



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**GEISELLE COSTA RODRIGUES**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PORTO FRANCO- MA**

Imperatriz  
2024

**GEISELLE COSTA RODRIGUES**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PORTO FRANCO- MA**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura  
Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, Centro  
de Ciências de Imperatriz, para obtenção do grau de  
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Melo Agapito

Imperatriz  
2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Costa Rodrigues, Geisielly.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PORTO FRANCO- MA /  
Geisielly Costa Rodrigues. - 2024.

70 f.

Orientador(a): Francisca Melo Agapito.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,  
Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz-ma, 2024.

1. Conhecimentos Teóricos e Práticos. 2. Inclusão  
Escolar. 3. Recursos Pedagógicos. 4. Desafios. 5. . I.  
Melo Agapito, Francisca. II. Título.

**GEISELLE COSTA RODRIGUES**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PORTO FRANCO- MA**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da  
Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências  
de Imperatriz, como requisito para obtenção do grau de  
Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 28/08/2024

BANCA EXAMINADORA

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francisca Melo Agapito (Orientadora)**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Herli de Sousa Carvalho (1º Examinador)**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Késsia Mileny de Paulo Moura (2º Examinador)**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA

*À minha família, em especial a minha mãe Luciene Costa e meu pai Waldeir Rodrigues, pelo apoio e incentivo que me motivou a traçar a minha trajetória acadêmica.*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus, essa energia de vida que conecta o mundo, que me permitiu concluir essa jornada.

À minha mãe Luciene Costa, a mulher que me inspirou pela sua força e determinação, que desde o início da minha graduação foi a base de sustentação para a minha trajetória acadêmica.

À professora Dra. Francisca Melo Agapito, orientadora nesse trabalho, que com a sua sabedoria, guiou-me na consolidação dessa jornada.

Às minhas amigas e pedagogas, Maria Isabelle Evangelista, Palloma Mota, Sabrina Queiroz, que durante todo o percurso de formação compartilhamos muitos momentos, e sempre nos dando forças para chegarmos até a conclusão do curso, a Maria Francisca Sousa, cuja amizade foi fundamental para minha jornada acadêmica, oferecendo um lar acolhedor e apoio em muitas ocasiões.

A todos os professores que tive a oportunidade de conhecer de conviver e de aprender, fica a minha admiração por todos. Em especial ao nosso professor, José Batista de Oliveira (In memoriam), que deixou a sua marca registrada eternamente em todos os seus alunos pelo ser de luz que ele era.

A todos, minha sincera gratidão.

*O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer está auto reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aquilo a raiz da educação.*

*Paulo Freire*

## RESUMO

A inclusão escolar é um direito de todos, com isso são necessárias práticas pedagógicas assertivas para a concretização da inclusão educacional. O objetivo deste estudo, é analisar a materialização de práticas pedagógicas direcionadas a inclusão escolar de alunos com TEA a partir da percepção de professoras da Educação Infantil de uma escola municipal de Porto Franco-MA. Para tanto, foram realizados estudos teóricos fundamentados nas premissas de teóricos como Cunha (2011), Filho e Cunha (2010), Franco (2018), Kuchnier (2022), Mazzotta (1997) Pereira e Saraiva (2017), e documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n o 9.394/1996, Constituição Federal (1988), a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, Lei n. 13.146/2015, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista Lei n. 12.764/2012, entre outros autores e documentos de igual relevância. Em termos metodológicos a pesquisa pauta-se na abordagem qualitativa com pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, sendo que para a geração de dados foram realizadas e observações, fotografias de materiais utilizados em sala de aula e entrevistas semiestruturadas junto a dois professores da Educação Infantil de uma escola municipal de Porto Franco-MA. O estudo constatou que para os professores, a prática pedagógica para alunos com TEA na educação infantil enfrenta alguns desafios, como a escassez de recursos pedagógicos adaptados, a necessidade de formação continuada e uma limitada interação com as famílias. Confirmou-se que para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com TEA faz-se necessário um trabalho colaborativo, com práticas pedagógicas reflexivas que possibilitarão identificar necessidades, habilidades que o aluno precisa desenvolver, além de atuar com a comunidade escolar para a construção de melhorias para uma inclusão efetiva junto aos alunos com TEA.

**Palavras-chave:** Conhecimentos teóricos e práticos. Inclusão escolar. Recursos pedagógicos. Desafios.

## **ABSTRACT**

School inclusion is a right for everyone, therefore, assertive pedagogical practices are necessary to achieve educational inclusion. The objective of this study is to analyze the materialization of pedagogical practices aimed at the school inclusion of students with ASD based on the perception of Early Childhood Education teachers at a municipal school in Porto Franco-MA. To this end, theoretical studies were carried out based on the premises of theorists such as Cunha (2011), Filho and Cunha (2010), Franco (2018), Kuchnier (2022), Mazzotta (1997) Pereira and Saraiva (2017), and legal documents such as the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB) No. 9,394/1996, Federal Constitution (1988), the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities, Law No. 13,146/2015, the National Policy for the Protection of the Rights of Persons with Autism Spectrum Disorder, Law No. 12.764/2012, among other authors and documents of equal relevance. In methodological terms, the research is based on a qualitative approach with bibliographical research and field research. To generate data, observations were made, photographs of materials used in the classroom were taken, and semi-structured interviews were conducted with two Early Childhood Education teachers from a municipal school in Porto Franco-MA. The study found that for teachers, pedagogical practices for students with ASD in early childhood education face some challenges, such as the scarcity of adapted pedagogical resources, the need for ongoing training, and limited interaction with families. It was confirmed that in order to implement inclusive pedagogical practices for students with ASD, collaborative work is necessary, with reflective pedagogical practices that will make it possible to identify needs and skills that the student needs to develop, in addition to working with the school community to build improvements for effective inclusion for students with ASD.

**Keywords:** Theoretical and practical knowledge. School inclusion. Pedagogical resources. Challenges.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência a Criança Defeituosa
ABA	<i>Applied Behavior Analysis</i> ou Análise do Comportamento Aplicada
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENESP	Centro Nacional da Educação Especial
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ESDM	Early Start Denver Model
IBC	Instituto Benjamin Constant
IESP	Instituto Educacional São Paulo
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos”
LBI	A lei brasileiro de inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e bases da educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
SESPE	Secretaria de Educação Especial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TEACCH	<i>Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped</i>
PAEE-	Público Alvo da Educação Especial

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA E EDUCACIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>12</b>
<b>3</b>	<b>O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): ALGUNS APONTAMENTOS NO CENÁRIO SOCIAL.....</b>	<b>22</b>
<b>4</b>	<b>PRÁTICA PEDAGÓGICA EM BENEFÍCIO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA.....</b>	<b>33</b>
<b>5</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>39</b>
<b>6</b>	<b>A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>45</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>57</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>60</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>67</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As atuais pesquisas analisam que alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) adentram nas escolas regulares cada vez mais. Neste lócus a etapa da Educação Infantil tem recebido gradativamente o quantitativo maior deste público, em particular, por ser a primeira etapa educacional e ainda um direito garantido legalmente. Com isso, a preocupação sobre o tema vem crescendo, ao haver estudos que demonstram que o TEA está presente em muitas crianças, como também é muito específico (Kuchnier, 2022). É necessário que a escola e os professores e professoras estejam preparados para educação inclusiva.

Um aspecto que desponta nas leituras com frequência é a pouca formação que o professor(a) da Educação Infantil adquire no seu período de formação. Capacitações sobre o TEA são importantes na Educação Infantil, pois na sua grande maioria, os professores(as) não estão preparados para receber as crianças, (Kuchnier, 2022). Assim como afirma Souza e Souza (2020), os professores(as) da Educação Infantil que irão receber crianças com TEA, precisam de uma qualificação a altura. Enfatizando essa questão, Silva, Fonseca e Brito (2018), constataram que as concepções das professoras e professores revelam lacunas no conhecimento acerca do TEA com generalizações de características. Com efeito, a formação sobre essa temática precisa ser mais consistente, pois a sala de aula é heterogênea.

Nesse sentido, a sala de aula está em permanente mudança, ela não pode ser estática, precisa de adaptações, pois, os alunos que estão na sala de aula são indivíduos que possuem características diferentes, e atender a cada uma destas é primordial. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) n<sup>o</sup> 13.146 de 2015 aborda os direitos das pessoas com deficiência, com isso a educação constitui um direito da pessoa com deficiência, sendo obrigatório assegurar um sistema educacional inclusivo de qualidade com professores(as) capacitados para atender necessidades individuais das pessoas com deficiência. Diante do exposto, a inquietação sobre esta temática formou-se com base nas reflexões aqui descritas, foi construída a pergunta norteadora da pesquisa: Como vem se materializando as práticas pedagógicas direcionadas a inclusão escolar de crianças com TEA a partir da percepção de professores(as) da Educação Infantil de uma escola municipal de Porto Franco-MA?

Assim, para dar encaminhamento em prol do desenvolvimento da pesquisa organizamos o seguinte objetivo geral: analisar a materialização de práticas pedagógicas direcionadas a inclusão escolar de crianças com TEA a partir da percepção de professores(as) da Educação Infantil de uma escola municipal de Porto Franco-MA. E para o alcance do objetivo central foram desmembrados os objetivos específicos, quais sejam: caracterizar o contexto histórico e educacional sobre pessoas com deficiência, situando o Transtorno do Espectro Autista no cenário social; discutir sobre práticas pedagógicas e os seus direcionamentos com vistas a promoção da inclusão escolar de crianças com TEA; discutir em que aspectos os recursos pedagógicos, brincadeiras e jogos utilizados têm sido utilizados na mediação da aprendizagem e inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil em uma escola municipal de Porto Franco-MA e por fim, buscamos averiguar, a partir do olhar dos professores(as) da Educação Infantil em uma escola municipal de Porto Franco-MA, os desafios para a realização de práticas pedagógicas inclusivas junto as crianças com TEA.

Focalizando atender aos objetivos propostos nesta investigação compreendemos inicialmente o quanto é importante para todas as crianças a interação com os pares, para que elas possam desenvolver a fala, conforme as suas possibilidades, aspectos psicomotores, habilidades corporais, criatividade, autonomia. E a Educação Infantil oferece meios para que estes pontos se concretizem, sendo importante que a criança frequente o ambiente escolar ainda nesta etapa. Com foco nas crianças com TEA, convém pontuar que independente da sua condição, ela é uma criança, por essa razão ela deve sim estar a conviver, brincando, explorando com outras crianças na educação infantil, pois é um direito dela. Mas é necessário que ela tenha uma educação especial, para atender as suas necessidades e em consequência tornando a experiência escolar positiva. Neste sentido, esperamos que este trabalho proporcione reflexões para uma prática pedagógica mais assertiva para favorecer o processo de desenvolvimento integral das crianças com TEA, também a todos que tenham interesse pelo tema.

Diante do exposto até o momento, ressaltamos que para dar sustentação as discussões buscamos embasamentos em autores da área, tais como Cunha (2011), Filho e Cunha (2010), Franco (2018), Kuchnier (2022), Mazzotta (1997) Pereira e Saraiva (2017), e documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(LDB) nº 9.394/1996, Constituição Federal (1988), a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, Lei nº 13.146/2015, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - Lei nº 12.764/2012.

Como caminhos para o delineamento da pesquisa enfocamos que se trata de abordagem qualitativa, com pesquisa bibliografia e pesquisa empírica. Para a construção de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observações no lócus da pesquisa e registro no diário de campo, isto é, na escola municipal de Educação Infantil da cidade de Porto Franco–MA, as observações foram feitas em cinco dias no Jardim I e cinco dias no Jardim II totalizando dez dias de observação. Cada dia correspondeu a quatro horas totalizando quarenta horas. Os participantes foram uma professora e um professor da Educação Infantil.

Por ser uma temática em discussão atualmente, a aproximação com o tema TEA se deu através do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Na qual atualmente realizo, na disciplina de Educação Especial. Dentro de todo o arcabouço do plano de aula da disciplina, o TEA se destacou, e aprofundou em mim o desejo de pesquisar sobre a temática. Além disso, também tive uma experiência como professora auxiliar numa escola de Educação Infantil na rede pública na cidade na qual resido, Porto Franco–MA. Neste espaço pude ter a oportunidade de, por meio de diálogos e convívio com as professoras, ouvir os seus relatos das dificuldades vividas quando tinham alunos com TEA nas suas turmas. Portanto, o estudo sobre esta temática no curso de Pedagogia e a aproximação com alunos com esta condição e professores(as), despertou-me curiosidade e motivação para pesquisar sobre a temática.

A estrutura do trabalho está dividida em sete capítulos. O primeiro apresenta a introdução e a contextualização da pesquisa com o delineamento da pergunta da pesquisa e objetivos. O segundo capítulo traça um breve histórico e panorama educacional das pessoas com deficiência. Em seguida, o terceiro, contém alguns apontamentos sobre o Transtorno do Espectro Autista. O quarto capítulo discute as práticas pedagógicas que visam promover a inclusão de crianças com TEA no contexto escolar. O quinto capítulo descreve a metodologia utilizada na pesquisa, bem como a caracterização do campo de estudo e dos participantes. Os resultados da pesquisa são apresentados no sexto capítulo. Por fim, o sétimo capítulo apresenta as considerações finais, sintetizando os principais achados da pesquisa.

## **2 BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA E EDUCACIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

As pessoas com deficiência tiveram um processo histórico de grande exclusão social. Já foram considerados como defeituosos e incapazes, isso ocorreu por paradigmas deturpados e preconceituosos. Atualmente permanece na luta por direitos e qualidade de vida, mas é um processo de muita luta e persistência. Neste sentido, buscando dar visibilidade a alguns aspectos sobre esta questão, o presente capítulo discute, ainda que de maneira breve, o contexto histórico e educacional das pessoas com deficiência em diferentes contextos históricos, em seguida de forma mais específica a histórica da educação especial no Brasil.

Dentre todo o escopo social, as pessoas com deficiência foram levadas à exclusão social. Nesta lógica, esta seção visa analisar como as pessoas com deficiência eram tratadas em diferentes períodos históricos. Este levantamento proporcionará a reflexão da forma de tratamento do momento histórico da antiguidade para o contemporâneo.

No antigo Egito, os médicos acreditavam que as doenças graves, físicas e problemas mentais eram causados por maus espíritos ou pecados (Pereira; Saraiva, 2017). Percebe-se que a crença desse pensamento advinha dos médicos-sacerdotes que monopolizavam o conhecimento científico da época. Ou seja, essa crença partia de pessoas que possuíam o poder religioso.

Para os gregos, o ideal era o corpo belo e forte. Se não atendessem a esse ideal, eram marginalizados e abandonados (Pereira; Saraiva, 2017). Sobre esse aspecto Bianchetti (1995) contribui dizendo que esse abandono se assemelha ao praticado pelos povos primitivos, os nômades, em busca de sobrevivência, pois precisavam se locomover e as pessoas com deficiência tornavam-se empecilhos, algumas ações praticadas em relação a pessoas com deficiência assemelham-se, mesmo em sociedades e períodos diferentes, em Esparta, se alguma criança tivesse alguma deficiência, era eliminada (Bianchetti, 1995). A partir da colocação destes autores, fica evidente que devido ao paradigma da perfeição do corpo belo e forte, não era permitido nenhum defeito físico, com isso quem não atendia a esses padrões eram descartados da sociedade. É notório o entrelaçamento da marginalização sofrida pelas pessoas com deficiência nesses períodos históricos.

O posicionamento perante as pessoas com deficiência muda com o surgimento do Cristianismo durante a Idade Média. Elas passaram a possuir uma alma, sendo assim criaturas de Deus (Pereira; Saraiva, 2017). E Bianchetti (1995) se aprofunda nessa análise, trazendo que o paradigma da idade média da teologia traz a dicotomia corpo/alma, que impediu a morte ao nascer. Mas em contrapartida, à moral cristã/católica, se torna estigmatizado, fazendo com que a pessoa com deficiência passasse a ser sinônimo de pecado.

Os extermínios de crianças não são mais aceitos, e a família e a igreja ficam responsáveis pelos cuidados das pessoas com deficiências (Pereira; Saraiva, 2017). Embora provoque um isolamento dessas pessoas, transformando a rejeição em confinamento. Ou seja, atinge-se o não extermínio, mas o isolamento das pessoas com deficiência se torna a nova realidade. O período do assistencialismo na Grécia iniciou-se devido às guerras do combate corpo a corpo, resultando em ferimentos e mutilações (Pereira; Saraiva, 2017). De maneira que a Grécia se viu obrigada a acolher as pessoas que tinham os seus membros mutilados, implantou um sistema de atendimento aos mutilados de guerra, e foi posteriormente estendido a outras pessoas com deficiências independentes da causa (Pereira; Saraiva, 2017).

Percebe-se que o olhar para as pessoas com deficiência altera-se conforme os acontecimentos históricos. Com o surgimento do capitalismo advém o ideal de disfuncionalidade. Sobre isso, Bianchetti (1995) aponta que a visão mecanicista do universo gerou esse olhar para o corpo como uma máquina. Sendo assim, o corpo com deficiência é relacionado como uma disfunção de uma peça. Diante das leituras, evidencia-se que o olhar com relação ao corpo e para a pessoa com deficiência, parte do contexto histórico e vai se alterando mediante as mudanças da sociedade.

Segundo Bianchetti (1995) argumenta que a educação no século XVI era a pedagogia da essência, a concepção que se tinha era que todas as pessoas eram iguais, com isso, a forma de transmitir conhecimento era igual para todos. O resultado foi a exclusão e essa pedagogia não prosperou, com isso, pedagogos e filósofos começam a pensar nas heterogeneidades e assim foram criadas metodologias para as especificidades dos alunos.

O final do século XVIII e início do século XIX, foram marcados pela concepção assistencialista. Nesta ótica, houve a criação de espaços para atender pessoas com deficiência, tais como, abrigos que forneciam alimentação, moradia e atividades

ocupacionais (Farias; Soares, 2020). O Movimento Renascentista, possibilitou o crescimento da ciência aperfeiçoando as Casas de Assistência, com a perda da concepção religiosa que não permitia a realização de operações, foi possível melhorar os conhecimentos anatômicos (Pereira; Saraiva, 2017).

A finalização da Segunda Guerra Mundial, em 1945, trouxe uma outra demanda. Isto é, os soldados que voltavam para casa com ferimentos, mutilações, com deficiência visual, auditiva, e outras limitações, necessitavam de apoio para serem inseridos novamente na sociedade. Logo, foram necessários que serviços de reabilitação, infraestrutura e acessibilidades fossem criados. A partir desse contexto histórico as organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a UNESCO, se organizam para criar programas assistenciais de reabilitação. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948, foi e continua a ser considerada um marco para a consolidação dos direitos das pessoas com deficiência (Farias; Soares, 2020).

Nesse ínterim, a educação especial como um ensino paralelo ao ensino comum, com a mobilização ocorrida diante dos movimentos sociais pelos direitos humanos, ganha força com o processo de democratização. Outro fator, foram os altos custos aos cofres públicos para manter as classes segregadas, neste sentido, o caminho mais viável seria a interação social, mas por terem que se adequar à sociedade, havia um longo caminho a ser percorrido, pois não existia efetivamente “uma preocupação em propor meios para que pudessem ser efetivamente incluídos com valorização de suas potencialidades” (Costa, 2015, p. 20).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos “consagrou um conjunto de direitos inerentes a todo e qualquer ser humano, independentemente de sua nacionalidade, sexo, idade, raça, crenças ou condição pessoal e social” (Farias; Soares, 2020, p. 62). Nesse contexto, inicia-se um debate para que os direitos de todas as pessoas fossem assegurados, se tornando um marco positivo para toda a humanidade. Em 1975 a ONU aprova a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras<sup>1</sup> de Deficiência, garantindo assim direitos a essa população. Em 1982, seguindo este mesmo direcionamento a ONU aprovou o Programa de Ação Mundial

---

<sup>1</sup> Nomenclatura utilizada à época.

para as Pessoas com Deficiência (Resolução nº 37/1952), que dentre suas ações visava a igualdade de oportunidades, além de garantir as pessoas com deficiência, o acesso a todas as esferas da sociedade, como meio físico, habitação, transporte (Pereira; Saraiva, 2017).

No Brasil, dez anos depois da ONU conceder a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, foi criada uma Emenda à Carta Magna de 1967, de nº 12 que assegura as pessoas com deficiência:

[...] educação especial gratuita; II assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica social do país; III- proibição de discriminação inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV- possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos (Pereira; Saraiva, 2017, p. 14).

Dessa forma, buscou-se contribuir para que pudessem ser criadas políticas públicas para garantir os direitos das pessoas com deficiência conscientizando toda a sociedade para a construção de consolidação desses direitos. Outra legislação importante para as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, foi a Lei nº 10.098, de 2000, que diz em seu Art. 1º:

Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (Brasil, 2000).

Esta Lei visa a supressão de barreiras de diferentes ordens, tais como o acesso aos diferentes espaços sociais, no que tange as vias de acesso aos locais públicos, como rampas que permitam a locomoção efetiva, concretizando assim o direito de ir e vir. Ocorreu em treze de dezembro de 2006, a Convenção da ONU sobre Pessoas com Deficiência, e seu protocolo facultativo, em consequência da comunidade internacional em relação ao longo período de discriminação e exclusão que as pessoas com deficiência passaram (Farias; Soares, 2020). No Brasil, por meio do decreto nº 6.949 de 2009, promulga a convenção (Brasil, 2009).

Diante do exposto, compreendemos a relevância de se buscar mecanismos para que a educação das pessoas com deficiência possa ser eficaz. Além de oportunizar que haja o desenvolvimento destas com base em suas especificidades e potencialidades. Nesta lógica, fica nítido que a educação especial deve priorizar o atendimento de todos, independente da condição, como pontua Mazzotta (1997, p.

10): “A educação especial está baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação dos serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas sejam”. Ou seja, a educação especial está para equiparar as condições de aprendizagens para que todos em suas características individuais tenham oportunidade de aprender e fazer parte do coletivo escolar. E como consta na LDB nº 9.394/1996 no art. 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei (Brasil, 1996).

Dito de outro modo, não é se tornar igual, mas é equilibrar os meios para que a criança diante das suas diferenças e particularidades aprenda e se desenvolva. Possibilitar a concretização de materiais especiais, profissionais com preparo específico, recursos físicos, que geralmente não se encontram em situações comuns. Com isso, a educação especial caracteriza por ter um foco mais específico e especializado nas necessidades individuais de cada criança (Mazzotta, 1997).

Como já pontuado, mediante longos períodos de estigmas criados sobre a pessoa com deficiência, elas eram deixadas às margens da sociedade por serem diferentes do padrão da normalidade ditado pela sociedade, isso acarretou uma lentidão para investir em educação para essa população. Neste sentido Mazzotta (2011, p. 16) afirma que:

Por outro lado, observa-se que um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’ é uma condição imutável, levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população.

Percebe-se que a sociedade, os discursos e crenças moldaram como enxergamos as pessoas, e é possível afirmar que em resposta a um longo período de exclusão e visões distorcidas sobre as pessoas com deficiências, identificamos que a

sociedade por muito tempo não se priorizou a construção de políticas públicas para esta população.

A partir do contexto social onde a sociedade se torna mais receptiva a debates, desponta grupos de pessoas que se unem para buscar melhores condições de vida para as pessoas com deficiência, como pais, profissionais, homens e mulheres, sendo na Europa o local de surgimento dos primeiros movimentos para busca de atendimento as pessoas com necessidades especiais. Com isso, refletiram-se mudanças nos grupos sociais e desenvolvendo-se medidas educacionais (Mazzotta, 2011).

No contexto brasileiro, o atendimento escolar especial as pessoas com deficiência iniciam-se em 1854 com as primeiras iniciativas de D. Pedro II, por meio do Decreto Imperial nº 1.428 fundou o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro” (Mazzotta, 2011, p. 28). A Instituição completa 170 anos, continuando o seu trabalho para com as pessoas com deficiência visual, atualmente denomina-se como Instituto Benjamin Constante (IBC).

Mazzotta (2011) também apresenta a fundação no Rio de Janeiro o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” em 1857, através da Lei nº 3.198, de 6 de julho, passou a denominar-se “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (INES). Segundo este autor, essas instituições abriram espaço para se discutir a educação para pessoas com deficiência no Brasil. No 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883, dentre os temas em discussão, foram feitas sugestões para o currículo e formação de professores para cegos e surdos, também foram direcionados recursos financeiros que ultrapassaram os destinados à escola superior de Minas Gerais demonstrando reconhecimento e prestígio. A seguir, no Quadro 1, contém algumas das primeiras instituições criadas no Brasil, para o atendimento de pessoas com deficiência.

Quadro 1 – Instituições criadas no Brasil para o atendimento de pessoas com deficiência.

<b>Período / Local</b>	<b>Instituição</b>
<b>Atendimento a pessoas com deficiência visual</b>	
1854- Rio de Janeiro	Imperial Instituto dos meninos cegos. Atualmente com a denominação Instituto Benjamin Constant-(IBC) (1891).
1928- São Paulo	Instituto de Cegos Padre Chico
1946- São Paulo	Fundação para o Livro do Cego no Brasil
<b>Atendimento a pessoas com deficiência auditiva</b>	
1923- Campinas–SP	Instituto Santa Terezinha
1951- São Paulo	Escola Municipal Helen Keller
1954- São Paulo	Instituto Educacional São Paulo (IESP)
<b>Atendimento a pessoas com deficiência física</b>	
1931- São Paulo	Santa Casa de Misericórdia de São Paulo
1943- São Paulo	Lar-Escola São Francisco
1950	Associação de Assistência a Criança Defeituosa- AACD
<b>Atendimento a pessoas com deficiência mental<sup>2</sup></b>	
1926- Porto Alegre- Rio Grande do Sul	Instituto Pestalozzi de Canoas
1936- Belo Horizonte–MG	Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais
1952- São Paulo	Sociedade Pestalozzi de São Paulo
1954- Rio de Janeiro	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)
1961- São Paulo	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)

Fonte: Mazzotta (2011).

O atendimento educacional as pessoas com deficiência no Brasil foi assumido por meio de campanhas, a primeira delas foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) pelo Decreto Federal nº 42.728 de 1957 tinha como objetivo colocar em alcance de todo território nacional a educação e a assistência de forma ampla, em 1958 também foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão pelo decreto nº 44.236, vinculada à direção do Instituto Benjamin Constant, outra campanha foi feita em 1960 influenciada pelos movimentos da Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Mazzotta, 2011).

Um marco importante para a educação especial no Brasil, ocorreu em 1973 com a criação do Centro Nacional da Educação Especial (CENESP), com o objetivo de ampliar o atendimento a pessoas com deficiência em todo o território nacional, posteriormente se transformou na Secretaria de Educação Especial (SESPE) (Mazzotta, 2011).

Todas essas instituições contribuíram para um olhar mais especializado para as pessoas com deficiência, mudando as concepções antigas da pessoa com deficiência como alguém que não teria condições de ter educação, demonstrando assim que as pessoas com deficiência precisam de educação como qualquer pessoa sem deficiência. No longo dos contextos históricos tomamos consciência da luta que as pessoas com deficiência e seus familiares e apoiadores dos movimentos sociais enfrentaram para que hoje houvesse leis que asseguram direitos para essa população. Não podemos dizer que as concepções de exclusão foram totalmente superadas, mas que a luta é contínua tanto para manter os direitos conquistados como para garanti-los efetivamente na sociedade.

Em síntese, diante do exposto até aqui fica confirmado como diferentes ações foram organizadas para que as pessoas com deficiência tivessem o direito a educação. Neste processo mudanças de concepções foram necessárias, pois, a compreensão inicial não levava em consideração a condição e as características singulares destes sujeitos. Nesta lógica, percebemos avanços e retrocessos e podemos afirmar que a educação direcionada às pessoas com deficiência permanece em alerta, isto é, há a necessidade de estarmos atentos para que os direitos das pessoas com deficiência sejam atendidos, é um contínuo processo de movimentação e de inovação para proporcionar o atendimento integral das necessidades desses estudantes.

Logo, no âmbito interno da escola, com recursos tanto humanos como materiais, estrutura física adequada, formação continuada para os professores, ou seja, quando a escola se torna inclusiva ela sempre vai estar em movimento contribuindo assim com o crescimento de todos que fazem parte da comunidade escolar. A seguir para contribuir com as reflexões a respeito da educação para as pessoas com deficiência abordaremos de forma específica as características do TEA, objeto de estudo desta pesquisa.

### **3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): ALGUNS APONTAMENTOS NO CENÁRIO SOCIAL**

A palavra autismo significa “de si mesmo” de origem grega *autós* Cunha (2011). O entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista foi sendo construído ao longo do tempo. Inicialmente ele não tinha essa nomenclatura, psiquiatras e pesquisadores foram aprofundando-se nas pesquisas sobre este tema, muito se descobriu, mas as pesquisas não param, e além da área da medicina, a educacional também contribui para potencializar a compreensão sobre o TEA e proporcionar uma atuação correta para com as crianças autistas. Neste sentido, inicialmente este texto se propõe a abordar um breve contexto histórico do TEA e as suas características.

O termo autismo foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço E. Bleuler, em 1911, para designar a perda de conexão com a realidade dificuldade ou impossibilidade de comunicação. Logo após, em 1943, o médico austríaco Leo Kanner faz uma observação com onze crianças e escreve um artigo sobre o autismo (Filho; Cunha, 2010). Por meio dessa observação ele constatou uma nova síndrome na psiquiatria infantil, denominada distúrbio autístico do contato afetivo (Cunha, 2011). Foram pesquisadores importantes para o descobrimento do Transtorno do Espectro do Autismo – denominação atual.

Algumas características que o médico austríaco Leo Kanner em 1943 abordou são, a ausência de linguagem (mutismo) em algumas crianças, o seu uso estranho naquelas que a possuem, a presença de ecolalia, o aparecimento de surdez em alguns estágios do desenvolvimento e a ausência de elocuições apropriadas, grande capacidade de memorização e eles também tiveram problemas com a alimentação (Filho; Cunha, 2010). Em primeira análise, esse estudo serviu de base para se construir futuramente o entendimento sobre o transtorno do espectro autista, fazendo-se muito importante para a comunidade científica, como também para diferenciar as pessoas que tinham autismo de outros transtornos.

Além disso, outro pesquisador sobre o autismo foi Hans Asperger. A sua contribuição começou a ser disseminada na década de 1980. Asperger descrevia o autismo como uma limitação de relações sociais, orientações expressivas e comunicativas estranhas, anomalias prosódicas e pragmáticas, compulsão e obsessão com os seus pensamentos (Filho; Cunha, 2010).

Atualmente sobre o TEA, Gaiato e Texeira (2018, p. 13) trazem a definição dizendo ser:

Uma condição comportamental em que a criança apresenta prejuízos ou alterações básicas de comportamento e interação social, dificuldades na comunicação, por exemplo, na aquisição de linguagem verbal e não verbal; alterações na cognição e presença de comportamentos repetitivos ou estereotipados. É importante entender que existe um atraso significativo nos marcos de desenvolvimento dessas habilidades.

Complementando o exposto, no que se refere as características do TEA, Cunha (2011, p. 20) aponta que “o autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito repetitivas”. Estas características principais devem despertar a observação tanto dos responsáveis da criança, como dos professores em sala de aula, nos primeiros anos de vida da criança.

No âmbito educacional, cabe ao professor identificar essas características no aluno. Este pode tomar algumas atitudes para compartilhar suas observações e suspeitas para a gestão escolar e para a família da criança, quando esta não tem conhecimento sobre o TEA. Lembramos que a responsabilidade para a confirmação do diagnóstico não é do professor, nesta ótica, diante do contato mais direto com o aluno, ele pode ser de extrema relevância para informar aos pais ou responsáveis sobre situações que possam se configurar específicas e possam apresentar os primeiros sinais vindo do contexto escolar que necessitem de investigação.

A partir das leituras realizadas, Gaiato e Texeira (2018) nos apresenta algumas possíveis causas para a origem do autismo, não se tem uma conclusão destas, mas uma pré-disposição. Uma delas é o fator genético, pois o autismo é uma condição neurobiológica, quando ocorrem alterações no código genético provocando reações químicas que modificam os neurônios; outro risco que os estudos científicos demonstram são pais mais velhos após quarenta anos. Alguns estudos também apontam para os fatores ambientais, doenças que a gestante teve durante a gestação, como rubéola, encefalites, o uso de drogas, prematuridade do parto entre outros.

Consideramos pertinente que o professor conheça as características e manifestações da criança, como apresenta Costa (2015, p. 53-54):

Características sensoriais/perceptuais, sendo variações na percepção de estímulos como falta ou sensibilidade excessiva a audição ou o tato; características motoras como estereotipias, auto agressividade que podem

ocorrer diante de sentimentos de estresse, agitação ou baixo nível de atividade do indivíduo; características da comunicação, como falhas na linguagem em seus níveis de forma, conteúdo e uso; e características cognitivas como dificuldades nas funções que fazem o indivíduo se engajar em uma atividade, em manter atenção compartilhada no mesmo foco junto a outros colegas, rigidez e inflexibilidade de pensamento.

Dessa forma, o professor ao compreender as características do aluno com TEA, tem possibilidade de buscar estratégias para trabalhar, fazer adaptações para que a criança tenha a oportunidade de aprender. Ou seja, o pilar mais importante é conhecer o comportamento, as particularidades, padrões, enfim, conhecer o aluno de forma mais específica, pois cada pessoa com TEA apresenta características distintas. Documentos técnicos de referência na área da medicina detalham as características do TEA, auxiliando no processo de diagnóstico clínico.

Estão inseridos nos manuais de doenças existentes conceitos médicos sobre o TEA, como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) o, CID-10 (Classificação Internacional de Doenças) e CID-11 concluído em 2022. Estes são utilizados por médicos e a função é descrever as características, sintomas das doenças e transtornos. O CID-10 traz a definição do TEA como um transtorno generalizado do desenvolvimento, a suas características são mais aparentes tendo como base um desenvolvimento anormal que se manifesta antes dos três anos, apresenta disfunções que são mais aparentes a partir da observação de interações sociais frágeis ou por vezes inexistentes, comunicação mínima, podendo também ocorrer casos em que esta não se manifesta, além de comportamento concentrado e repetitivo (Nascimento, 2021).

O manual descreve e classifica três níveis de suporte, abordando a severidade desses níveis, o nível 1 de suporte – requer suporte; nível 2 de suporte- requer suporte substancial; e nível 3 de suporte – requer suporte muito substancial (APA, 2013). Nos últimos anos essas nomenclaturas ganharam mais força para caracterizar a criança em níveis de suporte. Nesta lógica, convém ressaltar que o autismo, síndromes de Asperger e Rett, Transtorno Desintegrativo da infância, que são os transtornos globais do Desenvolvimento (TGD), foram englobados por um único diagnóstico nomeado transtorno do espectro autista (Marchiori; França, 2018). Assim sendo, após a DSM-V, aqueles que tem a condição do TGDs são diagnosticados como TEA.

Com o avanço sobre as pesquisas em relação ao TEA, muitos estudos vêm sendo realizados com vistas a trazer um panorama sobre quantitativos e outros

aspectos relacionados a esta condição. Como exemplo, citamos pesquisas realizadas nos Estados Unidos, Europa e Ásia a prevalência do Transtorno do Espectro Autista em crianças e adolescentes é estimada entre 1% e 2% em todo mundo (Gaiato; Texeira, 2018). Além do estudo publicado em 2018 pelo Center for *Disease Control and Prevention* (Centro de Controle e Prevenção de Doenças) (CDC), que fez um levantamento sobre a prevalência do autismo nos Estados Unidos, sendo cerca de 1 em cada 59 crianças está no espectro autista. Os dados foram resultados do estudo de monitoramento *Autism and Developmental Disabilities Monitoring* (Rede de monitoramento de autismo e transtornos do desenvolvimento), este estudo é realizado a cada dois anos com crianças de oito anos em onze estados de todo o país (Gaiato; Texeira 2018). O último levantamento foi feito em 2020, com a prevalência de 1 em cada 36 crianças com o TEA (CDC, 2023).

É necessário citar também que, as principais características do TEA não se expressarão de forma extrema em todos os casos, cada pessoa é uma e com as suas características particulares. Por isso, para iniciar o processo de diagnóstico de um indivíduo com TEA é necessário se basear em múltiplas fontes de informação, para ser confiável e válido, incluindo observações médicas, histórico do cuidador e autorrelato quando possível (APA, 2013). Por certo, não se deve utilizar a DSM-V para fazer diagnósticos isoladamente, este é apenas como uma orientação, para compreender o TEA de uma forma mais ampla. Nesse sentido, Gaiato e Teixeira (2018), abordam que, dadas as características singulares de cada pessoa com TEA existem múltiplas possibilidades de intervenções feitas para atender de forma individualizada. Sendo assim, as intervenções médicas, educacionais e psicoterápicas devem ser feitas de forma interdisciplinar, com acompanhamento de médico especialista, fonoaudiólogo, mediador escolar, educador físico entre outros profissionais.

Dentre os tratamentos mais conhecidos na área da Psicopedagogia na medicina para o desenvolvimento de habilidades da pessoa com TEA, registramos o *Applied Behavior Analysis* ou Análise do Comportamento Aplicada (ABA); o *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped* ou Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação (TEACCH) e o *Early Start Denver Model* ou Intervenção Precoce Denver (ESDM).

Inicialmente, o ABA trabalhava na ampliação do repertório comportamental e também de conteúdos curriculares, em consequência a criança desenvolvia interação e comunicação social (Vichessi, 2019). As intervenções precoces são de fundamental importância, para que as crianças desenvolvam mecanismos para as interações sociais. Outro modelo de intervenção é o TEACCH, ele intervém em direcionar ações concretas, auxilia a criança com TEA a identificar quais ações precisa tomar conquistando autonomia. As ferramentas utilizadas são imagens para orientá-las, pode ser por meio de uma agenda, facilitando a organização da rotina e marcações no ambiente (Vichessi, 2019).

O modelo ESDM, é um método de intervenção naturalista, as atividades são realizadas em ambientes semelhantes ao da rotina familiar, com o propósito de reduzir a severidade dos sintomas do TEA, potencializando os diferentes tipos de conhecimento e desenvolvimento da criança (Rodrigues; Lima; Rossi, 2021). Como pontuado anteriormente, esses são alguns modelos de intervenção para crianças com TEA, existem outros que também são utilizados, pois, a escolha dependerá do profissional que está a acompanhar e quais objetivos pretende alcançar conforme a necessidade de cada pessoa.

Outra estratégia que é utilizada na atualidade para o ensino de alunos autistas para uma prática mais efetiva é o “Prompt”; Oliveira, Tomaz e Silva (2021) exemplificam que é uma técnica que ajuda o aluno com TEA a alcançar o comportamento que deseja, como exemplo no processo de alfabetização, o intermediador irá solicitar que a criança repita o que ele fala, direcionando uma imagem para facilitar o processo.

O “Ensino/Treino por tentativas discretas” é outra estratégia, compõe-se por:

sequências complexas através de sequências simples ou discretas e ensinar cada parte da sequência simples de forma seriada utilizando reforços positivos, contínuos ou intermitentes, até formar o aprendizado da sequência complexa e tornar o aluno independente para o uso do aprendizado em questão (Oliveira; Tomaz; Silva, 2021, p. 3).

É também utilizado com pessoas com o TEA o *Picture Exchange Communication System* (Pecs), é uma estratégia para intermediar a comunicação entre o adulto e uma pessoa com TEA, através de trocas de figuras (Oliveria, Tomaz e Silva, 2021).

Compreendemos que estes modelos de intervenção e outros que tem o mesmo foco, contribuem para superar as dificuldades de comunicação, interação social, habilidades importantes para um convívio saudável, contribuindo também com o desenvolvimento da autonomia. E quanto mais cedo se identificar as características melhor, assim as crianças se desenvolveram mais rapidamente.

Em resumo, com base no exposto, ratificamos a relevância do conhecimento sobre o TEA, ter a clareza sobre o conceito, os avanços e mudanças de compreensão sobre esta temática. Reforçamos que há muitas características e especificidades que estão associadas a esta condição, por isso é fundamental a continuidade das discussões para a melhoria do entendimento e tomadas de decisões. Diferentes estudos vêm sendo aprofundados com o intuito de trazer mais subsídios para a realização de ações coerentes em diferentes âmbitos, tais como a área da saúde e da educação. Neste processo, cabe ainda a sociedade com um todo, entender e respeitar as peculiaridades destas pessoas, além de buscar meios para assegurar a inclusão em diferentes setores.

Neste cenário convém ressaltar que o processo para a inserção da pessoa com TEA na categoria de pessoa com deficiência teve caminhos de luta e persistência. Assim, partindo do entendimento que os aspectos legais devem ser garantidos, traçamos alguns apontamentos sobre esta questão, pois entendemos que estes possibilitam a garantia dos direitos para os indivíduos na condição de pessoa com deficiência.

Assim iniciando nossos registros enfocando que em 1961, inicia-se o processo legal por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/1961 para que o direito dos "excepcionais" à educação fosse integrado no sistema geral de ensino (MEC/SEESP, 2008). Na definição de "tratamento especial" contido na Lei de nº 5.692/1971, que altera a LDB de 1961, percebeu-se que esse termo intensificava a falta de eficiência do sistema de ensino para atender as necessidades educacionais especiais, e fortalecia o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (MEC/SEESP, 2008). Até este momento a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular ainda não tinha sido efetivado, aspecto que demonstrava que o sistema escolar não buscava incluir verdadeiramente o aluno na escola.

Em 1978 por meio da emenda constitucional nº 12 assegura as pessoas com deficiência a melhoria de sua condição social e econômica, no artigo único, mediante a:

I - Educação especial e gratuita; II - assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do País; III - proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos (Brasil, 1978).

A Constituição de 1988 traz no seu artigo 208 no inciso III como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Foi um grande salto de anos, pois a educação voltada para alunos com deficiência era tida com um olhar assistencialista, agora garantindo a educação especializada no ensino regular, assim a escola precisava encontrar mecanismos para incluir o aluno.

Em 1994 com a publicação da Política Nacional de Educação Especial, foi orientado que o acesso de alunos com deficiência no ensino regular seria apenas para os que conseguiram acompanhar a turma (MEC/SEESP, 2008). Fica evidente que o ensino regular não estava preparado para receber os alunos com deficiência e as suas especificidades e não se preparavam para estar.

Com a LDB nº 9.394/1996, foi instituído no art. 4º:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

Foi um marco importante para os estudantes com deficiência, pois fica confirmado na legislação que embasa a nossa educação, que pessoas com deficiência necessitam ter um tipo de atendimento onde e possa oportunizar seu desenvolvimento atuando nas especificidades de cada deficiência e enfatiza que este processo deva ser realizado no ensino regular.

No Artigo 59 da Lei nº 9.394 é determinado que os sistemas de ensino precisam assegurar aos educandos com deficiências no inciso “I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996). Observa-se que legalmente é necessário assegurar mecanismos para atingir as necessidades dos alunos com deficiência no contexto escolar, as práticas pedagógicas, enfim, a escola precisa adaptar-se ao aluno. Também no artigo 59 nos incisos II e III, são destacadas:

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (Brasil, 1996).

A legislação permite alterar o tempo das conclusões para alunos com alguma especificidade e uma formação adequada para atuar com as crianças com deficiência. Inserido no contexto social na perspectiva de superar um sistema de ensino exclusivo, foi construído a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em sete de janeiro de 2008, que tem como objetivo central:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior (Brasil, 2008).

Em 2011 a partir do Decreto 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, fica especificado que:

§1º [...] serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Este tipo de atendimento é compreendido como uma modalidade de ensino, além disso deve ser ofertado em todas as etapas educacionais. O docente que deseja atuar neste espaço deve ter formação específica para atuar com o público que se adequa para o atendimento e dentre suas funções, convém destacar o exposto na Resolução n. 4 de 02 outubro de 2009, que apresenta em seu artigo 13, que este profissional deve “II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade” (Brasil, 2009).

Em relação à legislação para as pessoas com TEA, especificamente foi criada a Lei nº 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012). De maneira específica,

essa Lei estabelece as diretrizes para que se possa efetivar a proteção das pessoas com TEA. *A priori*, no artigo 2º contém as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista; II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação; III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes (Brasil, 2012).

A legislação em questão representa um marco significativo na luta pelos direitos das pessoas com TEA. Essa lei possibilita a proteção dos direitos deste grupo, oferecendo um amparo para aqueles que enfrentam desafios na efetivação de seus direitos. A importância dessa lei reside na possibilidade de garantir a inclusão das pessoas com TEA, exigindo que todos os setores da sociedade cumpram as disposições legais e contribuam para a construção de um ambiente mais inclusivo.

Para que a Lei 12.764/2012 fosse aprovada ocorreu um longo período de muitas lutas, está relacionada ao engajamento dos seus familiares na década de 1980. Nesse período da transição do regime ditatorial-militar para o regime liberal-democrático mães e pais trouxeram as angústias sobre as condições dos seus filhos, utilizando jornais impressos (Leandro; Lopes, 2018). Com a Lei, os autistas passaram a ser reconhecidos legalmente como pessoas com deficiência, garantindo direitos como:

acesso à educação e ao ensino profissionalizante; mercado de trabalho; à previdência e assistência social; e acesso a ações e serviços de saúde, o que incluiu aspectos tais como o direito ao atendimento multiprofissional, à terapia nutricional e o acesso a medicamentos (Leandro; Lopes, 2018, p.154).

A Lei n. 12.764/2012 demonstra a importância da luta social na garantia de direitos. A mobilização de pais e familiares de pessoas com TEA foi fundamental para a construção de uma legislação específica que reconhece as necessidades e peculiaridades desse grupo. A sanção dessa lei evidencia a histórica negação de direitos das pessoas com TEA e representa um marco na busca por uma vida digna para essa população.

No inciso III do artigo 2º trata-se da atenção integral às necessidades de saúde que possibilita a construção de um diagnóstico precoce, como também o atendimento multiprofissional e acesso a medicamentos e nutrientes (Brasil, 2012). Determina

assim a relevância e necessidade de um acompanhamento de forma ampla, da pessoa com TEA.

Neste contexto faz-se necessário também ressaltar que a lei em análise traz um detalhamento sobre os direitos adquiridos às pessoas com TEA, em seu artigo 3º, são eles:

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).

A lei referenciada acima, estabelece um amplo conjunto de direitos que visam garantir a qualidade de vida e o bem-estar social das pessoas com TEA. A necessidade de uma legislação abrangente se justifica pela diversidade de necessidades específicas desse grupo, caracterizado como pessoa com deficiência. A legislação, por si só, constitui um importante mecanismo de proteção, porém é fundamental monitorar a sua efetiva implementação em todos os âmbitos sociais, como no contexto escolar. Nesse sentido, professores, pais e demais profissionais da educação assumem um papel crucial na defesa e garantia dos direitos previstos na lei.

Em 2014 foi construído o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, com duração de dez anos, contendo metas e estratégias para elevar o nível da educação brasileira, a seguir a meta 4 refere-se ao acesso da população com deficiência:

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

Em 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência-LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência) a Lei nº 13.146/2015. Esta visa a inclusão social e cidadã e condições de igualdade. Dessa forma, foi criada uma Lei específica da pessoa com deficiência que contém os direitos básicos para que estas sejam incluídas na sociedade. O Artigo 2º, traz a seguinte conceituação:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Portanto, podemos analisar longos anos de construções de Leis que trouxeram a discussão da pessoa com deficiência. Inicialmente de forma frágil e ao longo do tempo estas discussões foram consolidando-se e gerando avanços para este público. Aspecto este que mostra que a persistência para garantir os direitos deve continuar para que as conquistas, avanços de proteção de Leis e a realização delas na prática se consolide. Na sequência falaremos sobre práticas pedagógicas e inclusão educacional, situando a temática em estudo neste contexto.

#### **4 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM BENEFÍCIO DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA**

A inclusão é um processo que pensa uma transformação dos diferentes espaços para proporcionar desenvolvimento para pessoas com deficiência e neste cenário encontram-se as práticas pedagógicas que devem ser realizadas para que haja desenvolvimento cognitivo dos alunos. Dessa forma, direcionamos o diálogo deste capítulo tendo o objetivo de discutir sobre práticas pedagógicas e seus direcionamentos com vistas a promoção da inclusão escolar de crianças com TEA. Entendemos que a prática pedagógica deve ser focada na promoção da inclusão para que haja um processo transformador no espaço escolar e no contexto da educação infantil, esta deve ser dinâmica e visar atender as necessidades das crianças. Nesta lógica, situamos inicialmente alguns apontamentos sobre esta importante etapa educacional para em seguida vincularmos as práticas pedagógicas que podem contribuir para que o processo de inclusão escolar seja eficaz.

A educação infantil no Brasil está assegurada nos principais documentos legais, quais sejam, a Constituição Federal (Brasil,1988), como também, a LDB nº 9.394/1996. O propósito destes reside em garantir que todas as crianças tenham o acesso a esta etapa educacional que é primordial para seu desenvolvimento pleno. A LDB (1996), na seção II, artigo 29, dedica-se a evidenciar o conceito ao afirmar que “A educação infantil é a 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).

Neste contexto, também foi elaborada a Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que “Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (Brasil, 2009), e dentre suas normativas esta, em seu artigo 2º expõe a relevância de “orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliações das propostas curriculares (Brasil, p. 2009). De acordo com as diretrizes citadas, as propostas pedagógicas voltadas para a educação infantil necessitam atender aos seguintes princípios: éticos, políticos e estéticos, cumprindo assim sua função sociopolítica e pedagógica. Isto é, assegurar condições para que as crianças tenham efetivamente seus direitos respeitados e possam conviver entre crianças e

adultos ampliando os saberes (Brasil, 2010). Estas diretrizes abordam ainda em seus objetivos que é fundamental garantir que a criança tenha acesso a processos de apropriação de conhecimentos de diferentes linguagens, além disso, de saúde e liberdade (Brasil, 2010).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) são registrados os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, quais sejam: o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. É a partir destes direitos que a prática pedagógica do professor ou da professora precisa estar alicerçada, em consonância com os eixos estruturantes, as interações e as brincadeiras, assim a prática pedagógica fica completa.

A prática pedagógica deve ser permeada por conhecimentos teóricos e bases para uma ação intencional e coerente com as demandas de cada etapa educacional. Assim sendo, o conceito de Pedagogia, a prática docente e basicamente, a ligação epistemológica entre Pedagogia e prática pedagógica devem estar previamente definidos (Franco, 2016). Baseado nisso, não existe um conceito único de prática pedagógica, ocorre um processo que antecede as práticas pedagógicas, uma construção teórica e de crenças de cada sujeito “professor” para com a sua ação pedagógica. Se o professor(a) tiver uma concepção democrática de educação a sua prática pedagógica se baseará no trabalhar em conjunto com a criança, em uma troca contínua de conhecimentos.

Outrossim, Franco (2016) ressalta que a prática pedagógica é deliberadamente organizada para atender a determinadas expectativas educativas solicitadas/exigidas pela comunidade social entende-se que a prática pedagógica é um processo que ocorre com intencionalidade, mediante um diálogo consistente com o meio na qual ela é exigida. Dito de outro modo, a “prática pedagógica se configura pelo caráter intencional e político, coletivo, reflexivo e de organização” (Nadal, 2016, p. 33). Logo, compreendemos então que a prática pedagógica não é resumida a uma ação vaga sem sentido, ela é reflexão e pode ser transformada, se assim for necessário.

Ao dialogarmos sobre a intencionalidade educativa, recorreremos as palavras de Nadal (2016, p. 21), ao pontuar que de forma natural potencializa-se quando ao intervir em alguma realidade ou contexto reflete primeiro sua ação, pois existem “múltiplos intervenientes”. O que precisa ser feito, como deve ser feito e os resultados que se

espera, o professor(a) precisa está a agir sempre com intencionalidade, com isso a sua ação se torna pedagógica.

Nessa mesma perspectiva sobre as práticas pedagógicas Souza (2016), também aborda que existem influências na formação dessas práticas, na escola há um conjunto de práticas pedagógicas com determinantes externos à escola, como as diretrizes curriculares nacionais, avaliações nacionais, currículo escolar. Ela tem relação entre a Sociedade/Estado/Governos, e os determinantes internos, isto é, a lógica escolar, como rotinas, horários, regras disciplinares. Ou seja, são muitos determinantes externos e internos que constroem a prática pedagógica do professor em sala de aula.

Estudantes com diferentes níveis de deficiência apresentam melhor desempenho na aprendizagem quando inseridos em ambientes educacionais inclusivos, os quais recebem suporte e recursos pedagógicos adequados, do que em ambientes segregados (Stainback; Stainback, 1999). Nessa mesma lógica, segundo Schaffner e Buswell (1999) para criar uma escola inclusiva são necessários alguns passos, tais como, princípios democráticos, de igualdade e equidade para a inclusão, educação qualitativa para todos os alunos; construir uma rede de apoio, para debater e discutir ideias e buscar “técnicas para ajudar professores e alunos conseguirem apoio de que necessitam para serem bem-sucedidos em seus papéis” (Schaffner; Buswell, 1999 p. 74).

A educação de alunos com diferentes níveis de desempenho exige a adoção de práticas pedagógicas diversificadas, capazes de atender às necessidades individuais de cada estudante. Nesse contexto, os docentes devem estar dispostos a rever criticamente suas metodologias de ensino, buscando constantemente alternativas que promovam a aprendizagem e o alcance dos objetivos educacionais por parte de todos os alunos da turma (Schaffner; Buswell, 1999).

Segundo Silva, Silva e Asfora (2015), a pessoa com TEA possui dificuldades no desenvolvimento da linguagem da comunicação, dessa forma, é necessário que o professor conheça o seu aluno, quais habilidades possui e quais carece alcançar. A partir deste ponto o trabalho deve ser fundamento em atividades que desperte o seu interesse. Além disso, o diálogo de forma suave sem pressa para que o aluno compreenda é fundamental, as vezes podendo ser necessário utilizar auxílio da linguagem visual, pois a pessoa com TEA apresenta uma memória visual boa. Com

isso o professor e professora da Educação Infantil ao refletir sobre sua prática pedagógica pode usar os recursos visuais para ter uma comunicação com seu aluno. Reiteramos neste ponto a importância do recurso visual, haja vista o professor poderá fazer o uso da rotina visual, dessa forma o aluno saberá o que irá fazer ao longo do dia.

Nas palavras de Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 21):

[...] o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural, em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.

Fica evidente que para o ensino ser inclusivo é necessário que as necessidades dos alunos sejam atendidas, que a sociedade ou a instituição escolar faça modificações para incluir todas as pessoas. A esse respeito, Almeida (2022, p. 23) argumenta:

A inclusão escolar é o processo pelo qual uma escola procede, permanentemente, a mudança do seu sistema, adaptando suas estruturas físicas e programáticas, suas metodologias e tecnologias, capacitando seus professores, especialistas e funcionários para obterem uma integração com todos os alunos e à sociedade em geral.

É um movimento de cooperação, de forma coletiva transformando todos esses aspectos para atender as necessidades específicas efetivamente, consolidando a inclusão, não é um processo estático está em permanente mudança. Se a escola incluir todos os alunos, independente das diferenças, a igualdade se torna um valor na sociedade, gerando cooperação social, mas quando as escolas insistem em ser excludentes o preconceito se instala nas consciências dos alunos (Karagiannis; Stainback; Stainback, 1999). Se a escola tem como valor a igualdade, através de suas práticas se tornará um exemplo para alunos e para outras esferas da sociedade, assumindo uma função de transformadora social. Tendo o valor da igualdade como norte propiciará uma constante busca por conhecimento e aprimoramento de suas práticas pedagógicas o que leva a estar sempre em movimento impulsionando o desenvolvimento institucional e o crescimento de todos os seus membros.

O ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Os alunos com deficiência aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo "real". Igualmente importante, seus pares e também os professores

aprendem como agir e interagir com eles (Karagiannis; Stainback; Stainback, 1999, p. 25).

O RCNEI apresenta que toda criança tem direito de brincar, com isso faz-se necessário pensar em práticas pedagógicas que contemplem a diversidade do grupo, suas características e suas necessidades. E para que o aluno público-alvo da educação especial (PAEE), possa participar de todos os contextos é imprescindível que essa prática seja planejada, como diz Costa (2015, p. 33):

[...]deve ser pensada, planejada e contemplada desde a educação infantil, sendo um dos fatores importantes para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, as mediações planejadas por parte do professor, bem como a organização das atividades lúdicas, que são indicadas como práticas próprias para esta faixa etária e que colaboram com a educação inclusiva, potencializando o desenvolvimento das crianças.

A intencionalidade pedagógica é inerente a prática pedagógica do professor, é necessário ter clareza dos objetivos a serem alcançados na execução de determinada atividade, quais habilidades o aluno irá desenvolver com aquela brincadeira e levar em consideração as especificidades de cada criança e com isso construir um planejamento adequado e com intenção para os alunos do PAEE. Em relação a atividade lúdica Ferro, Mendonça e Silva (2022, p. 13) argumentam:

[...] o lúdico permite à criança, um desenvolvimento crescente, pois ao sentir prazer durante a realização das atividades, ela consegue se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade através de jogos e brincadeiras, sendo de suma importância a sua utilização no processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, a ludicidade precisa estar presente no contexto da educação infantil, para que as crianças possam se expressar, o que proporciona um desenvolvimento crescente. Este é um caminho produtivo para ter acesso sobre como as crianças se expressam e se colocam no mundo. Neste contexto algumas atividades que podem melhorar a qualidade de vida de pessoas com o TEA são: a dança, que favorece a coordenação neuromuscular; treinos em trampolins, desenvolvem estabilidade e força, coordenação, equilíbrio, velocidade e agilidade, exercícios de baixa intensidade proporcionam relaxamento e melhora o stress, a corrida e atividades de lazer melhora a produtividade e a interação social (Ferro, Mendonça; Silva, 2022).

Para que ocorra a inclusão escolar de crianças com TEA, os jogos, brinquedos e brincadeiras favorecem o desenvolvimento de muitos aspectos, como na comunicação e interação social (Costa, 2015). Dessa maneira, não se pode esquecer

primeiramente que estamos falando de uma criança, tendo deficiência ou não, é preciso garantir os seus direitos atendendo as suas necessidades e a prática pedagógica do professor necessita garantir as interações e brincadeiras, eixos estruturantes da educação infantil.

Outra estratégia que vem sendo discutida e em alguns espaços implementadas é o Plano Educacional Individualizado (PEI), que produz o registro com a finalidade de promover e garantir a aprendizagem dos alunos que são PAEE, compartilhando entre as pessoas responsáveis que irão trabalhar com esse estudante (Valadão; Mendes 2018). O PEI auxilia o currículo oficial, de forma específica a construir o tipo de atividade e direciona qual apoio profissional é mais favorável para o aluno PAEE, proporcionando estímulo no processo de ensino-aprendizagem (Valadão, Mendes 2018). Silva e Camargo (2021) também contribui referindo-se ao PEI como uma modalidade de individualização do ensino.

Em relação as estratégias que podem ser utilizadas com TEA em sala de aula para alunos, Oliveira, Tomaz e Silva (2021) abordam ser importante utilizar uma linguagem objetiva; propor atividades curtas; incentivar sempre; utilizar jogos; utilizar abordagens sensoriais, as atividades precisam estar baseadas no interesse do aluno, utilizar o concreto e o lúdico.

Em suma, a prática pedagógica é uma construção que tem influências externas e internas, e a partir dessas influências o professor realiza reflexões sobre sua ação, reflete as contradições que podem ocorrer nesse processo. E são a partir destas reflexões que o docente deve analisar sua prática para com as crianças com TEA. Este profissional necessita conhecer seus alunos, que mecanismos utilizar para realizar uma prática pedagógica consistente, enfim o que precisa ser feito, quais resultados precisa alcançar e avaliar suas práticas de forma contínua. A seguir será apresentado os passos que foram realizados para a construção da pesquisa.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A princípio, Ludke e André (2018) clareiam o objetivo da pesquisa científica, enfocando um evento privilegiado que reúne os pensamentos e ações de uma pessoa ou grupo para desenvolver conhecimentos sobre aspectos da realidade, que devem ajudar a fornecer soluções para seus problemas. Podemos afirmar que um dos principais objetivos da pesquisa científica é a resolução de um determinado problema, fazendo com que a pesquisa contribua para avanços na sociedade, ela pode ser considerada um dos principais pilares para o desenvolvimento humano.

Neste sentido, para o desenvolvimento desta investigação foram organizados alguns caminhos, haja vista, a determinação do lócus da pesquisa foi uma instituição educacional utilizou-se a pesquisa descritiva. De acordo com Gil (2002) essa pesquisa tem como um dos seus objetivos levantar opiniões, atitudes e crenças de uma determinada população. Além disso, descrever as características do fenômeno e estabelecer relações entre variáveis. Com isso, mediante os objetivos propostos, a pesquisa descritiva fez-se mais assertiva com o intuito de alcançar os objetivos.

Dessa maneira, foi utilizada a abordagem qualitativa, segundo Ludke e André (2018), nessa abordagem os problemas são estudados no seu ambiente natural, sem manipulação intencional por parte do pesquisador. Esta abordagem é a mais indicada para estudar os fenômenos educacionais, proporcionando uma melhor compreensão da realidade pesquisada. Por ela se encaixar em situações naturais, contém uma abundância de informações descritivas, derivadas da exposição direta do pesquisador às situações estudadas. Além disso, essa enfatiza mais os processos do que os produtos, cuidam de apresentar as perspectivas dos participantes, e focaliza a realidade de forma contextualizada (Santos; Santos, 2010). Para o que se pretende alcançar com a presente pesquisa a abordagem qualitativa abarcará os objetivos, refletirá os aspectos subjetivos do fenômeno da pesquisa.

A presente pesquisa utilizou ainda a pesquisa bibliográfica, uma etapa fundamental para realizar qualquer pesquisa influenciando todas as fases da pesquisa. Segundo Gil (2002, p. 44) "A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Com isso, o tipo de pesquisa escolhido contribuiu positivamente para a pesquisa, por subsidiar uma ampliação teoria do tema proposto, como também

descobrir o que tem sido produzido a respeito do tema, para servir de base teórica para uma pesquisa mais consistente.

Foi realizada uma pesquisa de campo, que segundo Severino (2013) aborda, o ponto de partida em seu próprio ambiente, a recolha de dados decorre em condições naturais onde ocorrem os fenômenos, onde são observados diretamente, sem intervenção e manipulação por parte do investigador. Para Lakatos e Marconi (2003) a pesquisa de campo se volta para o estudo de indivíduos, grupos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade. Neste sentido, este tipo de pesquisa se faz favorável, pois, se utilizou indivíduos para a construção dos dados.

Para iniciar a pesquisa foi solicitada a autorização por parte da instituição por meio de ofício, após este momento, diante da autorização foram feitos os convites aos participantes. Para tanto, foram apresentados os objetivos da pesquisa, aspectos éticos, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e esclarecidas as dúvidas. Os participantes da pesquisa foram dois professores, um professor e uma professora, que serão nomeados como P1 e P2, a pesquisa foi realizada na própria instituição na qual eles lecionam.

Para a construção dos dados foram realizadas a observação e entrevistas semiestruturadas e diário de campo. A observação teve como intuito a aproximação com a prática pedagógica dos professores para análise de recursos pedagógicos para a mediação da aprendizagem e inclusão de pessoas com TEA, a partir de um roteiro de observação (APÊNDICE B). Estas foram realizadas dentro de duas salas da pré-escola no qual os respectivos participantes da pesquisa trabalham, cinco dias na turma do jardim 1<sup>2</sup>, cuja a participante P1 é docente, um dia no turno da tarde e quatro dias pela manhã e cinco dias na turma do jardim 2 do participante P2, um dia no turno da tarde e quatro dias pela manhã. Como comenta Ludke e André (2018) a observação além de manter um contato pessoal mais íntimo com o fenômeno, possibilita recorrer às experiências do pesquisador com aquela realidade observada, auxiliando assim para a interpretação e compreensão do fenômeno estudado. Ainda sobre a observação é importante reforçar que “[...] permite que o observador chegue

---

<sup>2</sup> Foi utilizada a especificação das turmas como “jardim 1 e jardim 2”, pois esta é a nomenclatura que a escola usa.

mais perto da “perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas” (Ludke; André, 2018, p. 31). Com isso, justifica-se a escolha do instrumento, pois buscamos pesquisar o subjetivo, concepções, o olhar sobre a prática pedagógica do professor, reflexões e perspectivas, logo, este foi um instrumento propício para pesquisa qualitativa. Adicionalmente, recorreu-se ao instrumento do diário de campo para registro das vivências no período da observação. Este é utilizado em conjunto com a observação com o registro em um caderno ou outro material para registro dos acontecimentos no momento da observação. A esse respeito o diário de campo se refere a um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da coleta de dados” (Bogdan, RC; Biklen, SK, 1994, p. 150 apud Roese, A *et al.* 2006, p.3).

A entrevista semiestruturada teve como finalidade, a partir do olhar dos professores, averiguar os desafios para a realização de práticas pedagógicas inclusivas para as crianças com TEA, para Severino (2013), é um instrumento para gerar informações sobre um tópico específico diretamente dos assuntos que estão sendo estudados. Assim, é uma interação entre pesquisador e pesquisado amplamente utilizado nas Ciências Humanas, o pesquisador procura entender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e dizem. A entrevista é um instrumento que possibilita captar o subjetivo dos entrevistados, como a pesquisa é qualitativa o uso da entrevista se coaduna com os objetivos propostos.

Ademais, em relação à entrevista, para Ludke e André (2018) as vantagens da entrevista são a obtenção de respostas imediatas, e de todos os tipos de informantes, com isso, todas as pessoas conseguem responder à entrevista.

[...] a forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante (Fraser et al,2004, p.140).

Ao entrevistar o indivíduo a sua subjetividade ganha destaque, é um sujeito com as suas vivências e essa manifesta-se por meio da palavra e materializa-se no papel. A entrevista é um meio importante para se alcançar a subjetividade do indivíduo e também permite com que ele se expresse na sua maneira, permitindo com que seja uma experiência confortável, de modo que, o pesquisador construirá novos sentidos e interpretações a partir da fala do entrevistado.

A partir do exposto, as entrevistas foram agendadas a partir da escolha do professor sobre o dia e horário mais adequado para ambos, assim a professora P1 optou por ser realizada no dia do seu planejamento, o professor P2 definiu como mais confortável para ele no final do expediente escolar. Eles não permitiram a gravação das entrevistas, foi realizada a construção de um roteiro para as entrevistas (APÊNDICE C) que direcionou esta etapa da pesquisa.

Tendo em vista o fenômeno a ser pesquisado, direcionamos o foco da investigação para o ambiente escolar, isto porque, acreditamos que este pode ser considerado um ideal para ir em busca de alcançar os objetos propostos neste trabalho, pois, este espaço tem dentre os seus objetivos propiciar a socialização das crianças e adultos e contribuir com o processo de desenvolvimento da criança de forma integral e aqui situamos crianças com TEA.

Neste sentido, a pesquisa ocorreu em uma Escola de Tempo Integral da cidade de Porto Franco-MA, que abrange a creche e a pré-escola. Esta ocorreu em duas turmas de Educação Infantil jardim 1 e jardim 2, de crianças pequenas da pré-escola. A gestão escolar foi acolhedora e para dar início a pesquisa foi entregue um ofício expedido pela Coordenação do Curso de Pedagogia para esclarecer o objetivo da pesquisa para a referida gestão. Após este procedimento foi dada a autorização para iniciar a pesquisa.

A escola é ampla, com uma estrutura adequada para um funcionamento de qualidade. O espaço físico é composto por um pátio amplo e coberto, uma cozinha, uma sala da direção, uma secretaria, um almoxarifado, uma sala de professores, seis banheiros de uso comum, dois banheiros adaptados para portadores de necessidades especiais, dez salas de aula todas com centrais de ar, uma sala de brinquedoteca.

Em 23 de setembro de 2019 a UEB passou a oferecer educação em Tempo Integral. (PPP, 2021). O bairro no qual a escola atende é bastante jovem e está em construção da sua identidade cultural. No entanto, já foram realizadas apresentações culturais do grupo de teatro no espaço cultural da mesma, bem como festas Juninas, missas e outras manifestações religiosas.

Em relação as condições socioeconômicas e culturais, podemos afirmar que a maioria das famílias são de baixa renda, e pouca escolaridade. A quantidade de alunos nesse primeiro semestre do ano de 2024 conta com 226 alunos e para atender a demanda da instituição conta com 56 servidores.

Tendo a liberação para a realização da pesquisa, o passo seguinte foi convidar os professores, neste sentido, as intenções deste trabalho foram apresentadas, bem como esclarecidos os pontos principais com relação ao estudo, aos aspectos éticos da pesquisa e sobre o anonimato das participantes. Assim sendo, antes de iniciar as pesquisas foi compartilhado os objetivos que levou a pesquisa, e foi esclarecido que seria mantida o sigilo por questões éticas.

O critério escolhido para a seleção das participantes foi ter alunos com TEA em sua sala de aula ou já terem tido essa experiência. Os participantes foram nominadas por P1 e P2, ambos atuam na Educação Infantil com crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Os professores que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (APÊNDICE A). Este documento tem respaldo na Resolução nº 466/2012, que regulamenta pesquisas que envolvem seres humanos, assegurando os seus direitos e deveres de participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado, como também esclarecer aos participantes a natureza da pesquisa e os seus objetivos, “todas as etapas a serem necessariamente observadas para que o convidado a participar de uma pesquisa possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida” (CNS, 2012, texto digital).

A partir dos dados gerados foi realizada uma análise descritiva tendo como base as respostas dos participantes, além das observações no campo de pesquisa. Para a realização da análise de dados nos fundamentamos em Gil (2008, p. 161) quando ele diz que “O primeiro cuidado de pesquisador é o de descrever os dados obtidos, ou mais precisamente, caracterizar isoladamente o comportamento de cada uma das variáveis no conjunto das observações”. Dessa forma, com base na proposta da pesquisa a análise de dados baseada na análise descritiva se faz mais pertinente. Após a construção de dados, as informações geradas na pesquisa empírica utilizamos ainda as categorias descritivas para dar um maior aprofundamento e detalhamento dos dados gerados no campo empírico da pesquisa.

Este tipo de análise possibilita a divisão do material em seus elementos componentes, sem, contudo, perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes. Se faz uma separação dos elementos, mas de toda forma esses elementos ainda permaneceram interligados, para realizar essas categorias é importante ler diversas vezes o material que adveio da geração dos dados. Ao fazer

a codificação o pesquisador é livre para decidir como irá organizar o material gerado pode ser utilizado letras, números, ou outras formas de anotações que permitam reunir os componentes. Dessa maneira, a codificação pode ser individual para cada pesquisador (Ludke; André, 2018).

Indo além da codificação dos dados que é primordial para a visualização das informações coletadas, o pesquisador não se deve prender apenas a essa construção, ele deve ultrapassá-la. Assim sendo, os autores a seguir detalham qual caminho é necessário percorrer.

É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (Ludke; André, 2018, p. 76).

Nesta fase o pesquisador irá encontrar ou não o que ele busca, a partir do entrelaçamento dos dados teóricos com os captados na geração de dados. A importância de se organizar os dados é primordial, por isso a escolha de se fazer codificações para melhor se aprofundar nas análises dos dados, a partir dos caminhos escolhidos serão realizadas as análises.

Em suma, este capítulo destacou os caminhos percorridos para o alcance dos objetivos propostos e resposta a questão deste estudo. Convém enfatizar que, entendemos que o detalhamento da metodologia da pesquisa é a base de sustentação para o pesquisador ter o norte, o foco do que pesquisar e como fazer isso. Dessa forma, após a explicação detalhada dos passos percorridos para a presente pesquisa, foi realizada a análise dos dados construída ao longo da pesquisa, que será discutida no capítulo seguinte.

## **6 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Esta pesquisa buscou analisar a materialização de práticas pedagógicas direcionadas a inclusão escolar de alunos com TEA a partir da percepção de professoras da Educação Infantil de uma escola municipal de Porto Franco-MA. Para tanto, foram utilizadas observações em sala de aula, registro de diário de campo e entrevista semiestruturada. Neste sentido, procedemos com apresentação do espaço pesquisado para possibilitar especificar o contexto e melhorar a compreensão sobre o desenvolvimento deste trabalho.

As duas salas observadas tinham 25 alunos, respectivamente. Ambas contavam com o auxílio de uma professora auxiliar e uma profissional de apoio. A sala da P1 era pequena, sem armários ou mesa para as professoras e tinha colchões para o descanso das crianças. Já a sala do P2 era ampla, com suporte para mochilas e material escolar, mas sem mesa para o professor.

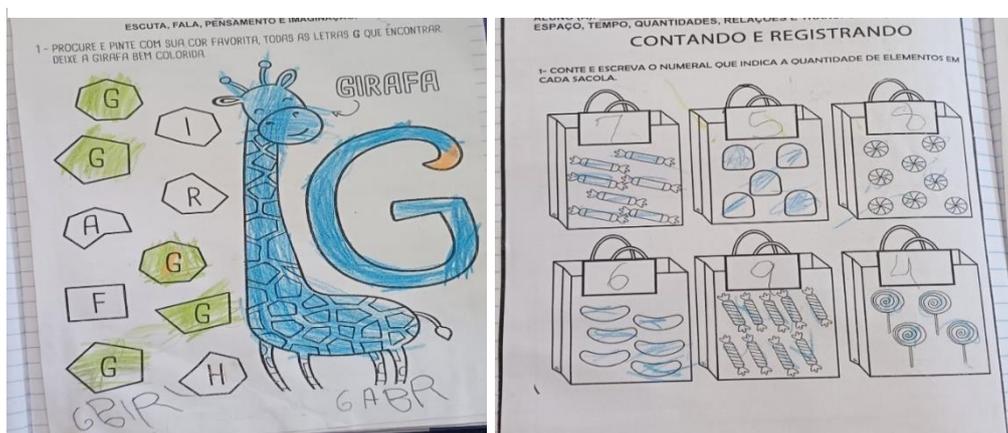
A partir das observações realizadas, percebemos que tanto a P1 quanto o P2 têm interação com os alunos com TEA. Como pode-se perceber no trecho do diário de campo: “O professor mediou o aluno a partir das suas vontades o aluno não queria sentar no seu lugar, queria sentar em um outro local e dessa forma o aluno começou a fazer a atividade juntamente com o professor” (Diário de campo, 20 de maio de 2024). O professor P2 especificamente, media conflitos constantemente de maneira calma quando o aluno com TEA não quer sentar na cadeira. Ele conversa com respeito buscando compreender os desejos do aluno. A interação com o aluno desenvolve uma relação afetiva e segundo Cunha (2011, p. 53) “a relação afetiva do aluno autista com o professor é o início do processo de construção da sua autonomia na escola”, ou seja, a interação professor e aluno é um pilar de extrema importância para o desenvolvimento da autonomia.

Em relação a adaptação nas atividades, percebemos através da observação que não foi possível evidenciar adaptações expressivas no cotidiano da sala de aula no período que foi realizado a observação. Como demonstra o registro a seguir: “Os alunos com TEA das duas salas conseguem realizar as atividades impressas, com exceção de uma aluna da P1 ela tem dificuldade de sentar e realizar a atividade impressa” (Diário de campo, 20 de maio de 2024). Não perceber adaptações das

atividades pode ser compreendido pelo fato de os alunos demonstrarem capacidade de acompanhar o ritmo da turma. Mas essa é uma das possibilidades, a outra é a necessidade de apoio teórico para fundamentar a ação na prática da sala de aula para as crianças com o TEA, essa ideia se expressa no trecho do diário de campo: “A professora por meio de diálogos expressa a necessidade de fazer formação para ter um embasamento melhor de como trabalhar com a criança” (Diário de campo, 27 de maio, 2024).

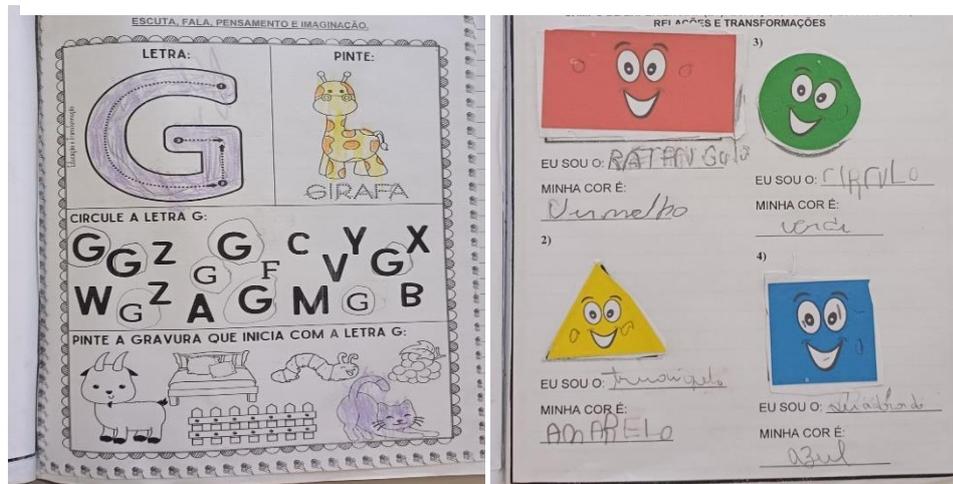
Logo, a prática pedagógica do professor referente a adaptações pode ser direcionada nesses dois eixos a P1 e o P2 não sente necessidade de fazer adaptações pois os alunos conseguem acompanhar a turma e em outro ponto a necessidade de embasamento teórico. Como aponta Cunha (2011), há aspectos importantes para o direcionamento de como devem ser realizadas essas atividades, devem ser de caráter terapêutico, afetivo, social e pedagógico. Significa que no aspecto terapêutico será trabalhado a superação dos comportamentos considerados inadequados que advém do TEA, qualidade de vida e autonomia, no caráter afetivo, será desenvolvido o vínculo com professor(a) e escola mediado pelo interesse em atividades lúdicas e educativas. O social vai desenvolver a interação no convívio diário com os demais alunos, e o pedagógico se atem a individualidade do aluno e suas habilidades. No que diz respeito a material adaptado, tanto para a P1 e o P2, não foi possível observar nenhum material adaptado para a realidade da criança e suas especificidades. As atividades eram feitas em folhas impressas, como apresentado abaixo e explicações utilizando o quadro branco.

Figura 1- Atividades do aluno com TEA da P1.



Fonte: Acervo da pesquisa de campo (2024).

Figura 2- Atividades do aluno com TEA do P2.



Fonte: Acervo da pesquisa de campo (2024).

Quanto as brincadeiras e jogos, nos dias que se seguiram a observação na turma da P1, no momento da acolhida ocorre a rodinha com musicalização e depois oração, nos dias da observação não foi possível observar brincadeiras ou a utilização de jogos. Neste dia em questão, a P1 encontrava-se envolvida na aplicação de atividades diagnósticas para identificar as habilidades já desenvolvidas pelas crianças. Paralelamente, a P1 também precisou dedicar-se a tarefas administrativas, o que pode ter ocasionado alterações na rotina habitual da turma.

Na turma do P2 foi presenciado no início da aula na acolhida, a condução pela professora auxiliar do P2 músicas cantadas por ela, como registrado no diário de campo: “A aula teve início com um momento de musicalização conduzido pela professora auxiliar, que foi muito bem recebido pelas crianças” (Diário de campo, 21 de maio de 2024). Esses momentos de musicalização ocorriam como rotina com a chegada dos alunos, neste mesmo dia a professora auxiliar conduziu uma brincadeira de roda, como expressa o trecho do diário de campo:

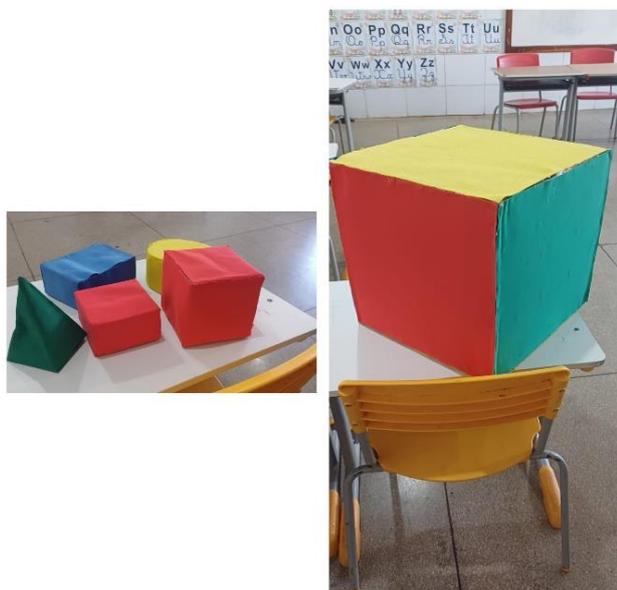
Nesse dia, foi realizada uma atividade de roda, na qual as crianças formaram um grande círculo. Duas crianças eram escolhidas para sair da roda e uma delas tentava alcançar a outra, passando entre as demais crianças que se encontravam de mãos dadas. Todos os alunos foram incentivados a participar (Diário de campo, 21 de maio de 2024).

O lúdico promove desenvolvimento para as crianças com TEA, envolvendo aprendizado sensório-motor, comunicação e socialização, superando dessa maneira, as possíveis dificuldades dos alunos com TEA (Ferro; Mendonça; Silva, 2022). O

lúdico é inerente a Educação Infantil, é necessário para que as crianças desenvolvam inúmeras habilidades e para as crianças com TEA é primordial que o momento que ela passa dentro da escola, seja conduzido de forma lúdica.

Em relação a recursos visuais, foi possível observar que a professora P1 utilizou desenhos feitos por ela no quadro, para explicar o conteúdo, no decorrer dos dias não presenciamos outras formas de recursos visuais. A professora P1 expressa-se sobre sua formação: “A professora por meio de diálogos expressa a necessidade de fazer formação para ter um embasamento melhor de como trabalhar com a criança” (Diário de campo, 28 de maio de 2024). A prática pedagógica do professor é um conjunto de fatores que influencia, nesse sentido, a P1 demonstra a necessidade de formação, a formação inicial do professor abrange conteúdos importantes para a construção do profissional. Mas a realidade no qual o professor está inserido exige formação permanente para dar base para solucionar dificuldades, dessa maneira percebe-se que a P1 sente necessidade de uma formação continuada e específica para trabalhar com as crianças com TEA. Em ambas as salas não se utilizou rotina visual. A Educação Infantil precisa ter como eixo da prática pedagógica a interação e as brincadeiras, é importante então a partir das reflexões feitas pelos professores, se em suas práticas esses eixos estão sendo contemplados. Na sala do P2 apesar de não ter sido possível observar a utilização de recursos, na sala havia recursos para manipulação de formas geométricas e um dado com cores, para que as crianças manipulem o recurso de maneira concreta.

Figura 3- Recursos pedagógicos da sala de P2.



Fonte: Acervo da pesquisa de campo (2024).

Referente as entrevistas *A priori* buscamos conhecer o perfil dos dois participantes e identificamos que, P1 tem formação em Pedagogia, concluiu o curso em 2021 e tornou-se efetiva da rede municipal em 2024, não tem especialização. Esta também já atuou na rede particular durante três anos, onde atuou com dois alunos com TEA. A sua carga horária é de 40 horas, ficando na instituição no período da manhã e tarde, no período da pesquisa contava com uma cuidadora e uma professora auxiliar na sala de aula

O professor P2 tem duas formações: Sistemas de Informação (concluiu em 2013) e Pedagogia (concluiu em 2023) e tem especialização em Alfabetização e Letramento e Educação no campo. Este se tornou efetivo na rede municipal em 2024, tem uma carga horária de 40 horas. P2 também atuou durante dois anos em rede privada como professor. E no momento da pesquisa contava com uma cuidadora e uma professora auxiliar.

Segundo Costa (2015) a formação dos professores inicial e continuada precisa ser capaz do professor(a) se sentir seguro para lidar com as diversidades a heterogeneidade de uma sala de aula. Portanto, é necessário que o professor tenha um posicionamento de responsabilidade pelo conhecimento que ele recebe em sua formação, para que seja consolidado a teoria para ser transportado na prática.

A prática pedagógica se faz reflexiva, “ela busca captar as contradições entre as intencionalidades que guiam o fazer educativo e os resultados por ele alcançados frente à realidade em que se desenvolve” (Nadal, 2016, p. 29). Dessa maneira ela tem um foco de onde se parte e onde se quer chegar, tendo clareza de todo esse processo. Quando articulamos esta situação a educação inclusiva são necessários conhecimentos sobre a condição do aluno com deficiência que se está trabalhando, bem como possibilidades para efetivar as suas aprendizagens. Por isso, compreendemos o quanto o trabalho junto aos alunos com deficiência se configura um desafio. Desta forma, com base nos estudos realizados, nos interessou saber sobre desafios com relação às práticas pedagógicas para proporcionar a inclusão de alunos com TEA.

No que tange este aspecto, foi indagado aos participantes sobre a utilização de práticas pedagógicas que possam ser consideradas mais coerentes e conforme as suas percepções, evidenciamos as respostas:

Tudo o que é feito inclui eles também, toda atividade lúdica é para eles fazerem, tudo é coletivo, nada específico (P1, entrevista, 29 de maio de 2024).

Eu estou em processo inicial, para uma prática ainda estamos precisando desenvolver o PEI, para individualizar o aluno atípico, tem a necessidade de fazer no contexto do aluno. (P2, entrevista, 29 de maio de 2024).

Ao analisar a resposta de P1, observamos que não há prática específica direcionada para os alunos com TEA, mas que essa prática abrange todos os alunos de maneira geral, isto é, “[...] tudo é coletivo, nada específico” (P1). Percebemos que a partir as leituras realizadas, que a ludicidade utilizada junto ao aluno com TEA oportuniza interação, pois esta é uma dificuldade que a maioria tem e precisam desenvolver. Mas é necessário observar se a proposta que se propõe é lúdica para o aluno, pois como explica, Ferro, Mendonça e Silva (2022) ao sentir prazer durante a realização das atividades, ela consegue se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade através de jogos e brincadeiras. O lúdico traz o prazer, só é lúdico se a criança gosta do que está fazendo, mas se o aluno não se sente confortável ao realizar a atividade ela perde seu caráter lúdico, quando a P1 cita “[...] tudo é coletivo, nada específico”, é interessante observar se o aluno com TEA está gostando mesmo, se ele esteja inserido no contexto da atividade, ou seja, e nesse momento o professor pode refletir se as atividades que propõe beneficia o aluno com esta condição.

Outro ponto que chama a atenção na resposta de P1 refere-se a não ter nada específico, pode-se compreender que a P1 através de sua prática pedagógica não observa necessidade de adaptar as atividades, mesmo que na Educação Infantil as atividades ocorram na maioria das vezes de forma coletiva é importante ter um olhar observador e identificar se as necessidades específicas do aluno com TEA estão sendo atendidas. Como exposto no artigo 59 da LDB nº 9.394/1996 “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil,1996). Com isso, é necessário assegurar que as necessidades específicas do aluno sejam atendidas.

P2 cita o Plano Educacional Individualizado (PEI), afirmando que por estar no processo inicial da carreira não consolidou uma prática específica, e que ainda precisa desenvolvê-lo. Este Plano “é uma das modalidades de individualização do ensino que permite atentar para as necessidades de aprendizagem do estudante com deficiência ao planejar os métodos e estratégias de ensino a serem utilizados” (Silva, Camargo, 2021, p. 5). Neste ponto é possível perceber a consciência deste sobre uma possibilidade que é necessária para um ensino individualizado e ainda a necessidade de conhecimento para a realização de práticas pedagógicas coerentes com as especificidades dos alunos. Percebemos também que, “os professores novatos na inclusão de alunos com necessidades especiais nas turmas de ensino regular frequentemente necessitam de tanto ou mais apoio quanto os próprios alunos” (Schaffner; Buswell, 1999, p. 74). Quando o professor recebe o aluno com deficiência também precisa de uma rede de apoio, e quando está na fase inicial de carreira, como P2 relata, é primordial para que o professor não se sinta sozinho e desamparado no processo de inclusão do aluno.

Dentre as legislações abordadas ao longo do trabalho e de autores que sustentam as discussões evidenciamos o caráter democrático e inclusivo que se busca imprimir ao ensino. Nesse sentido, a construção de uma escola e de uma sala de aula inclusivas, onde todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, demanda uma ação conjunta de todos os atores envolvidos no processo educacional, em especial dos professores, em relação a mudanças em suas práticas pedagógicas para atender as crianças com TEA, obtivemos as seguintes respostas:

Não tem mudanças, não faço nada específico, duas das crianças que tem TEA interage na sala, aprende brincando, não vejo necessidade de mudar a prática, mas a outra não, ela não tem interesse e não tem algo específico para ela, assumo que preciso melhorar nessa parte (P1, entrevista, 29 de maio de 2024).

Nota-se que a P1 não altera sua prática para alguns alunos com TEA que conseguem acompanhar a turma e interagir através da brincadeira. Mas na mesma sala há outra criança que não tem interesse nas propostas pedagógicas apresentadas pela professora, conforme observado, aspecto que confirma não ter atividades específicas para ela. Nessa questão é preciso exercer a reflexão se essa criança está sendo incluída dentro da sala e procurar identificar o que a aluna precisa para as suas necessidades serem atendidas. Percebemos que a P1 sabe que é necessário buscar algo mais específico para que a aluna seja incluída nas atividades, concordando com o que diz Silva, Silva e Asfora (2015) que é importante que o professor(a) conheça o seu aluno, quais habilidades ele tem e quais precisam alcançar, a partir disso motivando-o com atividades que desperte o seu interesse.

A visão de P2 a respeito desse mesmo aspecto, revela que depende do contexto para alterar sua prática:

Depende de um contexto, o que faz hoje é individualizar na especificidade, as mudanças foi inserir atividade do interesse da criança com desenho, com uma atividade sobre vínculo afetivo com fotos para fazer pareamento (P2, entrevista, 29 de maio de 2024).

O P2 apresenta outro posicionamento perante as mudanças em sua prática pedagógica, demonstrando que ele faz um movimento de reflexão em quais momentos e em quais contextos é necessário alterar alguma prática em específico para as crianças com TEA. Este ponto corrobora o que pontua Silva, Silva e Asfora (2015), sobre a importância de motivar o aluno a partir de algo que desperte seu interesse. Nessa perspectiva P2 se coaduna com o pensamento de Oliveira, Tomaz e Silva (2021), que diz que estratégias interessantes para trabalhar em sala de aula com o aluno com TEA são privilegiar os vínculos afetivos, privilegiar as linguagens individuais. P1 e P2 se distanciam no sentido de identificar o interesse do aluno, a P1 não teve a oportunidade de descobrir e o P2 percebeu que atividades que envolve o vínculo afetivo desperta o interesse em seus alunos.

Acerca da percepção de como a utilização de recursos pedagógicos, jogos, brincadeiras possibilitam o desenvolvimento do aluno, a professora P1 diz que é uma forma de atrair eles a participar das atividades, como exposto a seguir:

É uma forma de atrair eles, convidando a participarem das atividades uma forma de incentiva-los de forma prazerosa divertida, para não ficar entediante essas crianças precisam de algo para chamar atenção. (Trecho da entrevista semiestruturada com a professora **P1**, 29 de maio de 2024).

É fundamental sem esse tipo de recurso é impossível trabalhar com a criança com TEA. (Trecho da entrevista semiestruturada com a professora **P2**, 29 de maio de 2024).

Tanto P1 como P2, apresentam uma clareza da importância da ludicidade para as crianças com TEA, e concordam nesse aspecto. A ludicidade contribui com o processo de socialização, que é uma dificuldade que a criança com TEA possui, contribui com o desenvolvimento de habilidades básicas e aquisição de novos conhecimentos, quando a criança sente prazer ao realizar uma atividade ela consegue se expressar. (Ferro, Mendonça e Silva, 2022). Ambos os professores confirmam a importância de jogos e brincadeiras para o processo de ensino aprendizagem dos alunos com TEA, o que contribui positivamente para a inclusão desses alunos na sala de aula.

A respeito das adaptações que são realizadas em sala de aula para a mediação das aprendizagens do aluno com TEA a professora P1 relata que antes das atividades deixa os alunos brincando com jogos de empilhar com brincadeiras do seu interesse para depois dar início as atividades, e se a criança apresentar agitação ela a professora P1 deixa a criança mais recuada:

Deixo recuados para brincar com jogos de empilhar quando estão agitados, com algo que eles gostem, para depois fazer as atividades, se não for assim eles não demonstram interesse, para conquistar faço dessa forma (**P1**, Entrevista 29 de maio de 2024).

Quando a P1 diz “recuados” se refere a um local onde as crianças tem maior liberdade para brincar. Percebemos que a professora utilizou estratégias com brinquedos com a intenção de acalmar os alunos, trazendo algo que eles gostam, ou seja, a partir da observação, identificamos que P1 percebeu que os alunos se acalmam com blocos de montar antes das atividades em folhas impressas e adaptou sua prática pedagógica.

O professor P2 diz que eles não precisam de adaptações. “O nível deles não precisa de adaptações na sala de aula” (P2, entrevista 29 de maio de 2024). Diferentemente da P1, o P2 não constata a necessidade de modificar ou fazer adaptações em sala de aula, com a justificativa dos alunos com TEA não precisarem. É possível que o P2 tenha esse posicionamento devido os alunos com TEA da sua sala de aula conseguirem acompanhar as atividades e a rotina das aulas. Mas o P2 demonstra saber a importância de buscar atender as necessidades específicas como já percebemos na análise realizada anteriormente.

A respeito dos desafios pedagógicos no contexto educacional inclusivo para trabalhar com crianças com TEA, a professora P1 diz ser a recusa do próprio aluno nas atividades dentro da sala de aula:

A recusa por parte deles em não participar das atividades, a forma como eles reage a regras, combinados, alguns são agressivos parte para cima, outros agitados, gritam, isso atrapalha eles e as outras crianças. Envolver eles e atividades escritas, eu não sei lidar sei que tem mediação, mas não sei lidar. A parte pedagógica não flui, se eles não cumprem as regras os outros não cumprem. Também não tive auxílio para a realização do PEI por isso não fiz ainda (P1, entrevista 29 de maio de 2024).

Constatamos que a P1 tem dificuldades em desenvolver rotinas, combinados, e encontrar maneiras de os alunos não ficarem agitados. A partir das leituras realizadas é possível inferir que a criança não esteja conseguindo comunicar os seus desejos, devido à dificuldade que elas têm de interação, para isso existem algumas estratégias para manter diálogos com os alunos, como o “Prompt”. Que é evidenciado por Oliveira, Tomaz e Silva (2021) como uma técnica que ajuda o aluno com TEA a alcançar o comportamento que deseja. Como exemplo, no processo de alfabetização, o intermediador irá solicitar que a criança repita o que ele fala, direcionando uma imagem para facilitar o processo. Dessa forma o aluno pode se sentir compreendido. Ela também cita o PEI dizendo que não realizou por falta de auxílio, podemos inferir que a P1 sinta que seja importante realizá-lo para conhecer o aluno e saber como trabalhar quais atividades como agir pedagogicamente com o aluno, mas não o fez por falta de apoio. A prática pedagógica do professor não é realizada de modo isolado, é o agrupamento de circunstâncias materiais e humanas. Dessa forma, é importante a busca individual de formação para tentar encontrar caminhos para solucionar o

desafio que ela encontra, como também a busca de instrução e formação no coletivo, através de diálogos com outros professores e ajuda especializada.

A respeito do mesmo aspecto, conforme o trecho a seguir, o professor P2 destaca que a família é um dos desafios: “Sinto a falta de empenho da família como desafio, recursos pedagógicos que não tem, é preciso concretizar a lei, o código prevê esse conjunto, mas na prática não está ocorrendo” (P2, entrevista 29 de maio de 2024). Com base no exposto, reforçamos que é importante que haja parcerias para a garantia dos direitos tanto para o professor quanto para o aluno. Neste contexto, registramos que este profissional não deve ser responsabilizado por tudo, é preciso um trabalho em conjunto. O professor não consegue sozinho e percebe-se na resposta do professor que este tem a consciência que a parceria com a família é fundamental para que o desenvolvimento da criança seja efetivo. Notamos que o P2 tem como desafios também a falta de recursos materiais e que têm a consciência que o sistema de ensino ainda precisa ser melhorado nesse aspecto.

Na relação família/escola o ideal seria que ambas estivessem comprometidas no desenvolvimento da criança com TEA. Nesta lógica, recorreremos ao exposto por Ferro, Mendonça, Silva (2022) que recordam que cada família é única, vive realidades diferentes, não tem métodos prontos para efetivar essa relação, mas é necessário manter sempre o foco na aprendizagem de seus filhos, o diálogo é uma ferramenta para consolidar a aproximação família e escola. O P2 diz ter dificuldades com a relação com a família, o diálogo é uma forma de sanar essas problemáticas, a partir de reuniões, a gestão tem um papel importante na organização desses momentos em que o professor e os pais dialogam, dessa maneira é importante que o P2 pudesse solicitar mais reuniões para manter diálogos com os pais dos alunos com TEA. Mas ressaltamos que, não é obrigatório que a família esteja presente na escola, pois devido a inúmeras circunstâncias essa realidade não é possível, como também não compromete o trabalho pedagógico com a criança a ausência da família na escola.

Em síntese, com base nos resultados fica notório como o conhecimento articulado à prática educacional são fundamentais. A partir das discussões realizadas evidenciamos a complexidade da realização de uma prática pedagógica inclusiva, influenciada por diversos fatores. Embora o professor(a) não seja o único responsável pelo processo de inclusão, cabe a ele um papel fundamental na identificação das necessidades específicas dos alunos com TEA e na implementação de estratégias

pedagógicas adequadas. Ressaltamos que, com base nos achados da pesquisa, a materialização das práticas pedagógicas para a inclusão do aluno com TEA precisam de uma maior atenção na busca de conhecimentos teóricos por parte dos professores, que devem considerar as especificidades de cada aluno e procurar estratégias para envolver os alunos com esta condição. Por fim, que a obtenção da colaboração escolar com a disponibilização de recursos pedagógicos diversos para o professor executar, o processo de ensino aprendizagem de forma inclusiva, e a possibilidade de formações no âmbito da escola, possam ser concretizadas para dar o suporte sobre a condução dos processos pedagógicos em sala de aula junto as crianças com TEA. Logo, com base no exposto apresentaremos as considerações finais deste estudo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é um direito pois todas as pessoas precisam ter acesso à educação de qualidade, então independente das especificidades, a inclusão precisa ser promovida em todos os âmbitos, com isso faz-se necessário desenvolver práticas pedagógicas concernentes com a inclusão. O presente estudo se propôs a analisar a materialização de práticas pedagógicas direcionadas a inclusão escolar de crianças com TEA a partir da percepção de professores(as) da Educação Infantil de uma escola municipal de Porto Franco–MA. Foram realizadas observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com os professores participantes da pesquisa.

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, foram estabelecidos objetivos específicos, os quais retomamos aqui. O primeiro objetivo foi caracterizar o contexto histórico e educacional sobre pessoas com deficiência, situando o Espectro do Autismo no cenário social. A revisão da literatura científica permitiu identificar uma trajetória histórica marcada por lutas e conquistas, desde a exclusão social até a garantia de direitos por meio de legislações como a Lei nº 12.764/2012. Embora significativos avanços tenham sido alcançados, é fundamental ressaltar a necessidade de vigilância constante para assegurar a efetivação desses direitos e promover a inclusão integral das pessoas com TEA em todos os setores da sociedade.

No que concerne ao segundo objetivo específico, que visava discutir práticas pedagógicas e seus direcionamentos para a promoção da inclusão escolar de crianças com TEA, constatou-se que a prática pedagógica é um construto complexo, influenciado por diversos fatores internos e externos à escola. Nesse contexto, a intencionalidade e a reflexividade são elementos cruciais para que a prática pedagógica seja capaz de abarcar as diversidades existentes no âmbito educacional, incluindo a necessidade de atender às especificidades das crianças com TEA. A análise da literatura permitiu evidenciar que a prática pedagógica inclusiva exige um constante processo de reflexão e formação sobre as ações e práticas docentes, a fim de verificar se estas contribuem efetivamente para a inclusão de todos os estudantes.

O terceiro objetivo específico foi dedicado a discutir em que aspectos os recursos pedagógicos, brincadeiras e jogos utilizados têm sido utilizados na mediação da aprendizagem e inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil em uma escola municipal de Porto Franco. Para tanto, foram realizadas observações no campo

empírico da pesquisa, momento em que foi possível constatar, com base nos dias de observação, a carência de recursos pedagógicos e a demanda por formação continuada dos professores para atender às especificidades das crianças com TEA.

Por fim, o ultimo objetivo específico buscou averiguar a partir do olhar dos professores da Educação Infantil em uma escola municipal de Porto Franco–MA, os desafios para a realização de práticas pedagógicas inclusivas junto as crianças com TEA. Para alcançar este objetivo foi realizada uma entrevista semiestruturada com dois professores da escola pesquisada e as respostas obtidas apontam para dois principais desafios enfrentados pelos professores: a esfera teórica que se destacou diante da dificuldade de saber como aplicar as atividades de forma inclusiva e na esfera material, devido à insuficiência de recursos pedagógicos e a falta de diálogo com os responsáveis do aluno, configura-se um desafio significativo para os professores, assim sendo a falta de interação entre família e escola deve ser trabalhada, conforme demonstrado nas respostas.

Esta pesquisa proporcionou uma análise aprofundada da realidade da sala de aula no que se refere à inclusão de alunos com TEA, a partir do recorte da investigação realizada. Os resultados evidenciaram a complexidade do processo inclusivo e da prática pedagógica, influenciado por diversos fatores interrelacionados, tais como as condições de trabalho dos professores, a formação continuada e a colaboração entre os membros da equipe escolar. A pesquisa destaca a importância de que a inclusão seja compreendida como um processo dinâmico e contínuo, que visa promover o desenvolvimento integral de todos os alunos, incluindo aqueles com TEA. Compreendemos também que outras possibilidades de pesquisa poderão ser focalizadas para a melhoria das discussões e respostas a esta importante temática de estudo. Assim, acreditamos que seria interessante um aprofundamento sobre como os níveis de suporte um aluno com TEA devem ser considerados no processo de ensino aprendizagem e como podem influenciar nas adaptações das atividades e no cotidiano da sala de aula.

Portanto, as práticas pedagógicas que incluem os alunos com TEA se efetivam quando ocorre um trabalho colaborativo. Cada um dos envolvidos neste processo precisam fazer sua contribuição para que ocorra a inclusão. Dentro da sala de aula, o professor, por meio de práticas pedagógicas reflexivas, identificará quais as necessidades e habilidades o aluno com TEA carece que sejam atendidas. Deste

modo, poderá atuar para atingi-las junto com toda a comunidade escolar para o movimento em busca de melhorias para a inclusão efetiva.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. A. **Tea: os desafios da inclusão escolar**. Científica digital, Guarujá-SP, 2022. E-book. 87 p. DOI 10.37885/978-65-5360-045-4. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/books/978-65-5360-045-4.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

American Psychiatric Association - APA. (2013). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders [Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais]** (5a Ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. **Rev. bras. educ. espec. [online]**, São Paulo, vol.02, n.03, p.07-19, 1995. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S141365381995000100002&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S141365381995000100002&script=sci_abstract). Acesso em: 9 fev. 2024.

BRASIL, **Decreto n. 7.611/2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm?msckid=aaafb3ba92f11ecfb4938b9c7ce217](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm?msckid=aaafb3ba92f11ecfb4938b9c7ce217). Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL, **Emenda Constitucional 12 de 1978**. Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1970-1979/emendaconstitucional-12-17-outubro-1978-366956-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 484 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/645769/CF88\\_EC132\\_livro.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/645769/CF88_EC132_livro.pdf) Acesso em: 5 fev. 2024.

BRASIL, **Lei nº 10.098/2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília DF: Senado Federal, 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm?origin=instituição](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm?origin=instituição). Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República. [2012]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm) Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **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). Brasília: Presidência da República. [2015]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 05 fev. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 562p, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 05 jul. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº **9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República. [1996]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Resolução CNS No 466, de 12 de dezembro de 2012, nos termos do Decreto de Delegação de Competência de 12 de novembro de 1991.

CDC- Centers for Disease Control and Prevention (gov). US. Disponível em: <https://www.cdc.gov/autism/addm-network/index.html> Acesso em: 24 jun.2024.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 3<sup>o</sup> ed, Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2010. BRASIL. Ministério da Educação.

FARIAS, A. S.; SOARES, C. A. J. Evolução Histórica dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Questões Associadas no Brasil. **Id on Line Ver. Mult. Psic.** V.14, n.52, p.59-76, Outubro/2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2683> Acesso em: 05 fev.2024.

FERRO, M. B.; MENDONÇA, A. C. S.; SILVA, A. M. F. S. O Lúdico no Processo Inclusivo do Autista na Educação Infantil. Revista Internacional **Educon**, v.3 n.1, abr. 2022, p. 23. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1754> Acesso em: 22 mai. 2024.

FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza] :Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9. p. 1-40. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43219> Acesso em: 25 out. 2022.

FRANCO, M. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Estudos RBEP**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2023.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S.M.G. Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, 2004, 14 (28), 139 -152. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/MmkPXF5fCnqVP9MX75q6Rrd/> Acesso em: 12 jul. 2024.

GAIATO, M.; TEIXEIRA, G. **O rezinho autista: guia para lidar com comportamentos difíceis**. São Paulo: nVersos, 2018. 108 p. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/o-rezinho-autista.pdf> Acesso em: 03 mai. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220p.

GOOGLE MAPS. **[UEB Alzira Mourão]**. Disponível em: <https://maps.app.goo.gl/b2iEDYeQcWKobxwL8>. Acesso em: 27 mai. 2024.

GOOGLE MAPS. **[Porto Franco]**. Imagem. Disponível em: [maps.app.goo.gl/gxLPWHuP3xL4uVj79](https://maps.app.goo.gl/gxLPWHuP3xL4uVj79). Acesso em: 27 mai. 2024.

IBGE, Site da Federação dos Municípios Maranhenses - **FAMEM**  
<http://www.famem.org.br> Acesso em: 10 ago. 2024.

KUCHNIER, J. Autismo e inserção escolar do aluno: trabalhando sua autonomia. **Repositório Uninter**, 2022, p 1-17. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/926> acesso em: 3 nov. 2022.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas-2.ed-** Rio de Janeiro: E.P.U., 2018 .

MARCHIORI, A. F.; FRANÇA, C. A. A. Práticas e articulações pedagógicas na educação infantil: contribuições ao processo de desenvolvimento de uma criança com autismo. **Zero-a-Seis** ISSN 1980-4512 | v. 20, n. 38 p. 488-513 | jul-dez 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/19804512.2018v20n38p488> Acesso em: 03 nov. 2023.

MARCONI, Marina, LAKATOS, Eva. **Fundamentos de metodologia científica**- 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003. Disponível em: LAKATOS - MARCONI - FUNDAMENTOS DE METODOLOGIA CIENTIFICA.pdf Acesso: 28 out. 23.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Fundamentos de educação especial**. 2º ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1997.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

NADAL, Beatriz Gomes. Prática Pedagógica: a natureza do conceito e formas de aproximação. *In*: SILVA, Maria Cristina Borges (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, p. 15-38 2016. Disponível em: [https://tuiuati.edu.br/wp-content/uploads/2022/11/miolo\\_livro\\_prat\\_e\\_elementos\\_2019.pdf](https://tuiuati.edu.br/wp-content/uploads/2022/11/miolo_livro_prat_e_elementos_2019.pdf). Acesso em: 26 mai. 2024.

Nascimento, M. E. da S., **Autonomia Da Criança Autista Na Educação Infantil: Prática Pedagógica Em Foco**. 2021. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação- Pedagogia) - Universidade de Brasília. Disponível em; <https://bdm.unb.br/handle/10483/30259> Acesso em: 18 fev. 2024.

OLIVEIRA, Suely de Lemos Alves; TOMAZ, Edileuza Braz; SILVA, Robson José de Moura. Práticas educativas para alunos com TEA: entre dificuldades e possibilidades. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 3, 26 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/3/praticas-educativas-para-alunos-com-tea-entre-dificuldades-e-possibilidades> Acesso em: 15 mai. 2024.

PEREIRA, Jaquelline; SARAIVA, Joseane. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **Ser Social**, Brasília, v.19, n.40, p. 168-185, jan.-jun./ 2017. Disponível em: [https://doi.org/10.26512/ser\\_social.v19i40.14677](https://doi.org/10.26512/ser_social.v19i40.14677) Acesso em: 06 fev. 2024.

**PPP-PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da escola pesquisada.** Porto Franco-MA, 2023.

**Resolução n 466 de 12 de dezembro de 2012:** diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília (DF): MS; 2012. Brasil.

RODRIGUES, A.; LIMA, M.; ROSSI, J. **Modelo Denver de Intervenção Precoce para Crianças com Transtorno do Espectro Autista. Inovação, Novas Tecnologias e o Futuro do Direito II.** v.8 n.48. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2822> Acesso em: 30 abr. 2024.

ROESE, A.; GERHARDT, T. SOUZA, A. LOPES, M. Diário de campo: construção e utilização em pesquisas científicas. Online **braz.j.nurs.** 2006. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/bde-29125>. Acesso em: 01 ago. 2024.

SANTOS, M. F; SANTOS, S. Metodologia da pesquisa em educação - São Luís: **UemaNet**, 2010. Disponível em: [metodologia-da-pesquisa-em-educacao-completo\(8\).pdf](#) Acesso em: 22 out.22.

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez,

SOUZA, Mary Ane de; SOUZA, Bruna Maria de. O autismo na etapa da educação infantil no brasil: levantamento bibliográfico. Horizontes – **Revista de Educação**, Dourados-MS, v. 9, n. 17, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/13121> Acesso em: 20 out.22.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Artmed, Porto Alegre, 1999.

VICHESSI, Beatriz. Autismo: Conheça a ABA, uma base científica para trabalhar com crianças com autismo. **Nova Escola**, p.5, mai. 2019. Disponível: [Autismo: conheça a ABA, uma base científica para trabalhar com crianças com autismo | Nova Escola](#) Acesso: 1 mai. 2024.

VICHESSI, Beatriz. Autismo: conheça o TEACCH, um programa para melhorar a comunicação para melhorar a comunicação de crianças com autismo. **Nova Escola**, p.3, junho. 2019. Disponível em: [Autismo: conheça o TEACCH®, um programa para melhorar a comunicação de crianças com autismo | Nova Escola](#) Acesso em: 01 mai. 2024.

## **APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os professores**

Prezado (a) participante:

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Práticas pedagógicas para alunos com TEA na educação infantil em uma escola Municipal de Porto Franco-MA” desenvolvida por Geisielly Costa Rodrigues, discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão-CCIM, sob a orientação da Profa. Dra. Francisca Melo Agapito, vinculada a esta instituição.

O objetivo geral desta investigação é: Analisar a materialização de práticas pedagógicas direcionadas a inclusão escolar de alunos com TEA a partir da percepção de professoras da Educação Infantil de uma escola municipal de Porto Franco-MA.

Sua participação envolve observações e entrevistas, as quais serão gravadas. Sua participação nesse estudo é voluntária e se você sentir-se desconfortável, constrangido (a) no decorrer das observações, filmagens nos grupos de discussão e no decorrer das entrevistas diante de questionamentos que serão realizados e impliquem nas respostas dadas ou mesmo por motivos pessoais não esteja disposto (a) em continuar participando, sinta-se à vontade para desistir do processo, pois terá autonomia para fazê-lo. Sobre os citados aspectos ressaltamos que, são assegurados meios para você tenha o direito de indagar, tirar dúvidas sobre os procedimentos a serem realizados, permitir e conceder suas respostas ou não, além de sua vontade de permanecer ou não pesquisa, mesmo já tenho consentido sua participação.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. As gravações serão armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua professora orientadora. Referente à publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo e todas as informações que permitam identificá-lo (a) serão omitidas.

Ao participar, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico com relação a temática referente. De igual modo, possivelmente para o avanço acerca da temática da

educação especial, a partir de pressupostos teóricos e práticos para subsidiar o trabalho docente, bem como para a comunidade científica, cujos resultados poderão servir de embasamento para pesquisas futuras e para a inclusão escolar como um todo.

O referente termo apresenta-se expresso em duas vias, sendo uma destinada para o participante e outra para a pesquisadora; todas as páginas serão rubricadas pelo participante da pesquisa e pela pesquisadora responsável e assinadas ao final do referido termo.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelos pesquisadores através dos seguintes telefones:

Nome e telefone da pesquisadora: Geiselly Costa Rodrigues, (99)991470114

endereço eletrônico: geiselly.cr@discente.ufma

Nome e telefone da orientadora: Francisca Melo Agapito, (99)981121538

endereço eletrônico: francisca.agapito@ufma.br

Porto Franco/MA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

---

**Nome do participante**

---

**Assinatura do/a participante**

---

**GEISELLE COSTA RODRIGUES – Pesquisadora responsável**

**APÊNDICE B- Roteiro de Observação**

Utiliza material adaptado?

Faz adaptação nas atividades?

Utiliza brincadeiras, jogos?

Utiliza rotina visual?

Utiliza recurso visual?

## **APÊNDICE C- Roteiro para entrevista com os docentes**

1 Formação inicial

1.1 Formação continuada;

1.2 Formação relacionada a área da educação especial e/ou alunos com TEA;

1.3 Tempo de atuação com alunos com TEA;

2 Que práticas pedagógicas você utiliza e considera mais coerentes para utilizar junto ao aluno com TEA em prol de sua aprendizagem?

3 Que mudanças você considerou necessárias em sua prática pedagógica para atender a criança com TEA?

4 Na sua percepção como a utilização de recursos pedagógicos, jogos, brincadeiras possibilitam o desenvolvimento do aluno com TEA?

5 Quais adaptações são realizadas em sala de aula para a mediação das aprendizagens do aluno com TEA?

6 Diante do contexto educacional inclusivo, que desafios você pontua para a realização do trabalho pedagógico junto aos alunos com TEA?