BARROS OLIVEIRA
JAYANE DA SILVA LINHARES

**DIFICULDADES E DESAFIOS DOCENTES NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciadas em Pedagogia.

Teresina, 9 de janeiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Andreia da Nobrega Marques
(Orientadora/UESPI)

Profa. Dra. Juliana Brito de Araújo Cavalcante
(Examinadora/UESPI)

Profa. Me. Umbelina Saraiva Alves
(Examinadora/UESPI)

Dedico esta monografia à Deus, a minha família, em especial: meus pais, avós e ao meu irmão. Também dedico à minha tia, Raimunda Modestina ou tia Raimundinha (*In memoriam*), como era carinhosamente chamada, que repousou para a infinidade, mas sempre onipresente em nossos corações.

Bruna Andressa Modestina de Barros Oliveira

Dedico este trabalho, primeiramente, à Deus, que é minha luz durante toda a caminhada e, não menos importante, à minha família, que é minha base, que me apoia, escuta e incentiva incondicionalmente.

Jayane da Silva Linhares

AGRADECIMENTOS

Eu, Bruna Oliveira, gostaria de manifestar meus mais sinceros agradecimentos acerca desta monografia. Inicialmente, a palavra agradecer pode significar reconhecer, mostrar ou manifestar algo para alguém ou para si. Portanto, são agradecimentos, muitas vezes, retidos para mim.

De antemão, agradeço imensamente à Deus. Posteriormente, agradeço à minha família por sempre estar comigo e me proporcionar as melhores roupas, sapatos, educação, melhores viagens, aniversários etc. Mas, principalmente, por nunca deixarem faltar absolutamente nada para mim. Sempre serei grata. Agradeço pelas amizades que nos abraçam como segunda família. Agradecimentos, em especial, para as minhas parceiras de curso: Laiane, Keliane e Jayane. É sempre importante lembrar que não somos nada e não chegamos a lugar algum sozinhos. Agradeço à minha orientadora linda, maravilhosa e paciente, Profa. Dra. Maria Andréia da Nóbrega Marques, pelos seus ensinamentos, bem como à Profa. Dra. Valdirene Gomes de Sousa, pela excelente condução na disciplina de Prática e Pesquisa Educacional IV - Redação e Defesa do TCC. Agradeço ainda à Universidade Estadual do Piauí por oferecer uma educação superior pública e de qualidade, contribuindo na formação dos educandos.

Peço à Deus muita saúde, paz e felicidade para minha família, para mim, amigos e para o mundo. Precisamos de um mundo melhor e de pessoas mais felizes. Por fim, quero poder e somente agradecer.

Bruna Andressa Modestina de Barros Oliveira

Agradeço à Deus por ter me iluminado no decorrer da graduação, me direcionando sempre para o melhor caminho e me concedendo discernimento em minhas decisões. À minha família por ser essa rede de apoio que não mede esforços para me ver bem e feliz, que sempre me lembra o quanto eu sou forte e corajosa.

Agradeço também à minha amiga Bruna, por compartilhar a realização deste trabalho, sendo companheira nos momentos mais difíceis e nos mais leves. As nossas parceiras de turma Laiane e Keliane que também sempre estiveram nos apoiando e compartilhando os sentimentos durante essa jornada.

Agradeço ainda a nossa orientadora, Profa. Dra. Maria Andréia da Nóbrega Marques, que com toda a paciência nos momentos de orientação deste trabalho, nos transmitia muita segurança e apoio, bem como à Profa. Dra. Valdirene Gomes de Sousa, que também nos conduziu com excelência, fazendo jus assim ao propósito maior da Universidade Estadual do Piauí, oferecer educação superior pública de qualidade.

Agradeço aos participantes da pesquisa que aceitaram contribuir ricamente com nosso estudo. Nosso muito obrigado a todos!

Jayane da Silva Linhares

"O autismo é parte deste mundo, não um mundo à parte."

Lisa Ferris

RESUMO

Dificuldades e desafios docentes na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista em um Centro Municipal de Educação Infantil. Quais as dificuldades, desafios e possibilidades enfrentados por professores para a inclusão de crianças com TEA em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Teresina-PI? O trabalho teve como objetivo geral, analisar dificuldades e desafios enfrentados por professores para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em um Centro Municipal de Educação Infantil. Com esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: Descrever a rotina dos professores no cotidiano de um CMEI para o atendimento de crianças com TEA; identificar dificuldades vivenciadas por professores na inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil; e apresentar, na perspectiva dos professores, dificuldades e os desafios para inclusão de crianças com TEA. Em termos metodológicos, a pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil em Teresina-PI. Para a construção dos dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada com três professoras que trabalham nessa instituição e que atuam com alunos com TEA em sala de aula. Quanto à fundamentação teórica, a pesquisa foi baseada, principalmente, nos estudos de Miranda e Filho (2012), Lima (2006), Valle e Maia (2010) e Cunha (2012). A análise de dados foi delineada a partir do que propõe Bardin (2016). Para tanto, foram definidas as seguintes categorias: Rotina e adaptações na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA); Estratégias docentes e apoio no atendimento aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Dificuldades e desafios docentes na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nessa direção, os resultados revelam desafios que as professoras encontram no contexto escolar, dentre eles, em sua grande maioria, certa preocupação em relação às adaptações que, de fato, venham atender às necessidades individuais dos alunos, bem como disponibilidade de recursos humanos e pedagógicos, além da participação mais presente do seio familiar.

Palavras chave: Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil; Inclusão escolar.

ABSTRACT

Difficulties and teaching challenges in including children with autism spectrum disorder in a municipal early childhood education center. What are the difficulties, challenges and possibilities faced by teachers for the inclusion of children with ASD in a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI) in Teresina-PI? The general objective of the work was to analyze difficulties and challenges faced by teachers in the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in a Municipal Early Childhood Education Center. For this purpose, the following specific objectives were defined: Describe the routine of teachers in the daily life of a CMEI to care for children with ASD; identify difficulties experienced by teachers in including children with ASD in Early Childhood Education; and present, from the teachers' perspective, difficulties and challenges in including children with ASD. In methodological terms, field research, with a qualitative, descriptive approach, was carried out in a Municipal Early Childhood Education Center in Teresina-PI. To construct the data, a semi-structured interview was used with three teachers who work at this institution and who work with students with ASD in the classroom. As for the theoretical foundation, the research was based mainly on studies by Miranda and Filho (2012), Lima (2006), Valle and Maia (2010) and Cunha (2012). Data analysis was outlined based on what Bardin (2016) proposes. To this end, the following categories were defined: Routine and adaptations in the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD); Teaching strategies and support in serving students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Difficulties and teaching challenges in the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). In this sense, the results reveal challenges that teachers encounter in the school context, among them, for the most part, a certain concern regarding adaptations that, in fact, meet the individual needs of students, as well as the availability of human and pedagogical resources, in addition to the more present participation of the family.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Early Childhood Education; School inclusion.

LISTA DE SIGLAS

APA – Associação Americana de Psiquiatria

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SUS – Sistema Único de Saúde

TEA – Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	15
2.1 Caracterização da pesquisa.....	15
2.2 Local da Pesquisa.....	15
2.3 Participantes da pesquisa.....	15
2.4 Técnica de coleta de dados.....	17
2.5 Procedimento de análise dos dados.....	17
3 INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	18
3.1 TEA: breve histórico e critérios diagnósticos.....	18
3.2 Os direitos e a inclusão escolar das pessoas com TEA.....	21
3.3 Rotinas docentes e apoio, à criança com TEA na Educação Infantil.....	23
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS DA PESQUISA.....	27
4.1 Rotina e adaptações na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	27
4.2 Apoio no atendimento aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	32
4.3 Dificuldades e desafios docentes na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	40
APÊNDICES.....	45

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) está presente no contexto educacional, inclusive na Educação Infantil, o que demanda a necessidade de criação de condições que possibilite uma educação inclusiva e de qualidade, de modo a proporcionar aos alunos um aprendizado que atenda, em um processo de coletividade, suas individualidades. Assim, a escola precisa estar atenta para que esses alunos estejam incluídos verdadeiramente, o que pressupõe a sua participação efetiva nas atividades dentro e fora da sala de aula. Desse modo, é possível desenvolver suas potencialidades, habilidades e, por extensão, a construção de um futuro pessoal e profissional como todo e qualquer cidadão de direitos.

Desta maneira, é indiscutível o papel do professor e da escola na garantia da inclusão, pois é através desse profissional na instituição em referência que as crianças têm o contato inicial com a sala de aula e com outras crianças. A esse respeito, Miranda e Filho (2012, p.12) enfatizam que “nesse processo, o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes e, por sua vez, tornar-se produtor de seu próprio saber”.

Assim, é inquestionável a importância de um trabalho docente eficiente e organizado que engloba atividades, estratégias e/ou recursos adaptados com a finalidade do progresso integral da criança com TEA, tanto no campo cognitivo, afetivo, emocional, físico e social. Com isso, através da monografia intitulada Dificuldades e desafios docentes na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista em um Centro Municipal de Educação Infantil, buscamos compreender algumas questões que cercam essas crianças e docentes, principalmente, no contexto educacional de ensino público.

Outro ponto relevante é considerar como a sociedade é mutável. Ao longo do tempo, pensamentos baseados em preconceitos, discriminações e falta de informação foram perdendo espaço para uma nova perspectiva que traz a questão inclusiva como pauta para uma educação mais igualitária e democrática, pois os estudantes com TEA devem ter seus direitos garantidos, conforme preceitua a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), denominada também por Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Nacional nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

A referida Lei objetiva assegurar e promover os direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, considerada aquela que tem um

impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial [...] que obstrua sua participação na sociedade [...] em igualdade de condições com as demais pessoas.

No que se refere ao TEA, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assegura dentre seus direitos o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, bem como o direito à acompanhamento especializado, quando incluída nas classes comuns de ensino regular e comprovada necessidade.

Todavia, ainda há resquícios e mentalidades dos velhos tempos em que crianças com deficiência, dentro e fora das escolas, vivem situações de exclusão, solidão e estereótipos de que não têm, por exemplo, capacidades, vontades, anseios e curiosidades. Como afirma Lima (2006), somente com a modificação da sociedade, propiciada pela interação com as pessoas com deficiência, é que se pode vislumbrar uma sociedade mais fraterna e, por extensão, que seja de fato inclusiva. Nesse sentido, é essencial manter uma relação que favoreça a unidade entre família e comunidade escolar, de modo a incluir todos, corpo pedagógico e demais funcionários.

No âmbito dessa discussão, também merece atenção fazermos referência à necessidade de adaptação do currículo. Conforme Valle e Maia (2010, p. 23), a adaptação curricular se define como “o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender as diferenças individuais dos alunos”. Assim, entendemos que, tanto a organização e o desenvolvimento da prática pedagógica, pelos professores, como do acompanhamento do processo ensino e aprendizagem pela família e demais profissionais, envolvendo a criança com TEA, considerando suas dificuldades e limitações, podem contribuir para o seu acolhimento e, com isso, afetar diretamente seu desenvolvimento e interação.

Vale salientar que a rede de apoio ligada à escola que acolhe a questão da inclusão é fundamental para toda e qualquer criança, pois ela começa a ser observada como alguém que, dentre outras qualidades humanas, brinca, chora, pula, aprende, erra e acerta, favorecendo a ela um convívio harmônico, respeitoso e, com isso, passa a ser tratada com a relevância que necessita.

Nesse sentido, o interesse pela temática apresentada surgiu de nossas vivências adquiridas ao longo das disciplinas do curso de Pedagogia, especialmente,

os Estágios Supervisionados nos contextos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cursados no sétimo e no oitavo períodos, respectivamente. Além disso, ressaltamos ainda as nossas experiências vivenciadas nos estágios extracurriculares como justificativas pelo interesse em realizar este estudo. Portanto, foram situações em que percebemos a necessidade de melhorar a nossa compreensão da temática e da realidade desse objeto de investigação, ou seja, como funciona a prática inclusiva das crianças com TEA nas dependências escolares e na proposta curricular.

Ao mesmo tempo em que nos inquietávamos com as situações vivenciadas, buscávamos na literatura, base teórica para nos ajudar como futuras professoras. E foi nessa busca que encontramos autores como Borges (2005, *apud* Bortolozzo, 2007) que nos ajudaram a refletir sobre o fato de que os alunos que apresentam dificuldades maiores que os demais alunos de sua idade precisam de meios alternativos para que também possam aprender, conforme previsto no currículo escolar.

Diante do exposto, apresentamos o seguinte problema de pesquisa que delineamos para a realização deste estudo: Quais as dificuldades, desafios e possibilidades enfrentados por professores para a inclusão de crianças com TEA em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Teresina-PI?

No que se refere aos objetivos, buscamos, de maneira geral, analisar desafios enfrentados por professores para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em um Centro Municipal de Educação Infantil em Teresina-PI. E de modo mais específico, visamos: a) Descrever a rotina dos professores no cotidiano de um CMEI para o atendimento de crianças com TEA; b) Identificar dificuldades e desafios vivenciados por professores na inclusão de crianças com TEA na educação infantil; c) Apresentar, na perspectiva dos professores, dificuldades e desafios para inclusão de crianças com TEA.

Dessa forma, também consideramos a relevância desse estudo no âmbito profissional e social. O aumento gradativo de crianças com TEA nas escolas gera a necessidade de mais estudos sobre o transtorno, tanto em relação à prática pedagógica quanto à formação mais qualificada dos educadores e gestores. Com isso, através de estudos mais abrangentes em relação às peculiaridades que cercam o TEA, os profissionais da educação poderão buscar mais estratégias para um ambiente adequado que favoreça uma educação inclusiva, envolvendo e gerando confiança nas famílias de crianças com TEA.

Para uma explanação mais ampla do estudo abordado, este trabalho, além da introdução, foi dividido em quatro seções: procedimentos metodológicos, referencial teórico, resultados e discussões dos dados da pesquisa e considerações finais.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, abordamos os aspectos metodológicos da pesquisa, com a descrição dos procedimentos fundamentais que orientaram na realização deste estudo, desde sua caracterização, contexto, participantes, instrumentos de produção dos dados, assim como o procedimento de análise dos dados produzidos.

2.1 Caracterização da Pesquisa

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, que, para Deslandes, Gomes e Minayo (2015, p. 27), a pesquisa qualitativa “é a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações”, o que ocorreu durante o processo de aproximação entre estas pesquisadoras e os sujeitos no campo. Para Gonçalves (2001), a pesquisa de campo é utilizada para garantir dados, informações retiradas propriamente do contexto na qual os eventos, fatos podem ocorrer.

Em conjunto com as características citadas acima, a pesquisa também foi descritiva na qual assume "como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno" (Gil, 1991, p. 46). Portanto, a pesquisa descritiva contribuiu apresentando características que agregam informações conhecidas a partir das realidades das professoras participantes.

2.2 Local da Pesquisa

O estudo foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), identificado no texto como Escola Y, localizada na zona norte da cidade de Teresina - PI. A escolha desse local para o estudo ocorreu em detrimento da viabilidade de acesso pelas pesquisadoras. Na instituição existem 20 alunos que apresentaram laudo com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). A escola apresenta uma estrutura arquitetônica pequena, com 9 salas de aula, 1 pátio coberto destinado a recreação e com poucos brinquedos disponíveis para as crianças.

2.3 Participantes da Pesquisa

As participantes desse estudo foram três professoras, lotadas no CMEI, contexto deste estudo, que atendiam crianças com TEA em sala de aula regular. Para

preservar suas identidades, no decorrer do texto, elas foram identificadas como professora A, professora B e professora C, conforme apresentado as características no Quadro 1.

Quadro 1 - Características das participantes

Participantes	Idade	Tempo de formação	Tempo de docência	Formação acadêmica	Número de alunos com TEA e com laudo
Professora A	43 anos	17 anos	22 anos	-Pedagógico em Nível Médio -Licenciatura em Pedagogia -Licenciatura em Ciências Biológicas -Especialização em Psicopedagogia	-4 (manhã) -2 (tarde)
Professora B	42 anos	13 anos	11 anos	-Licenciatura em Pedagogia -Especialização em Libras	-5 (manhã) -3 (tarde)
Professora C	44 anos	18 anos	23 anos	-Licenciatura em Pedagogia -Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica -Especialização em Educação Especial -Especialização em Educação Infantil	-3 (manhã) -1 (tarde)

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A partir dos dados apresentados no Quadro 1, destacamos informações sobre as participantes do estudo. Conforme exposto, as três professoras estão na faixa etária de 42 a 44 anos de idade e estão formadas há mais de 10 anos. As professoras A e C iniciaram a docência no início da licenciatura em pedagogia e apresentam mais de 20 anos nessa jornada. Já a professora B tem 11 anos de docência, tendo iniciado a carreira docente após a conclusão da licenciatura em pedagogia. Todas as entrevistadas são professoras formadas em nível superior, com formação em Licenciatura em Pedagogia e são especialistas em áreas afins à educação inclusiva. Com isso, entendemos que as participantes apresentam base teórica no que tange ao atendimento às necessidades específicas dos seus alunos. Considerando que um dos critérios para participação no estudo era ter aluno com TEA, destacamos que as três professoras atenderam a esse critério e, assim, conforme informaram, há um total de 18 alunos com esse transtorno em suas salas de aula.

2.4 Técnica de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada com as participantes do estudo. Para tanto, todas elas assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, conforme exposto no Apêndice A. Optamos pela utilização da entrevista semiestruturada que, segundo Marconi e Lakatos (2003), proporciona maior liberdade ao entrevistador na direção que considerar pertinente mais dados.

Dessa forma, as entrevistadas responderam de acordo com seu próprio vocabulário. Conforme Lobiondo-Wood e Haber (2001), as entrevistas face a face são as mais usadas quando o pesquisador precisa esclarecer a tarefa para a pessoa que responde ou quando está interessado em obter mais informações do respondente.

Conforme apresentado no Apêndice B, a entrevista foi construída com sete questões sobre a rotina docente no cotidiano de um CMEI para o atendimento de crianças com TEA, incluindo aspectos sobre as dificuldades vivenciadas na inclusão de crianças com esse transtorno na Educação Infantil e os desafios para inclusão dessas crianças, segundo as participantes.

2.5 Procedimento de análise dos dados

Para o processo de análise dos dados, optamos pela técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1997). Sobre essa técnica, a autora a define como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2016, p. 15). Para tanto, a divide em três etapas: pré-análise, que tem por objetivo a criação de hipóteses, exploração e escolha de documentos e a fundamentação para interpretação dos dados; exploração do material, que consiste “essencialmente de operações de codificação, decodificação ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (1997, p. 101); e tratamento dos resultados obtidos e interpretação, sendo submetidos à validação e significância o que também pode conferir ao analista propor inferências e interpretações para novas descobertas.

3 INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Discutimos nesta seção os pontos principais sobre o contexto histórico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) com as principais contribuições de Eugen Bleuler (1911), Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944), a forma do diagnóstico do TEA a partir do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), os direitos garantidos por lei, a inclusão em ambiente escolar de Educação Infantil, além das dificuldades, desafios e das possibilidades presentes na prática docente no tocante a inclusão das crianças com TEA.

3.1 TEA: breve histórico e critérios diagnósticos

A palavra transtorno refere-se a condições psicológicas e/ou mentais que indica uma alteração da normalidade, seja de natureza comportamental, funcional ou estrutural (Rezende, 2008, p. 281). Essas condições acarretam comprometimento na vida do ser humano, mas podem ser acompanhadas e tratadas por profissionais especializados. A terminologia autismo, segundo Oliveira (2009), é originária da palavra grega “autos”, que significa “em si mesmo” ou “próprio”, juntamente com a terminação “ismo” que remete a características comportamentais como integração, orientação ou estado. Por conseguinte, o termo indica condutas que distanciam as pessoas do mundo real e dedicam a atenção em si próprias.

Um dos pioneiros no estudo sobre autismo foi o psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler, que em 1911 descreveu situações que aconteciam com pacientes esquizofrênicos como estado de ambivalência comportamental, que afetam os sentidos e a construção de laços afetivos. Para Bleuler, seria uma “fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia” (Cunha, 2012, p. 20). Os estudos deste pesquisador não tiveram muita notoriedade na época, todavia, foi responsável por contribuir posteriormente com os estudos dos médicos Leo Kanner e Hans Asperger.

Já em meados do século 20, o termo retornou com o psiquiatra austríaco Leo Kanner que observou e analisou comportamentos diferentes de crianças internadas. Dentre os comportamentos observados, Kanner estabeleceu três categorias: inabilidade no relacionamento interpessoal; atraso na aquisição da fala; e dificuldades motoras (Barbosa, 2014). Estas características a partir dos estudos do mesmo

realizados em 1943 foram denominadas de Distúrbio Autístico do Contato Afetivo (Mercadante; Rosário, 2009). Os estudos deste psiquiatra na época atribuíram a presença desses comportamentos a mudanças diversas como à falta de afetividade dos pais. Com isso, seis anos após essas pesquisas, em 1949 o referido autor descreveu o conjunto de comportamentos como uma síndrome, nomeando como “autismo infantil precoce”, justamente pelos sintomas serem perceptíveis na infância.

O conceito de transtorno do espectro autístico, esquizofrenia e psicose infantil eram muito confundidos (Brasil, 2013). Então, a partir das conclusões de Kanner surgiu a decisão de separar a esquizofrenia infantil do autismo e estudar cada um em sua singularidade e também foi enfatizada a importância de se verificar o autismo como sintoma primário distanciando de estados orgânicos e psíquicos (Barbosa, 2014).

De acordo com Cunha (2012), no ano de 1944, com pesquisas que evidenciaram características mais abrangentes e amplas comparadas às de Leo Kanner, o psiquiatra Hans Asperger, também classificou o conjunto de comportamentos, mas com nome diferente de Kanner. Intitulado os comportamentos estudados como “psicopatia autística”, na qual inclui casos com patologia orgânica severa e identificável, e mesmo alguns casos que se situam na fronteira com a normalidade (Oliveira, 2009). As pesquisas mostraram habilidades cognitivas e de comunicação em crianças, em sua maioria, do sexo masculino, na qual indicavam perfis como: falta de empatia, pouca capacidade de construir relações, movimentos desordenados e outros.

Eugen Bleuler e Leo Kanner, grandes estudiosos do autismo, em 1956 distanciaram suas pesquisas acerca da temática, pois, segundo Eugene Bleuler, os indivíduos sofrem com distanciamento da realidade, pois isolam-se em seu mundo particular afastando das vivências ao seu redor. “O autista mergulharia no seu interior, em sua própria e fecunda imaginação” (Rodrigues; Spencer, 2010, p. 19). Já Leo Kanner contraria esse aspecto citado anteriormente porque de acordo com seus estudos, todas as pessoas com autismo não apresentam eficiência no relacionamento social e também diante de situações da vida. Dessa forma, a pessoa com autismo não teria imaginação (Barbosa, 2014).

Entre os anos de 1950 a 1960, os estudiosos buscaram conceitos para explicar sobre as causas do autismo, dentre elas, as ideias apresentadas pelos pesquisadores Leo Kanner e Bruno Bettelheim. Ambos contribuíram com a teoria da mãe geladeira

criada por Kanner, na qual aborda que as mães eram frias com essas crianças e não demonstravam afeto, sendo assim tratadas com exclusão e distanciamento por serem pouco amadas. Outras ideias foram destrinchando-se ao longo dos anos, como também a teoria chamada de transtorno orgânico, que era uma doença que afetava o sistema nervoso central e havia comprometimento na parte cognitiva, mobilidade e na linguagem dos indivíduos. Nos últimos anos, alguns estudiosos referiram-se a “causas genéticas ou síndromes ocorridas durante o período de desenvolvimento da criança” (Cunha, 2012, p. 19).

Ademais, no período pós segunda guerra mundial trouxe novas atribuições para o âmbito da psiquiatria com a criação da primeira versão do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) em 1952. O manual consistia na sistematização dos diagnósticos das doenças mentais. As versões são: DSM-I; DSM-II; DSM-III; DSM-III-R; DSM-IV; DSM-IV-TR; DSM-V. O DSM-V foi publicado em 2013 e aborda mudanças, incluindo reestruturação nos critérios de diagnósticos.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) segundo o DSM-5 é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes como: dificuldades de interação e comunicação social, e comportamentos repetitivos e restritos. Estas características são fundamentais para definir ou padronizar o diagnóstico de TEA, que pode apresentar sinais antes dos três primeiros anos de vida. Este diagnóstico pode acontecer tardiamente devido à resistência e desinformação da família ou ainda dos profissionais especializados (APA, 2014).

O DSM-5 a partir da nova atualização em 2018, apresenta níveis de gravidade para o TEA: “Exigindo apoio”, na qual o indivíduo necessita de estímulos para auxiliá-lo na comunicação social, no comportamento, em trocar de atividade, tem problemas com organização e planejamento; “Exigindo apoio substancial”, o indivíduo apresenta déficit grave na comunicação social verbal e não verbal, limitações na interação social mesmo na presença de apoio, dificuldade de lidar com mudanças e necessita de um suporte frequente; “Exigindo apoio muito substancial”, o paciente apresenta uma ampliação grave de déficit na comunicação, resultando em prejuízos graves no funcionamento da fala, podendo ser tanto verbal quanto não verbal, apresentando grandes limitações em dar início às interações sociais e na parte cognitiva. Com base nessa diversidade de sintomas, níveis e nas singularidades de cada indivíduo este transtorno é caracterizado com o termo espectro (APA, 2014).

O diagnóstico ainda com a criança pequena, antes dos três anos de idade, é fundamental, pois é possível intervenções precoces, que contribuirão para o desenvolvimento dessa criança em todos os aspectos. De acordo com o DSM-5 (2014), para o diagnóstico existem critérios essenciais e com a presença desses critérios é possível identificar em crianças com esse transtorno do neurodesenvolvimento alguns sintomas recorrentes como: dificuldade de expressar necessidades, padrões repetitivos e restritos de comportamentos, assumir formas restritas na rotina, sociabilidade seletiva, dificuldade na interação social, não estabelecer contato com os olhos e excesso de raiva e demonstrar extrema aflição sem razão aparente.

3.2 Os direitos e a inclusão escolar das pessoas com TEA

Apesar do conhecimento acerca do surgimento e das características do TEA, nos dias atuais é muito visível a falta de informação e atitudes discriminatórias em relação às pessoas que têm esse transtorno. Assim, um desafio a ser trabalhado e combatido por todos, dentro dos âmbitos sociais e legais, assim como fez a ativista Berenice Piana, principalmente dentro do ambiente escolar, para garantir maior notoriedade aos sujeitos com deficiência, principalmente com autismo.

No ano de 2012 foi sancionada a Lei Berenice Piana, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assegurando seus direitos como acesso a um diagnóstico precoce, tratamentos e medicamentos pelo Sistema Único de Saúde (SUS), além de garantir direito em outras esferas sociais: educação, proteção social, inclusão no mercado de trabalho e outros serviços que proporcionam a igualdade de oportunidades. .

De acordo com a Lei, as pessoas com TEA têm direito a uma educação assim como as pessoas sem o transtorno. Portanto, assim como todos, eles podem realizar a matrícula em escolas, permanecer em sala regular, realizar atividades, ter um professor, um acompanhante, quando necessário, e interagir com outros alunos e em outros ambientes, dentre outras possibilidades que o âmbito escolar pode proporcionar. Essa defesa se justifica, pois, conforme Freire (1975), a escola é um local de laços e permite estar continuamente enfrentando os desafios impostos perante a sociedade.

Todavia, há neste meio alguns impasses que dificultam o comprometimento mais incisivo na educação das crianças. De fato, indivíduos com TEA, sofrem, por vezes, com cenários marcados pela intolerância, podendo acontecer desde a infância, até a vida adulta. Evidentemente, devemos nos atentar e erradicar esses tipos de comportamentos, que posteriormente acarretam em baixas frequências bem como resistências dessas crianças que até frequentam, mas não são devidamente incluídas nesses locais (Mattos; Nuernberg, 2011). Tendo em vista as dificuldades enfrentadas por crianças com autismo como a falta de acessibilidade, inclusão, lazer, educação de qualidade é fundamental e necessário mudanças no cenário educacional, principalmente nas instituições de ensino públicas, visando melhorias que atendam às necessidades desses indivíduos desde a infância e por toda vida adulta.

Outro ponto imprescindível é que nem todas recebem de fato uma educação inclusiva, tampouco acompanhamento individual e especializado, na maioria das vezes, a família não consegue arcar com tais despesas. Todavia, de acordo com a Lei Federal mencionada, em seu Artigo 3º, reitera:

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (Brasil, 2012, Lei nº 12.764/2012, Lei Berenice Piana).

Outro documento legal prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei de 9.394/1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tem como objetivo construir novos currículos, possibilitar esse pluralismo nos conteúdos e as diversidades atendendo às diferentes demandas educacionais e humanas. O mesmo traz consigo atos políticos e educacionais que condicionam o entendimento acerca da visão inclusiva para pessoas com ou sem deficiência. A BNCC (2017, p. 8) respalda, “[...] Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes”. Consequentemente, englobando a todos com suas respectivas necessidades.

3.3 Rotinas docentes e apoio, à criança com TEA na Educação Infantil

A educação básica é composta por 3 etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Todavia, antes de fazer parte do processo educacional a criança que faz parte da educação infantil passou por inúmeras caracterizações, desde a exclusão de suas características, até seu reconhecimento e valorização.

Durante o período da industrialização no Brasil no século XIX, a inserção das mulheres no mercado de trabalho foi alta e isto contribuiu para a criação de locais no qual as crianças pudessem ficar durante o período de trabalho das mães na indústria. De acordo com Oliveira (2010 *apud* Costa; Zanata; Capellini, 2018), o número de crianças nas creches e pré-escolas teve um crescimento significativo durante a industrialização. Com isso, grande parte desses locais realizavam atividades voltadas para o cuidar das crianças assumindo um caráter assistencial (Costa; Zanata; Capellini, 2018).

Diante desse contexto, em 1988 a Constituição Federal atestou que todas as crianças têm direito à educação, mas somente em 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, que a educação infantil foi reconhecida obrigatoriamente e foi considerada como a primeira etapa da educação básica rompendo com o aspecto assistencialista, no qual eram atrelados anteriormente (Costa; Zanata; Capellini, 2018).

Esta etapa é responsável pelo desenvolvimento formativo e integral da criança como citado no artigo 29º da LDB nº 9.394, alterada para a Lei nº 12.796/2013 na qual consiste que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Essa primeira etapa da educação básica é o primeiro contato da criança com a escola, é o momento em que ela vai descobrir o outro e a si mesmo. Com isso ela irá brincar, observar, imaginar, criar, contar, perguntar e desejar, atribuindo sentidos sobre o ambiente que vive e as pessoas que lhe cercam (Brasil, 2010). Sendo assim, as crianças se desenvolvem através dessa interação que ocorre dentro da escola entre aluno e aluno, aluno e professor, aluno e um ambiente novo, ampliando o repertório da criança e indo além do núcleo familiar (Silva; Milan, 2023).

Conforme exposto acima, a educação infantil é uma fase que proporciona para as crianças um desenvolvimento amplo. Pois dentre as inúmeras possibilidades de evolução uma delas é o auxílio na socialização e interação com o outro e o ambiente. Fatores estes que contribuem também no processo de interação e socialização de crianças com TEA (Silva; Milan, 2023), já que a comunicação é uma das habilidades que são afetadas nessas crianças. Portanto, a inserção na educação infantil pode contribuir com a redução do comportamento de isolamento que é característico delas (Dias; Santos; Abreu, 2021).

Para Paula e Peixoto (2019), o convívio com a diversidade é iniciado na escola de Educação Infantil por ser uma etapa singular e indispensável na formação da criança, destacando como uma fase favorável para a realização de intervenções precoces em crianças com TEA. Na escola, essas crianças são estimuladas e incitadas, constantemente, a desenvolverem habilidades de cunho social por meio de brincadeiras e atividades interativas (Dias; Santos; Abreu, 2021). Como resultado desse processo, Silva e Milan (2023, p. 22) alertam:

Quanto mais precocemente forem realizadas, maiores serão as chances de a criança com TEA conseguir desenvolver suas funções psicológicas, superiores, que englobam aspectos como a fala, atenção, percepção, memória, foco, consciência, pensamento, construção de conceitos e etc.

Todavia, para que ocorra essa caminhada evolutiva é necessário que as escolas tenham profissionais capacitados e qualificados no atendimento desse público. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica a especificidade no processo educativo deve ser respeitada, amparada e abraçada pela organização escolar como um todo sem distinções de gênero, cor, condição social, religiosa, econômica ou física. A vista disso, os profissionais podem contribuir com esse desenvolvimento através da estimulação das brincadeiras (Brasil, 2013).

Dessa forma, Costa, Zanata e Capellini (2018, p. 302) afirmam:

É necessário que o professor busque formação adequada para o trabalho com as especificidades da criança dessa faixa etária para a garantia de igualdade de oportunidade e equidade de condições, na construção de uma escola infantil com respeito à diversidade e aceitação das singularidades de todas as crianças.

Contudo, segundo Paula e Peixoto (2019), no ambiente da Educação Infantil, são pontuados alguns entraves quanto à inclusão das crianças com TEA e dentre esses está a formação dos professores, na qual grande parte baseiam-se apenas na

formação básica inicial, ofertada nos cursos de licenciatura, que resultam no direcionamento pedagógico no contexto escolar das crianças nesta primeira etapa da educação básica.

Nesse sentido, o papel do professor está vinculado ao processo de formação do indivíduo que ocorre no dia a dia da escola. Este processo é organizado na rotina escolar. Dessa forma, de acordo com Silva (2011), é importante destacar que a rotina no contexto escolar, principalmente na Educação Infantil, apresenta grande relevância pois ajuda no desenvolvimento das habilidades sociais e autônomas das crianças, contribuindo assim para uma organização escolar, que ajuda na evolução delas.

Ainda sobre a rotina escolar, podemos ressaltar o que relata Proença (2004, p. 15):

O educador baseia-se no previsível para lidar com o inesperado, estruturando a intencionalidade da sua ação e exercitando o seu papel de mediador de situações pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem.

A partir disso, a criança constrói novos potenciais, habilidades, criatividade, experiências que devem ser incentivadas desde cedo e para que seja efetivado é necessário materiais, recursos e estratégias além do auxílio de profissionais capacitados.

Conforme exposto, é importante que os docentes, dentro de suas possibilidades, organizem suas rotinas, conforme o público diversificado presente na sua sala de aula e dentro deste público podem estar presentes crianças com TEA que apresentam rigidez cognitiva, que afeta sua flexibilidade de rotina, ou seja, quando são expostos a ambientes ou atividades diferentes fora da sua programação tem um comportamento de resistência.

É oportuno destacar o que afirmam Costa, Zanata e Capellini (2018) acerca das informações colocadas acima. Para as autoras, é notório que o professor precisa moldar as metodologias utilizadas, para que assim consiga suprir as necessidades do aluno e despertar as suas capacidades. E isto ocorre através de mecanismos como: antecipação da rotina, adaptação da atividade e o amparo visual. Portanto o professor é um pilar fundamental na mediação da inclusão do aluno.

A partir da conquista da Constituição Federal em 1988, foram ressalvadas as conquistas sociais, dentre elas, à educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Referente à isso, com o acontecimento da Declaração de Salamanca em 1994, houveram visões significativas para a questão do apoio e atendimento educacional para inclusão dentro da escola. Para tanto, Sassaki (1997), discorre que:

A idéia de inclusão surgiu para derrubar a prática da exclusão social a que foram expostas as pessoas com deficiência por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes de trabalhar, características essas atribuídas indistintamente à todos os portadores ou que tiveram alguma deficiência (p. 30-31).

Dessa forma, como meio de aproximar as crianças com TEA com o ambiente e rotina escolar a presença do apoio pedagógico, para os professores da Educação Infantil é fundamental pois auxiliara no direcionamento das atividades contribuindo assim no desenvolvimento das crianças com TEA.

Segundo Oliveira (2020) na atualidade um desafio bastante recorrente é propiciar uma educação para todos levando em consideração a diversidade humana e educacional de cada indivíduo dentro da sala de aula. Visto que, os professores em sua formação inicial não recebem orientações para Educação Inclusiva na condução de alunos com TEA. Portando, uma das dificuldades a serem enfrentadas pelos docentes é oportunidade de formação continuada. Barby (2005, p. 128) conclui que:

Desse modo, a formação de professores preocupados em ensinar a todos os alunos, num contexto curricular que inclua o diferente em seu âmbito de discussão, é um desafio a ser assumido pelos cursos de licenciatura. Afinal, o professor que recebe um aluno especial não é um missionário, nem um predestinado, mas precisa ser competente e estar comprometido com as minorias e com a diferença.

Posto isso, como forma de aproximação, condução e ensinamento dos professores a formação continuada apresenta um papel importante, pois será através dela que o docente irá conseguir respaldar com a teoria apresentada e aplicar na pratica na sala de aula os conhecimentos adquiridos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS DA PESQUISA

Nessa etapa mostraremos os resultados e discussões obtidas no decorrer do desenvolvimento do estudo, considerando os objetivos previamente definidos, a saber: Descrever a rotina dos professores no cotidiano de um CMEI para o atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA); identificar dificuldades vivenciadas por professores na inclusão de crianças com TEA na educação infantil; e apresentar, na perspectiva dos professores, dificuldade e desafios para inclusão de crianças com TEA.

Após a leitura das transcrições das entrevistas realizadas com as professoras e considerando os objetivos em tela, foram estabelecidas as seguintes categorias: (1) Rotina e adaptações na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA); (2) Estratégias docentes e apoios no atendimento aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e (3) Dificuldades e desafios docentes na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme expomos a seguir.

4.1 Rotina e adaptações na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Sobre rotina, Freire (1998, p.43) afirma que “a rotina é alicerce básico para que o grupo construa seus vínculos, estruture seus compromissos, cumpra suas tarefas, assuma suas responsabilidades para que a construção do conhecimento possa acontecer”. Mediante essa afirmação, a presença da rotina na escola é fundamental por ser um dos pontos iniciais para a efetivação de uma organização e estruturação de tempo-espço de um grupo escolar de qualidade e de eficácia. Com isso, entendemos a relevância do papel da gestão escolar, em parceria com os professores, para desenvolver ou seguir uma rotina elaborada previamente pela secretaria de educação, de forma que contemple a realidade de cada sala de aula.

Nesse sentido, a consolidação da rotina no Centro Municipal de Educação Infantil corrobora com a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), visto que “A rotina é considerada no Referencial Curricular para Educação Infantil como instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço” (Brasil, 1998, vol.1, p. 73). Em suma, as crianças, em sua diversidade, são indivíduos com grande bagagem cultural e

histórico-social. Logo, é essencial que as mudanças relacionadas ao tempo e espaço sejam devidamente dispostas levando em consideração suas inúmeras características humanas.

Dessa forma, o professor da Educação Infantil precisa organizar a rotina com diversidade e sequência de atividades, com momentos de brincadeiras, jogos, atividades que estimulem o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças como, por exemplo, circuitos, corridas, leituras de história, música, teatro, entre outras atividades. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.196), compete “[...] ao professor planejar uma sequência de atividades que possibilite uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e/ou reformulá-los”.

Nessa perspectiva, interrogamos as participantes da pesquisa sobre como elas organizam a rotina dos seus alunos na escola. Em suas respostas, as professoras destacaram a presença da sequência didática disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e a adaptação desse planejamento realizada pela escola. As respostas foram as seguintes:

Pensado em todos os alunos, sem diferenciação. Organizo a rotina baseando-se na sequência didática e com o planejamento com a pedagoga. O planejamento: recebe a sequência didática que vem do município e avalia. O planejamento com a pedagoga é realizado às vezes semanalmente ou quinzenalmente vai vindo as adaptações necessárias de forma de organização. Não segue padrão, vai das observações isso aqui tem como fazer já isso não tem como fazer (Professora A).

Recebemos material da SEMEC que tem uma rotina extensa e complexa, prefiro uma rotina mais simples iniciando com a acolhida bem simples, leitura dos cartazes, depois vão ao banheiro, beber água, vem o primeiro lanche depois do 1º lanche vem a exploração do tema. A professora disse que trabalha letras no 1º momento da semana e no 2º momento com tema (utilização do material da SEMEC) por exemplo: essa semana utilizamos a cultura indígena. 1º momento fazem as atividades, cartazes lanche, recreio. 2º momento trabalho do tema (leitura, atividade mais prática, de pintura) (Professora B).

A rotina é organizada de acordo com a sequência didática que recebemos da secretaria, conforme a temática da semana e a letra trabalhada da sequência é que organizamos a rotina deles com o plano diário (Professora C).

Conforme o exposto, a professora A destaca os planejamentos e adaptações destas sequências didáticas que recebem, com questionamentos acerca das atividades enviadas, a identificação dos alunos que conseguem realizá-las e quais não conseguem. Assim, a partir desse ponto, realizam as adaptações, de modo a

reconhecer o aluno de forma individual e estimulando seu reconhecimento e desenvolvimento, conforme proposto no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI).

A professora B detalhou como acontece a rotina na sua sala e as atividades realizadas conforme os temas semanais procurando utilizar recursos disponíveis em sala como cartazes ou livros didáticos, por exemplo. A professora C fala de forma mais sucinta que, após a orientação da SEMEC, segue a rotina conforme organização da escola.

Com base nos relatos apresentados, entendemos que a rotina é planejada, ajustada e executada tendo o objetivo de ser mais flexível e atender seus alunos. Assim, é conforme exposto no RCNEI, no qual destaca a disposição do tempo didático, que é o trabalho educativo com as crianças envolvendo situações e brincadeiras direcionadas à aprendizagem (Brasil, 1998).

É notório que as professoras trabalham arduamente para atender as necessidades coletivas e individuais da turma, por isso é primordial que os planejamentos das rotinas sejam bem sistematizados, sobretudo quando há alunos com TEA, visto que em sua maioria necessitam de um olhar e acompanhamento individualizado. Apesar desta temática, Santos e Santos (2012, p. 369), argumentam:

Num domínio em que faltam respostas e sobram incertezas, as professoras que trabalham com crianças ditas autistas contam com o saber prático, testando possibilidades através do ensaio e erro. Nesse contexto elas também sentem que são os alunos que as ensinam, indicando o que funciona e o que não dá certo na situação pedagógica.

Apesar das pertinentes dificuldades das professoras das redes municipais, é notório o compromisso que as mesmas buscam para incluir essas crianças em suas atividades, seja em salas de aula ou em outros ambientes da escola. Apoiado nisso, apresentamos as respostas das docentes em relação as adaptações propostas em sala:

A ideia é que todos participem. Há situações em que elas conseguem participar e outras que não. É muito particular, individual e do dia. Adaptação de acordo com a criança (tem criança que consegue executar e põe a mesma proposta e tem criança que não consegue (aí faz a adaptação da tarefa). Exemplo: criança que não escreve o nome. A professora recorta as letras e ela cola as letras do seu nome. Atividades: mesmo conteúdo, mas adaptada (pintar, ligar, circular). E em relação à participação em momentos fora de

sala? Participam de todos os momentos. Às vezes não consigo acompanhar individualmente por causa da demanda da correria da aula, procura inserir em todos os momentos (Professora A).

Sempre tenta, mas é difícil. Os alunos da manhã (tem 1 que consegue acompanhar) 2 da manhã que conseguem acompanhar, os outros não. 1 aluno da tarde não consegue entrar na sala. O da tarde não consegue/não gosta de atividade, mas uma tarefa diferente ele aceita. Ele não gosta de fotocopiada, alfabeto, letras móveis, mas ele gosta muito de desenhar. A professora disponibilizou um quadro pequeno para criança utilizar. Os da manhã são mais agitados, mas aceitam mais. Ele aceita um papelzinho colorido. Mesmo com apoio eles não querem (Professora B).

Algumas sim, mas outras não. Tem criança como do nível 3 mais severo nem que a gente faça adaptação, que era o que eu fazia no começo, ele não faz. Então dependendo do grau do autismo tem crianças que mesmo fazendo a atividade adaptada não faz não corresponde (Professora C).

A professora A dá ênfase à importância das adaptações, baseada nas necessidades apresentadas por cada aluno, destacando, o conhecimento individual sobre cada um e reconhecendo suas dificuldades e limitações. Um exemplo prático dessa adaptação é atividade de formação de nome através de letras recortadas, na qual a temática contempla toda a sala, mas a abordagem é apresentada em níveis diferentes. Contudo, a professora relata, que devido a dinâmica de uma sala, acompanhar cada criança individualmente pode resultar em um desafio.

A professora B em sua fala destaca que há desafios significativos, mesmo tentando incluir todos os alunos, na sala tem aqueles que não apresentam envolvimento com as atividades tradicionais propostas, mas se envolvem com atividades que abordam desenhos. Dessa forma, é evidente que a diversificação nas abordagens pedagógicas é um fator primordial na adaptação das atividades incluindo, diferentes interesses e visando a participação do aluno.

A professora C relata uma experiência difícil na tangente de adaptação para crianças com TEA do nível 3, no qual não conseguem participar das atividades propostas. A professora reconhece que o nível de severidade implica diretamente na socialização deles, fator que cria lacunas no processo de aprendizagem. Esta complexidade da inclusão de crianças com TEA reafirma o conceito de espectro.

Assim, compreendemos que dentro do processo de inclusão de crianças com TEA a adaptação das atividades é um aspecto central, que reflete na falta de tempo e recurso e na ausência de diversidade pedagógica na estimulação dos alunos.

Para finalizar este subcapítulo, abordaremos a importância de compreender como os comportamentos podem interferir no cumprimento das atividades propostas e como as professoras lidam durante esses momentos de sociabilidade das crianças com TEA com o ambiente e com outras crianças. Nesses moldes segundo Bosa (2002) A questão comportamental social de crianças com TEA, pode ser vista como um afastamento intencional por outros olhares, em sua maioria, por não entender certas situações, comportamentos ou emoções dessas crianças.

Podemos entender que em muitos momentos com regras tornam-se de difícil compreensão e os mesmos podem responder de diferentes formas: alguns podem despertar interesse e aceitar participar desses momentos e outros não. Essas situações são primordiais para o desempenho de outras atividades. Fundado nisso as respostas das docentes foram:

No começo a menina aceitava, ela queria o mesmo material dos outros. Ela não falava, mas fazia gestos querendo o mesmo material dos outros e às vezes em alguns momentos deixo com ela mas aí depois a gente faz o acompanhamento com a atividade adaptada (Professora A).

Um às vezes quer ou não, muito individual. Atividade diferenciada (Professora B).

O aluno de nível 3 fica nervoso as vezes ele quebra o lápis, ele rasga a tarefa, às vezes ele faz no tempo dele então a gente tem que ter muita paciência. Já os outros alunos são bons e estão até lendo (Professora C).

A professora A expõe que a aluna inicialmente aceitava participar dos momentos e desejava utilizar o mesmo material que os outros alunos. A comunicação não verbal, expressada através de gestos e a entrega do mesmo material acompanhado em seguida de uma atividade adaptada caracterizam-se como práticas de pertencimento e inclusão naquele ambiente. Fatores positivos, flexíveis e sensíveis às necessidades das crianças que contribuem na autoestima e na motivação do aluno respeitando suas preferências.

A professora B destaca que a aceitação das atividades varia de acordo com o aluno. A menção à atividade diferenciada, mostra que a professora compreende as reformulações das atividades de acordo com seus alunos, mas a falta de detalhamento nas respostas da professora deixa lacunas para a forma como são feitas e aplicadas essas atividades.

A professora C exemplifica os desafios enfrentados com o aluno com TEA do nível 3 principalmente em relação aos comportamentos apresentados durante esses

momentos de atividades, como o nervosismo, quebra de lápis e atividades rasgadas. Já outros alunos com TEA encontram-se progredindo gradativamente. Estas descrições ilustram as dificuldades enfrentadas e a importância da paciência e adaptação por parte dos professores e também destaca a diversidade de habilidades encontrada dentro de uma sala de aula.

Dessa forma, é perceptível que a inclusão de alunos com TEA em sala de aula é uma realidade complexa visto que a flexibilidade, atividade adaptada e a paciência são elementos fundamentais no processo de aprendizagem dessas crianças. No entanto a ausência de detalhamento das professoras sobre as estratégias utilizadas com as crianças e a falta de apoio em sala de aula para acompanhar as crianças com os comportamentos desafiadores são barreiras a serem quebradas com a inclusão.

4.2 Apoio no atendimento aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

As escolas municipais enfrentam grandes impasses para garantir uma educação que inclua as crianças com TEA, ocasionando um abismo no ensino em relação aos outros alunos. O apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um dos aliados nesse processo, permitindo mudanças estruturais e ampliando para alunos com outras especificidades. Expostos os comentários, Braga Junior e Xavier (2013, p. 36) afirmam que:

[...] o AEE visa transpor barreiras, proporcionando desenvolvimento daquilo que impõe limitações, saindo do "não saber" para o "saber", do "incapaz" para o "capaz", tornando possível a inclusão de fato e de direito de todos, mediante mudanças metodológicas e organizacionais no sistema educacional.

À face do exposto, as entrevistadas relataram barreiras que vivenciam em suas jornadas de aulas: a falta de apoio profissional. A Declaração de Salamanca (1994) reitera que as crianças com demandas educativas especiais carecem de apoio de profissionais especializados, e, com isso, contribuindo, paralelamente, ao trabalho das professoras para uma educação de qualidade. A partir destas afirmações, as professoras relataram sobre a necessidade de apoio especializado:

Esse ano teve um diferencial que veio um apoio para cada sala acontece mais no turno da manhã no turno da tarde tem mais dificuldade e aí vem um apoio para ficar com as crianças com demandas educacionais. De manhã tem 1 apoio de auxílio a inclusão para 4 autistas e de tarde 1 apoio para 2 crianças autistas. Ela segue suas orientações? As vezes sim e às vezes não depende do dia da criança no momento. Elas tentam ajudar na rotina, momento das

tarefas, às vezes a criança não quer, fazer com que elas permaneçam em sala usando massinhas, brinquedo (apesar de não gostar) que eles participem de tudo que estamos desenvolvendo (mas as vezes é necessário) (Professora A).

Apenas o apoio. As meninas ajudam dentro da sala de aula (Professora B).

Nós professores da educação devemos ter o apoio pedagógico, porque é muito complicado você trabalhar com 25 crianças em sala de aula sem um apoio pedagógico. O apoio que a secretaria manda é o acompanhante terapêutico para aquela criança que tem o nível mais elevado, que tem mais dificuldade de se adaptar em sala de aula, somente/ exclusivamente nesses casos vem um acompanhante para as crianças só para aquela em específico (Professora C).

A professora A menciona a presença de apoio à inclusão nas salas de aula e destaca o sucesso do apoio vinculado às condições da criança com TEA. A relação de apoio e número de crianças, é apresentada com disparidade na qual um apoio pela manhã atende 4 crianças com laudos da mesma turma e um apoio da tarde atende duas crianças. O estado emocional, organizacional e comportamental que a criança se encontra interfere diretamente na necessidade e forma de suporte.

A professora B relata que recebe ajuda do apoio, porém não detalha como isto ocorre. Já a professora C destaca a importância do apoio, evidenciando as dificuldades de conduzir uma sala de aula com 25 crianças sem essa assistência. Ela menciona que o apoio que recebe é direcionado apenas a alunos com níveis mais elevados de dificuldade, o que pode limitar a inclusão de outros alunos com TEA que também precisam de suporte. Essa observação é crítica, pois indica uma lacuna no sistema de apoio, onde apenas algumas crianças recebem assistência específica.

Portanto, nas falas é apresentado o reconhecimento da importância do apoio pedagógico, mas também é relevante frisar que não ocorre eficácia desse trabalho quando o apoio não apresenta instrução e acompanhamento, bem como na situação de vários alunos com TEA para cada acompanhante. A distribuição de recursos e a comunicação dos professores com os auxiliares são vertentes ricas no processo de inclusão.

A escola é um ambiente de constante aprendizado e de interação, permitindo que seus educandos participem ativamente no ambiente interno e externo da instituição. Para que isso ocorra, é crucial a utilização de estratégias docentes para a inclusão de crianças com TEA nas salas de aula, sendo assim, projetando cidadãos envolvidos com as questões da sociedade.

O papel da docência nesse processo é indiscutível, a utilização de metodologias é uma das ferramentas facilitadoras. Dentre as quais estão: a formação continuada, estabelecer vínculos além de planejamentos de atividades. Merece atenção o fato de que, para Zanata e Capellini (2012, p. 71):

No momento em que o professor for capaz de enfrentar com competência as diversidades de sua sala de aula, de forma a garantir a efetividade do processo ensino-aprendizagem, podemos dizer que ele é livre para efetivar a sua prática pedagógica, isto é, estar devidamente instrumentalizado.

Outro ponto importante é a disponibilidade de recursos como livros, jogos educativos, músicas, figuras, desenhos, letras e números nos murais para reforçar o aprendizado dos alunos. Posto isso, as respostas das professoras para a questão das estratégias realizadas foram:

Participar de todas as atividades; adaptação das tarefas porque acaba alcançando o objetivo pode não ser do jeito que as instituições querem, mas é o objetivo que a gente conseguiu naquele momento na aula (Professora A).

Envolver a questão das atividades para as crianças aprenderem a escrever, o nome das vogais (Professora B).

Além das atividades que a gente faz muitas vezes adaptada a gente tenta sempre incluir na rotina de sala de aula, fazendo o máximo possível que eles possam participar do que a gente propõe no plano de aula até agora estamos conseguindo com os alunos autista da manhã, só o aluno x infelizmente devido ao grau do autismo dele, que ele é muito resistente (Professora C).

A importância da participação de todos na atividade é um ponto retratado pela professora A, que destaca a adaptação com o intuito de alcançar objetivos educacionais, mesmo que não corresponda às expectativas institucionais. Mas a inclusão corresponde a essa flexibilidade no currículo, no qual a prática pedagógica está centrada no aluno e nas suas potencialidades, que reflete na sua participação ativa.

A professora B destaca a necessidade de atividades voltadas para a aprendizagem no processo de alfabetização, principalmente no reconhecimento das vogais. Etapa esta que contribui no desenvolvimento da leitura e escrita. A professora C menciona que, apesar de seus esforços diários para incluir alunos com TEA nas atividades, um aluno específico apresenta resistência devido ao grau de severidade que tem. Com isso podemos reconhecer que a inclusão pode variar de aluno para aluno e que alguns podem exigir mais suporte do que outros. A professora demonstra

uma abordagem proativa ao tentar integrar esses alunos na rotina da sala de aula, mas a resistência de um aluno destaca a necessidade de estratégias adicionais. Portanto, a troca de informações entre os professores sobre suas estratégias e o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas podem contribuir para a eficácia do processo de inclusão.

4.3 Dificuldades e desafios docentes na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Outro aspecto preocupante citado nas respostas das professoras entrevistadas é a quantidade de crianças em salas regulares de ensino. As entrevistadas asseguram:

A quantidade de alunos por sala. Teria que ter uma redução no número de alunos da sala regular como havia antes no município tinha redução. 25 alunos e 4, 2 "especiais" é uma demanda muito grande por não ter auxiliar de sala. Temos 1 auxiliar de apoio ou de enfermagem ou psicologia (Professora A).

São 5 crianças pela manhã. Tem que pensar em tarefas diferenciadas, falta de apoio, 23 crianças e a tarde 21, cobranças. Falta de professora auxiliar. Sozinha é difícil. Apesar das dificuldades, a professora disse que eles estão avançando aos poucos. A maior dificuldade: falta de apoio e adaptação diferenciada (Professora B).

No turno da manhã os alunos autistas não têm dificuldade com a socialização. Já pela tarde o aluno é muito antissocial, não se mistura, não faz amizade com o resto da turma, assim tudo que eu já tentei fazer de diferente surte algum impacto nele. Por exemplo a sala organizada de forma de círculo para ele é muito complicado, ele fica agitado e sobe em cima da mesa. Só está assim nessa reta final porque os meninos estão ensaiando para o ABC e a coreógrafa precisa desse espaço para ensaiar com as crianças. Mas tudo de diferente como roda de leitura. Tudo que foge da rotina dele ele reage de forma até mesmo agressiva, ele bate ele morde aí se torna complicado (Professora C).

Segundo a professora A, a redução de números de alunos por sala de aula poderia melhorar a assistência da professora com os alunos, principalmente os alunos com deficiência. A quantidade elevada de alunos por turma demanda uma grande carga de trabalho, principalmente quando não se tem apoio de auxiliares de turma. A professora B também relata a dificuldade de gerenciar uma sala de aula com números elevados de alunos, mesmo destacando que seus alunos estão avançando, conforme

seu tempo. Ela destaca que a falta de apoio e as adaptações são as maiores dificuldades a serem enfrentadas.

A professora C nos fala que os alunos com TEA da manhã apresentam melhor socialização com a turma, já o aluno da tarde tem dificuldades na socialização e apresenta comportamentos desafiadores, como agitação e agressividade. Às tentativas de mudança na rotina, como organizar a sala em círculo, são bem desafiadoras pois o aluno responde de forma agressiva. Essa fala da professora demonstra sua compreensão das necessidades emocionais e comportamentais do aluno.

O diálogo entre professores e gestão escolar deve estar presente em todo o processo de inclusão, pois em conjunto a equipe apresenta um trabalho mais eficaz. A presença da família é indispensável para a construção da identidade das crianças antes mesmo de iniciar relações com outros adultos e com novos ambientes. A escola surge como extensão de acolhimento, atenção e educação que elas precisam respeitando suas individualidades. Compreendemos nas palavras de Piaget, que:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades... (1972 - 2000, p. 50).

Em relação às crianças com TEA, a figura do professor como mediador paralelamente ao apoio familiar no cotidiano escolar reforça as inúmeras possibilidades de aprendizado em meio aos desafios enfrentados diariamente por elas. Com isso:

O professor em sua relação com o aluno conduz a apreensão dos significados tomados, também dos conceitos elaborados, além de fazer uso de instrumentos e da sua própria linguagem em seu processo de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento mais acessível (Orrú, 2012, p. 9).

Haja vista a inquestionável importância desse profissional em sala, muitos apresentam sentimentos complexos e dificuldades durante as aulas ou ainda disponibilizar materiais ou recursos para incluir todos os seus alunos. Porém, é

possível buscar especializações, técnicas para sustentar e diminuir essas implicações que a docência carrega constantemente. Para clarear essas ideias, Poker discorre:

É o professor quem recebe os alunos, conhece suas competências e habilidades, identifica as especificidades existentes para aprender, bem como seus diferentes estilos de aprendizagem. Com essas informações e durante todo o percurso pedagógico vai adequando as estratégias, os recursos, as atividades e os métodos de ensino de acordo com suas necessidades (2003, p.46-47).

Seguindo essa linha de pensamento, as professoras comentaram sobre desafios que a falta de apoio familiar traz e a necessidade de capacitação profissional, para que, consigam fazer transformações enriquecedoras nas suas aulas:

Compreensão da família em relação à aprendizagem, a rotina, reforços positivos e negativos, demandas de alunos (Professora A).

Falta de apoio, falta de conhecimento para trabalhar com as crianças(professores). As famílias são ótimas, eles tentam, são participativas. Outras não conseguem ajudar tanto na questão das tarefas (Professora B).

Primeiro lugar a falta de formação, que o professor não tem. Apesar das minhas especializações ser voltada um pouco para essa área porque eu tenho especialização de psicopedagogia e educação especial. A secretaria não fornece uma formação continuada para o professor. Nenhum tipo de formação para o professor que trabalha com essas crianças com TEA. o que mais você se sente assim incapacitada é porque tem determinada crianças como o aluno x que você não consegue ver seu trabalho avançando porque ele não corresponde ai se torna mais difícil. As famílias não se ajudam se acham cheios dos direitos, mas na hora dos deveres eles não querem cumprir. A família não contribui (Professora C).

A professora A destaca a importância da compreensão da família acerca da rotina, aprendizagem e ações que influem positivamente ou negativamente o comportamento da criança. O desenvolvimento da criança pode ser impactado significativamente com o envolvimento familiar. O diálogo da escola com a família pode contribuir para o conhecimento acerca da necessidade de cada criança e a melhor forma de conduzir e apoiar.

Divergindo da professora A, a professora B reconhece a participação ativa de algumas famílias. No entanto, menciona que outras famílias têm dificuldades em ajudar com as tarefas escolares. Essa dualidade reflete a realidade de que, embora algumas famílias sejam engajadas, outras podem não ter os recursos ou conhecimentos necessários para apoiar adequadamente seus filhos. A ausência de apoio e conhecimento por parte dos professores ao trabalhar com crianças com TEA

também são fatores que implicam negativamente na efetivação da inclusão nas escolas.

A professora C dá ênfase à falta de formação continuada para professores que possuem em suas salas de aula crianças com TEA, mesmo possuindo especialização na área a professora diz se sentir angustiada pela ausência de progresso de um aluno específico e a mesma menciona que quando não se tem ferramentas e conhecimentos necessários para apoiar o seu fazer pedagógico acaba se sentindo pressionada. Além disso, a colaboração da família é um ponto primordial com suas contribuições e responsabilidades realizadas de forma eficaz.

Portanto, é notório que a falta de apoio, de formação continuada para os professores e do envolvimento da família, são desafios no processo de inclusão dos alunos com TEA. A comunicação entre a família e escola é essencial para a construção de um espaço eficaz no processo de inclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista das análises apresentadas, a realidade escolar nos mostra a complexidade dos contextos que cercam crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de profissionais que trabalham constantemente para trazer uma educação igualitária. Nesse panorama, procuramos proporcionar reflexões acerca dos desafios comumente enfrentados por educadores, que atendam alunos com TEA na Educação Infantil de escola pública, buscando compreender quais estratégias adotadas e dificuldades enfrentadas diante dessa realidade.

Em relação à rotina e adaptações na inclusão de crianças com TEA, as evidências mostraram que as rotinas são ajustadas conforme as necessidades desses alunos, as mudanças são realizadas ainda que eles não consigam participar por algum motivo. Nesse processo, a adaptação de atividades é um dos pontos primordiais, porém, devido à ausência de tempo e recursos, as professoras, na maioria das vezes, acabam não desempenhando o conhecimento proposto para esses alunos.

Quanto ao apoio docente no atendimento aos alunos com TEA, foi verificado que o apoio à inclusão que as professoras recebem no CMEI é direcionado para alunos com necessidades educacionais específicas e com certas demandas durante as aulas e atividades rotineiras. Também foi identificado que há apenas uma pessoa como apoio, como uma estagiária, para acompanhar várias crianças com as mesmas implicações. Essas estratégias de atendimento influenciam negativamente no desenvolvimento dessas crianças devido à necessidade de um atendimento mais individualizado.

Por fim, no que se refere às dificuldades docentes na inclusão de alunos com TEA, foi averiguado que a grande quantidade de alunos na turma, a ausência de mais apoio, adaptações adequadas, a falta de formação continuada para os professores e a resistência dos familiares em não participar ou acompanhar atividades, reuniões ou recomendações da escola são desafios que dificultam o trabalho mais eficiente pelos docentes.

Portanto, os desafios enfrentados pelos professores refletem diretamente nesse processo inclusivo e são de tamanha importância na vida desses indivíduos na primeira infância. A escola é fundamental nessa etapa inicial e tem o dever de promover oportunidades, propostas para diminuir as desigualdades que a exclusão ocasiona, mas que podem ser combatidas com a união escola-família.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. **DSM-5 TR E CID-11- DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**. Instituto Inclusão Brasil, 2023.

Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/dsm-5-tr-e-cid-11-diagnostico-de-transtorno-do-espectro-autista/>. Acesso em: 15 jun de 2024.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

BANDEIRA, Gabriela. O que é a Lei Berenice Piana? Conheça a lei que prevê direitos dos autistas. **Genial Care Serviços Psicológicos Ltda**. 2024. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/lei-berenice-piana/>. Acesso em: 16 out. 2024.

BARBOSA, Priscila Maria Romero. Autismo. **Educação Pública**, v. 14, 2014.

BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado. **Inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino**: o pensar dos futuros professores. 2005. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Paraná, Curitiba.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo Lisboa**. Portugal: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERENICE PIANA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Berenice_Piana&oldid=54799925. Acesso em: 10 out. 2024.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção, v. 1, p. 21-39, 2002

BRAGA JÚNIOR, Francisco Varder (org.). **Atendimento educacional especializado para o estudante com transtorno do espectro autista**. Mossoró: EdUFERSA, 2018.

BRAGA JUNIOR, Francisco Varder; XAVIER, Márcia de Jesus. **Prática de ensino VI: Educação Especial e Inclusão**. Mossoró: EdUFERSA, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2008. Brasília, DF: UNESCO. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos Da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 250, p. 2, col. dez. 2012.

BRASIL, 2015, Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMINHA, Vera Lúcia; HUGUENIN, Julliane; DE ASSIS, Lúcia Maria; ALVES, Priscila Pires (org.). **Autismo**: vivências e caminhos. São Paulo: Blucher, v. 11, p. 1, 2016.

COSTA, Fernanda Aparecida de Sousa Corrêa; ZANATA, Eliana Marques; CAPELLINNI, Vera Lúcia Messias Fialho. A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. v,10, n.21, p.294-313, maio/ago.2018. Disponível em:
<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/592/pdf>. Acesso em 10 out, 2024.

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

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DIAS, Adelaide Alves; SANTOS, Isabelle; ABREU, Adams Ricardo Pereira. Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil. **Zero-a-seis**., Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 101-124, jan./jan., 2021. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8121800>. Acesso em: 19 out. 2024.

FREIRE, Madalena. **Rotina**: Construção do tempo na relação pedagógica. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998, p. 43-44.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas. 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas; 1999.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2001.

LIMA, Priscila Augusta de. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOBIONDO-WOOD, Geri; HABER, Judith. **Pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento...et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ..[et al.].- 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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

MERCADANTE, Marcos Tomanik; ROSÁRIO, Maria Conceição do. **Autismo e cérebro social**. São Paulo: Segmento Farma, 2009.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p.17-24.

MATTOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 129-141, 2011.

OLIVEIRA, Andreia Margarida Bruxelas Carvalho de. **Perturbação do espectro de autismo: a comunicação**. Porto: Editora Porto, 2009.

OLIVEIRA, Eduarda Sampaio. **Autismo na Escola: pontos e contrapontos na escola inclusiva**. Documento eletrônico. Disponível em: <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/autismo-na-escola-pontos-cntrapontos-na-escola-inclusiva.htm>>. Acesso em: 14 out. 2024.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

PAULA, Jessyca Brennand; PEIXOTO, Mônica Ferreira. A inclusão do aluno com autismo na Educação Infantil: desafios e possibilidades. **Cadernos da Pedagogia**. v.13, n. 26, p. 31-45, out/ dez., 2019. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1289/473>. Acesso em: 10 out 2024.

POKER, Rosimar Bortolini. Pedagogia inclusiva: nova perspectiva na formação de professores. **Educação em Revista**, Marília, n.4, p.39-50, 2003.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, p. 13-15, 2004.

RAMALHO, Lidianie Quirino; GOMES, Sebastiana Aparecida Vidal. A BNCC e as especificidades de crianças autistas no campo de experiências “EU, o outro e nós”. In: **II CONBRALE—II Congresso Brasileiro sobre Letramento e Dificuldades de Aprendizagem. Anais**. 2018.

REZENDE, Joffre Marcondes de. Transtorno. Distúrbio. Disfunção. Desarranjo. Desordem. Perturbação. **Revista de Patologia Tropical / Journal of Tropical Pathology**, Goiânia, v. 37, n. 3, p. 281–282, 2008. DOI: 10.5216/rpt.v37i3.5071. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/iptsp/article/view/5071>. Acesso em: 03 jun. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Manual dos direitos: pessoa com autismo**. São Paulo, 2021. <https://www.saopaulo.sp.leg.br/escoladoparlamento/wp-content/uploads/sites/5/2021/11/Manual-dos-Direitos-da-Pessoa-com-Autismo.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2024.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 29 n. 1, p. 99-105. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v29n1/12.pdf> > Acesso: 10 dez. 2024.

SANTOS, Michele Araújo; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Representações Sociais de Professores Sobre o Autismo Infantil. **Revista Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte/MG, v.24, n.2, mai/ago.2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos** 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Erica Dantas da; MILAN, Davi. O papel do professor na inclusão de alunos com autismo na Educação Infantil: uma análise dos desafios e das possibilidades. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 8, n. 16, p. 18-35, 2023.

SILVA, Tamara de Oliveira. **A (in) visibilidade da criança TEA na BNCC**. 2019. Trabalho de Conclusão do Curso (Licenciatura em Pedagogia) - **campus** “Arapiraca”, Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca, 2019.

VALLE, Tânia Gracy Martins do; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Aprendizagem e comportamento humano**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ZANATA, Eliana Marques; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho.
Instrumentalização do professor e colaboração: uma parceria inclusiva. **Inclusão escolar**: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, p. 69-85, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES – CCECA
CURSO LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
concordo em fazer parte do estudo desenvolvido pelas graduandas do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Bruna Andressa Modestina de Barros Oliveira e Jayane da Silva Linhares, sob a orientação da professora Doutora Maria Andréia da Nóbrega Marques., fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa que trata sobre: Desafios docentes na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista em uma Centro Municipal de Educação Infantil. Afirmando, portanto, que tive pleno conhecimento das informações do estudo citado. Conversei com as referidas graduandas sobre a minha decisão em participar neste estudo e ficaram claros para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, bem como as garantias de confidencialidade. Ficou claro, também, que minha participação é isenta de despesas, assim como minha identidade será preservada no texto monográfico. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização, se assim for meu desejo. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará penalidades ou prejuízos pessoais

Teresina, _____ de _____ de 2024.

Assinatura das Graduandas:

Assinatura da Professora (UESPI)

Assinatura da professora da Educação Infantil

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES – CCECA
CURSO LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA

Formações:

Idade:

Período de Docência na educação infantil:

1. Como você organiza a rotina dos seus alunos na escola?
2. As crianças com TEA acompanham a rotina proposta? Se sim, explique. Se não, quais adaptações você realiza para incluir essa criança?
3. Quais comportamentos as crianças com TEA apresentam durante a realização das adaptações?
4. Em relação às atividades no dia a dia, você tem ajuda de algum outro profissional? Se sim, como funciona essa ajuda?
5. Quais as dificuldades você enfrenta, comumente, na sua jornada de inclusão de alunos com TEA?
6. Quais estratégias você utiliza para favorecer a inclusão de crianças com TEA?
7. Na sua percepção quais as dificuldade e desafios no processo de inclusão com TEA?