

UEM



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

TATIANA LEMES DE ARAÚJO BATISTA

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO
INFANTIL: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**MARINGÁ
2021**

2021

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada por Tatiana Lemes de Araújo Batista ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Profa. Dra. Solange Franci Raimundo
Yaegashi

**MARINGÁ
2021**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

B333t	<p>Batista, Tatiana Lemes de Araújo</p> <p>Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil : desafios da educação inclusiva / Tatiana Lemes de Araújo Batista. -- Maringá, PR, 2021. 164 f.color., figs., tabs., maps.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.</p> <p>1. Autismo - Educação. 2. Políticas públicas educacionais. 3. Educação - Inclusão - Educação infantil. 4. Psicologia histórico cultural. 5. Educação especial - Professor - Formação. I. Yaegashi, Solange Franci Raimundo , orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 371.94</p>
-------	---

TATIANA LEMES DE ARAÚJO BATISTA

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi (Orientadora) – UEM

Profa. Dra. Adriana Regina de Jesus – UEL

Profa. Dra. Lucilia Vernaschi de Oliveira – UEM

Profa. Dra. Rute Grossi Milani - UNICESUMAR – Suplente externa

Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito – UEM – Suplente interna

30/03/2021
Data de Aprovação

Dedico este trabalho ao Pedro, que me motivou a realizar este estudo. Estar ao seu lado em cada instante foi um aprendizado inesquecível, pois me permitiu enxergar o mundo com outros olhos. Gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma forma de demonstrar às pessoas que caminharam conosco durante este período do mestrado o quão importante foi o apoio, incentivo, compreensão e ajuda para que eu conseguisse chegar até aqui e, assim, realizar esse sonho. Foi uma árdua jornada de desafios, construção e amadurecimento. Surgiram situações inesperadas, obstáculos e problemas jamais imaginados, mas nunca me faltaram coragem, força, foco e fé durante a caminhada. Gratidão é a palavra que sintetiza todo esse aprendizado.

Não me sinto melhor, não me sinto maior, mas, sim, preparada para buscar desafios, “Porque sou eu que conheço os planos que tenho para você, diz o Senhor, planos de fazê-la prosperar e não de causar dano, planos de dar a você esperança de um futuro” (Jeremias, 29:11).

Em primeiro lugar, o agradecimento ao autor da minha vida, **Deus**, por me conduzir e derramar sobre mim seu amor, cuidado e proteção. E, quando eu me sentia esgotada, quando passava por dificuldades, quando precisava superar os desafios, quando pensava em desistir, quando acreditava que o Senhor tinha me abandonado, Ele me carregava no seu colo. Obrigada por derramar um pouco de sua sabedoria sobre mim. Inúmeras vezes, nesse percurso de construção da pesquisa, voltei-me a Ti e pedi sabedoria e força, e o Senhor me atendeu.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi, exemplo de grande profissional, agradeço pela confiança, credibilidade e por todos os ensinamentos oferecidos ao longo do processo. Por compartilhar conhecimentos, pela paciência e compreensão, pelo acompanhamento constante e por ter permitido a mim a oportunidade de aprender. Obrigada por ter aceito o desafio de conversar sobre o TEA, por me dar a direção necessária para conseguir chegar até o fim da jornada e por tornar possível a conclusão da presente dissertação. Suas palavras de incentivo ficarão guardadas: “Vai dar tudo certo!”. Você não imagina o quanto essas palavras fizeram toda a diferença. A você, minha gratidão e admiração.

Às professoras Dra. Adriana Regina de Jesus e Dra. Lucília Vernaschi de Oliveira, que concordaram em fazer parte dessa conquista por meio da aceitação em compor a banca de qualificação e defesa. Agradeço pelas contribuições,

análises significativas nos aspectos teóricos, sugestões e reflexões acrescentadas que engrandeceram o trabalho.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS), desta Universidade, que foi extremamente importante para a motivação e realização desta pesquisa não apenas pelas trocas de experiências, mas pelo amadurecimento de todas as compreensões sobre a tríade família, sociedade e escola, conhecimentos fundamentais para a construção de muitas das concepções que sustentaram esta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Mandaguari, pela colaboração inicial na coleta de dados, pela prontidão, respeito por minha pessoa e por permitir que a pesquisa fosse realizada nos cinco CMEIs que atendem a crianças com TEA matriculados.

Às queridas professoras/educadoras, diretoras, supervisoras, orientadora e coordenadora da Rede Municipal de Ensino, que se dispuseram a participar desta pesquisa, por responderem às entrevistas, por permitirem as observações em sala de aula, pelas valiosíssimas e imprescindíveis contribuições na realização deste trabalho, as quais sempre estavam dispostas a novos questionamentos, a compartilhar comigo as angústias e o desejo de melhorar a prática pedagógica.

Aos alunos da turma de mestrado do ano de 2019, pela amizade, cooperação, troca de conhecimentos, experiências e aprendizado. Aos amigos conquistados nesses dois anos, obrigada pelos estudos em conjunto, auxílio fraterno e pelo afeto. Vocês são um presente precioso que a convivência trouxe para a minha vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, pela excelência no atendimento e dedicação, especialmente, ao secretário Hugo Alex Silva, pelo apoio estrutural e, principalmente, humano.

Ao capacitado corpo docente do programa que esteve à frente da minha formação acadêmica durante o mestrado. Parabênizo, em especial, às professoras Elsa Midori, Geiva, Heloísa, Maria Angélica, Terezinha Galuch, Terezinha Oliveira e todos os outros com quem tive a grata satisfação de construir novos conhecimentos nesse período. Vocês são show!

Aos autistas e às respectivas famílias que entraram na minha vida em 2012 e, assim, modificaram paradigmas, nortearam os estudos, desestruturaram e

renovaram conceitos para que eu pudesse exercer o melhor da profissão. Vocês que são o motivo das minhas inquietações, em especial, meus queridos: Arthur, Fernando, Gabriel, Guilherme e Pedro, meus anjos azuis. A convivência com vocês e com suas famílias me tornou uma pessoa melhor, mais sensível, mais humana, mais compromissada com o trabalho e com a aprendizagem significativa. Fazendo menção a vocês, agradeço às crianças que participaram desta pesquisa e que engrandeceram minhas análises.

Às amigas que a vida me trouxe nesse percurso, Claudia Sena Lioti e Fernanda Cristina Bassetto Monteiro, vocês são verdadeiros anjos enviados por Deus para caminhar comigo aqui na terra. Serei eternamente grata pelo cuidado, pela parceria, por compartilhar comigo seus conhecimentos e pelos momentos de estudos em conjunto. O cuidado de vocês, carinho e escuta fizeram toda a diferença nesta caminhada. A vocês, minha eterna amizade e gratidão.

A todos os demais amigos, familiares, avó, irmão, sogra, cunhados, cunhadas, tios, primos, sobrinhos, colegas de trabalho da Rede Municipal e Estadual que, embora não citados aqui em algum momento, deram-me força por meio de incentivos e apoios; fizeram-me acreditar que eu poderia conseguir. Sem vocês, esta pesquisa não teria se concretizado. Vocês contribuíram com o meu projeto profissional e pessoal. Meu muito obrigada!

À minha mãe que, durante esse período da escrita da dissertação, enfrentou uma grande batalha pela cura de um câncer e que, mesmo em tratamento, nunca me abandonou e não permitiu que eu abandonasse esse sonho. Obrigada por me apoiar, incentivar, por suas palavras de carinho, por acreditar que eu daria conta, por me ajudar a administrar minha casa, a cuidar dos meus filhos e a nunca deixar de colocar minha vida em suas orações pedindo o cuidado e proteção do Senhor Jesus. A você mãe, todo meu amor e respeito. Sou muito feliz e grata por ser sua filha. Ao meu pai (*in memoriam*), minha base, meu amor.

Por fim, e no lugar de destaque na minha vida, agradeço, em especial, àqueles que sempre me apoiaram incondicionalmente: meu querido esposo, **Delfino Carlos**: nada poderia ser feito se não houvesse seu cuidado sobre mim. Obrigada por ser meu incentivador, por tornar seus também os meus sonhos, por acreditar que sou capaz, por ser meu admirador e ajudador, por me permitir voar e

me ausentar para que essa dissertação fosse construída. Saber que você existe torna minha vida muito melhor.

Aos meus filhos, **Joaquim Augusto e João Miguel**, razão do meu viver que, de uma forma especial e carinhosa, deram-me força e coragem nos momentos de dificuldades. Meu amor por vocês é incondicional! Valeu a pena esperar. Hoje, estamos colhendo juntos os frutos. **Esta vitória é nossa!**

Quando lançamos uma semente na terra, juntamos a ela a esperança e a certeza de que vai nascer uma planta. Da planta, o fruto, e do fruto, e do fruto, novas sementes. Toda semente carrega no seu bojo uma planta dormindo.

É fantástica a lição da semente!

A educação também é assim. A gente planta, planta sempre, mas não se pode exigir que a planta venha amanhã.

Leva tempo para que a planta se desperte do sono no berço da semente. Nem sempre é possível colher o que se plantou.

As coisas caminham devagar. As coisas nem sempre acontecem a curto prazo.

Mas é preciso acreditar e plantar com a certeza de que mesmo que a longo prazo, a semente germinará! (Mariana Marques Yahweh, s. d.).

Tentamos, assim, buscar alternativas para uma práxis inovadora, pois o professor “[...] é como um jardineiro que trata de forma diferente as diferentes plantas e não como um produtor em grande escala que aplica um tratamento igual em toda a lavoura” (STENHOUSE, 1981, p. 47) e o processo que compõe a sua formação precisa ser entendido como esse jardim no qual ele trabalha, aplica suas ações e colhe suas consequências.

O presente trabalho é uma conquista realizada com o auxílio de muitas pessoas. Agradeço a todos por plantarem as sementes do conhecimento, da cooperação e do amor.

“O que vale na vida não é o ponto de partida, e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher” (Cora Coralina).

BATISTA, Tatiana Lemes de Araújo. **Transtorno do Espectro Autista e Educação infantil: desafios da educação inclusiva.** 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi. Maringá, 2021.

RESUMO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade proporcionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, bem como a socialização e a autonomia. Tratando-se de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a importância dessa etapa de ensino se torna ainda mais singular. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral compreender as concepções/significações de profissionais da Educação Infantil (diretoras, supervisoras, orientadora educacional, professoras regentes, professoras de apoio educacional especializado (PAEE) e coordenadora da Educação Especial da Secretaria de Educação) acerca do TEA e da prática pedagógica que desenvolvem para promover o processo de inclusão dessas crianças. Como metodologia de pesquisa, elegemos a abordagem qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos questionário sociodemográfico, entrevista semiestruturada e roteiro de observação das práticas dessas profissionais na Educação Infantil. Realizamos, também, um levantamento bibliográfico e documental, em busca de conceituações, definições e legislações acerca do TEA. Participaram do estudo 23 profissionais da educação, entre as quais seis são professoras regentes, seis professoras de apoio, quatro diretoras, cinco supervisoras e uma orientadora educacional. Todas trabalham em Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de um município no interior do Paraná e possuem crianças matriculadas com TEA em suas classes. Participou, ainda, a coordenadora da Educação Especial da Secretaria de Educação do mesmo município. Para o estudo das informações angariadas na pesquisa de campo, utilizamos o procedimento de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2016), que permite a busca de informações capazes de transcender as incertezas e enriquecer a compreensão dos discursos coletados. As discussões presentes nesta pesquisa estão ancoradas na Psicologia Histórico-Cultural (PHC). Os resultados da pesquisa revelam que as profissionais da Educação Infantil participantes não sentem segurança em suas concepções acerca do TEA e nas práticas pedagógicas que desenvolvem no intuito de promover a inclusão das crianças com autismo. Isso, segundo elas, em razão da formação continuada insuficiente ofertada pelos órgãos competentes. Concluímos que é de suma importância a criação de um contexto de formação específica que permita a modificação da prática pedagógica. Nesse sentido, defendemos que os pressupostos da PHC contribuem para a reflexão acerca dos desafios encontrados nos processos de inclusão, uma vez que nos mostram que é por meio das interações socioculturais que os indivíduos aprendem e se desenvolvem, e que a mediação dos professores é de fundamental importância para que isso ocorra.

Palavras-chave: Profissionais da Educação; Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil; Psicologia Histórico-Cultural.

BATISTA, Tatiana Lemes de Araújo. **Autism Spectrum Disorder and Early Childhood Education: challenges of inclusive education.** 166f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi. Maringá, 2021. Maringá, 2021.

ABSTRACT

Early childhood education, the first stage of basic education, aims to provide the development of the child's higher psychological functions, as well as socialization and autonomy. In the case of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), the importance of this teaching stage becomes even more unique. In this sense, the present study has the general objective of understanding the conceptions/significations of Early Childhood Education professionals (principals, supervisors, educational counselor, conducting teachers, teachers of specialized educational support (PAEE) and coordinator of Special Education of the Department of Education) about ASD and the pedagogical practice they develop to promote the process of inclusion of these students. As a research methodology, we chose the qualitative approach. As instruments of data collection, we used a socio-demographic questionnaire, semi-structured interview and a guide to observe the practices of these professionals in Early Childhood Education. We also carried out a bibliographic and documentary survey, in search of concepts, definitions, and legislation about ASD. Twenty-three education professionals participated in the study, among which six are leading teachers, six support teachers, four principals, five supervisors, and one educational advisor. All of them work in Early Childhood Education Centers in the Municipal Education Network of a municipality in the interior of Paraná and have students with ASD. The Special Education coordinator of the Education Department of the same municipality also participated. For the study of the information obtained in the field research, we used the Content Analysis procedure proposed by Bardin (2016), which allows the search for information capable of transcending the uncertainties and enriching the understanding of the collected speeches. The discussions present in this research are anchored in Historical-Cultural Psychology (HCP). The results of the research reveal that participating Child Education professionals do not feel secure in their conceptions about ASD and in the pedagogical practices they develop to promote the inclusion of children with autism. This, according to them, is due to insufficient continuing education offered by appropriate agencies. We conclude that it is of utmost importance to create a specific training context which allows the modification of pedagogical practice. In this sense, we defend that HCP's assumptions contribute to the reflection about the challenges found in the inclusion processes since they show us that it is through experiences that individuals learn and develop, and that the mediation of teachers is of fundamental importance for that to happen.

Keywords: Education Professionals; Autistic Spectrum Disorder; Child education; Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos que constituem a ZDP (RUSO, 2018).....	42
Figura 2 – Demonstrativo sobre as mudanças do diagnóstico do TEA.....	46
Figura 3 – Localização de Mandaguari no Paraná	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definição do TEA de acordo com o CID-10	47
Quadro 2 – Pesquisas sobre Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil	54
Quadro 3 – Distribuição das pesquisas sobre Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil, defendidas no período de 2016 a 2020	55
Quadro 4 – Formação inicial e continuada das participantes da pesquisa	93
Quadro 5 – Atuação profissional das participantes da pesquisa	95
Quadro 6 – Atuação profissional das participantes da pesquisa na Educação Infantil e Educação Especial (Inclusão)	96
Quadro 7 – Especificação do CMEI, quantidade de crianças TEA, datas e horários das entrevistas semiestruturadas e observações	100
Quadro 8 – Conceituação e definição do TEA pelas participantes da pesquisa .	103
Quadro 9 – Síntese das respostas sobre a relação estabelecida entre as Professoras Regentes e as PAEEs nas escolas pesquisadas	112
Quadro 10 – Subsídios teórico-metodológicos que norteiam a prática das professoras no trabalho da criança com TEA.....	116
Quadro 11 – Desafios encontrados pelas participantes da pesquisa para que ocorra a inclusão dos alunos com TEA	120
Quadro 12 – Respostas das participantes a respeito dos cursos de formação continuada para a atuação com as crianças com TEA.....	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABA** – Análise do Comportamento Aplicada/Applied Behavior Analysis
- ADI** – Assistente de Desenvolvimento Infantil
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- ATA** – Escala de Avaliação de Traços Autísticos
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- BTDC** – Banco de Teses e Dissertações da Capes
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDC** – Centro de Controle e Prevenção de Doenças
- CIA** – Carteira de Identificação do Autista
- CID10** – Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
- CIPTEA** – Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
- CMEI** – Centro Municipal de Educação Infantil
- DSM4** – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- DSM5** – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- DUDH** – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- HTPC** – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IPARDES** – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
- LBI** – Lei Brasileira de Inclusão
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- OMS** – Organização Mundial de Saúde
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PAEE** – Professor de Apoio Educacional Especializado
- PAP** – Professor de Apoio Pedagógico
- PEA** – População Economicamente Ativa
- PECS** – Sistema de Comunicação por Troca de Figuras/Picture Exchange Communication System
- PHC** – Psicologia Histórico-Cultural
- PNE** – Pessoa com Necessidade Especial

QPM – Quadro Próprio do Magistério

SME – Secretaria Municipal da Educação

SRM – Sala de Recursos Multifuncional

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TEECH – Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação/Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

TPS – Transtorno do Processamento Sensorial

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	24
1.1 O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO	27
1.2 FUNDAMENTOS PARA A NOVA DEFECTOLOGIA	31
1.3 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	34
1.4 A ESCOLARIZAÇÃO E AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES	38
1.5 COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	44
1.6 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. O QUE DIZEM AS DISSERTAÇÕES E TESES DE 2016 A 2020 NA CAPES E NO GOOGLE SCHOLAR?	52
2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	66
3 A PESQUISA	89
3.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	89
3.2 CAMPO DA PESQUISA	90
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	91
3.3.1 Perfil das participantes da pesquisa	92
3.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS.....	97
3.5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	98
3.6 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	100
4 SIGNIFICAÇÕES DAS PARTICIPANTES SOBRE TEA.....	103
4.1 DIFICULDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO À CRIANÇA COM TEA	112
4.2 FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE O REAL E O IDEAL	115
4.3 DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM TEA.....	119

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICES	145
	APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA.....	145
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORAS, DIRETORAS, SUPERVISORAS, ORIENTADORA E COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.....	146
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA PROFESSORAS, DIRETORAS, SUPERVISORAS, ORIENTADORA E COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.....	148
	APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSORA REGENTE E PROFESSORA DE APOIO.....	149
	APÊNDICE E – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DIRETORAS, SUPERVISORAS E ORIENTADORA EDUCACIONAL	151
	APÊNDICE F – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ..	153
	APÊNDICE G – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	154
	APÊNDICE H – SÍNTESE DAS TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES QUE ABORDAM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ANO 2017.....	156
	APÊNDICE I – SÍNTESE DAS TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES QUE ABORDAM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ANO 2019.....	158
	APÊNDICE J – SÍNTESE DAS TESES E DISSERTAÇÕES DO GOOGLE SCHOLAR QUE ABORDAM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ANO 2017.....	159

APÊNDICE K – SÍNTESE DAS TESES E DISSERTAÇÕES DO GOOGLE SCHOLAR QUE ABORDAM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ANO 2018.....	161
APÊNDICE L – SÍNTESE DAS TESES E DISSERTAÇÕES DO GOOGLE SCHOLAR QUE ABORDAM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ANO 2019.....	162

INTRODUÇÃO

Ao rever nossa trajetória profissional, temos a oportunidade de analisar os caminhos que escolhemos percorrer. Nesses momentos, paramos para refletir sobre as contribuições que estamos deixando para o desenvolvimento da educação e da sociedade na qual estamos inseridas e nos tornamos parte.

Iniciamos nosso trabalho com a educação em 1996, quando fomos aprovadas em concurso público para o Magistério. Após a conclusão do curso de Pedagogia no ano de 2000, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), nossas expectativas e ações se voltaram, ainda mais, para a construção de uma carreira profissional na escola.

Nossa atuação como professoras na Rede Municipal de Ensino, a contar desde o início da jornada profissional, atualmente, somam-se 24 anos; em cada um desses anos, fomos movidas pelo desejo do aprimoramento da qualidade da educação do município de Mandaguari-PR, onde iniciamos nossa carreira como docente e moramos até os dias atuais. A princípio, atuamos na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, posteriormente, assumimos a função na supervisão pedagógica em uma das escolas que atendia Educação Infantil e Ensino Fundamental I, de nossa cidade.

A cada ano que se passava, os desafios aumentavam. Assim, diante dos encargos e contendas do trabalho diário, a proximidade com a Universidade foi diminuindo. Entretanto, o desejo de aprender nunca fora adormecido. Nossa busca por conhecimentos aconteceu por meio de estudo em cursos de especialização *lato sensu* que concluímos ano a ano, pois a continuidade dos estudos sempre esteve presente em nossos planos.

Em 2005, fomos convidadas a coordenar o trabalho pedagógico de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Mandaguari. Nessa função, os desafios se incumbiram de forças, adquiriram materialidade e se tornaram ainda maiores. A partir desse ano, nossa trajetória na modalidade da Educação Especial foi tomando um formato que justifica a realização desta pesquisa.

Nesse período em que atuamos na coordenação pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, iniciamos o contato direto com os alunos com necessidades educacionais especiais e com as professoras que atuavam com essa modalidade.

Diante dos desafios impostos diariamente, quando buscávamos formas de incluir esses alunos e propiciar sua aprendizagem e desenvolvimento, sentimos a necessidade de repensar a prática pedagógica construída até ali.

Porém, o fato crucial, que deu ênfase e justifica a nossa busca por conhecimentos no Mestrado na área de Educação, aconteceu no ano de 2012, período em que deixamos a Secretaria Municipal de Educação e voltamos a exercer a função de docência diretamente na escola. Nesse mesmo ano, assumimos o último concurso realizado para a Educação Especial pela Rede Estadual de Ensino, concurso que fomos convocadas em 2011 e que estávamos cedidas para a Secretaria de Educação em um acordo feito com a Casa Civil. Ao retornar para a escola, assumimos a função de professora do Quadro Próprio do Magistério (QPM) dentro da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a qual é considerada uma Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial.

Diante de desafios dessa natureza, todas as nossas bases, todo o nosso então “conhecimento”, caíram por terra. Meu Deus! Que desespero! Vimo-nos completamente perdidas, mesmo com toda a experiência profissional e com todos os cursos de especialização que já compunham nosso currículo.

Não tínhamos a menor ideia de como e por onde começar. Tudo era muito diferente do que já havíamos realizado em todos esses anos de trabalho. Nesse período, fomos agraciadas com a escolha de uma turma no início do ano letivo com apenas uma criança, a qual possuía o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Como possuímos menos tempo de docência na escola, essa sala ficou sob a nossa responsabilidade.

A princípio, o fato de caber a nós a responsabilidade sobre o desenvolvimento de uma única criança nos deixou mais tranquilas, fomos tomadas pela ilusão de que, sendo assim, o trabalho seria relativamente mais fácil. Contudo, os acontecimentos diários nos levavam de encontro à realidade, uma rotina cheia de rupturas, instigações e inseguranças.

Novamente, nossas bases e estruturas se romperam; esse foi o ano mais difícil e desafiador de toda a nossa trajetória profissional. Fomos acometidas por vários sentimentos, dentre os quais se destacam a impotência e a sensação de que não tínhamos qualificação para trabalhar com essa criança e de que éramos incapazes, o que muito nos angustiou. Por meio da experiência com essa criança, sentimos o

despertar do desejo de voltar ao meio acadêmico, que foi se distanciando de nós à medida que nos adentrávamos nas ações que envolviam o exercício da tão sonhada profissão.

Passamos, então, a compreender a necessidade de retornarmos aos estudos científicos como uma forma de unir teoria e prática em prol de um trabalho que viesse ao encontro das necessidades dessa criança. Esse foi o maior presente e o maior desafio: a oportunidade de conviver com uma criança com TEA e aprender que nós, professores, temos o compromisso de compreender as características de nossos alunos, seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, para que possamos pautar nosso trabalho em bases sólidas.

Ter a oportunidade de nos relacionarmos com essa criança e, dessa relação, emergir aprendizagem, amor, respeito, compreensão, valendo-se de uma busca inconstante, é a nossa grande motivação. Por essa razão, voltamos ao meio acadêmico para estudar em prol da construção de uma educação com mais equidade de condições e direitos, inicialmente, por essa criança e, posteriormente, por todas as que foram surgindo nesse caminho, ainda por todos aqueles alunos com Necessidades Educacionais Especiais pelos quais lutamos arduamente, a fim de que ocorra a inclusão escolar e que eles consigam, conseqüentemente, aprender.

Todavia, neste estudo, nossa atenção se volta exclusivamente às crianças com TEA, pois, embora várias pesquisas tenham sido realizadas sobre a inclusão escolar desses estudantes, ainda vemos a escola recebê-los com um certo receio e estranhamento.

Nessa perspectiva, Lemos *et al.* (2016) ressaltam que as crianças autistas, com frequência, são rotuladas no interior das escolas. Em virtude desse processo de estigmatização, ocorre uma interferência nas ações a elas dirigidas. Para as autoras, além das dificuldades relacionadas à inclusão de crianças autistas, há toda a complexidade de um cenário educacional, histórico, cultural e social que precisa ser considerada e que contribui para a não efetivação de práticas inclusivas nas instituições escolares.

A partir dessa contextualização, decorre a problemática que justifica esta pesquisa e que pretendemos investigar, a qual pode ser evidenciada por meio da seguinte questão: quais são as concepções/significações de profissionais da Educação Infantil acerca do TEA?

Essa questão se desdobra em outras duas: 1) de que forma os profissionais da Educação Infantil visualizam a prática pedagógica? 2) há a consciência de que a forma como significam o TEA interfere em sua prática pedagógica e no processo de inclusão das crianças com TEA no contexto escolar?

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral compreender as concepções/significações de profissionais da Educação Infantil (diretoras, supervisoras, orientadora educacional, professoras regentes, professoras de apoio educacional especializado (PAEE) e coordenadora da Educação Especial da Secretaria de Educação) acerca do TEA e da prática pedagógica que desenvolvem para promover o processo de inclusão dessas crianças. Em relação aos objetivos específicos, almejamos: 1) descrever as possíveis contribuições da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) para a escolarização e inclusão da criança com TEA e seu aporte no desenvolvimento da prática docente; 2) identificar as produções científicas cadastradas no Banco de Teses e Dissertações na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Google Scholar, no período compreendido entre 2016 a 2020, sobre a temática da nossa pesquisa, a fim de comparar os dados desses estudos com os dados de nossa pesquisa; 3) discutir as Políticas Públicas Nacionais e a legislação que ampara as pessoas com TEA.

Para a realização da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, que confere maior importância aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Assim, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos componentes sociais que os envolvem, englobando tanto uma revisão bibliográfica quanto uma pesquisa de campo.

No que se refere à revisão bibliográfica, realizamos um levantamento bibliográfico e documental, em busca de conceituações, definições e legislações acerca do TEA. Para Lakatos e Marconi (2006, p. 160), “[...] a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”.

Participaram do estudo 23 profissionais da educação, entre as quais seis são professoras regentes, seis professoras de apoio educacional especializado (PAEE), quatro diretoras, cinco supervisoras e uma orientadora educacional. Todas trabalham

em Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de um município do interior do Norte do Paraná e possuem crianças com TEA matriculadas. Participou, ainda, a coordenadora da Educação Especial da Secretaria de Educação do mesmo município.

Para a pesquisa de campo, utilizamos como instrumentos de coleta de dados um questionário sociodemográfico, uma entrevista semiestruturada e um roteiro de observação das aulas na Educação Infantil elaborado para esse fim.

Como referencial teórico metodológico, recorreremos à Psicologia Histórico-Cultural (PHC), especificamente aos aportes teóricos trazidos por Vygotsky (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979), a fim de compreender as especificidades da aprendizagem das crianças com TEA, bem como refletir acerca da prática pedagógica com essa clientela.

A dissertação foi organizada em quatro seções. Na primeira seção, denominada “Psicologia Histórico-Cultural e Transtorno do Espectro Autista”, abordamos algumas considerações relevantes da PHC organizadas em subseções: “O desenvolvimento do psiquismo humano”; “Fundamentos da nova Defectologia”; “Concepção de aprendizagem e desenvolvimento”; “A escolarização e as funções psicológicas superiores”¹; “Compreendendo o Transtorno do Espectro Autista”; “Produção científica sobre Educação Infantil, Transtorno do Espectro Autista e Inclusão Escolar”.

Na segunda seção, intitulada “Políticas de Inclusão Escolar e Transtorno do Espectro Autista”, discutimos os marcos legais que asseguram a inclusão das crianças com TEA, bem como as Políticas Públicas relacionadas a essa temática.

Na terceira seção, discurremos sobre os aspectos metodológicos da pesquisa. Essa seção se subdivide em: “Características da pesquisa”; “Campo da pesquisa”; “Participantes da pesquisa”; “Instrumentos utilizados para a coleta de dados”; “Procedimentos para a coleta de dados”; e “Procedimentos para a análise dos dados”.

Na quarta seção, por sua vez, apresentamos os resultados e discussões relativos aos dados da pesquisa, os quais foram organizados em categorias de análise, segundo a proposta de Bardin (2016).

¹ Mediação semiótica, presença de símbolos e signos construídos por meio da interação sociocultural: memória, formação de conceitos, atenção, fala, pensamento, emoção.

Logo, nas considerações finais, tecemos reflexões sobre as implicações educacionais de nossa pesquisa. Com isso, esperamos que este estudo, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS), possa contribuir no sentido de alertar sobre a importância da Educação Infantil para as crianças com TEA. Também, que as discussões aqui trazidas permitam uma ressignificação sobre a prática pedagógica e o processo de inclusão escolar dessas crianças.

1 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Nesta seção, apresentaremos os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) e suas contribuições no entendimento da pessoa com deficiência, mais especificamente, da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Vygotski (1997) afirma que o desenvolvimento humano se dá, primeiramente, em um contexto social, interpsicológico, cujas experiências, o contato e interação com outras pessoas possibilitam o desenvolvimento intrapsicológico. Tal possibilidade permite a organização de um ensino especial que promova a aprendizagem e contribua para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que conduz à compensação das dificuldades advindas da deficiência.

A PHC nasceu no início do século XX, momento em que as preposições de Vygotsky e seus seguidores se concentravam nos estudos do psiquismo humano. Sua teoria tem como base os referenciais marxistas, que dominavam a Rússia de 1930. Lev Semionovitch Vygotski (1896-1934), Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1904-1977) e Aleksander Romanovitch Luria (1902-1977) (a troika) contribuíram com os avanços nos estudos no que tange à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. Os estudiosos citados também direcionaram grande parte de seus estudos em compreender como ocorre a aprendizagem em pessoas com deficiência tanto físico-motora quanto intelectual.

Os estudos que Vygotsky desenvolveu sobre a Defectologia² revelam que a deficiência, seja ela qual for, apresenta-se de formas variadas, em contextos diferenciados, em níveis de comprometimento diversos, já que se manifesta pela prática social (BARROCO, 2007a). Assim, conforme afirmação da autora, Vygotsky (1997) apresenta conceitos que consideram que todo indivíduo se apropria de ferramentas oferecidas pelo meio social, necessitando de mecanismos práticos e, por consequência, da mediação para alcançar conceitos sociais e intelectuais.

Vygotsky (1997) defendeu a ideia de que a deficiência não é determinada pelas condições biológicas, individuais da pessoa; ela se torna limitante e se agrava devido às condições sociais, gerando a visão incapacitante da deficiência. Na obra

² O termo Defectologia vem da palavra “defeito” e foi empregado por Vygotsky (1997) no momento em que escreveu sua obra. Atualmente, ele não é mais utilizado.

“Fundamentos da Defectologia”, Vygotsky (1997) estabelece o estudo científico de um desenvolvimento alterado por condições adversas, de causas genéticas, orgânicas, sensoriais etc. Nessa perspectiva, o autor se mostrou à frente de seu tempo em demonstrar interesse nesse campo de estudo, pois, naquele momento, a ciência se mostrava cética em relação às pessoas com deficiência.

Com a Defectologia, propõe-se uma compreensão dialética entre o biológico e o social, em que os sintomas da alteração primária, biológica, serão vivenciados na relação da criança com o ambiente social, histórico e cultural, desdobrando-se em processos secundários, terciários, que engendram a deficiência (MADEIRA-COELHO, 2015, p. 66).

Vygotsky (1997), em seu conceito de deficiência, ressalta a apropriação de instrumentos e signos que possibilitam a aprendizagem. Nesse sentido, o homem aprende para sanar suas necessidades, desenvolvendo as capacidades humanas, tendo ou não deficiência. Com isso, explica que qualquer indivíduo pode se apropriar de produções realizadas por outros, a bengala para o cego, a língua de sinais para o surdo, o software de comunicação para o autista não verbal. Em uma sociedade de classes antagônicas, o autor enfatiza que:

A educação social, que surge na grandiosa época de reconstrução definitiva da humanidade, está chamada a realizar o que sempre sonhou a humanidade como milagre religioso: que os cegos vejam e que os mudos falem. Provavelmente a humanidade vencerá, mais cedo ou mais tarde, a cegueira, a surdez e a debilidade mental. Mas as vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico. É possível que não esteja distante o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito “criança deficiente” como marca de um defeito insuperável de sua natureza. O surdo que fala e o cego que trabalha são partícipes da vida comum em toda sua plenitude, eles mesmos não experimentarão sua insuficiência nem darão motivo dela aos demais (VYGOTSKY, 1997, p. 82).

Vygotsky (1997) afirma que as dificuldades da pessoa com deficiência não advêm da deficiência e de seus comprometimentos, mas, sim, dos limites que a própria sociedade de classes e a propriedade privada impõem aos indivíduos.

Nesse prisma, analisando o TEA e as dificuldades que permeiam a inclusão social da pessoa autista no mercado de trabalho, no ambiente escolar e nos demais espaços, patenteia-se, sob esse enfoque, a ideia explicitada por Vygotsky, de que a deficiência não é exclusividade do indivíduo, mas algo que se estende a toda uma sociedade.

Os pressupostos teóricos e metodológicos da PHC permitem a compreensão de que o desenvolvimento da comunicação e da linguagem da criança com TEA resultará em mudanças nas funções cerebrais, especificamente, no tocante às funções psicológicas. No quadro do espectro autista, é bem comum que as pessoas apresentem dificuldade para a compreensão e retorno linguístico, tais como alterações relacionadas ao déficit simbólico, dificuldades na imitação e integração sensorio-motora. Diante dessas especificidades, faz-se necessário criar novas estratégias para que o atendimento escolar esteja atento às características específicas desses estudantes. É nesse ponto que a PHC pode fortalecer as metodologias de aprendizagem da criança com autismo. O que implica dizer que, segundo Vygotsky (1997), é o contato, a interação e o relacionamento com o outro que fará com que o sujeito com TEA passe a interagir e a compreender o material cultural historicamente produzido pela humanidade, ou seja, o autista aprenderá por meio da mediação com os pares em suas interações, a partir do momento em que compreende o papel da linguagem como transmissora dos valores e materiais socialmente construídos ao longo da história. Não nos restringimos, contudo, à linguagem verbal, mas valorizamos as demais formas de comunicação e de linguagem.

Nesse sentido, os estudos voltados ao TEA, na aplicação de métodos específicos de ensino e terapias que favoreçam a inserção das pessoas com TEA na sociedade, além das legislações que garantem seus direitos, mostram-se atuais e, de alguma forma, vêm modificando as estruturas que segregam essas pessoas. Embora pareça utópica a ideia de Vygotsky (1997), de apresentar o fim das deficiências, podemos entender que uma sociedade que vê as pessoas em primeiro lugar, considerando sua humanidade, enxergará a deficiência como algo secundário.

1.1 O DESENVOLVIMENTO DO PSQUIISMO HUMANO

Para Vygotsky (1994), estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Essa é a ideia central do método dialético. Desse modo, a pesquisa histórica de comportamento não é algo que complementa ou ajuda a teoria, mas é a sua fundação. No Tomo IV, capítulo II, o autor explica que:

Se desejarmos estudar a psicologia do homem cultural adulto, devemos ter em mente que ela se desenvolveu como resultado de uma evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias: a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 151).

Vygotsky (1994) criticava as teorias que apresentavam a maturação como consequência da aquisição das funções intelectuais do adulto, mostrando que a cultura deve ser entendida como fator que participa da natureza de cada indivíduo. Para esse autor, as principais divergências científicas com que se confrontavam seus contemporâneos poderiam ser resolvidas se analisadas e explicadas pelo materialismo histórico-dialético³. Nessa perspectiva, os processos devem ser estudados em movimento e em mudanças qualitativas e quantitativas, incluindo-se aí o comportamento e a consciência. Dessa forma, é possível explicar a transformação das funções psicológicas elementares⁴ em processos complexos, superiores, isto é, eminentemente humanos.

Porém, Vygotsky e Luria (1996) viam dificuldade no uso direto do marxismo para a psicologia, citando a inaplicabilidade do materialismo dialético às ciências naturais. Os autores propõem, assim, a necessidade da teoria do materialismo psicológico, sendo intermediária na explicação dos fenômenos psicológicos por meio do materialismo dialético. Quais seriam os impactos psicológicos na sociedade regida pelo capitalismo? Quais fenômenos psicológicos os seres humanos estariam

³ O materialismo histórico-dialético é uma teoria política, sociológica e econômica desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels no século XIX.

⁴ Funções de caráter biológico: comer, fazer xixi, choro.

desenvolvendo sendo expostos ao mundo do trabalho? Para explicar tais fenômenos, Vygotsky e Luria (1996, p. 392) apresentam a necessidade de uma teoria específica:

Proponho, pois, esta tese: [...] que a única aplicação legítima do marxismo em psicologia seria a criação de uma psicologia geral cujos conceitos se formulem em dependência direta da dialética geral, pois esta psicologia nada seria além da dialética da psicologia; toda aplicação do marxismo à psicologia por outras vias, ou a partir de outros pressupostos, fora dessa formulação, conduzirá inevitavelmente a construções escolásticas ou verbalistas e a dissolver a dialética em pesquisas e testes; a raciocinar sobre as coisas baseando-se em seus traços externos, casuais e secundários; a perda total de todo critério objetivo e a tentativa de negar todas as tendências históricas no desenvolvimento da psicologia; a uma revolução simplesmente terminológica. Em resumo, a uma tosca deformação do marxismo e da psicologia [...].

Para Vygotsky (2004), os pressupostos marxistas iam muito além de explicar o direcionamento da sociedade em sua estrutura econômica; tais bases teórico-metodológicas serviriam para alicerçar a psicologia que o autor iria organizar, denominada: psicologia geral. Tal psicologia seria uma resposta à necessidade de direcionar a vários setores da psicologia com o objetivo de dar coerência ao conhecimento já construído historicamente, tornando-se uma ciência geral que incorporaria diversos saberes, sendo o método materialista histórico-dialético responsável por analisar os fenômenos psicológicos da sociedade.

A fim de entender o desenvolvimento do psiquismo humano na perspectiva das ideias da PHC, há de se ter compreensão de que o homem é fruto de seu trabalho e determinado pelas condições socioeconômicas da sociedade em que está inserido. Conforme esses pressupostos, a origem da consciência humana se dá juntamente com o surgimento do trabalho como uma atividade social, que determina posições, necessita de instrumentos e se interliga em um meio dinâmico onde todas essas atividades afetam e moldam o indivíduo psicologicamente. Nessa lógica, o desenvolvimento do psiquismo ocorre por meio das interações sociais, da cultura da época em que o ser humano vive, por intermédio das experiências coletivas construídas de maneira qualitativa no âmbito histórico e social.

Pela perspectiva da PHC, os homens só tiveram capacidade de se tornarem homens mediante o desenvolvimento da vida em sociedade. Para afirmar tal ideia, Leontiev (2004, p. 282) salienta que a hominização, “[...] enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento de história

social da humanidade”. Ou seja, as aprendizagens de uma geração são transmitidas às gerações seguintes, que podem criar novos conceitos e novas realidades a partir de conhecimentos históricos herdados. Tais habilidades transpassam as leis genéticas hereditárias e dão continuidade ao processo histórico da humanidade.

Para determinar os métodos da teoria apresentada por Vygotski, Shuare (2017) destaca que a Psicologia Histórico-Cultural é determinada, primeiramente, pelo historicismo, sendo o homem um sujeito histórico-social. Para essa autora,

[...] os fenômenos psíquicos, o psiquismo humano, sendo sociais por sua origem, não são algo dado de uma vez para sempre; existe um desenvolvimento histórico de tais fenômenos, uma relação de dependência essencial dos mesmos com respeito à vida e à atividade social (SHUARE, 2017, p. 62).

Nesse contexto, Shuare (2017) considera, ainda, a aquisição de conceitos nas atividades mediadas. Segundo a autora, o ser humano desenvolve funções psicológicas superiores por meio das interações que estabelece com objetos, com experiências nas quais o outro possa lhe oferecer informações para a aquisição de novas aprendizagens, diferenciando a espécie humana das demais.

O processo de apropriação do mundo dos fenômenos e dos objetos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação, no indivíduo de faculdades e de funções especificamente humanas. [...] Relações que não dependem nem do sujeito nem de sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições (LEONTIEV, 2004, p. 275).

Luria (1996), partilhando das mesmas ideias de Leontiev, por meio de conclusões oriundas de investigações realizadas em laboratório, não menospreza o fator biológico herdado, sendo base para o desenvolvimento psíquico. Porém, o fator social se destaca nesse processo.

Ainda de acordo com o autor anteriormente citado, em suas pesquisas laboratoriais, acreditava em uma ciência que mantivesse intrínsecas ligações com a Fisiologia e a Neurologia. Para Cole (1992), tais crenças não o faziam jamais se desprender das perspectivas humanistas para a compreensão das condições clínicas às quais ele se dedicava. Vale destacar que, até meados da década de 1920, a

Psicologia Fisiológica era um termo utilizado genericamente em referência às pesquisas realizadas em laboratório e, por isso, mais associado ao método do que ao objeto. O principal enfoque de Luria era a associação entre o hemisfério dominante (esquerdo) e as afasias; contudo, essas pesquisas trouxeram importantes contribuições para a realização de exames clínicos. Eram estratégias simples, mas que estavam fundamentadas nas funções corticais superiores, o que se tornava uma nova proposta no tocante ao trabalho com a Neuropsicologia. Para Luria (1966, p. 468), “[...] desde uma perspectiva da localização sistemática das funções, consideramos os processos corticais superiores como sistemas funcionais complexos dinamicamente localizados”.

Ao preconizar o ser humano como ser social, Vygotsky (2004) aborda que a determinação do desenvolvimento psíquico se dá, também, pelas relações sociais, diferenciando o homem primitivo do homem social.

Como um indivíduo só existe como um ser social, como um membro de algum grupo social em cujo contexto ele segue a estrada do desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento reveste-se de um caráter dependente de evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo. Já nas sociedades primitivas, que só há pouco estão dando seus primeiros passos ao longo da estrada do desenvolvimento histórico, a completa constituição psicológica dos indivíduos pode ser vista como diretamente dependente de desenvolvimento de tecnologia, do grau de desenvolvimento das forças de produção e da estrutura daquele grupo social ao qual o indivíduo pertence (VYGOTSKY, 2004, p. 2).

Vygotsky e Luria (1996, p.103), no que tange às funções intelectuais, observam que, ao contrário do homem cultural, o homem primitivo apresenta uma ‘deficiência’, com dificuldades para realizar até mesmo um simples cálculo. Ainda assim, apresenta bases biológicas em perfeito funcionamento e o desenvolvimento normal de funções psicológicas elementares. Todavia, segundo os autores, o homem moderno e o homem primitivo acabam seguindo linhas distintas de desenvolvimento.

O desenvolvimento do homem, como o encontramos até mesmo entre os povos mais primitivos, é o desenvolvimento social. Assim, devemos esperar antecipadamente poder encontrar aqui um processo de desenvolvimento extremamente característico que é profundamente diferente daquilo que observamos na evolução do macaco para o homem. Digamos desde já que o processo de transformação do

homem primitivo em homem cultural e o processo de sua evolução biológica não coincidem. Aquele não representa a continuação deste, ao invés disso, cada um dos processos está sujeito a suas próprias leis específicas (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p.106).

Ao complementar, Barroco (2007a) explica que é por meio da linguagem que o homem cultural desenvolve suas funções elementares (sensações, percepções etc.), por intermédio de suas vivências e interações na sociedade, possibilitando criar novos conceitos e transformar o mundo à sua volta. Com isso, o homem moderno se difere da conduta animal, pois elabora conceitos abstratos, levando-os às suas relações sociais; já o homem primitivo age imediatamente ao estímulo anteriormente dado sem elaborar possibilidades na resolução de problemas.

1.2 FUNDAMENTOS PARA A NOVA DEFECTOLOGIA

Ao abordar o termo “Defectologia”, Vygotsky (1997) formulou teorias e métodos diferenciados na atuação e no atendimento das pessoas com deficiência, com o objetivo de sanar as limitações advindas de tais deficiências. Segundo Tuleski (2009), as potencialidades de cada indivíduo devem ser consideradas primordiais, pois cada pessoa expressa uma capacidade produtiva.

Para Vygotsky (1997) e seus seguidores, o fator biológico não é determinante nas condições de vida dos sujeitos, sejam eles pessoas com deficiência ou não. Dessa forma, o autor faz menção aos métodos culturais, uma vez que são capazes de superar as deficiências individuais e desenvolver funções complexas, consequentemente, o psiquismo de pessoas que a própria sociedade limita.

Os estudos sobre a Defectologia se colocam como atuais e necessários para o entendimento do desenvolvimento da criança com deficiência. A interação sociocultural se torna um recurso facilitador na aquisição de novas aprendizagens por parte das pessoas com deficiência. É por meio dessa interação que a pessoa consegue assegurar formas de resolver seus desafios, tornando-se independente.

A atividade mediada por meio dos signos e instrumentos materiais acaba por fazer com que a criança descubra suas potencialidades e se enxergue como indivíduo e não como deficiente, pois, por meio da mediação de um outro, ela se utiliza do olhar desse outro para desenvolver seus próprios conceitos, de si mesma e do mundo.

Na concepção de Vygotsky (2004), quantificar as imperfeições ou incapacidades das pessoas com deficiência era algo irrelevante quando se tratava de ensinar conceitos para essas pessoas; diferentemente de outras perspectivas que levantavam concepções místicas e que abordavam uma visão assistencialista, a Defectologia apresentava o discurso de que novos mecanismos práticos deveriam ser desenvolvidos no atendimento a esse público diferenciado.

Nessa perspectiva, Van Der Veer e Valsiner (1996, p. 84) explicam que

[...] as crianças em desenvolvimento tornavam-se não mais desenvolvidas, mas desenvolvidas de um modo diferente, fazendo uso de um outro conjunto de instrumentos. Vygotski, conseqüentemente opunha-se a todos os procedimentos diagnósticos que fossem baseados em uma abordagem puramente quantitativa.

Vigodskaia⁵ (*apud* BARROCO, 2007a) descreve a maneira minuciosa que o estudioso realizava suas avaliações, observando e analisando caso a caso, de modo a considerar as especificidades de cada indivíduo, sem mensurar, de maneira quantitativa, capacidades ou incapacidades em seus achados. Na época, a criança com deficiência era submetida a uma avaliação multidisciplinar com médicos, psicólogos, professores, porém eram apresentadas as capacidades da criança, o que ela conseguia realizar. Após avaliar tais achados, o próprio Vygotsky (1997) propunha atividades com a criança, buscando analisar cada detalhe encontrado. Para ele, o mais importante era o caminho encontrado pela criança ao solucionar o problema. O raciocínio que aquele indivíduo estava desenvolvendo ao desempenhar a atividade proposta era o objeto de avaliação do estudioso. Além disso, contava com a participação da família cedendo informações para, então, tecer as observações pessoais.

Nesse sentido, a escola, para Vygotsky (1997), torna-se um mecanismo primordial na aquisição de conceitos, proporcionando estímulos e contribuindo para a aquisição das funções psíquicas superiores. Ancorada nesses pressupostos, Costa (2015, p. 74) afirma que

[...] ao defender os aspectos sociais em relação à deficiência, Vygotsky interpreta a escola por uma perspectiva que considera como

⁵ Guita Ivovna Vigodskaia (1925-2010) era filha de Vygotsky. Graças a ela e a alguns colaboradores de Vygotsky, como Luria e Leontiev, o mundo teve acesso às obras do teórico.

um espaço que possibilite a aprendizagem e, conseqüentemente, contribua para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança com deficiência, com vistas à apropriação de instrumentos intelectuais, materiais e signos que possibilitem a superação da condição biológica pela formação do homem cultural, ou seja, uma reorganização do psiquismo.

Na perspectiva da PHC, a teoria da compensação se baseia na ideia de que todo defeito desenvolve estímulos que levam a uma compensação. Para o autor, tal capacidade é dada a qualquer ser humano, tenha ele deficiência ou não. Com base nos pressupostos de Vygotsky, Johnson (2020, p. 82) destaca:

Uma deficiência, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo e resulta em situações duplas e contraditórias. De um lado, a deficiência enfraquece o organismo, limita suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, age como estímulo para potencializar o desenvolvimento de outras funções no organismo, ela ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará a deficiência e superará a dificuldade.

Vygotsky (2004) ressalta que é a realidade social o fator determinante para o desenvolvimento das funções compensatórias; independentemente da gravidade da deficiência, é o meio sociocultural que dará mobilidade à compensação. Para o autor,

[...] o desenvolvimento incompleto das funções superiores está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto da criança com deficiência intelectual, à sua exclusão do ambiente cultural, da “nutrição ambiental”. Por causa da insuficiência, ela não sentiu oportunamente a influência do ambiente circundante, como resultado do qual seu atraso acumula, as características negativas se acumulam, as complicações adicionais na forma de um desenvolvimento social incompleto, de uma negligência pedagógica. Geralmente, as complicações secundárias são resultado de uma educação incompleta. No ambiente em que cresce, ela tomou menos do que podia; ninguém entendeu sobre o meio ambiente; e se a criança tiver pouco contato com a coletividade infantil, podem surgir complicações secundárias (VYGOTSKY, 1997, p.144-145, tradução nossa)⁶.

⁶ [...] el desarrollo incompleto de las funciones superiores está ligado al desarrollo cultural, incompleto del niño mentalmente retrasado, a su exclusión del ambiente cultural, de la “nutrición ambiental”. A causa de la insuficiéncia, no sintió oportunamente la influencia del ambiente circundante, a consecuencia de lo cual su retraso se acumula, se acumulan las características negativas, las complicaciones adicionales em forma de um desarrollo social incompleto, de uma negligencia pedagógica. Com frecuencia las complicaciones secundarias son el resultado de una educación incompleta. Em el ambiente donde crece, há tomado menos de lo que podia; nadie ententó a cercalo al ambiente; y si el niño há estado poco em contacto com uma coletividade infantil entonces aqui pueden surgir las complicaciones secundarias (144-145).

Além dessas afirmações, Vygotsky (1997; 2011) observa que as funções psíquicas superiores se desenvolvem a partir da necessidade. Se não colocarmos situações desafiadoras para a criança, ela não evoluirá, pois, para sair de uma situação de estagnação, é necessário que a criança pense e supere a dificuldade, independentemente da própria deficiência. Tal processo modificaria até a visão da deficiência em si, de modo que esta deixaria de existir aos olhos clínicos, sendo necessário um trabalho voltado aos estímulos e potencialidades de cada indivíduo.

Ao seguir a proposição histórico-cultural, Johnson (2020, p. 83) afirma:

Considerando que o comportamento cultural compensatório se sobrepõe ao comportamento natural defeituoso, caberia à escola criar compensações, através de um enfoque positivo da deficiência. Não se trata de negar a deficiência, mas concebê-la a partir do reconhecimento da possibilidade de desenvolvimento humano, independente das limitações que apresenta.

Embora os termos Defectologia (vindo da palavra “defeito”) e anormalidade utilizados por Vygotsky sejam considerados inaplicáveis na sociedade contemporânea, há de se ater ao fato de que tais termos para a sociedade do início do século XX eram os que mais se adequavam à cultura da época. O pensamento de uma escola forte, que favorecesse a fraqueza dos desconsiderados pelo sistema, coloca em segundo plano termos inadequados historicamente para o nosso tempo e nos faz refletir que o fato de tais termos serem inadequados para nossa sociedade comprova a tese de Vygotsky (1997), de que a estruturação sociocultural é a responsável pela evolução na complexidade do pensamento humano, bem como o desenvolvimento da visão como homem agente e modificador de sua realidade.

1.3 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Vygotsky, ao desenvolver a PHC, dedicou-se a investigar a relação entre ensino e desenvolvimento, pois, até então, acreditava-se que, para ensinar, previamente deveria haver desenvolvimento. No entanto, o estudioso inverte os papéis no processo de aprendizagem, afirmando que a condicionante para o processo

de desenvolvimento deveria ser exatamente a instrução e o ensino, em um crescente de complexidade no qual o indivíduo apreende conceitos sociais, passados de geração em geração.

A educação é uma das formas mais privilegiadas de nos adequarmos à cultura construída ao longo das gerações. Essa forma sistemática de ensino possibilita a internalização das regras sociais antes estabelecidas e conhecimentos científicos já dominados pela humanidade. Dessa maneira, construímos um dinamismo entre objetivação e apropriação constantes, necessários para nos enxergarmos e nos entendermos como homens.

Segundo Tuleski (2009), a escola é responsável por mediar tarefas gradativamente complexas, no sentido de oferecer recursos culturais para a resolução de problemas em níveis crescentes de dificuldade, em que o indivíduo seria capaz de chegar a níveis de desenvolvimento superiores. Na perspectiva histórico-cultural, a relação entre os indivíduos e a história social acontece por meio de um contexto de apropriação de objetos culturais produzidos historicamente, enquanto, no modelo de espécie animal, essa relação se dá pela herança genética (DUARTE, 2003).

A noção de desenvolvimento remete a um contínuo de transformação. Essa evolução nem sempre decorre de maneira linear e ocorre nos campos afetivo, sociocultural, cognitivo e motor.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica também considera que a humanidade é algo construído, não nascendo junto com o ser humano, sendo um fenômeno adquirido pela apropriação do conhecimento historicamente sistematizado. Tal abordagem de ensino surgiu no final da década de 1970, quando o Brasil vivenciava o período da Ditadura Militar. Dermeval Saviani foi o idealizador dessa concepção pedagógica revolucionária que passou a ser consolidada na década de 1980, com o nome de Pedagogia Histórico-Crítica. Esse movimento pedagógico é cons

iderado até os dias atuais uma das mais importantes discussões levantadas no campo pedagógico brasileiro. No tocante às ideias basilares de sua Pedagogia, Saviani (2003a, p. 15) faz a seguinte afirmação: “Situei-me, pois, explicitamente no terreno do materialismo histórico, afirmando-o como base teórica de minha concepção educacional contra as interpretações reducionistas e dogmáticas que a moda estimulava”.

Nessa acepção, Saviani (2003a, p. 13) reconhece os objetivos da educação escolar e destaca que

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados) trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de clássico. [...] O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial.

Portanto, a educação se torna um fenômeno social, sendo a educação escolar transmitida pelo professor um objeto que exige análise dos conteúdos atribuídos a ela, algo visto por Vygotsky (1997) como um mecanismo que deveria ter como objetivo avançar nas funções apresentadas pelo sujeito, a fim de alcançar funções superiores. Nesse contexto, Tuleski (2009, p. 174) explica:

Sendo o desenvolvimento cultural da conduta humana revolucionário e produto do meio, ele demonstra quanto a escola pode ser capaz de gerar esta revolução interna, de promover a superação das funções elementares e orgânicas pela formação das funções psíquicas superiores e culturais.

Em seus estudos, Vygotski (2009) apresenta dois níveis de desenvolvimento: o real ou efetivo e o proximal ou próximo. O primeiro envolve a relação direta sujeito-objeto, ou seja, aprendizagens espontâneas, aquilo que o sujeito é capaz de compreender e aprender sozinho, isto é, os conceitos já internalizados e os comportamentos já automatizados. O segundo nível, por sua vez, diz respeito à atividade mediada pelo outro. No presente estudo, analisaremos o papel do professor na mediação de conhecimentos científicos acumulados pela humanidade. Para Vygotsky (1997), o segundo nível não emerge da consciência humana, a partir dela mesma, mas advém da materialidade do real e dos desafios dos conceitos que estão por vir e que já podem ser enfrentados de formas naturalizadas pelos sujeitos. “O mundo objetivo é que será captado pelos sentidos e representado pela consciência, a quem compete torná-lo cognoscível ao sujeito” (MARTINS, 2011, p. 214).

Nesse pressuposto, Martins (2011) afirma que o papel da educação escolar, para o desenvolvimento do indivíduo, exige planejamento na escolha das atividades e conteúdos relevantes ao desenvolvimento, dando direcionamento e fundamento ao conteúdo transmitido. Em tal concepção, o professor mediador deve dominar conceitos que o torne capaz de avaliar e planejar as estratégias de ensino, ou seja, que leve o estudante à formação da imagem subjetiva do real e à construção de conhecimentos.

O processo de aprendizagem se baseia na intencionalidade, sendo esta essencial para a aquisição dos elementos culturais, constituindo-se a responsável pelo desenvolvimento do comportamento humano. Assim, a escola, como um local onde ocorre a aprendizagem dos conteúdos escolares, é uma categoria ou local social moldado pela cultura, tornando-se uma instituição fulcral onde se instala um cenário de simulações e intenções sociais.

No planejamento de ensino, cabe ao professor considerar as características e especificidades da faixa etária, buscando ensinar o conteúdo de maneira atrativa, com o objetivo de reter a atenção dos estudantes, diversificando as atividades. Para Vygotsky (2009), novos vínculos que estimulem a criança a criar novas possibilidades na resolução de situações e problemas são necessários; portanto, tudo o que se propõe à criança é educação no sentido científico do termo. Porém, o desenvolvimento das funções psíquicas, da atenção e da convivência social deve acontecer concomitantemente com a apropriação do conhecimento. Leontiev (1987) alerta sobre os pré-requisitos necessários para que ocorra a aprendizagem de conceitos mais complexos e abstratos na Educação Infantil:

[...] já desde os primeiros dias de aprendizagem escolar a criança deve controlar sua conduta externa: colocar-se devidamente em fila, estar sentada corretamente à carteira, subordinar-se a determinadas normas de comportamento nos recreios. Tudo isso supõe a capacidade para conter suas reações motoras impulsivas, controlar sua conduta, dirigir seus próprios movimentos. É sabido que para uma criança de 7 anos não sempre, nem muito menos, é fácil cumprir com essas solicitações. Também se sabe que essas capacidades se educam e não se formam por si mesmas. É indispensável, em consequência, educá-las corretamente na criança pré-escolar a fim de prepará-la também nesse aspecto para a escola (LEONTIEV, 1987, p. 64).

Portanto, a escola se torna o mecanismo que, em seus diversos locais (sala de aula, pátio, refeitório, parquinho), promove condições para que o indivíduo desenvolva a capacidade de se atentar voluntariamente e de se manter focado em determinada atividade. Para tanto, compete ao professor propor atividades atrativas e desafiadoras que façam o estudante se debruçar e focar, de modo a usar a análise e a atenção voluntária em uma tentativa de desenvolver raciocínios mais elaborados. Nessa perspectiva, Petrovski (1980) observa que, ao trabalhar algo que seja novo, que favoreça o processo de foco nesse conteúdo, a novidade se torna um atrativo para que o indivíduo mantenha a atenção.

Nesse contexto, as funções psicológicas superiores aparecerão quando o sujeito tiver acesso a relações mediadas com o mundo externo. A vida em comunidade é terreno fértil para o desenvolvimento de todas as pessoas, pois, além de possibilitar a conexão das funções psicológicas, condiciona novos comportamentos sociais. É em grupo e por meio da estrutura da educação que nos tornamos homens (VYGOTSKI, 1997). O autor, ainda, afirma que

[...] a educação só pode ser definida como ação planejada, racional, premeditada e consciente e como intervenção nos processos de crescimento natural do organismo. Consequentemente, só poderá ter caráter educativo aquela fixação de novas reações que, de uma forma ou de outra, intervenha nos processos de crescimento e os oriente. Logo, nem todos os vínculos que se concluem na criança são atos educativos (VIGOTSKY, 2010, p. 78).

Vale salientar que a PHC tem, em si, os pressupostos que podem fornecer a compreensão da hominização do homem moderno, distinguindo-o do homem primitivo. Para isso, os estímulos recebidos no ambiente escolar são imprescindíveis para que o indivíduo se torne apto à civilização.

1.4 A ESCOLARIZAÇÃO E AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Para compreendermos como é a dinâmica da aprendizagem, pela ótica de Vygotsky (2010), faz-se necessário entender como o autor concebe a ideia de “homem” e seu desenvolvimento sociocultural, sendo este seu objeto de estudo. O homem interage com o meio, com os demais indivíduos, constrói de forma intencional

seu conhecimento e, por meio dos tempos, coloca a criança como membro da cultura na qual está inserida desde o seu nascimento.

A importância do educar desde criança para inserir o sujeito no contexto social, inculcando-lhe características humanas desde a mais tenra idade, coloca-nos em uma situação singular frente a outros animais. É o contexto histórico, as experiências sociais e a consciência de tal fenômeno que nos permitem evoluir nas adaptações necessárias ao dia a dia. Vygotsky (2010) afirma, ainda, que, diferentemente dos animais que evoluem biologicamente de acordo com seu habitat natural, modificando características biológicas e físicas, o homem, por sua vez, é capaz de modificar o ambiente e a paisagem para permanecer no lugar que escolher viver. Sobre essa diferenciação, o autor ressalta que:

Antes de mais nada, no comportamento do homem, comparado ao comportamento dos animais, observamos o emprego ampliado da experiência das gerações passadas. O homem usa a experiência das gerações passadas não só naquelas proporções em que tal experiência está consolidada e é transmitida por herança física. Todos nós usamos na ciência, na cultura e na vida uma enorme quantidade de experiências que foi acumulada pelas gerações anteriores e não transmite por herança física. Em outros termos, à diferença do animal o homem tem história, e essa experiência histórica, isto é, essa herança não física, mas social difere-o do animal. [...] Este utiliza não só aquelas reações condicionadas que se formam na sua experiência individual, como acontece com o animal, mas também aqueles vínculos condicionados que se estabeleceram na experiência social de outros homens. [...] Por último, o traço mais importante que difere o comportamento do animal são as novas formas de adaptação que encontramos pela primeira vez no homem (VYGOTSKY, 2010, p. 41-42).

Na sociedade moderna, a educação escolar se tornou um organismo vivo e pulsante, importante para a vida do ser humano e para o seu desenvolvimento como indivíduo. A aprendizagem se resume nesse processo de estímulos e mediações, no qual o papel do professor assume um papel primordial, pois se utiliza de instrumentos, signos e materiais.

De maneira gradual, a criança vai diferenciando desenhos, letras e números. Na primeira etapa, os desenhos são usados para representar as múltiplas facetas de seu cotidiano; aos poucos, ela passa a perceber que o desenho já não é suficiente para explicar a sua realidade e passa a utilizar outras formas de fazer registros por meio da escrita, tentando se apropriar desses símbolos por intermédio de materiais

escritos, mesmo que não compreenda o seu significado. É a partir da mediação que a criança descobre a função social da escrita e a real necessidade de se apropriar de tais símbolos, utilizando-se da memória e do treino grafomotor para conseguir escrever por meio de signos linguísticos. Dada essa aquisição, as transformações de ordem psíquica começam a ocorrer:

À medida que esta transformação ocorre, uma reorganização fundamental ocorre nos mecanismos mais básicos do comportamento infantil: no topo das formas primitivas da adaptação direta aos problemas impostos por seu ambiente, a criança constrói, agora, novas e completas formas culturais, as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a enxergar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são tentados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança também se transforma (LURIA, 1996, p. 189).

Nesse sentido, Martins (2011) ressalta que a escolha das atividades apresentadas para os estudantes é um fator preponderante no desenvolvimento e na apropriação de signos culturais. A aquisição do pensamento em sua forma mais complexa não se dá após a constituição da forma mais simples; para tal aquisição, é necessário que o sujeito esteja exposto a condições objetivas para esse desenvolvimento.

Portanto, o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de todo desenvolvimento psíquico. Em suma, funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. Nessa tarefa radica, a nosso juízo, o objetivo maior da transmissão dos conhecimentos clássicos – historicamente sistematizados (MARTINS, 2011, p. 276).

Vygotsky (1997) pontua que a aprendizagem não percorre um caminho padrão em todos os indivíduos, mas ela se efetiva de maneira particular, individualizada, pois cada ser humano constrói os próprios processos e conexões, resultando em cada um visões e apreensões diferentes. Portanto, na aprendizagem escolar, os responsáveis por mediar a apreensão de conteúdos devem compreender várias estratégias de aprendizagem e qual seria a melhor em cada situação apresentada. Nessa perspectiva, Pires (1996, p. 81) descreve:

[...] a forma de aprender de cada criança acontece de maneira individualizada; ou seja, o processo de aprendizado tem uma lógica de desencadeamento no interior da mente de cada criança, existindo uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar apresentando uma lógica própria de desenvolvimento. Desta forma, a tarefa do educador, ou quem trabalha com a criança, é a de descobrir esta lógica interna, este código interior de processos de desenvolvimento desencadeados por essa ou aquela atividade, ou seja, as crianças internalizam os conhecimentos de formas muito variadas, pois são diferentes, assim, cabe as pessoas que trabalham com elas, compreenderem seu trajeto e a melhor forma que aprendem.

No que concerne ao exposto, Vygotsky (2001) chama a atenção sobre a forma como ocorre a avaliação e mensuração do intelecto das crianças por meio de testes. O autor critica o fato de tais testes se basearem somente em atividades que as crianças são capazes de fazer, sendo determinado somente o nível de desenvolvimento atual em relação ao que o indivíduo apreendeu. Como já mencionado, o autor acredita que somente as habilidades atuais das crianças, aquilo que ela consegue resolver de forma autônoma, não constituem o foco de uma avaliação, mas, sim, a habilidade estimulada, mediada e sugerida que dará ênfase em suas capacidades reais a serem adquiridas. Conseguir resolver com ajuda seria um demonstrativo do que a criança poderá futuramente adquirir e um indicativo do seu desenvolvimento mental. O intervalo entre as atividades que o indivíduo realiza sozinho e as atividades que realiza de forma mediada é o grande objeto de estudo de Vygotsky, que denominou esse período no processo de aprendizagem como Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Pires (1996) enfatiza que Vygotsky chamou a atenção para outro processo que nunca foi bem compreendido, que é a imitação. Ele criticava a ideia de ser uma atividade meramente mecânica, ressaltando que o ato de imitar está interligado a potencialidades intelectuais. A criança imita algo nunca feito anteriormente, além das suas próprias capacidades, mostrando que as capacidades intelectuais estão além do que conseguem realizar, sem ajuda. Vygotsky (2001, p. 329) reconhece que essa habilidade é importante e constatou, por meio de seus estudos,

[...] que pela imitação a criança não resolve todos os testes até então não resolvidos. Ela chega até o limite, que é diferente para crianças diferentes. [...] em colaboração com outra pessoa, a criança resolve mais facilmente tarefas situadas mais próximas do nível de seu

desenvolvimento, depois a dificuldade da solução cresce e finalmente se torna insuperável até mesmo para a solução em colaboração. A possibilidade maior ou menor de que a criança passe do que sabe fazer sozinha para o que sabe fazer em colaboração é o sintoma mais sensível que caracteriza a dinâmica do desenvolvimento e o êxito da criança.

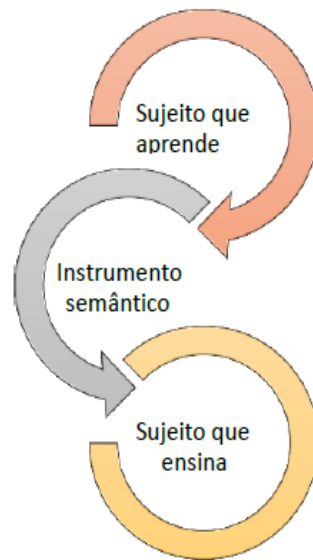
Nas condições enunciadas, tal possibilidade coincide no que se refere à zona de desenvolvimento proximal, possibilitando analisar o desempenho das crianças com desenvolvimento dentro dos padrões normais, mas, sobretudo, das crianças e pessoas com deficiências intelectuais que apresentam atrasos no campo biológico e são sublimadas a uma falta de interações e estímulos que despertem conexões para o desenvolvimento. O que vemos é a falta de manejo no campo educacional que lance mão dos conhecimentos e estratégias encampadas por Vygotsky (2001) em relação à zona de desenvolvimento proximal. Assim, os caminhos percorridos para ocorrer a aprendizagem, o estímulo, são expostos à aprendizagem conduzida no mesmo âmbito que as crianças com desenvolvimento dentro dos padrões normais são expostas constantemente.

O mecanismo central da ZDP, segundo Shuare (2017), é a possibilidade de a criança elevar suas potencialidades intelectuais por meio da colaboração e atividade conjunta, pois aí está a transição da atividade que a criança faz de maneira independente, além da atividade que contará com a ajuda do outro. São nessas inter-relações de ensino que novas aprendizagens e novas dúvidas surgem, necessitando-se de novas mediações.

No entanto, Ruso (2018) considera que a ZDP, além de ser um dos principais conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, é o principal mecanismo para a aquisição das Funções Psicológicas Superiores e ocorre a partir da interação com o outro.

Ruso (2018) apresenta, ainda, três elementos para expressar o mecanismo da aprendizagem, segundo a PHC: o sujeito que aprende, o instrumento semântico e o sujeito que ensina (Figura 1). Além disso, o autor ressalta que o processo resultante da zona de desenvolvimento proximal pode acelerar ou tardar o desenvolvimento natural para utilizar os elementos aludidos em atividades culturais.

Figura 1 – Elementos que constituem a ZDP (RUSO, 2018)



Fonte: Jonhson (2020, p. 90).

Para Sierra e Facci (2011), é por meio da apropriação do conhecimento científico produzido de geração em geração que o ser humano sai da condição primitiva para viver em sociedade, em uma condição cultural. Para o desenvolvimento dessas condições, a educação, no ambiente escolar, estrutura-se como articuladora nessa apropriação, criando meios, e condições no campo científico. Nas palavras de Vygotsky (2001, p. 196),

[...] os conceitos científicos se relacionam com a experiência pessoal de maneira diferente de como o fazem os conceitos espontâneos. Os últimos surgem e se formam durante o processo da experiência pessoal da criança. Diferentemente, os motivos internos que impulsionam a formação dos conceitos científicos são completamente diferentes daqueles que orientam seu pensamento a formar conceitos espontâneos. As tarefas mobilizadas pelo pensamento da criança são distintas quando assimila conceitos na escola e quando este pensamento está entregue a si mesmo. Resumindo, poderíamos dizer que os conceitos científicos que se formam no processo de instrução se diferenciam dos espontâneos por uma relação distinta com seu objeto e pelos diferentes caminhos que percorrem desde o momento que nascem até que se formem definitivamente.

Vygotsky (2001) diferenciou os processos de apreensão do conhecimento espontâneo e do conhecimento científico, ressaltando a importância do conhecimento mediado que ocorre no ambiente escolar. Corroborando com esse pensamento,

Tuleski (2009) enfatiza que a escola se torna um dos principais elementos na aquisição das funções psicológicas superiores, uma vez que, no espaço escolar, a criança é conduzida a apreender elementos sociais e compreender signos estabelecidos em um contexto científico, condizentes com a faixa etária e capacidade mental de cada um.

Nessa perspectiva, Vygotsky e Luria (1996, p. 219) esclarecem que

[...] uma criança pequena não consegue resolver problemas complexos da vida por meio da adaptação natural direta; só começa a utilizar caminhos indiretos para resolver esses problemas depois que a escola e a experiência tiverem refinado o processo de adaptação, depois que a criança tiver adquirido técnicas culturais. Em ativo confronto com o meio ambiente, desenvolve a capacidade de utilizar coisas do mundo exterior, como ferramentas, ou como signos. De início o uso funcional dessas coisas possui um caráter ingênuo, inadequado; subsequentemente, a criança passa aos poucos a dominá-las e, finalmente, as supera, ao desenvolver a capacidade de utilizar seus próprios processos neuropsicológicos como técnicas para alcançar determinados fins. O comportamento natural torna-se comportamento cultural; técnicas externas e signos culturais apreendidos na vida social tornam-se processos internos.

Os autores expõem a importância de a escola contribuir para o desenvolvimento do psiquismo do indivíduo, afirmando que esta “[...] fornece muitos instrumentos culturais que permitem que o escolar realize tarefas que um pré-escolar não consegue realizar” (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 38). Ressaltam, ainda, a necessidade de a escola buscar meios equitativos e mecanismos que igualem as oportunidades de aprendizagem para todos os indivíduos.

1.5 COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A inclusão do sujeito com TEA vem desafiando o sistema educacional brasileiro há algum tempo, tornando-se necessário analisar o que contribui e o que dificulta a integração e inclusão desse estudante no contexto escolar. Os problemas apresentados quanto ao processo de inclusão desses indivíduos podem se relacionar às concepções que os educadores têm sobre as características dessas crianças, bem

como à formação que recebem, a qual nem sempre os capacita para lidar com os desafios da educação inclusiva.

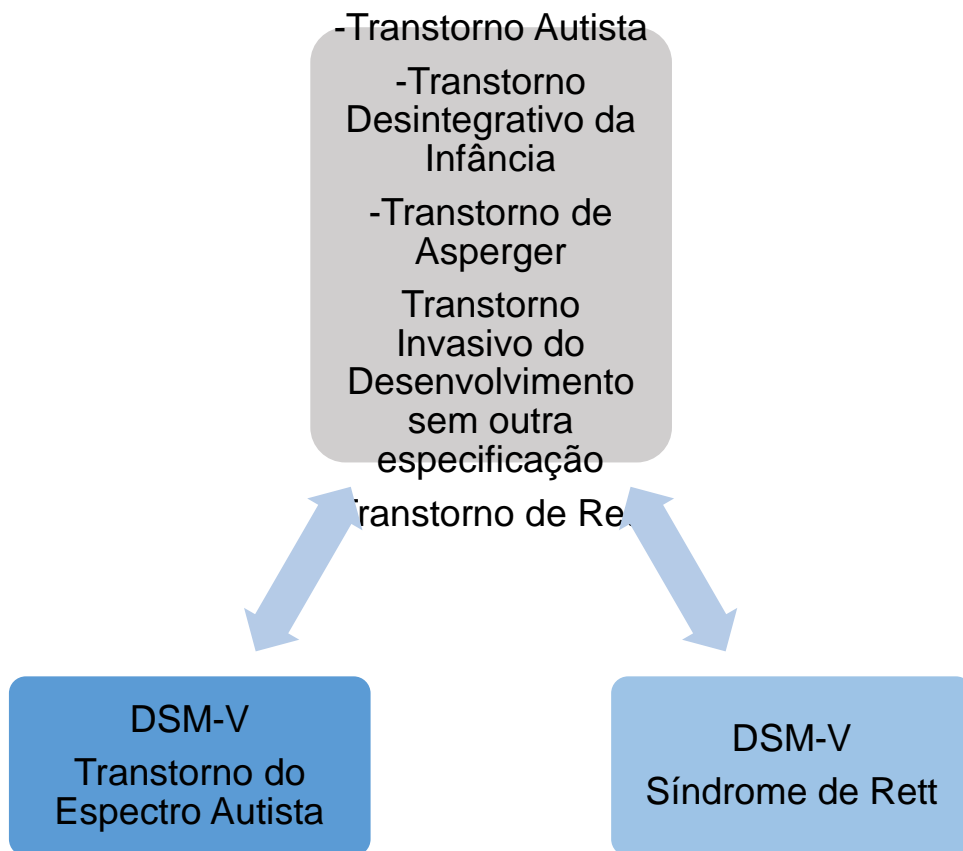
Nesse contexto, o presente estudo pautado nos pressupostos da PHC ressalta a importância da instituição escolar na educação dos estudantes com TEA, sendo este o ambiente que oportunizará intervenções mediadas, colocando a criança em contato com o conhecimento científico, tão defendido pelo autor. Para Leontiev (2004, p. 257), “[...] as propriedades biologicamente herdadas do homem não determinam as suas aptidões psíquicas [...]”; é por meio dos estímulos recebidos, inclusive na escola, que possibilitará a evolução do desempenho desses estudantes.

As características que normalmente envolvem as pessoas que estão dentro do quadro do TEA são: déficits nas interações, dificuldade em compartilhar emoções e em manter uma conversa, ausência social ou pouco contato visual, atraso na linguagem, dificuldade de compreensão da fala ou dos aspectos não verbais da comunicação, comportamentos restritos e/ou repetitivos, interesses específicos, movimentos estereotipados, insistência em padrões de rotina, resistência à mudança, restrições alimentares, medo de sons e tantas outras (APA, 2014).

Após consideráveis alterações na classificação diagnóstica do TEA, por parte da comunidade científica, os critérios que levavam ao diagnóstico do TEA no DSM-IV foram redefinidos no DSM-V (APA, 2014).

Na Figura 2, mostram-se as diversas nomenclaturas relacionadas ao TEA, em que, por intermédio de estudos, pode-se constatar que o “espectro” de sintomas correlacionados ao autismo seria amplo e cheio de nuances e especificidades, tratando-se de um espectro complexo, porém bem definido nos sinais apresentados nos indivíduos afetados.

Figura 2 – Demonstrativo sobre as mudanças do diagnóstico do TEA
DSM-IV



Fonte: elaborada pela autora, com base no DSM-IV e V (APA, 1994; 2014).

O sistema de diagnóstico para o autismo sofreu modificações ao longo das últimas décadas. A atualização do DSM-V rompe com o agrupamento de outras condições, como a Síndrome de Asperger e o Distúrbio Invasivo de Desenvolvimento Sem Outra Especificação, e propõe a criação de uma caracterização ampla denominada Transtorno do Espectro Autista (TEA), que integra a comunicação e a sociabilidade em uma única categoria relacionada a sintomas sensoriais, além de trazer como característica principal, em relação ao autismo, os transtornos do espectro em um só diagnóstico.

A Síndrome de Rett que fazia parte das tipificações do TEA encontradas no DSM-IV, no DSM-V, por sua vez, tornou-se um Transtorno com Especificações Isoladas graças à descoberta do gene MECP2. Segundo Muotri (2021), mutações no gene MECP2 causam prejuízos graves ao desenvolvimento cerebral afetando, principalmente, mulheres e, geralmente, vêm acompanhados de características

autistas. Tratamentos com medicamentos específicos estão sendo desenvolvidos para a mutação que causa a Síndrome de Rett.

Além do DSM-V, temos os documentos que compõem a Classificação Internacional de Doenças, a qual se encontra em sua 10ª versão (CID-10). A CID-10 foi divulgada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e é utilizada como referência para o diagnóstico do TEA.

A CID-10 define o TEA como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), conforme é possível observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Definição do TEA de acordo com o CID-10

CID-10
<ul style="list-style-type: none"> • desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos; • apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, crises de birra ou agressividade (auto agressividade).

Fonte: elaborado pela autora, com base no CID-10 (OMS, 1993, p. 367).

O DSM-V instrui quanto à existência de especificidades no que concerne ao comprometimento intelectual e/ou de linguagem no TEA. Assim como o CID-11, que está em processo de elaboração pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e tem previsão de estar em vigor a partir do ano de 2022, fornece instruções detalhadas e códigos distintos para diferenciação entre autismo com e sem deficiência intelectual e comprometimento de linguagem funcional, além da gravidade de cada um.

O DSM-V e a CID-11 trazem um grande avanço em relação ao diagnóstico de autismo e demais condições associadas, pois as versões anteriores, tanto dos DSMs quanto das CIDs, propunham o estabelecimento de um único diagnóstico: compreender e identificar com verossimilhança as condições é extremamente válido para o diagnóstico correto do TEA. Entretanto, muitos desafios para a avaliação e o diagnóstico ainda persistem.

De acordo com informações relevantes divulgadas pela OMS e veiculadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), estima-se que o autismo afeta 1 em cada 160 crianças no mundo (ONU, 2017). Nos Estados Unidos, segundo o relatório do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) e do Centro Nacional de

Estatística dos EUA, aparecem em 1:45 nascimentos. No Brasil, calcula-se a existência de 2 milhões de pessoas com TEA (MUOTRI, 2017).

Em relação à educação das crianças com TEA, Costa (2015) afirma que a maioria das dificuldades apresentadas por esse público, na instituição escolar, está em compreender os conceitos científicos escolares, associada à ausência de alguns conceitos cotidianos previamente adquiridos e pelo contexto de comprometimentos vindos do transtorno (linguagem, estereotipia e interesses restritos). Atualmente, o contexto escolar tem mais acesso a informações específicas sobre o TEA, manejos corretos, estratégias de aprendizagem, mecanismos de adaptação que abarcam os pressupostos da PHC, em especial quando expõe que, por meio do domínio de tais conhecimentos, o professor possibilita que a criança desenvolva aprendizagens diferenciadas.

Nessa perspectiva, cabe salientar que a presente pesquisa se fundamenta na PHC, tendo os pressupostos de Vygotsky como um pré-requisito para entendermos a necessidade da criança com TEA estar inclusa no sistema regular de ensino, justificando, além dos meios legais, a projeção de aprendizagens significativas para esse indivíduo. A fim de justificar a presença desse aluno na escola regular e o trabalho realizado com ele, Góes (2002) explica:

No campo da defectologia, Vygotsky argumenta que essas leis gerais do desenvolvimento, são iguais para todas as crianças. Ele ressalta, entretanto, que há peculiaridades na organização sociopsiológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais (GÓES, 2002, p. 122).

Para Moraes (2004), o autismo não é algo novo; existem relatos desde o século XIX de pessoas com sérios transtornos no seu desenvolvimento que, na atualidade, enquadrar-se-ia no TEA. No entanto, somente no século XX, os casos clínicos ganharam relevância e estudos relacionados.

A primeira vez que o termo “autismo” foi utilizado em escritos científicos equivaleu a pacientes psicóticos, em artigos de Bleurer (1919 *apud* DOVAN; ZUCKER, 2017), concernentes a indivíduos que apresentavam dificuldade na interação social.

Após a primeira menção, somente em 1943, Leo Kanner, ao realizar um experimento envolvendo 11 crianças, conseguiu observar características comuns,

entre elas: atraso na linguagem, dificuldades em estabelecer interações sociais, alterações linguísticas, apresentando ecolalia, uso inverso de pronomes, movimentos estereotipados, pensamentos e atividades obsessivas. O estudo foi intitulado “Transtorno Autístico de Contato Afetivo”; um estudo revolucionário para a psiquiatria da época, pois entrou em uma categoria distinta do retardo mental e da psicose infantil (DOVAN; ZUCKER, 2017).

Hans Asperger (1944), em Viena, Alemanha nazista, realizou estudos direcionados a indivíduos com dificuldades em relacionamentos sociais, porém com outras particularidades em comum, desenvolvimento de uma linguagem elaborada e inteligência acima da média. Notava-se, também, a presença de comportamentos, como: estereotípias, dificuldades em lidar com frustrações e pouca criatividade. Denominou tais comportamentos “psicopatia autista”; no entanto, vislumbrava excepcionais habilidades de tais crianças na vida adulta, justificando um tratamento que proporcionasse o desenvolvimento pleno das capacidades desses indivíduos (DOVAN; ZUCKER, 2017).

Dentre os vários estudos envolvendo o autismo relacionado à causa do transtorno, destacou-se o mito que ficou conhecido como “Mito da Mãe Geladeira”, relatado no livro *A Fortaleza vazia*, de Bruno Bettelheim (1967), em que descrevia a mãe extremamente narcisista, estimulando tais crianças a entrarem em uma “fortaleza vazia”, de modo a culpabilizar a mãe pelas alterações apresentadas no comportamento da criança. Embora tais declarações não tenham se comprovado, o referido estudo perdurou o estigma de uma maternidade fria envolvendo o TEA (DOVAN; ZUCKER, 2017).

Vygotsky (1995) afirma que é no desenvolvimento cultural da criança que se criam subsídios para haver uma compensação de defasagens e deficiências. Nas palavras do autor, “[...] o desenvolvimento cultural é a área mais importante, onde é possível compensar a “falha” e ressalta quando o desenvolvimento orgânico é impossível, existem infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural” (VYGOTSKY, 1995, p. 220).

Para entender as possibilidades apresentadas pela PHC ante ao autismo, é preciso compreender, pela ótica da análise de todas as restrições, que o TEA sofreu em relação à educação ao longo da história e que, para ascender ao desenvolvimento,

é necessário um olhar especializado e voltado ao desenvolvimento cultural. Como assevera Costa (2015, p. 93):

Assim ao tomarmos o isolamento, o qual se apresenta como uma das características mais marcantes apontadas nos grandes manuais de diagnósticos em psiquiatria em casos de autismo, devemos trabalhar além do desenvolvimento real deste aluno, ou seja, observar características além do prisma da limitação, para podermos criar possibilidades de compensação e humanização desses sujeitos. Por isso, sublinhamos o quanto é importante pensarmos em interações significativas, com objetivos de aprendizagens evidentes e conteúdos científicos.

Ao partir da premissa de que as potencialidades de todo indivíduo devem ser estimuladas e que mecanismos devem ser criados no intuito de desenvolver habilidades compensatórias nas pessoas com TEA, deve-se considerar comportamentos específicos do transtorno no sentido de amenizar incômodos que impediriam a interação social e a permanência dessa criança na escola. Nesse sentido, apresentamos, também, uma nova perspectiva relacionada ao TEA, na qual a escola poderá usar suportes teóricos que contribuam para a adaptação do indivíduo. Dessa forma, Monteiro (2019, p. 57) afirma que

[...] muitos recursos especiais desenvolvidos para pessoas autistas têm por finalidade conduzir ao equilíbrio nas sensações, evitando, como assinalamos, o uso de medicamentos estimulantes para a atenção, como o metilfenidato⁷, e antipsicóticos como o aripiprazol⁸. No autismo, tais medicamentos atuam no controle dos sintomas como estereotípias, descontrole emocional, obsessões e não diretamente à causa.

A sobrecarga sensorial que desencadeia crises e movimentos repetitivos, comportamentos bem comuns nas pessoas com o TEA, além de desencadear sentimentos de estranheza e preconceito por parte da sociedade de um modo geral, confundem-se com comportamentos relacionados à insanidade. De acordo com Monteiro (2019), o Transtorno do Processamento Sensorial (TPS) é comum em

⁷ Metilfenidato: anfetamina usada no tratamento dos principais sintomas, do déficit de atenção com ou sem hiperatividade. Disponível em: <http://www.minhavidade.com.br/saude/bulas/12-ritalina-comprimido-para-que-servecomposicao-e-como-tomar>. Acesso em: 20 de out. 2020.

⁸ Aripiprazol: neuroléptico usado para o tratamento de casos psicóticos em pacientes do espectro bipolar. Disponível em: <http://www.minhavidade.com.br/saude/bulas/679-aripiprazol-comprimido>. Acesso em: 20 de out. 2020.

pessoas com TEA, causando inúmeras dificuldades de adaptação à pessoa. Segundo a autora,

[...] os estímulos motores são capazes de integrar as sensações experienciadas pelo ser humano, permitindo que os estímulos externos sejam recebidos todos ao mesmo tempo (luzes, cores, toques, texturas, sons, cheiros e gostos) e regulados, sem que interrompam a atenção do indivíduo na execução de determinadas ações. Os estudos relacionados ao TPS demonstram que a desregulação sensorial presente no transtorno gera desconforto sensorial, emocional e cognitivo. Isso porque as sensações não interpretadas causam crises no comportamento ou desencadeiam ações psicomotoras compensatórias, que surgem desordenadamente, com a função de amenizar tais estímulos. É importante salientar que o TPS também pode estar presente em indivíduos neurotípicos⁹ (MONTEIRO, 2019, p. 47).

No sentido de amenizar as crises sensoriais, abordagens terapêuticas consideram o uso da teoria da integração sensorial para garantir a apropriação de conteúdos e desenvolvimento de habilidades advindos no contexto histórico-social do ambiente no qual o autista está inserido. A educação, por meio dos pressupostos de Vygotsky, também poderá lançar mão de abordagens e mecanismos que amenizem incômodos em prol de dinamizar a educação inclusiva.

Para Aires (2005, *apud* SERRANO, 2016), a Teoria da integração Sensorial despertou o interesse de profissionais da educação e de diferentes áreas que atuam com indivíduos que apresentam disfunções neurológicas ou de aprendizagem. A Terapia da Integração Sensorial procura explicar as reações de pessoas com TEA, considerando o modo pelo qual cada organismo reage às sensações do meio externo. Se a informação sensorial é recebida de maneira harmoniosa, o cérebro forma percepções, comportamentos e aprendizados, sendo capaz de localizar, classificar e evitar possíveis sensações desagradáveis.

A abordagem conhecida como Integração Sensorial é usada em outras abordagens no sentido de amenizar as crises sensoriais, fazendo com que a pessoa com TEA consiga voltar à sua concentração e executar as tarefas propostas. A intenção de nosso estudo, pautado na PHC, é mostrar que os profissionais da educação precisam dominar tais assuntos, a fim de que haja a inclusão do estudante

⁹ Neurotípicos: indivíduos que não estão no Espectro Autista; pessoas que apresentam desenvolvimento neurológico dentro do padrão de normalidade.

com TEA, bem como para derrubar mitos e preconceitos que envolvem esse Transtorno. Nesse prisma, Monteiro (2019, p. 56) afirma:

[...] os professores, tanto regentes quanto de apoio, devem estar atentos, verificando se o aluno com TEA está integrado na proposta pedagógica, se está conseguindo manter a atenção nas atividades propostas. O professor de apoio poderá se inteirar quando o aluno autista necessitar de intervenção para atividades que permitam o movimento físico, retirando-o da sala para a realização de exercícios de regulação sensorial, ou ainda poderá aderir a exercícios físicos de curta duração, em seu plano diário, com toda a turma, alternando atividades pedagógicas e atividades regulatórias.

Para Monteiro (2019), além das adaptações e aparelhos usados na regulação sensorial do indivíduo com TEA, podemos contar com estratégias modificadas, como: materiais personalizados, brinquedos, objetos de transição, sendo momentaneamente fundamentais para a condição de conforto e regulação. Essas estratégias funcionam como reguladores sensoriais, tornando o espaço escolar um ambiente com menos estímulos que desviem a atenção, como aborda essa perspectiva teórica.

Em rigor, têm-se conhecimentos de estudos que abordam os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Em suas ideias basilares, consideram as concepções mais adequadas para propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com TEA. Algumas dessas pesquisas serão discutidas na próxima seção, contudo daremos ênfase apenas àquelas pesquisas cujo *locus* da investigação tenha sido instituição escolar dedicada ao atendimento da primeira infância, ou seja, os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

Sob esse prisma, apresentaremos e discutiremos estudos que, assim como o nosso, tratam da Psicologia Histórico-Cultural, do TEA e da Educação Infantil; além disso, em sua maioria, analisam as concepções de profissionais da Educação Infantil acerca do TEA e da prática pedagógica que desenvolvem para promover o processo de inclusão das crianças com autismo.

1.6 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. O QUE DIZEM AS DISSERTAÇÕES E TESES DE 2016 A 2020 NA CAPES E NO GOOGLE SCHOLAR?

Nesta subseção, apresentamos uma revisão de literatura, a fim de identificar

as produções científicas sobre TEA e Educação Infantil cadastradas em duas bases de dados: o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Google Scholar. O recorte temporal compreendeu o período de 2016 e 2020.

A escolha por pesquisar apenas os anos de 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020, ou seja, os últimos cinco anos, justifica-se pelo fato desta ser uma metodologia de caráter quantitativo e comumente utilizada para a construção de trabalhos acadêmicos como este. Além disso, levamos em consideração a dificuldade para a localização no armazenamento dos arquivos publicados pela Capes em períodos muito anteriores.

Para auxiliar na delimitação das pesquisas apresentadas nesta subseção, recorreremos à proposta de Botelho *et al.* (2011), os quais defendem que, para a composição de uma revisão integrativa de literatura, deve-se considerar os seguintes estágios: delimitação do tema; elaboração da questão norteadora; estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; identificação e categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados; apresentação da revisão.

Logo, estabelecemos o nosso primeiro passo, que consistiu em formular a questão norteadora que sustentou nossa revisão de literatura: como tem ocorrido a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil?

No tocante à seleção das pesquisas, empregamos os seguintes critérios: publicações sob o formato de dissertações ou teses publicadas na íntegra entre os anos de 2016 e 2020, no idioma português, disponibilizadas em meio eletrônico gratuitamente e que retratassem a temática TEA e Educação Infantil. Mutuamente, após uma leitura criteriosa, estipulamos critérios para a eliminação de alguns textos. Assim, dentre os critérios de exclusão, eliminamos as pesquisas que se repetiam nas bases de dados e as que não correspondiam ao questionamento que sustenta esta revisão.

Iniciamos nossas buscas pelo Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTDC), uma plataforma cujo objetivo é o de aproximar o público interessado nas teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação brasileiros por meio de um acesso simplificado. Em nossa pesquisa, utilizamos os seguintes descritores: “Transtorno do Espectro Autista” AND “Educação Infantil”, de forma a encontrar 266 estudos. Realizamos uma leitura minuciosa dos resumos e, seguidamente, eliminamos vários textos por não atenderem ao critério supracitado,

assim, seguimos com um total de 18 estudos. Após a leitura na íntegra dessas 18 pesquisas, ficamos apenas com 3, pois estas se assemelhavam ao objetivo do nosso estudo e respondiam à questão norteadora dessa revisão integrativa.

Posteriormente, realizamos uma pesquisa no Google Scholar, também conhecido como Google Acadêmico, um mecanismo virtual de pesquisa de livre acesso que disponibiliza uma grande variedade de publicações acadêmicas. Nessa base de dados, utilizamos os descritores “Transtorno do Espectro Autista” AND “Educação Infantil” AND “Teses e Dissertações”. Recuperaram-se 257 pesquisas, das quais foram excluídos os estudos duplicados e que não respondiam à questão norteadora da revisão integrativa. Fez-se uma leitura dos 18 estudos na íntegra, de modo que apenas 5 estudos foram considerados condizentes com a questão norteadora.

Esse afunilamento das pesquisas para a definição do *corpus* de análise pode ser compreendido com mais eficácia no Quadro 2.

Quadro 2 – Pesquisas sobre Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil

BASES DE DADOS	
Banco de Teses e Dissertações da Capes	Google Scholar
Produções identificadas a partir das palavras-chave	
“Transtorno do Espectro Autista” AND “Educação Infantil”	“Transtorno do Espectro Autista” AND “Educação Infantil” AND “Teses e Dissertações”
266	257
Produções identificadas após busca refinada	
18	18
Achado final após leitura na íntegra	
3	5

Fonte: elaborado pela autora, com base no material selecionado no Banco de Teses e Dissertações da Capes e no Google Scholar (2021).

As pesquisas selecionadas foram analisadas em seus pormenores, levando-se em consideração os seguintes itens: título, autor, região/estado; instituição/programa; objetivo geral; abordagem teórico-metodológica; e resultados, conforme podem ser analisadas nos quadros que estão em anexo (Apêndices H a L).

No Quadro 3, apresenta-se uma síntese da organização dos estudos sobre Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil, defendidos em universidades

brasileiras entre os anos de 2016 e 2020.

Quadro 3 – Distribuição das pesquisas sobre Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil, defendidas no período de 2016 a 2020

Anos (2016-2020)	Teses	Dissertações	Total
2016	0	0	0
2017	0	4	4
2018	0	1	1
2019	0	3	3
2020	0	0	0
TOTAL	0	08	08

Fonte: elaborado pela autora, com base no material selecionado no Banco de Teses e Dissertações da Capes e Google Scholar (2021).

Como pode ser observado no Quadro 3, localizamos apenas 8 dissertações no período delimitado para a nossa busca; logo, não foram encontradas teses sobre essa temática. Nos anos de 2017 e 2019, recuperamos a maior quantidade de estudos. No ano de 2018, descobrimos apenas um estudo e, nos anos de 2016 e 2020, não foram encontrados trabalhos.

Busca-se, com este excerto de nossa pesquisa, integrar, expandir e complementar as discussões que foram levantadas em nosso estudo. Na sequência, passaremos à análise das pesquisas encontradas no BTDC, destacando os aspectos em que elas se conectam com a temática deste estudo.

O primeiro estudo encontrado no BTDC foi realizado por Oliveira (2017) e se intitula “Capacitação do Profissional da Educação Infantil: identificação precoce de Sinais do Transtorno do Espectro Autista”. Trata-se de uma dissertação defendida no Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista (UNESP, campus Bauru).

O estudo parte do pressuposto de que conhecer as características do TEA possibilita a identificação precoce dos seus sinais e, conseqüentemente, o encaminhamento de crianças para uma avaliação especializada. O aporte teórico da pesquisa se fundamentou em Aiello (2002), Paravidini (2002), Pletsch (2009), entre outros.

Pelo viés do trabalho, empregou-se o objetivo de investigar e descrever o conhecimento e a experiência de profissionais da Educação Infantil com crianças com

TEA, além de elaborar, implementar e avaliar a eficácia de um programa para a identificação precoce dos sinais desse transtorno.

A presente investigação foi dividida em dois momentos. O primeiro teve como objetivo investigar e descrever o conhecimento de profissionais de Educação Infantil sobre o TEA, o contato deles com esse transtorno ao longo de sua carreira na educação, suas decisões ao identificar crianças com sinais de TEA, os encaminhamentos caso haja um estudante com esse diagnóstico e suas percepções sobre a importância do diagnóstico precoce para a Educação Infantil. Para a construção da pesquisa, participaram 170 profissionais de 22 escolas da rede pública municipal de Educação Infantil de um município do interior de São Paulo. As informações angariadas com o estudo evidenciam o desconhecimento dos profissionais a respeito da definição e características do transtorno, apesar de a maioria dos profissionais afirmar ter tido contato com crianças com TEA ao longo de suas vidas.

O segundo momento da pesquisa de Oliveira (2017) visou elaborar, implementar e avaliar um programa de capacitação de profissionais da Educação Infantil para a identificação precoce dos sinais do TEA. Participaram do estudo 126 profissionais da Educação Infantil de 22 escolas da rede pública municipal do mesmo município do estado de São Paulo.

A capacitação foi composta por três encontros, nos quais foram abordados: o conceito e características típicas do TEA, a prevalência do TEA na população, três escalas de rastreamento de sinais de TEA, possíveis encaminhamentos para avaliação dos sinais, entre outros temas. A avaliação da eficácia dessa capacitação foi realizada comparando o desempenho dos profissionais em três momentos: antes da capacitação, imediatamente após e quatro meses depois (follow-up).

Oliveira (2017) assevera que a capacitação foi eficaz para a aquisição e manutenção de conhecimentos a respeito do TEA, aumentando as possibilidades de identificação precoce de sinais e o consequente encaminhamento para a avaliação especializada por uma equipe multiprofissional.

Segundo Oliveira (2017), pôde-se observar que há, também, o despreparo e insegurança dos professores em relação ao trabalho com crianças com TEA, o que indica a necessidade de uma capacitação específica para os profissionais da Educação Infantil. A autora constatou, em seu contato com esses profissionais, que

eram frequentes os sentimentos de incapacidade e despreparo de muitos professores ao receberem, em suas salas, crianças com o diagnóstico, bem como a necessidade de formações iniciais e contínuas adequadas.

O segundo estudo encontrado no BTDC foi realizado por Viana (2017), que defendeu a sua dissertação de mestrado intitulada “Autismo na Educação Infantil: um estudo sobre a interação social e a inclusão escolar”, na cidade de Recife, no Programa de Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

A pesquisa teve como objetivo principal investigar se, e como, a prática docente pode favorecer a interação social e inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Para tanto, foram realizados três estudos de caso com crianças com TEA e suas respectivas professoras e mediadoras no contexto de inclusão na Educação Infantil de uma escola particular do Recife.

O referencial teórico empregado para a construção do estudo foi respaldado na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Ademais, Viana (2017) utilizou como instrumento para a construção dos registros e coleta de dados a videogravação das interações e do contexto inclusivo no ambiente escolar e a entrevista semiestruturada com as professoras.

Para a investigação dos dados, Viana (2017) recorreu à análise interacional dos registros. Dessa análise, emergiram 6 (seis) categorias no processo de interação no contexto escolar da Educação Infantil da criança entre a professora e a mediadora. Foram elas: suporte na brincadeira, direcionamentos, questionamentos, suporte na atividade, atividade lúdica e brincadeira com movimento; e 5 (cinco) categorias no processo de interação entre os pares, que foram: brincadeira com movimento, imitação, iniciação, iniciação do colega e interesse por objetos. Da análise do processo de Inclusão Escolar, foram elaboradas 4 (quatro) categorias principais. São elas: direcionamento para interação com o grupo, repetição, suporte na atividade e tempo de espera.

Os resultados evidenciam que a prática docente na Educação Infantil favorece a interação social e a inclusão escolar de crianças com TEA. Porém, é necessário auxílio e suporte de outras práticas, uma vez que, no processo de inclusão e interação, a prática pedagógica deve envolver os demais agentes da escola, em um trabalho

conjunto (professores, mediadores, gestão), pois isso se mostra mais eficaz do que a atuação desses profissionais separadamente.

Nesse contexto, segundo Viana (2017), a partir das concepções das professoras, foi possível perceber que elas buscam auxílio na troca de saberes, experiências e suporte nos momentos em que se deparam com dificuldades, evidenciando, mais uma vez, a importância da prática pedagógica no contexto inclusivo.

O terceiro estudo encontrado no BTDC, realizado por Souza (2019), também discute a precária formação dos professores. Para essa estudiosa, lacunas dessa natureza justificam os sentimentos de despreparo dos docentes para atender às demandas do alunado. A pesquisa foi intitulada “Autismo e inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores” e foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Natal.

O objetivo da pesquisa em foco consistiu em avaliar a eficácia de uma proposta pedagógica de intervenção escolar, de cunho colaborativo, na escolarização de uma criança com TEA, regularmente matriculada na Educação Infantil, na cidade de Tenente Laurentino Cruz/RN. A sustentação teórica do estudo se deu a partir dos estudos de Amorim, Lima e Araújo (2017), Alves e Tebet (2009), De Vitta e Monteiro (2010), Mendes (2010), Miranda *et al.* (2013), Victor (2015), bem como David e Capellini (2014).

A metodologia buscou integrar a professora, o educando, uma cuidadora e uma consultora de Educação Especial em observações de campo. Um delineamento de pesquisa quase-experimental intrassujeito foi utilizado para mensurar os efeitos do programa de capacitação no comportamento mediador do professor. Em seguida, foram avaliados os efeitos da mediação docente no desempenho acadêmico e funcional do estudante.

Como resultados, após o programa de capacitação, foram registrados consideráveis aumentos na frequência de comportamentos mediadores da docente e, conseqüentemente, mudanças qualitativas no desempenho da criança.

Souza (2019) conclui que o sucesso ou o fracasso da escolarização da criança com TEA se condiciona ao planejamento e à organização de estratégias de ensino, às adequações realizadas na escola, bem como à formação continuada de

professores.

Embora tenhamos buscado o maior número possível de textos que abordassem conjuntamente a temática do TEA na Educação Infantil e respondessem ao questionamento da revisão integrativa (como tem ocorrido a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil?), convém enfatizar a possibilidade de que alguns trabalhos importantes dentro de nossa temática possam não ter sido considerados em virtude de dificuldades encontradas no BTDC para a coleta de teses e dissertações ou por razão da incompatibilidade de algumas informações primordiais que aparecem nos resumos desses trabalhos.

Após finalizar o mapeamento das produções acadêmicas *stricto sensu* encontradas no BTDC e defendidas entre 2016 e 2020, seguimos a investigação em nossa segunda base de dados, o Google Scholar.

O primeiro estudo encontrado no Google Scholar remete à dissertação de Ferreira (2017), nomeada “Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência/MP, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte.

Nesse estudo, Ferreira (2017) destaca que uma das propostas da Educação Inclusiva é que seja incluída no projeto político-pedagógico da escola a construção de ações que tornem efetivas as interações sociais das crianças com necessidades educacionais especiais, sempre com o objetivo de torná-las aptas ao exercício da cidadania. O objetivo da pesquisa consiste em analisar qual é o tipo de formação que professoras que atuam em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), no município de Belo Horizonte, receberam na sua formação inicial e ao longo da sua trajetória profissional. Também, como elas avaliam essa formação diante do desafio de assegurar a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Os principais estudiosos utilizados para a sustentação das discussões presentes na pesquisa foram: Dall’Acqua e Vitaliano (2010), Alves (2014), Silva (2014, 2016), Glat e Blanco (2013), Martins (2013), entre outros.

Como metodologia de pesquisa, elegeu-se uma abordagem qualitativa, recorrendo-se ao estudo de caso. Ferreira (2017) realizou um levantamento bibliográfico e documental na busca de conceitos, documentos legais e normativos em âmbito internacional, nacional e local, essenciais para a construção teórica. Como

técnica de pesquisa, utilizou o questionário, a entrevista semiestruturada e a entrevista coletiva.

Os resultados do estudo apontam para a necessidade de as professoras aprofundarem a compreensão sobre as necessidades educativas e de aprendizagem das crianças com TEA, tendo acesso a cursos de atualização e materiais adequados para atividades específicas direcionadas a essas crianças. Ferreira (2017) constatou, também, que as professoras não se sentem preparadas para atuar junto às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em razão de desconhecerem as particularidades do Transtorno e de não terem recebido formação específica sobre a inclusão.

Ao término do estudo, Ferreira (2017) conclui que, para que a inclusão realmente ocorra, não basta meramente assegurar as matrículas dos alunos com deficiência no ensino regular. Sem a adequação curricular, planejamento educacional individualizado, recursos pedagógicos específicos e, principalmente, a formação contínua de professoras, a inclusão não se efetiva.

O segundo estudo encontrado no Google Scholar foi realizado por Fiorini (2017). Trata-se da dissertação intitulada “O aluno com Transtornos do Espectro do Autismo na Educação Infantil: caracterização da rotina escolar”, que teve por objetivo caracterizar a rotina de atividades da criança com Transtorno do Espectro do Autismo no contexto da Educação Infantil. A dissertação foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP/ Marília) e se ancorou nas obras de Araújo *et al.* (2011, 2014), Assumpção Júnior *et al.* (1999, 2007), Bosa (2000, 2002, 2006), Chiote (2011, 2013), Lampreia (2003, 2004, 2007, 2013), entre outros.

O objetivo do estudo consistiu em caracterizar a rotina de atividades da criança com Transtorno do Espectro do Autismo no contexto da Educação Infantil. Os participantes da pesquisa foram: 7 (sete) crianças com diagnóstico de TEA, as respectivas professoras e cuidadoras.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um roteiro de entrevista previamente elaborado. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com as professoras dessas crianças. Também foram realizadas observações das crianças durante a rotina escolar, sendo estas registradas continuamente em diário de campo.

Nessa etapa, foi utilizada a Escala de Avaliação de Traços Autísticos (ATA) para contribuir com a caracterização das crianças participantes.

As entrevistas foram transcritas e incorporadas às informações das observações registradas em diário de campo, transformando-se em um texto único e submetido à análise de conteúdo. Após a organização dos dados, foram estabelecidos os temas e subtemas perante os objetivos da pesquisa. O material foi enviado a juízes com experiência na área para melhor verificação da representatividade dos dados. Nos resultados da análise, foi realizada a caracterização da rotina escolar das crianças a partir dos subtemas: 1) participação da criança nas atividades dirigidas em sala de aula e em ambientes externos; 2) participação da criança nas atividades lúdicas em sala de aula e em ambientes externos; 3) participação da criança nas atividades adaptadas; 4) mediação do professor durante atividades na sala de aula; 5) habilidades de comunicação da criança durante as atividades em sala de aula e em ambientes externos à sala; 6) outros comportamentos observados em sala de aula e em ambientes externos à sala.

Nos resultados, Fiorini (2017) destaca a importância de caracterizar a rotina de crianças com TEA na escola, visto que há uma diversidade dessa população frente a um mesmo diagnóstico. Segundo a pesquisadora, a análise da rotina permitiu identificar a participação das crianças com TEA em diferentes atividades realizadas no contexto da Educação Infantil, desde conteúdos dirigidos pelo professor, até mesmo durante o brincar. A autora concluiu que a pesquisa concretizou a importância da caracterização da rotina no planejamento de práticas direcionadas à participação e aprendizagem das crianças com TEA no contexto da Educação Infantil.

O terceiro estudo encontrado no Google Scholar foi realizado por Manetti (2018). Trata-se de uma dissertação nomeada “Inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil”, defendida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, no Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação da cidade de Pelotas, tendo por base a Psicologia Histórico-Cultural.

A pesquisa teve como problemática analisar o processo de inclusão da criança com TEA nas Escolas de Educação Infantil do município de Piratini-RS. Buscou-se investigar os procedimentos e/ou recursos adotados pelos profissionais da escola para a inclusão dessas crianças no que tange aos espaços, tempo, currículo, PPP,

detecção precoce, formação docente, metodologias e leis, bem como os desafios na relação estudante/professor/escola/família.

Empregou-se tanto a abordagem qualitativa como a quantitativa, mediante o estudo de caso exploratório descritivo de três crianças em processo de inclusão em duas escolas distintas de Educação Infantil do município. Para a coleta de dados, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e documental, bem como a aplicação de um questionário sociodemográfico com professores e gestores, entrevista semiestruturada com os pais e observação com roteiro nas escolas. Os dados foram examinados por meio da análise de conteúdo de Bardin.

Nos resultados, Manetti (2018) ressalta que a inclusão é vista como um desafio à escola em virtude da falta de formação de professores e gestores, além do desconhecimento sobre os sinais e formas de intervenção para auxiliar a criança com TEA.

Manetti (2018) conclui que é na Educação Infantil que se manifestam os primeiros sintomas do TEA, portanto há a necessidade de um guia prático com orientações para professores e gestores, o que se tornou o produto final desta pesquisa e culminou em uma formação continuada para os professores.

O quarto estudo encontrado no Google Scholar foi realizado por Santos (2019). Tal trabalho foi motivado pelo seguinte questionamento: quais são os desafios e possibilidades enfrentados pela escola no processo de inclusão e de efetivação das práticas pedagógicas inclusivas? O estudo foi intitulado “Desafios e possibilidades da escola pública na inclusão de aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil” e se trata de uma dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

O objetivo do estudo consistiu em analisar as possibilidades e os desafios enfrentados por uma escola pública no processo de inclusão escolar de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), regularmente matriculada na Educação Infantil.

A pesquisa de Santos (2019) se ancorou nas obras de Freire (1996), Nóvoa (2009), Tardif (2000; 2001), Marcelo (2009), dentre outros. Participaram da pesquisa a professora, a diretora da escola, a Assistente de Desenvolvimento Infantil (ADI), a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Coordenadora Pedagógica.

Como metodologia, adotou-se uma abordagem qualitativa por buscar atender à especificidade do problema estudado. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados o roteiro de observação, a entrevista semiestruturada e a análise documental da instituição. A análise dos conteúdos coletados tem como postulado teórico a proposta de Bardin.

Os resultados revelam, segundo Santos (2019), que os subsídios e assessorias prestados aos professores para que possam promover a inclusão das crianças com TEA ainda se mostram insuficientes, apesar dos esforços empreendidos pela escola como instituição formadora, o que acaba por gerar muitas dificuldades no cotidiano desses docentes. Como exemplo das dificuldades, Santos (2019) menciona as lacunas no conhecimento da Professora, da ADI, da Diretora e da Coordenação Pedagógica a respeito do autismo.

Santos (2019) afirma que o grande desafio não é garantir o acesso à sala de aula, mas, sim, planejar a aprendizagem, a participação e as estratégias de permanência dessas crianças. Isso envolve a organização de um planejamento dinâmico, inclusivo e atrativo.

A pesquisadora finaliza seu estudo reconhecendo que, muitas vezes, a inclusão incomoda, provoca resistências, desperta antipatias e críticas. Por isso, é importante refletir sobre estratégias que possam contribuir com a qualidade da educação prestada a essas crianças, a fim de que tenham acesso ao currículo escolar de forma igualitária, como prevê a legislação.

Por fim, Santos (2019) discorre sobre a urgência no planejamento de políticas públicas que possam oferecer formação para os professores, visto que educar para a diversidade pressupõe mudanças curriculares e pedagógicas. Entretanto, segundo a autora, a legislação vigente ainda não é suficiente para garantir uma prática escolar inclusiva.

O quinto e último estudo encontrado é de Viana (2019) e se intitula “O processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil”. A pesquisa foi defendida na Universidade Federal do Maranhão, no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, na cidade de São Luís.

Viana (2019) parte do seguinte problema de pesquisa e investigação: como vem ocorrendo o processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, em São Luís /MA? A hipótese da autora é de que, apesar de todo o aparato legal que

assegura a inclusão escolar de todas as crianças, ainda existem barreiras, principalmente as de caráter atitudinal, que não permitem que a inclusão de crianças autistas ocorra, efetivamente, na Educação Infantil.

O estudo em discussão se trata de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, em que os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. As discussões estão fundamentadas nos estudos de Minayo (1996, 2003), Marques (2003), Omote (2003, 2004) e outros estudiosos.

Segundo Viana (2019), os resultados de seu estudo revelam que existem muitos obstáculos a serem superados no contexto da Educação Inclusiva na Educação Infantil, dentre eles, os causados pelos estigmas em relação ao referido Transtorno, já que os profissionais que trabalham com crianças com TEA, em sua maioria, ainda se sentem pouco preparados, ocasionando mais uma barreira para a inclusão.

A autora conclui, por meio da pesquisa, que há uma carência nas relações que se estabelecem entre as instituições de Educação Infantil pesquisadas e os familiares das crianças com TEA matriculadas nessas escolas, implicando mais um obstáculo para que os professores possam contribuir com o processo de inclusão dessas crianças.

Viana (2019) ressalta, ademais, a falta de recursos, como materiais didáticos, salas de recursos em algumas escolas, mais cuidadores em sala de aula, oferta de mais informações aos profissionais que atuam nas escolas, mais profissionais da saúde pública para acompanharem as crianças com TEA, o que ajudaria na emissão de laudos, já que, com esses aparatos, facilitar-se-ia a inclusão dessas crianças nos processos escolares e na rotina da Educação Infantil.

Ao concluir a investigação sobre teses e dissertações que tratam do TEA e dos desafios para uma educação inclusiva, verificamos que a construção desta subseção agregou novos conhecimentos, esclarecendo-nos sobre como estão sendo realizados os estudos nessa temática nos últimos anos.

Os resultados desses estudos revelam que a inclusão do estudante com TEA desafia o sistema educacional brasileiro há algum tempo, tornando-se necessária uma análise rigorosa do que contribui e o que dificulta a integração e a inclusão dessas crianças no contexto escolar. Nesse sentido, recorreremos a Glat (2007, p. 16), quando afirma que a Educação Inclusiva requer

[...] um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

As pesquisas discutidas nesta subseção, em sua totalidade, investigam a problemática relacionada ao acolhimento da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. Os estudos têm em comum o fato de mostrarem que os professores se sentem inseguros e angustiados ao receberem crianças com essa especificidade em suas salas de aula, logo, passam a buscar práticas que se adequem à limitação da criança, no intuito de atender às suas necessidades e de fazer com que progrida, sem deixar de atender às especificidades da subjetividade humana.

Usualmente, os participantes das pesquisas que envolveram os estudos demonstraram preocupação com o ingresso dos estudantes com autismo nas escolas e compreendem que recebê-los representa apenas um passo inicial. O grande desafio se caracteriza na permanência, pois nem sempre é possível garantir sua inclusão e participação efetiva nas atividades propostas por essas escolas e CMEIs.

Por fim, é importante mencionar que são poucos os estudos envolvendo crianças com TEA na Educação Infantil cujo referencial teórico seja a Psicologia Histórico-Cultural. Isso, por si só, justifica a realização do nosso estudo.

Todavia, é preciso especificar que o diferencial do nosso estudo reside, ainda, no fato de que ele envolve diferentes atores como sujeitos da pesquisa, sendo eles: diretoras, supervisoras, orientadora, professoras regentes e professoras de apoio que trabalham em CMEIs, contando com crianças matriculadas com diagnóstico de TEA.

2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Nas décadas finais do século XX, nosso país abraçou manifestações e discursos que defendiam uma Educação Inclusiva. Adotamos o bordão de “Educação para Todos”, cujo objetivo era a inclusão tanto nas atividades sociais quanto nas instituições de ensino, dos indivíduos com deficiências, com distúrbios graves de aprendizagem, com altas habilidades/superdotação e com transtornos globais do desenvolvimento, dentre eles, o TEA.

Ao refletir sobre a trajetória histórica do atendimento escolar ao indivíduo com deficiência no Brasil, é importante mencionar que os movimentos iniciais em busca de uma educação que pudesse atender, também, ao aluno com necessidade especial aconteceram no século XIX. Entretanto, essas iniciativas foram baseadas em modelos que ganharam destaque na Europa e nos Estados Unidos. Assim, as estratégias de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais se pautavam em procedimentos e técnicas resultantes de modelos advindos de instituições particulares; caracterizavam-se, também, como ações e experiências apartadas.

Para Mazzotta (1996), foi somente nas décadas finais do século XX que a inclusão de pessoas com deficiência na rede pública de ensino passou a ser uma iniciativa de cunho governamental.

Quando se trata de autismo, durante o século XIX, o atendimento educacional desses indivíduos estava majoritariamente relacionado às concepções clínicas e assistenciais. A educação das pessoas com Transtorno do Espectro Autista era vista como secundária e, em grande medida, voltada ao desenvolvimento de atividades básicas que permitissem maior desempenho e autonomia na vida diária (GLAT; BLANCO, 2007).

Por volta dos anos iniciais da década de 1970, foram criadas algumas leis, além de decretos, diretrizes e políticas públicas, cujo objetivo era estabelecer maior atenção e visibilidade para os debates político-educacionais, que pleiteavam a busca por direitos das pessoas com autismo e outras deficiências.

Atualmente, já no fim da segunda década do século XXI, e depois de termos percorrido um espaço temporal de quase 50 anos, desde as primeiras movimentações rumo à inclusão das pessoas com deficiência em nosso país, é possível notar que seguimos enfrentando grandes dificuldades para o cumprimento da legislação já

promulgada e garantida. Também, é prudente averiguar que alguns aspectos desses dispositivos legais permanecem como um almejo apartado de nós, isto é, como um sonho distante, como se essas metas não fossem possíveis para os dias atuais e ficassem como tarefa para o amanhã.

Um exemplo disso é o dever das políticas públicas em garantir a oferta de qualificação e capacitação para os professores que atuam na Educação Especial. No entanto, as qualificações oferecidas nos dias atuais ainda não são suficientes ou não atendem a todas as necessidades garantidas nas leis, decretos e diretrizes, ou seja, tornam-se uma tarefa que os poderes públicos somente poderão cumprir em outros tempos, se puderem. Uma tarefa para o amanhã.

Moreira (2014) destaca que, para que essas Leis, decretos e diretrizes tenham pleno êxito, faz-se necessário que “[...] a inclusão seja realizada de corpo, alma e espírito e que abarque aquilo que as instituições no mundo inteiro vêm alertando sobre as deficiências físicas, mentais e psicológicas” (MOREIRA, 2014, p. 29), de modo que as deficiências mentais se tornaram um dos maiores desafios da inclusão contemporaneamente.

A inclusão escolar de crianças com autismo está fundamentada e protegida por leis, decretos, diretrizes, tratados e programas tanto nacionais quanto internacionais. Os principais são: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948); a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990; a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994; o Decreto Legislativo nº 198/2001; o Decreto nº 3.956/2001; a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (BRASIL, 2009); a Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012); a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014); a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015); e a Lei nº 3.130/2018 (MANDAGUARI, 2018), além de outras regulamentações que discutiremos ao longo desta seção.

Essas conquistas representam a luta, o esforço, constantes conflitos e reivindicações das famílias, entidades e movimentos das pessoas envolvidas e interessadas pela causa na tentativa de eliminar todas as formas de discriminação que impedem o exercício pleno da cidadania das pessoas com TEA (TONATTO, 2015).

Sobre a história da inclusão no Brasil, é possível afirmar que o primeiro momento em que as políticas públicas governamentais passaram, em partes, a serem direcionadas à pessoa com deficiência foi somente a partir de 1948, quando foi instituída a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

A partir dela, os direitos das pessoas com deficiência passaram a ser vistos sob a ótica prioritária na agenda das Nações Unidas, pois, pela primeira vez, havia um comprometimento de várias nações do planeta em se empenharem para garantir a proteção universal dos direitos humanos, em especial, da pessoa com deficiência (DUDH, 1948).

A Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da DUDH, proclamou que:

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (DUDH, 1948, n.p).

A DUDH defende, em seu Artigo VII, que:

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação (DUDH, 1948, n.p).

Ao analisar a perspectiva existencial, a inclusão remete imediatamente à importância da convivência em sociedade, compartilhando momentos, experiências e vivências com todas as pessoas, independentemente das diferenças. Isso nos leva a afirmar que a existência e o desenvolvimento dos indivíduos têm mais sentido quando se vive em conjunto, de modo que as particularidades se tornam inerentes à existência humana.

As concepções presentes na DUDH nortearam as diretrizes para a configuração dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, de modo que ela é

considerada atualmente um marco norteador para as legislações que promulgaram os direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, a DUDH, em seu art. XXVI, estabelece:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (DUDH, 1948, n.p).

No item 1 do excerto supracitado, podemos compreender que a DUDH, ao apresentar o termo instrução, não distingue quais pessoas especificamente serão beneficiadas com o acesso à educação, o que nos leva a asseverar que o ingresso no ensino público é um direito subjetivo ao indivíduo. Portanto, independentemente de quais características esses indivíduos possam apresentar, tendo ou não uma limitação física e/ou cognitiva ou qualquer outra forma de distinção, são sujeitos de direitos.

Já o item número 2 expressa, claramente, a necessidade de os atores envolvidos no processo educacional estimularem a socialização e a interação das pessoas sem distinção de credo, cor, nacionalidade, orientação sexual e neurodivergências, que exprimem o desenvolvimento neurológico atípico e/ou variados.

Para atender aos compromissos acordados na Assembleia Geral das Nações Unidas, o governo federal brasileiro, a partir da década de 1950, criou e subsidiou instituições e serviços especializados em alguns Estados. Além disso, promoveu campanhas no intuito de angariar recursos financeiros para subsidiar projetos voltados ao atendimento das Pessoas com Necessidades Especiais (PNE). Segundo Mazzota (1999), o primeiro evento organizado em favor da educação especial foi a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957. Posteriormente, foram realizadas: a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes da

Visão, em 1958, e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, em 1960.

A partir da DUDH, emerge a consciência social de que todas as pessoas, independentemente de suas limitações e especificidades, têm direito à vida e ao acesso ao conhecimento construído no decorrer da história humana. Dessa forma, exigiam-se a ruptura com sistemas sociais excludentes e a busca por oportunidades que proporcionassem a todos o bem comum e em todas as esferas da vida.

Assmann (2001, p. 61) defende que, a partir da DUDH, despertou-se a concepção de que os meios sociais deveriam se empenhar para que “[...] nossos conjuntos sociais preservem a solidariedade mínima em situações extremas, nas quais estão em jogo os direitos básicos da corporeidade humana em situações-limite”.

A priori, a DUDH desencadeia um processo de mudanças no comportamento social, contrapondo-se a ações que representem discriminações sociais, em uma tentativa de minimizar os danos do afastamento social e trazer à cena aqueles que, historicamente, foram discriminados por causa de suas diferenças, sob a perspectiva de que todos têm direitos, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei, conforme consta no art. 26º do Direito à Educação:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (DUDH, 1948, n.p).

A ideia de incluir a todos em um mesmo sistema educacional e social se incumbiu de forças, principalmente, a partir dos anos de 1980, com base na filosofia da normalização e da integração das pessoas com deficiência. Segundo essa concepção, todas as pessoas com deficiência tinham o direito de “[...] usufruir das condições de vida mais comuns e/ou normais possíveis na comunidade, participando das atividades educacionais e sociais” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 21).

A Lei nº 4.024/1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDBEN), trazia, em seu texto, que a “[...] educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, *on-line*). O termo “excepcionais”, nos dias atuais, é

considerado inadequado e está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases Educacionais do Brasil, Lei nº 5.692 de 1971, foi constituída no momento histórico em que, no Brasil, acontecia a Ditadura Militar (1964-1985). Essa diretriz trazia, em seu texto, que “[...] deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (BRASIL, 1971, *on-line*). Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular; pelo contrário, orientava o aluno com necessidades especiais a buscar por um espaço de atendimento especial para a sua instrução.

A inclusão de pessoas com deficiências ou necessidades educativas especiais passou a ser garantida por meio da atual Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Ambas normativas reconhecem o direito da educação para todos, propondo que o ensino seja baseado nos princípios de igualdade de condições de acesso, permanência e aprendizagem. Assim, a educação aos alunos especiais deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando currículo, métodos, técnicas, recursos educativos específicos e tecnologias assistivas para atender às necessidades dos estudantes.

A Constituição Federal, Lei máxima vigente em nosso país, promulgada em 1988, trouxe ao Brasil um cenário de novas transformações sociais, pois, alicerçados nesse documento, conquistamos avanços significativos na educação escolar de pessoas com deficiências. Vale pontuar que, em favor da inclusão, a Constituição deferiu como parâmetro para se considerar uma República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III) e, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Garante, também, o direito à igualdade (art. 5º) e trata, no art. 205 e seguintes, do direito de todos à educação. A partir desses direitos, deve-se garantir o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, *on-line*). Outrossim, a Constituição Federal, em seu art. 206, inciso I, garante “[...] a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, *on-line*).

A Constituição Federal, no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, em seu art. 208, assegura “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, *on-line*). Com base na Lei Magna, tal atendimento deve estar disponível e ao alcance para as pessoas com deficiência em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, de preferência na rede regular, desde a Educação Infantil até a universidade.

Ao nos fundamentar nas concepções dessa Lei, a escola regular é, certamente, o ambiente mais adequado para que todos os alunos possam estudar e se desenvolver integralmente, pois garantir o relacionamento e as interações dos indivíduos em um mesmo espaço, tendo eles ou não uma deficiência, é uma forma de eliminar qualquer ação discriminatória, já que possibilitar a interação e a troca entre os diferentes é uma maneira de beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo de todos.

A Constituição Federal, em seu art. 208, inciso III, até admite que o atendimento educacional especializado possa ser oferecido fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, já que seria apenas um complemento, mas orienta que o ensino essencial deva ser ministrado na rede regular (BRASIL, 1988).

No Brasil, na década de 1990, o movimento de inclusão escolar recebeu um grande impulso ao consideramos as transformações propostas pela Constituição Federal em 1988, assim como alguns movimentos internacionais em que, com a participação, o Brasil se comprometeu em adotar mudanças que tornassem os sistemas mais inclusivos. A título de exemplo, salientam-se: a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990; a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994; e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, concluída em 7 de junho de 1999. Essas assembleias buscavam estabelecer novas diretrizes que levantassem reflexões sobre a necessidade de reformular as políticas e os sistemas educacionais com a finalidade de fortalecer o movimento de inclusão social.

Com as orientações e concepções defendidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, foram elaborados documentos que representaram avanços significativos no atendimento à criança especial nos sistemas educacionais dos países signatários, pois assumiram a incumbência de defender a educação como

“[...] um direito fundamental de todos, independentemente de gênero e idade, no mundo inteiro” (UNESCO, 1990, p. 5).

Em resposta ao compromisso assumido pelo Brasil em Jomtien, foi implementado o Plano Decenal de Educação para Todos, cujo foco primordial era assegurar, em dez anos (1993 a 2003), às crianças, aos jovens e aos adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondessem às necessidades elementares da vida contemporânea, reconhecendo que a

[...] educação serve de contribuição para conquistar um mundo mais próspero e ambientalmente mais seguro, favorecendo, ao mesmo tempo, o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990, p. 28).

A Conferência Mundial sobre Educação Especial ou Declaração de Salamanca é considerada um dos documentos mais decisivos em relação à inclusão social, pois “[...] proporcionou uma oportunidade única de colocação da Educação Especial dentro da estrutura de educação para todos” (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p. 15). Ademais, essa assembleia abrangeu a concepção de pessoas com necessidades especiais ao anexar, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estivessem vivenciando alguma dificuldade temporária, ou seja, tornou-se um caminho para incluir todas as crianças que não estavam conseguindo alcançar, na escola, o objetivo almejado por um motivo temporário, duradouro ou definitivo.

Promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p. 15).

A orientação era de que todas as escolas assumissem uma perspectiva inclusiva acolhendo e respondendo às diversas necessidades de seus alunos, de forma a assegurar uma educação de qualidade a todos.

Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que lhes assegure uma educação efetiva (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p. 61).

Em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei nº 9.394/1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), popularmente conhecida como Lei Darcy Ribeiro, uma maneira de homenagear esse educador, que foi também um dos principais formuladores dessa Lei que representa um marco, isto é, um novo olhar para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Escola (BRASIL, 1996).

A LDB é a legislação máxima no que se refere à Educação e tem a função de reger e regulamentar o sistema educacional brasileiro. Sua composição está organizada em 92 artigos que versam sobre os mais diversos temas da educação brasileira, desde o ensino infantil, educação especial e até o ensino superior. A inclusão foi tratada no capítulo V do art. 58 e identificada como “[...] modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais” (BRASIL, 1996, *on-line*). As percepções quanto à instrução do sujeito com deficiência na LDB reforçam as diretrizes e concepções presentes na Constituição Federal de 1988.

Em relação ao art. 1º, a LDB determina que “[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Sob essa ótica, é irrefutável afirmar que, tanto a LDB quanto a Carta Magna, ou seja, a Constituição Federal, defendem a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na escola comum e, ao analisarmos as objeções desse item, podemos observar que, finalmente, foi dada a devida reverência aos alunos com necessidades especiais, que, até então, não tinham apoio do Sistema de Ensino para atendimento escolar, a não ser em instituições especializadas de atendimento especial e privado e de cunho filantrópico, como as APAEs.

Conforme consta na atual LDB (art. 58 e seguintes), as metodologias praticadas na escola de ensino regular devem contemplar as mais diversas necessidades dos estudantes, inclusive, eventuais necessidades especiais, pois, para reafirmar esse compromisso com a inclusão de pessoas especiais na escola, alguns anos após a aprovação da LDB, aconteceu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, na Guatemala, em maio de 1999. Nela, os países signatários se comprometeram a

eliminar a discriminação, em todas as formas e manifestações, principalmente, contra as pessoas com deficiência.

Com aprovação pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e promulgação pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, da Presidência da República, o Brasil foi um dos países que esteve à frente nesse documento. O objetivo da Convenção era conscientizar a todos quanto à impossibilidade da diferenciação com base na deficiência, assim como romper com os padrões de discriminação e diferenciação tão presentes até ali; dessa forma, era preciso eliminar:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA, 1999, p. 3).

Do mesmo modo, algumas formas de diferenciação não se constituem em discriminação, segundo as percepções da Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as pessoas Portadoras de Deficiência:

[...] a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência (CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA, 1999, p. 3).

Diante dessas leis, decretos e diretrizes em favor da educação especial, os estabelecimentos de ensino passaram a buscar maneiras de eliminar as barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e estruturais, de modo a adotarem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais

dos alunos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações. Pretendia-se, nesse âmbito, cumprir com os princípios constitucionais da igualdade de direito ao acesso e à permanência na escola básica, bem como do acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (MANTOAN, 2012; FOREST, 1985).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Dessa forma, a educação especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

No ano de 2006, o Brasil reafirmou o compromisso de respeitar as convenções defendidas pelos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), comprometendo-se em oportunizar a convivência escolar por intermédio da universalização do atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e TEA, além das altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 4 a 17 anos, na rede regular de ensino, estimulando o desenvolvimento cognitivo e social do aluno com deficiência.

Com a publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, houve um grande avanço na luta pela inclusão educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais, pois estabeleceu as diretrizes básicas para a inclusão escolar de pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação ou com transtornos globais do desenvolvimento e TEA. Além disso, definiu o aluno com necessidades especiais como aquele que apresenta imprescindibilidade singulares e divergentes dos demais alunos no domínio das matérias curriculares correspondentes à sua idade, necessitando de recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas (BRASIL, 2008).

A partir dessas leis, decretos e diretrizes, o Poder Público assumiu o dever de garantir e implementar políticas públicas de acesso, inserção e apoio desse segmento populacional na rede de educação básica.

Essas políticas públicas governamentais devem incluir os alunos que formam o público-alvo da educação especial em classes comuns das escolas da rede regular de Educação Básica, mas, para que essa inclusão realmente aconteça, é necessário um suporte por meio do AEE (Atendimento Educacional Especializado). A priori, é

preciso estruturar as salas de apoio especializado, preparar os professores, desenvolver estratégias e metodologias específicas para os atendimentos, levando em consideração o tipo e grau da deficiência.

Segundo Camargo e Bosa (2009), no discurso da escola, ainda há a imagem distorcida a respeito desses alunos, principalmente quanto à (in)capacidade de comunicação verbal de uma parte de alunos com autismo; essas concepções parecem influenciar nos relacionamentos, nas práticas pedagógicas e nas expectativas acerca da educabilidade desses alunos. As dificuldades dos professores, de um modo geral, apresentaram-se na forma de ansiedade e conflito ao lidar com o “diferente”.

O princípio básico da Educação Inclusiva é que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades, pois isso se constitui como o meio mais capaz de combater as atitudes discriminatórias (UNESCO, 1994).

Fación (2008) defende que as políticas de inclusão têm o objetivo de formar uma sociedade igualitária. No entanto, os decretos e leis, tanto os já existentes quanto os que estão a caminho, devem ser criteriosamente analisados e estudados, pois, apesar da crescente inserção de alunos especiais no ensino regular, Mendes (2006) pontua que não devemos nos iludir acreditando que a qualidade de ensino tenha crescido da mesma forma, o que nos leva a questionar os paradigmas estabelecidos e refletir sobre a necessidade de reformas educacionais que busquem alterações nos currículos, nas formas de avaliação, na formação dos professores, nas estruturas reais e concretas das escolas e na defesa de uma política educacional mais democrática.

Glat (2013) explica que, embora a legislação brasileira na Educação avance para padrões internacionais, a promulgação de leis e de diretrizes políticas e pedagógicas não garantem as condições para o seu devido cumprimento. Assim, para que a inclusão ocorra, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, principalmente, conscientizar-se e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade.

Para Bourdieu (2007), as desigualdades não têm um único viés, mas representam um episódio complexo na construção da história e na compreensão da

ordem econômica e cultural. As propostas de inclusão se empenham em findar a negação dos direitos e a manutenção das desigualdades, eliminando os possíveis distanciamentos entre aquilo que é proposto e o que é executado. Mantoan (2012, p. 24) reafirma esse pensamento, quando postula que:

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades para aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabem, porém, que a maioria dos que fracassam na escola não vêm do ensino especial, mas possivelmente acabará nele.

Apesar da existência de muitos mecanismos legais que, na teoria, deveriam garantir direitos comuns a todos os seres humanos, independentemente de suas especificidades, é irrefutável que muitas escolas ainda não sabem ao certo como inserir os alunos autistas no sistema educacional. No entanto, a Constituição garante não apenas o direito à educação, mas o atendimento às especificidades, sem prejuízo à escolarização regular. Contudo, como já exposto, há, ainda, uma distância entre o que a lei prevê e aquilo que é oferecido na prática.

Em 2009, foi assinada a Resolução nº 04/2009, do CNE/CEB, na qual são instituídas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, *on-line*).

A resolução vem para reforçar o paradigma de que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Nesse mesmo ano, foi sancionado o Decreto nº 6.949/2009, o qual “Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu

Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007” (BRASIL, 2009, *on-line*), além do Parecer nº 13/2009, do CNE/CEB, que oficializa as “Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (BRASIL, 2009, *on-line*). Os fundamentos que sustentam o Decreto nº 6.949/2009, referentes à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estão pautados na tentativa de construir uma sociedade livre, justa, igualitária e na busca pelo enfraquecimento das desigualdades sociais tão presentes nos mais diversos âmbitos sociais de nosso país.

É notável que a história da inclusão no Brasil envolve a criação de vários dispositivos legais engajados na tentativa de garantir que todos os direitos às pessoas com deficiência sejam cumpridos. No entanto, a Constituição de 1988 e a própria LDB de 1996 já trazem nos seus textos garantias de que toda criança deve ter direito a frequentar escola e desenvolver a própria aprendizagem.

Apesar de tantas outras leis, diretrizes formuladas e aprovadas, como as que foram discutidas nos excertos anteriores, a inclusão real e efetiva segue como um sonho distante ou como meta para se alcançar no futuro, pois é de conhecimento que as políticas públicas, por si só, não carregam em si a capacidade de alterar a realidade. Podem apenas representar os meios precípuos para a contenção de atos segregativos e discriminatórios, visando à inserção social, educacional e profissional de todos os cidadãos, independentemente das limitações e diferenças.

Nessa perspectiva, Capellini *et al.* (2016, p. 2) defendem que:

[...] direitos explicitados nas leis nem sempre são efetivados e, muitas vezes, não haveria a necessidade de tantas leis específicas para determinadas populações, se as leis comuns a todas as pessoas da sociedade fossem cumpridas plenamente.

Em 2011, foram aprovados dois Decretos importantes: o Decreto nº 7612/2011, que Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite, e o Decreto nº 7611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, que se compromete com a “[...] garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”, além da “[...] adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena” (BRASIL, 2011, Arts. I

e VI), e tantos outros compromissos públicos que aparecem nessa normativa como diretriz para com a educação das pessoas que formam o público-alvo da Educação Especial no Brasil.

É compreensível que, após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, os dispositivos legais que surgiram a partir dessa data passaram a tratar mais especificamente da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Contudo, os direitos das pessoas com TEA foram colocados em pauta somente com a promulgação da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012).

Faz-se muito importante a existência de uma norma jurídica que institua uma política pública específica, voltada para o atendimento das pessoas com TEA, pois, a partir da norma, viabiliza-se a possibilidade de implantação de programas políticos e atos administrativos tendentes a resguardar os direitos estabelecidos. Sancionada pela então presidente Dilma Rousseff, essa lei carrega em seu conteúdo normas, regulações e garantias para os sujeitos com TEA, além de ter incluído esse Transtorno no grupo de deficiências, o que garante todos os direitos estabelecidos para as pessoas com deficiência no país, especificamente, para as pessoas com autismo.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista garante às pessoas com autismo o direito ao diagnóstico precoce e aos tratamentos necessários para o quadro, como terapias e medicamentos. Tudo isso, conforme consta na Lei nº 12.764/2012, deve ser fornecido pelo Sistema Único de Saúde (SUS), além do acesso à educação e à proteção social, ao trabalho e a serviços que garantam a equidade no acesso aos sistemas sociais.

A partir da Lei nº 12.764/2012, denominada Berenice Piana, o autismo passou a figurar de forma clara nos textos legais e, como foi a primeira lei que se refere exclusivamente à pessoa autista, por meio dela, instituiu-se a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Dessa forma, a lei em questão representa um avanço em termos sociais e no compromisso do país na execução de ações voltadas à integralidade da atenção às necessidades da pessoa com TEA.

Conforme consta no art. 3º da Lei nº 12.764/2012, passam a ser direitos garantidos à pessoa com TEA:

- 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, *on-line*).

Berenice Piana encabeçava um grupo de mães, familiares e apoiadores da causa autista que ansiavam por atenção dos poderes públicos para com seus filhos e parentes, que conviviam em um cenário de poucas respostas em relação a uma explicação definitiva da causa, sem um tratamento exitoso seguramente comprovado, seja ele medicamentoso ou terapêutico. Assim, prevaleciam abarcados a muitas incertezas no que diz respeito ao próprio diagnóstico e ao prognóstico.

A Lei nº 12.764/2012 trouxe importantes conquistas para as pessoas com TEA; a precípua foi, certamente, o direito do aluno autista ao acompanhante especializado na escola, conforme dispõe o parágrafo único do art. 3º:

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

É importante lembrar que a Lei Berenice Piana foi regulamentada no final do ano de 2014 por meio do Decreto nº 8.368/2014, afastando qualquer possibilidade da não obrigatoriedade das instituições em garantirem o acompanhante especializado ao estudante autista, quando comprovadamente necessário, conforme consta no § 2º do art. 4º do referido Decreto Federal:

§ 2º Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada

disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do decreto (BRASIL, 2014, *on-line*).

Entre as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, está “[...] o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (art. 2º, inciso VII da Lei nº 12.764/2012).

Assim, as instituições que prestam ensino nos mais variados níveis devem desenvolver estudos, organizar debates e práticas pedagógicas, bem como promover cursos, simpósios, seminários e outros eventos, buscando a formação e atualização de recursos humanos para atuar com as crianças e adolescentes com TEA; somente assim, garantirão a formação desses sujeitos e a sua participação nas diversas áreas sociais e do mercado de trabalho.

As legislações devem garantir direitos sociais para todo cidadão por intermédio das políticas públicas. Por essa razão, é importante compreender as dificuldades para a implementação desses aparatos legais, já que, “[...] como qualquer política pública, a política educacional não é efetivada sob uma relação unidirecional, em que leis são assimiladas 'automaticamente' e homoganeamente por todo país” (KASSAR; MELETTI, 2012, p. 54).

Já o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, assim como a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI), formam o que temos de mais recente em nosso país em relação às leis que buscam a inclusão (BRASIL, 2014/2015). No que se refere às Leis mais atuais, faremos, também, a análise de forma sinóptica da Lei nº 3.130/2018, que trata da proteção legal da pessoa autista, exclusivamente no município de Mandaguari-PR, bem como do Decreto nº 9.465/2019, que concebe a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação formada por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras e da Lei de nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020, que altera a Lei nº 12.764, a Lei Berenice Piana e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA).

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma tentativa de definir as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos. A meta 4 diverge sobre a educação especial e causou muita polêmica no cenário educacional de nosso país ao propor que a educação para os alunos com deficiência deve ser oferecida “preferencialmente” no sistema público de ensino, o que destoa do discurso defendido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e na Constituição Federal (BRASIL, 1988), pois esses documentos estabelecem a universalização da educação básica para todas as pessoas entre 4 e 17 anos em escolas comuns, sem atenuante à palavra “preferencialmente”.

Em 5 de setembro de 2018, o Poder Executivo Municipal de Mandaguari, município compreendido como o campo de investigação da presente pesquisa, instituiu a Política Municipal de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Por meio da Lei nº 3.130/2018, fica instaurada a Política Municipal de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, partindo das ideias basilares da Lei Federal nº 13.977, de 08 de janeiro de 2020, que institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Em seu art. 3º, a referida Lei municipal afirma que caberá ao Executivo à competência de garantir aos indivíduos com autismo:

- I – Carteira de Identificação do Autista (CIA), a ser emitida por intermédio dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAs), devidamente numerada, de modo a possibilitar a contagem dos portadores do (TEA) no município de Mandaguari - PR;
- II – administrar a política da Carteira de Identificação do Autista (CIA);
- III – adequar sua plataforma de serviços à expedição da Carteira de Identificação do Autista (CIA);
- IV - disponibilizar para efeito de estatística o número atualizado de carteiras emitidas por município, em portal específico na Internet;
- V – realizar procedimentos inerentes à execução orçamentária e financeira da Carteira de Identificação do Autista (CIA) (MANDAGUARI, 2018, n.p).

Conforme consta no art. 9º, são diretrizes da Política Municipal 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;
- IV – o estímulo à inserção da pessoa com Transtorno do Espectro Autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);
- V – a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;
- VI – o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com Transtorno do Espectro Autista, bem como a pais e responsáveis (MANDAGUARI, 2018, n.p).

Essa é uma Lei ampla que, nesta pesquisa, será apresentada de forma sintetizada, mas destacando o seu valor na tentativa de promover a inclusão das pessoas com TEA na comunidade, além de garantir que elas tenham acesso aos bens comuns e fundamentais a todo e qualquer cidadão do município:

- a) à educação e ao ensino profissionalizante;
- b) à garantia das vagas em escola da rede pública municipal.
- c) à moradia, inclusive à residência protegida (se for o caso);
- d) ao mercado de trabalho;
- e) à previdência social e à assistência social (MANDAGUARI, 2018, n.p).

A referida Lei se caracteriza como uma tentativa de eliminar as diversas situações de exclusão e conscientizar quanto à importância de ambientes sociais heterogêneos em Mandaguari. Além disso, deve oferecer aos profissionais de educação uma formação continuada, abordando métodos de trabalho condizentes com as necessidades do aluno com Transtorno do Espectro Autista, tais como a Análise do Comportamento Aplicada/Applied Behavior Analysis (ABA), o Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados à Comunicação/Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children (TEECH) e o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras/Picture Exchange Communication System (PECS). Ademais, a Lei prevê o atendimento multiprofissional às crianças com TEA, entre outros benefícios.

A Lei nº 3.130/2018 representa um grande avanço para Mandaguari, sobretudo em relação a uma nova perspectiva jurídica municipal no tocante à inclusão das pessoas com TEA. Sob esse prisma, percebe-se que o município dá os seus primeiros passos no desenvolvimento de políticas públicas específicas para a inclusão das

peças com TEA nos bens, serviços sociais e comuns do município, rompendo com conceitos carregados por percepções preconceituosas e incapacitistas. A Lei nº 3.130/2018, apesar de estar sendo incorporada ao município de maneira lenta, representa um novo momento político: tanto as ações administrativas como a sociedade em geral já se atentaram para o fato de que o TEA, embora tenha determinadas limitações de natureza cognitiva e nos relacionamentos, não pode funcionar como um limitador de direitos ou como fator em que se sustentam algumas ideologias que tendem à exclusão. Tal dispositivo legal pode ser comparado com a Lei nº 12.764/12; esta, ao ser promulgada, representou um marco de mudanças de paradigmas de todo o país em relação ao direito dos autistas, possibilitando que as pessoas com autismo passassem a exercer sua dignidade, ao ter em vista o acesso a direitos fundamentais, como saúde, educação e trabalho.

Em 2019, por meio do Decreto nº 9.465/2019, criou-se a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Essa pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (BRASIL, 2019).

Por último, a Lei de nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020, institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), de expedição gratuita (BRASIL, 2020). Com o documento, as pessoas com TEA passam a ter prioridade de atendimento em serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social. Os estados brasileiros estão se adaptando a essa diretriz. Entretanto, vale ressaltar que alguns estados brasileiros, como Ceará, Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo, já garantem a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA para os cidadãos que se enquadram no espectro.

A Carteira de Identificação do Autista (CIA), instituída pelo município de Mandaguari, é similar à CIPTEA, contudo é mais abrangente, já que a CIA poderá, entre outros benefícios, permitir que o sujeito com TEA tenha acesso gratuito ao transporte intermunicipal. Essa documentação confere, também, atendimento prioritário em todos os estabelecimentos públicos e privados do estado.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018) revelam, por intermédio do censo escolar, um aumento significativo no número de matrículas de estudantes com deficiências na Educação Básica. Assim, as políticas públicas nascem das insatisfações do povo, a partir de suas reivindicações por bens e serviços, como saúde, educação, estradas, transportes, segurança pública, previdência social e outras. Em relação à educação inclusiva, evidenciam-se as muitas vitórias alcançadas até aqui. No entanto, essas conquistas não podem nos desviar do longo trajeto que ainda temos de seguir rumo à verdadeira aprendizagem do aluno incluso.

Algumas causas são urgentes, como a necessidade de se planejar e organizar as ações pedagógicas eficazes para suscitar o aprendizado da criança especial, fortalecer as relações inter e intrapessoais dessas crianças com os demais alunos, assim como com a equipe de funcionários/servidores que os atendem na escola. Principalmente no tocante aos professores, é necessário contemplar com melhorias os aspectos que envolvem a formação inicial e continuada, pois o conhecimento fará com que cada um reveja e até adequue os materiais, métodos, abordagens e os conteúdos trabalhados com os alunos com TEA, buscando formas de alcançar as pluralidades e as diversidades desse público, no intuito de promover a aprendizagem e o desenvolvimento deles.

Segundo a afirmação de Mantoan (2012, p. 8):

[...] uma escola distingue-se por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária quando consegue: Aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meio para conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parceiras as famílias, a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto político pedagógico.

A autora defende uma educação escolar inclusiva alicerçada em aspectos que dão ênfase ao desenvolvimento social e afetivo dos alunos, uma vez que a escola será um ambiente realmente vivo e estimulador de potencialidades. Mantoan (2012, p. 45) defende, ainda, que:

[...] as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidade humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos,

ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas aulas, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar, sem tensões, competições, com espírito solidário e participativo.

Na acepção de Novaes (2002), não é possível continuar vislumbrando o futuro como uma mera continuidade do passado ou até mesmo do presente, pois nos encontramos diante de uma crise histórica que exige novas soluções para os problemas. O direito a uma educação de qualidade para os alunos com necessidades especiais já é previsto há alguns anos e é dever de cada profissional da educação buscar caminhos para garanti-los, sem, de forma alguma, protelar para um futuro próximo ou buscar formas de repassar a responsabilidade para outro professor.

É evidente que a mudança que uma criança especial traz para a sala de aula gera insegurança para o profissional que a administra, mas é preciso abarcar a ideologia de que vivemos um novo momento educativo: é momento de incluir, de compreender, de aceitar e respeitar. Todavia, conforme Gomes (2002, p. 98), “[...] a sala de aula reflete a sociedade”. Dessa forma, devemos lutar por mudanças em nossas escolas, tornando-as realmente inclusivas, a fim de que esse exemplo se reflita na sociedade e esta dê seus passos rumo a uma necessária transformação no atendimento e na garantia dos direitos das pessoas com TEA.

Na contramão de tudo o que foi defendido até aqui, em 30 de setembro de 2020, por meio do Decreto nº 10.502, instituiu-se a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Nas entrelinhas desse dispositivo legal, é possível encontrar percepções segregatistas e pontos que tornam possível a recusa das escolas em aceitar esses alunos especiais com justificativas em suas limitações.

A referida Lei, em seu capítulo VII, art. III, orienta quanto à:

Definição de critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas, de modo a proporcionar o atendimento educacional mais adequado, em ambiente o menos restritivo possível, com vistas à inclusão social, acadêmica, cultural e profissional, de forma equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2020, *on-line*).

O excerto apresentado é apenas um dos trechos da normativa que afirma as percepções representativas de uma investida contra o direito à Educação Inclusiva conquistada ao longo de tantos anos e de tantas disputas, entraves e impasses. É, certamente, um retorno à segregação das pessoas com deficiência.

Quando retiramos as possibilidades dos alunos com deficiência de estarem em uma escola comum, ou mesmo quando os alunos sem deficiência deixam de conviver na escola com pessoas com deficiência, estes perdem a oportunidade de aprender a conviver, a respeitar e a estar junto; ambos os lados sofrem prejuízos, pois impedem as diversas chances de evoluírem na aprendizagem e nos relacionamentos. Com isso, deixam de desenvolver sentimentos nobres, que nos aproxima do que realmente significa a humanidade. Contudo, no início do mês de dezembro do corrente ano, o jurista e magistrado José Antônio Dias Toffoli suspendeu esse dispositivo legal em razão do desacordo gerado na sociedade. Essa decisão individual deve ser submetida ao plenário do STF (Supremo Tribunal Federal) para um parecer definitivo.

A revisão das leis relacionadas à educação das pessoas com deficiência e, mais especificamente, com autismo, realizada nesta seção, é pertinente, pois tem, em si, a possibilidade de ampliar o conhecimento do leitor e dos profissionais da educação no tocante à inclusão das pessoas com TEA. Nosso intuito é fomentar as discussões que eliminem as percepções saturadas de preconceitos, ou seja, que levantem estratégias que possibilitem a equiparação de oportunidades e a compreensão das potencialidades das pessoas com TEA. A seguir, em nossa próxima seção, faremos a exposição dos aspectos metodológicos que foram utilizados para a composição desta pesquisa.

3 A PESQUISA

Nesta seção, apresentamos os aspectos metodológicos que sustentam a coleta e a análise dos dados de nossa pesquisa.

3.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo. Segundo Vieira e Zouain (2005), a abordagem qualitativa confere importância primordial aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Assim, esse tipo de investigação preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos componentes que os envolvem.

Ao discutir as características da pesquisa qualitativa, Creswel (2007) destaca que, na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos. Assim, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é averiguar “como” ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

O estudo se classifica, ainda, como descritivo, uma vez que tem por objetivo descrever criteriosamente os fatos e fenômenos de determinada realidade, de forma a obter informações a respeito daquilo que já foi definido como problema a ser analisado (TRIVIÑOS, 2008).

No que tange à abordagem, esta é classificada como teórico-empírica. A pesquisa teórico-empírica se dedica “[...] ao tratamento da face empírica, e fatural da realidade; produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatural” (DEMO, 2000, p. 21). Segundo o autor, o significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas esses dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática.

Assim, por meio de um levantamento bibliográfico e documental, a pesquisa pretendeu levantar, analisar e agrupar informações relevantes, envolvendo as concepções dos agentes participantes do processo de escolarização dos alunos com TEA, bem como as políticas públicas relacionadas à inclusão desses alunos.

Realizamos, também, uma pesquisa de campo e utilizamos, como instrumentos para a coleta de dados, o questionário sociodemográfico, a entrevista semiestruturada e a observação das práticas das profissionais na Educação Infantil.

3.2 CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Ensino de Mandaguari-PR, mais especificamente, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Nessa etapa de aprendizagem, Mandaguari atende a 1735 crianças matriculadas em 10 Instituições Educacionais.

Dos 10 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Mandaguari, somente 5 participaram da pesquisa de campo, isso porque, em apenas 5 desses 10 estabelecimentos, tinham crianças matriculadas com o diagnóstico do TEA.

É válido ressaltar também que, dessas 10 instituições de Educação Infantil, 7 oferecem atendimento a crianças de 0 a 5 anos em tempo integral, e as três restantes são consideradas pré-escolas por atenderem a crianças com idade entre 3 e 5 anos em períodos parciais.

Para o levantamento dos estudantes matriculados no ano de 2019 identificados com Transtorno do Espectro Autista, contamos com informações repassadas pela coordenadora da Educação Especial da Secretaria de Educação do Município. Após levantamento e análise desses dados, com informações sobre as matrículas na Educação Infantil, verificou-se que, no início da pesquisa, a tabulação de dados gerou o quantitativo de 7 crianças (com TEA) em idade escolar nessa modalidade de ensino na Rede Municipal; estas compuseram o campo de observação de nossa pesquisa.

Mandaguari é um município que se encontra ao norte central do estado do Paraná, localizado entre as coordenadas 23° 32' 52" latitude Sul e 51° 40' 15" longitude Oeste. É uma cidade pertencente à região metropolitana de Maringá, com área territorial de 335,814 km² e densidade demográfica de 97,25 hab./km² (IBGE, 2018).

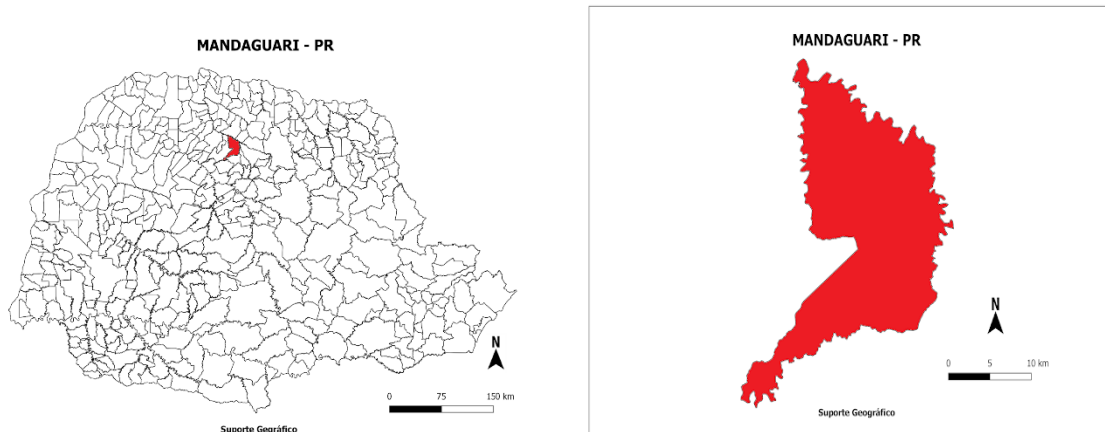
O município tem cerca de 34.400 habitantes (IBGE, 2018); uma grande parte dessa população reside em área urbana, uma tendência dos municípios brasileiros que, desde o fim do século XX, possuem População Economicamente Ativa (PEA) predominantemente na área urbana.

No que concerne à questão econômica da população, observa-se que o setor que mais emprega os habitantes desse município é a indústria de transformação, sendo responsável por 27,2% do total da população empregada. Em segundo lugar, aparecem agricultura, pecuária, silvicultura, exploração florestal e pesca, empregando 15,87%. O restante da população exerce atividades ligadas ao comércio, à reparação de veículos automotivos, objetos pessoais e domésticos. Há, também, empregabilidade de parte da população em atividades ligadas ao setor público (MOURÃO, 2011).

Outras atividades econômicas que dão impulso para o desenvolvimento do município e chamam a atenção pela quantidade de empregos gerados são as fábricas de minerais não metálicos, couros, química e alimentos.

Mandaguari apresenta o 36.º melhor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) do estado (que possui 399 municípios) com 0,791, sendo o 779.º melhor resultado no Brasil (que possui cerca de 5570 municípios). A renda apresenta distribuição relativamente igualitária (IPARDES, 2018).

Figura 3 – Localização de Mandaguari no Paraná



Fonte: Disponível em: <https://suportegeografico77.blogspot.com/2019/11/mapa-de-mandaguari-pr.html>

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa 23 professoras¹⁰, dentre as quais se destacam: seis professoras regentes, seis professoras de apoio educacional especializado (PAEE), quatro diretoras, cinco supervisoras e uma orientadora educacional que trabalham em Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do município de Mandaguari-PR. Participou, ainda, a coordenadora da Educação Especial da Secretaria de Educação do mesmo município¹¹.

3.3.1 Perfil das participantes da pesquisa

A partir dos dados do questionário sociodemográfico, foi possível construir o perfil das participantes da pesquisa, evidenciando os seguintes dados: idade, formação, tempo de atuação profissional, tempo de atuação na Educação Infantil e na Educação Especial.

Para preservar a identidade das participantes, usamos a nomenclatura de Prof^a.1, Prof^a.2, ... até a Prof^a. 24.

¹⁰ Em Mandaguari, o cargo para o qual o candidato presta o concurso é professor/educador; portanto, oficialmente, são assim reconhecidos, segundo o Plano de Carreira do Magistério Municipal. O que muda é a função assumida após eleição para Direção e apreciação para as funções de Supervisão e Orientação ou indicação para atuação em função gratificada na Secretaria de Educação por não haver cargos concursados para essas funções. Apesar dessas profissionais da educação não desempenharem função docente diretamente com estudantes, utilizamos o termo professoras em razão de seus concursos, porém empregamos três instrumentos diferentes para a coleta de dados, a partir da função que cada uma exerce e para manter sigilo sobre a identidade de cada profissional.

¹¹ Iniciamos a pesquisa com o número de 26 participantes; contudo, ao longo de nossos estudos, detectamos que uma professora regente e uma professora de apoio educacional especializado (PAEE) tinham sob sua responsabilidade duas crianças com TEA em período de atendimento contrário, sendo uma criança matriculada no período matutino e uma criança matriculada no período vespertino, totalizando, ao final dessa classificação, 24 professoras participantes. Uma das participantes colaborou com o estudo em sua fase inicial, respondendo, inclusive, ao questionário sociodemográfico, porém precisou se afastar do trabalho por questões de licença médica e, naturalmente, deixou de participar dos demais momentos de coleta de dados, o que fez com que nossa pesquisa tivesse o quantitativo final de 23 participantes.

Quadro 4 – Formação inicial e continuada das participantes da pesquisa

Professora	Idade	Graduação	Especialização	Cursos de aperfeiçoamento	Área
Prof ^a . 1	40	Pedagogia	Gestão Escolar; Educação Especial; Psicopedagogia; Psicomotricidade; Educação Infantil e Séries Iniciais.	Sim	Educação Infantil e Educação Especial.
Prof ^a . 2	29	Pedagogia	Educação Especial; Psicopedagogia; Educação Infantil e Séries Iniciais; Neuropedagogia; Psicomotricidade.	Sim	Apenas os ofertados pelo município.
Prof ^a . 3	32	Pedagogia	Educação Infantil e Séries Iniciais; Neuropedagogia; Arte Educação e Arteterapia; Educação Especial/TEA.	Sim	TEA Educação Infantil.
Prof ^a . 4	40	Pedagogia	Educação Infantil, Alfabetização e Letramento; Psicomotricidade; Educação; Especial/TEA.	Sim	Educação Infantil.
Prof ^a . 5	39	Pedagogia	Educação Especial; Psicopedagogia; Gestão Escolar/Coord. Pedagógica; Educação Infantil e Anos Iniciais; Psicomotricidade.	Sim	Educação Especial.
Prof ^a . 6	39	Pedagogia	Educação Especial; Psicopedagogia; Educação Infantil e Anos Iniciais; Psicomotricidade; Neuropedagogia.	Sim	Educação Infantil.
Prof ^a . 7	50	Pedagogia	Psicopedagogia; Psicomotricidade Gestão Escolar; Educação Especial.	Sim	Educação Infantil.
Prof ^a . 8	41	Pedagogia	Educação Especial/TGD; Arteterapia; Educação Infantil e Anos Iniciais.	Sim	Educação Infantil.
Prof ^a . 9	46	Letras	Educação Especial, DI, TEA e Múltiplas.	Sim	Educação Infantil.
Prof ^a . 10	23	Magistério	–	Sim	Apenas os ofertados pelo município.
Prof ^a . 11	45	Pedagogia	Gestão Escolar; Psicopedagogia; Educação Especial.	Sim	Educação Infantil.

Profª. 12	28	Pedagogia	Gestão Escolar; Psicomotricidade; Educação Infantil e Anos Iniciais.	Não	Apenas os ofertados pelo município.
Profª. 13	37	Pedagogia	Educação Especial; Neuropedagogia na Educação; Educação Infantil e Anos Iniciais.	Sim	Gestão Escolar.
Profª. 14	36	Pedagogia	Educação Especial; Psicomotricidade; Educação Infantil e Anos Iniciais.	Não	–
Profª. 15	49	Letras	Gestão Escolar; Literaturas; Educação Infantil; Educação Especial.	Sim	Educação Infantil Educação Especial Ensino Regular.
Profª. 16	29	Pedagogia	Educação Infantil e Anos Iniciais; Psicopedagogia; Arte Educação e Arteterapia.	Sim	Educação Infantil Competências da nova BNCC.
Profª. 17	35	Pedagogia	Gestão Escolar; Educação Infantil e Alfabetização; Educação Especial; Arte Educação e Arteterapia.	Sim	Educação Especial e Educação Infantil.
Profª. 18	40	Pedagogia	Arte Educação e Arteterapia.	Sim	Educação Infantil.
Profª. 19	47	Pedagogia	Metodologia em Pré Escolar, Gestão Escolar.	Não	–
Profª. 20	44	Letras e Pedagogia	Leitura e Produção de Texto; Educação Infantil e Séries Iniciais; Gestão Escolar; Educação Especial.	Sim	Educação Especial e Educação Infantil.
Profª. 21	53	Magistério	–	Sim	Educação Infantil.
Profª. 22	41	Pedagogia Letras	Educação Especial.	Não	–
Profª. 23	45	Pedagogia	Educação Especial Psicopedagogia, Neuropedagogia.	Não	–
Profª. 24	39	Pedagogia	Educação Especial; Psicopedagogia; Psicomotricidade; Educação Infantil e Anos Iniciais.	Sim	Educação Infantil.

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme os dados do Quadro 4, no que se refere à idade das participantes da pesquisa, observa-se uma variação entre 23 a 53 anos, sendo a média de idade

compreendida entre 39 anos.

Quanto à vida acadêmica das participantes, a grande maioria possui graduação em Pedagogia (83,33%), exceto as Professoras 9 e 15, que têm graduação em Letras, e as Professoras 10 e 21, que possuem apenas curso normal em nível médio (magistério). A grande maioria (91,66%) tem especializações concluídas, exceto as Professoras 10 e 21, que só possuem o nível médio. Um fato importante a salientar é que as professoras participantes da pesquisa têm em sua formação dois ou mais cursos de pós-graduação em nível de especialização *lato sensu*, exceto as Professoras 18 e 22, que possuem apenas uma especialização, e as Professoras 10 e 21, que possuem apenas o ensino médio. De um total de 24 participantes, seis, dentre elas, as Professoras 10, 12, 16, 18, 19 e 21, não possuem formação em Educação Especial. Isso significa que uma parcela significativa das participantes (75%) recebeu formação para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Quanto aos cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial ou áreas afins, apenas as Professoras 4, 6, 10, 13, 16, 21 e 24 têm cursos em outras áreas e informaram que são referentes ao trabalho na Educação Infantil. Já as Professoras 12, 14, 19, 22 e 23 informaram que não possuem cursos de capacitação e/ou aperfeiçoamento na área de Educação Especial e/ou inclusiva e em nenhuma outra área.

A Professora 2 informou que só participa dos cursos ofertados pelo município.

Quadro 5 – Atuação profissional das participantes da pesquisa

Participante	Cargo que ocupa	Tempo de atuação profissional	Jornada de trabalho	Atua em mais de uma escola	Exerce outras ocupações
Prof ^a . 1	Diretora	+ de 20 anos	40 h	Não	Não
Prof ^a . 2	Supervisora	05 a 10 anos	40 h	Não	Não
Prof ^a . 3	Prof ^a . Regente	0 a 05 anos	40 h	Não	Não
Prof ^a . 4	Prof ^a . PAEE	0 a 05 anos	40 h	Não	Não
Prof ^a . 5	Prof ^a . PAEE	0 a 05 anos	40 h	Não	Não
Prof ^a . 6	Prof ^a . Regente	15 a 20 anos	40 h	Não	Não
Prof ^a . 7	Diretora	+ de 20 anos	40 h	Não	Não
Prof ^a . 8	Supervisora	15 a 20 anos	40 h	Não	Não
Prof ^a . 9	Prof ^a . PAEE	0 a 05 anos	40 h	Sim	Não
Prof ^a . 10	Prof ^a . Regente	0 a 05 anos	40 h	Não	Não
Prof ^a . 11	Prof ^a . PAEE	+ de 20 anos	40 h	Sim	Não
Prof ^a . 12	Prof ^a . Regente	05 a 10 anos	20 h	Não	Não

Prof ^a . 13	Orientadora	05 a 10 anos	40 h	Não	Não
Prof ^a . 14	Supervisora	05 a 10 anos	40 h	Não	Não
Prof ^a . 15	Diretora	15 a 20 anos	60 h	Sim	Professora da Rede Estadual
Prof ^a . 16	Supervisora	05 a 10 anos	40 h	Não	Não
Prof ^a . 17	Prof ^a . PAEE	0 a 05 anos	40 h	Não	Não
Prof ^a . 18	Prof ^a . Regente	10 a 15 anos	40 h	Não	Não
Prof ^a . 19	Diretora	+ de 20 anos	40 h	Não	Não
Prof ^a . 20	Supervisora	05 a 10 anos	40 h	Não	Não
Prof ^a . 21	Prof ^a . Regente	15 a 20 anos	40 h	Não	Não
Prof ^a . 22	Prof ^a . PAEE	05 a 10 anos	40 h	Não	Não
Prof ^a . 23	Coordenadora	15 a 20 anos	40 h	Não	Não
Prof ^a . 24	Diretora	15 a 20 anos	40 h	Não	Não

Fonte: elaborado pela autora.

Quanto à atuação profissional, conforme pode ser observado no Quadro 5, as Professoras 3, 4, 5, 9, 10 e 17 têm entre 0 e 5 anos de trabalho, as Professoras 2, 12, 13, 14, 16, 20 e 22 têm entre 5 e 10 anos de atuação na educação, enquanto as Professoras 6, 8, 15, 21, 23 e 24 têm entre 15 e 20 anos, e as Professoras 1, 7, 11 e 19 atuam há mais de 20 anos. Portanto, entre as participantes, há aquelas que estão iniciando a vida profissional e outras que já estão há bastante tempo na função.

A jornada de trabalho é um fator que merece destaque, pois a grande maioria tem jornada de 40 horas semanais. Apenas a Professora 15 cumpre a jornada de 60 horas e a Professora 12 tem jornada de 20 horas semanais; ainda, as Professoras 9, 11 e 15 atuam em mais de uma escola.

Quadro 6 – Atuação profissional das participantes da pesquisa na Educação Infantil e Educação Especial (Inclusão)

Professora	Tempo de atuação na Educação Infantil	Tempo de atuação na Educação Especial (Inclusão)
Prof ^a . 1	13 anos	04 anos
Prof ^a . 2	08 anos	-
Prof ^a . 3	04 anos	01 ano
Prof ^a . 4	05 anos	07 meses
Prof ^a . 5	04 anos	10 meses
Prof ^a . 6	17 anos	10 meses
Prof ^a . 7	31 anos	-
Prof ^a . 8	05 anos	01 ano
Prof ^a . 9	02 meses	03 anos
Prof ^a . 10	03 anos	10 meses
Prof ^a . 11	02 anos	16 anos
Prof ^a . 12	09 anos	01 ano

Prof ^a . 13	07 anos	07 anos
Prof ^a . 14	10 anos	06 anos
Prof ^a . 15	07 anos	-
Prof ^a . 16	10 anos	-
Prof ^a . 17	05 anos	07 meses
Prof ^a . 18	14 anos	-
Prof ^a . 19	14 anos	-
Prof ^a . 20	09 anos	03 anos
Prof ^a . 21	15 anos	-
Prof ^a . 22	05 anos	03 anos
Prof ^a . 23	16 anos	16 anos
Prof ^a . 24	11 anos	08 anos

Fonte: elaborado pela autora.

O questionário sociodemográfico contém, ainda, questões sobre o tempo de atuação na Educação Infantil e os anos de trabalho na Educação Especial (inclusão). Conforme pode ser observado no Quadro 6, o período que cada uma exerce a docência na Educação Infantil varia de 2 meses a 31 anos, porém a maioria (62,5%) se situa entre 7 a 17 anos.

Por outro lado, quando investigamos o tempo de atuação na Educação Especial, 7 Professoras informaram que não apresentam qualquer período de docência na área, isso porque, não enxergam a educação inclusiva como parte da educação especial. As Professoras 23 e 24 têm experiência na Educação Especial na função de suporte pedagógico com o tempo respectivo entre 8 e 16 anos.

A Professora 7 tem 31 anos de atuação na Educação Infantil, porém não possui experiência de trabalho na Educação Especial, pois, segundo ela, não teve, até o momento, crianças inclusas em suas salas.

3.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS

Para a coleta dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: a) questionário sociodemográfico (Apêndice C); b) entrevista semiestruturada (Apêndices D, E e F); c) roteiro de observação (Apêndice G).

De acordo com Lüdke e André (1986), as pesquisas qualitativas requerem métodos de coleta de dados condizentes com seus objetivos. Assim, por meio do questionário sociodemográfico, buscamos identificar o perfil de cada participante, o qual foi descrito na subseção anterior. O questionário sociodemográfico se constitui como uma ferramenta de pesquisa que auxiliou na composição da pesquisa para

delinear o quadro social, cultural, familiar e econômico da população estudada. Tais elementos são essenciais na realização da presente pesquisa somando informações fundamentais na organização e na análise dos dados obtidos.

As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, permitiram uma maior flexibilidade à pesquisadora e pesquisadas, pois possibilitaram a ampliação dos questionamentos à medida que as informações foram sendo fornecidas pelas entrevistadas.

Segundo Triviños (2008), a entrevista semiestruturada parte de questionamentos básicos, que são apoiados de teorias e hipóteses relevantes à pesquisa. Oferece um campo vasto de questionamentos capazes de estimular o levantamento de novas hipóteses a partir das respostas obtidas.

Por fim, por meio das observações, a pesquisadora pode se aproximar do ambiente natural em que situa seu objeto de estudo (inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil), com o propósito de se aproximar da perspectiva dos sujeitos investigados. Essas observações foram controladas e sistematizadas, o que implicou a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho que foi realizado. Para Richardson (1999), a observação pode ser participante (o observador busca se tornar um membro do grupo) ou não participante (o pesquisador não interage com o grupo observado). No caso deste estudo, a observação foi não participante, pois adentramos no contexto dos CMEIs, a fim de observar a rotina das instituições e das práticas desenvolvidas pelas educadoras, com vistas a propiciar a inclusão das crianças com TEA.

Foi utilizado um diário de campo, no qual anotamos nossas impressões sobre as observações realizadas. No diário de campo, foram registrados, em tempo real, atitudes, fatos e fenômenos percebidos no campo de pesquisa. Os registros foram feitos diariamente, sempre datados, sinalizando os sujeitos envolvidos, o local, a situação observada, as condições que puderam estar interferindo no fato, a influência da rotina e as normas institucionais do fenômeno.

Tanto as descrições obtidas por meio do roteiro de observação quanto as que foram realizadas no diário de campo contribuíram para que pudessemos aprofundar a análise das entrevistas semiestruturadas.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Antes de dar início à coleta de dados, a pesquisadora solicitou uma reunião com a responsável pela Secretaria Municipal de Mandaguari-PR, a fim de requerer a permissão para a realização da pesquisa. Nessa reunião, foram apresentados os objetivos do estudo e a metodologia que seria empregada na pesquisa de campo. Nesse encontro, solicitamos a carta de anuência (Apêndice A) para a realização das entrevistas e observações nos CMEIs da Rede Municipal de Ensino da Educação Infantil.

De posse dessa carta, o projeto foi submetido ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Após a aprovação pelo COPEP (parecer consubstanciado número 3.646.709), deu-se início à fase de coleta dos dados da pesquisa. Para tanto, fizemos contato prévio com a direção de cada CMEI e realizamos o agendamento das datas com as participantes para a aplicação do questionário sociodemográfico e realização das entrevistas.

No primeiro encontro agendado com cada participante, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B), conforme prevê a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, solicitamos o preenchimento do questionário sociodemográfico (Apêndice C). Com tempo hábil, realizamos a entrevista semiestruturada.

É importante frisar que as entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas em áudio, depois foram transcritas na íntegra. Todavia, segundo as recomendações de Belei *et al.* (2008), após essa transcrição, foram feitas correções gramaticais, a fim de evitar constrangimento às participantes da pesquisa.

Na sequência, foram agendadas as observações das aulas com a finalidade de acompanhar a dinâmica no trabalho desenvolvido pelas professoras participantes do estudo. As observações aconteceram no ano de 2019, a partir do dia 18 de outubro, seguindo as datas agendadas pela direção dos CMEIs. Foram observadas 7 crianças matriculadas em cinco CMEIs, sendo que um CMEI integral e um CMEI parcial tinham matriculados duas crianças em cada um deles. As observações aconteceram sempre no período de aula da criança, tendo início às 7h30 e término às 11h30. No período da tarde, ocorriam das 13h às 17h.

Simultaneamente, as entrevistas aconteceram no período de 18 de outubro a 10 de dezembro do ano de 2019. Para manter o sigilo, os CMEIs não serão identificados pelo nome, mas, sim, por um número (CMEI 1... até CMEI 5).

No quadro a seguir, apresentamos os dias e horários em que ocorreram as entrevistas e observações nos CMEIs.

Quadro 7 – Especificação do CMEI, quantidade de crianças TEA, datas e horários das entrevistas semiestruturadas e observações

CMEI	NÚMERO DE CRIANÇAS	DATAS	HORÁRIO
CMEI 1	01	01/11, 05/11, 25/11, 06/12	7h30 às 11h30
CMEI 2	01	18/10, 29/10, 13/11, 09/12	13h às 17h
CMEI 3	02	12/11, 13/11, 10/12	7h30 às 11h30 e das 13h às 17h
CMEI 4	02	18/10, 08/11, 18/11, 02/12, 03/12	7h30 às 11h30 e das 13h às 17h
CMEI 5	01	11/10, 30/10, 26/11, 03/12	7h30 às 11h30
Secretaria de Educação		11/11	7h30 às 11h30

Fonte: elaborado pela autora.

As observações aconteceram no contexto de sala de aula, no pátio, parque, refeitório, seguindo a rotina diária preestabelecida por meio de cada professora.

A atividade de observação seguiu os critérios contidos no Apêndice G – Roteiro de Observação das aulas; objetivou o acompanhamento da rotina diária da escolarização de cada criança. Os achados serão descritos na próxima seção.

3.6 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS

Os dados apresentados nos questionários sociodemográficos foram dispostos em quadros organizados para a identificação individual e coletiva das participantes. O público estudado teve a identidade preservada e, para a identificação, foram usados pseudônimos (Prof^a...1, Prof^a. 2,...até Prof^a. 24).

Após a realização das entrevistas semiestruturadas, os dados foram transcritos e categorizados, passando por uma análise que permitiu a organização das respostas. Assim, foram elaboradas categorias de análise por meio da técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016).

De forma geral, os chamados “dados brutos”, que representaram as informações em sua íntegra, foram organizados por meio da criação de categorias, que foram elencadas e enumeradas, permitindo a representação dos conteúdos presentes no texto. Segundo Bardin (2016), a técnica de análise de conteúdo compreende três etapas fundamentais: a) pré-análise: trata-se da fase de organização dos dados, realização de leituras preliminares – chamadas pelo autor de “leituras flutuantes”, elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação dos dados e preparação do material; b) a exploração do material: são escolhidas as unidades de codificação, compreendendo a escolha de unidades de registro – recorte, a seleção de regras de contagem – enumeração – e a escolha de categorias – classificação e agregação; c) tratamento dos resultados – a inferência e interpretação: caracteriza-se a significação dos dados por parte do pesquisador, de modo a torná-los válidos a partir de uma análise cuidadosa e minuciosa dos dados. Após seguirmos essas etapas, foram elaboradas quatro categorias de análise: 1) significações das participantes sobre TEA; 2) dificuldades na prática pedagógica no atendimento à criança com TEA; 3) formação docente: entre o real e o ideal; e 4) desafios da inclusão escolar da criança com TEA.

Uma preocupação apontada por Bardin (2016) remete a não fazer uma “compreensão espontânea” dos dados; ao contrário: deve-se ter uma atitude de “vigilância crítica” diante das informações obtidas, por essa razão, a importância das inferências. Desse modo, a partir dos dados coletados, realizamos uma leitura flutuante, ou seja, estabelecemos um contato com os dados e buscamos uma primeira percepção das mensagens neles contidas, deixando-nos “[...] invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2008, p. 52).

Retomamos a questão da investigação e o objetivo proposto; passamos, então, para a análise em relação às falas das participantes da pesquisa, tendo como preocupação se essas seriam suficientes para nos auxiliar a inferir respostas à nossa questão e alcançar o nosso objetivo. Para nos auxiliar com esses questionamentos, tivemos como parâmetro os registros orais e escritos. Destarte, partimos para a determinação das unidades de registro, buscando as recorrências e não recorrências, de maneira a procurar as confluências e as disparidades.

Ao ter em vista que nossa pesquisa se caracteriza como qualitativa, não realizamos uma contagem do número de mensagens, uma vez que estas se

apresentavam inter-relacionadas. Assim, por meio dos dados analisados, emergiram as categorias supracitadas. Na próxima seção, apresentamos cada uma dessas categorias e suas respectivas análises.

4 SIGNIFICAÇÕES DAS PARTICIPANTES SOBRE TEA

Durante as entrevistas, pudemos constatar os preconceitos e crenças que permeiam a prática pedagógica do grupo estudado. Ouvimos atentamente cada participante com o objetivo de captar visões particulares acerca do TEA. As respostas coletadas explicitam o conceito atribuído ao TEA, além de evidenciarem o processo de formação docente de cada professora.

No Quadro 8, foram sintetizadas as respostas das participantes para a entrevista semiestruturada¹², no que se refere à forma como cada uma, em suas diversas funções (docência, supervisão, coordenação, orientação), conceitua o TEA.

Quadro 8 – Conceituação e definição do TEA pelas participantes da pesquisa

Identificação da participante	Conceito
Prof ^a . 1	<i>É um transtorno que o aluno tem que é amplamente divulgado, que há alguns anos passamos a estudar mais, entender mais e sabermos como trabalhar, mas eu acredito que esse Transtorno do Espectro Autista já estava presente nos nossos alunos há muitos anos.</i>
Prof ^a . 2	<i>[...] dificuldade que a criança tem de se comunicar e interagir com as crianças e com os adultos.</i>
Prof ^a . 3	<i>É um transtorno que tem a ver com a questão comportamental da criança, como ela lida com as situações exteriores, como se elas vivessem um mundo à parte.</i>
Prof ^a . 4	<i>Uma criança que tem dificuldade na parte do comportamento, na socialização, uma criança que muitas vezes não tem a fala verbal, muitas vezes é por gesto.</i>
Prof ^a . 5	<i>É uma condição diferente, é uma dificuldade que a criança apresenta que a torna diferente das outras crianças em sala.</i>
Prof ^a . 6	<i>São crianças que têm uma dificuldade de interagir com o outro, também em relação à afetividade.</i>
Prof ^a . 7	<i>É um transtorno que gera bastante problema em relação ao conhecimento das pessoas que são designadas para cuidar dessas crianças.</i>
Prof ^a . 8	<i>É a dificuldade de interação, a dificuldade que a criança tem de interagir com as crianças, com certos adultos e a comunicação.</i>
Prof ^a . 9	<i>É um transtorno neurológico, que afeta o desenvolvimento da pessoa nos aspectos de interação, nos aspectos de socialização e, muitas vezes, déficit motor, especialmente, a linguagem.</i>
Prof ^a . 10	<i>É algo que atrapalha o cérebro, que ele não consegue acompanhar igual as outras crianças conseguem. O cérebro não consegue acompanhar, algo que interfere no comando que a gente dá.</i>
Prof ^a . 11	<i>É a dificuldade de socializar, em se comunicar, no brincar.</i>
Prof ^a . 12	<i>Um transtorno que tem as fases, que é leve, moderado e severo. No leve, ele consegue se socializar, solta algumas palavrinhas, ele olha para boca da gente, tenta falar, ele imita algumas coisas. No moderado e o severo, é mais difícil essa socialização.</i>
Prof ^a . 13	<i>Um transtorno, uma deficiência que acaba não sendo uma deficiência, englobando ali, como uma dificuldade na compreensão, no comportamento e na socialização, porém cada um com a sua característica.</i>

¹² No quadro, constam somente 23 professoras, pois, como já foi expresso anteriormente, uma diretora assinou o termo de consentimento livre e esclarecido e preencheu o questionário sociodemográfico, porém não participou da entrevista, já que, no período da realização, ela estava de licença médica.

Prof ^a . 14	<i>É um transtorno que é muito difícil lidar, é muito difícil a gente lidar com a criança, é muito difícil lidar com a família, a gente tem a nossa intenção de acolhida, de receber, tem uma vontade muito grande de fazer acontecer, mas a nossa ignorância nos impede mesmo de fazer um algo a mais.</i>
Prof ^a . 15	<i>É uma criança que tem dificuldades de assimilar, de guardar, algumas situações, algum aprendizado, no entanto, quando estimulada, ela capta algumas coisas, até mais do que a gente propõe, mas se nós deixarmos assim, ela paradinha, sem ser estimulada, sem ser provocada, ela vai ficar parada.</i>
Prof ^a . 16	<i>É uma condição de saúde caracterizada por déficit de três importantes áreas do desenvolvimento: interação, socialização e comportamento.</i>
Prof ^a . 17	<i>Uma criança normal, só que com certas limitações de tempo, cada uma tem seu tempo, então ela é inteligente, muito, e assim, dentro do tempo dela, mas é uma criança que aprende diferente do que uma criança normal.</i>
Prof ^a . 18	<i>[...] um atraso na fala, que é o que os três tinham que deu para perceber, e o comportamento que cada um tem o seu, um diferente do outro, um era mais tímido, não olhava no olho.</i>
Prof ^a . 19	<i>A criança parece viver em um outro mundo, no particular dela, sem ver o outro, até mesmo da família, principalmente do pai e da mãe.</i>
Prof ^a . 20	<i>É uma criança diferente, ela tem um jeito diferente de ver o mundo e estar inserida nele, pelo que eu vejo.</i>
Prof ^a . 21	<i>É uma criança diferente das outras, com mais dificuldade de aprendizagem do que as normais, é uma criança que não para no lugar, é uma criança que não interage com as outras, que quase não presta atenção no que a gente fala, é difícil de segurar até em sala de aula.</i>
Prof ^a . 22	<i>São várias coisas, são vários fatores que contribuem para que uma criança seja autista, na verdade, não é só uma coisa, eu fico até com um ponto de interrogação na minha cabeça. Será que essa criança realmente é autista? Por que ela tem a estereotipia? Por que ela anda na ponta dos pés? Ou por que ela não fala? Isso já é um sinal de autismo, né? Então, eu acredito que seja isso, são várias coisas juntas, várias especificidades.</i>
Prof ^a . 23	<i>São crianças que a gente precisa ter um olhar diferenciado para elas, com bastante dificuldade nas relações sociais, bastante dificuldade na linguagem, de uma maneira diferenciada em cada um.</i>

Fonte: dados da pesquisa.

Ao serem questionadas sobre como conceituariam o TEA, em um total de 23 participantes, 17 responderam sobre a dificuldade de interação e comportamentos peculiares. A palavra “diferente” se destacou nas respostas, como podemos observar na afirmação da Prof^a. 5: *“É uma condição diferente, é uma dificuldade que a criança apresenta que a torna diferente das outras crianças em sala”*, também esteve presente na fala da Prof^a. 23, responsável pela Educação Especial do Município: *“São crianças que a gente precisa ter um olhar diferenciado para elas, com bastante dificuldade nas relações sociais, bastante dificuldade na linguagem, de uma maneira diferenciada em cada um”*.

Podemos observar que muitas respostas foram relacionadas às características comportamentais das crianças com os quais as profissionais trabalham, por exemplo, as Prof^{as}. 4 e 13, que fazem menção às especificidades dos

comportamentos: *“Uma criança que tem dificuldade na parte do comportamento, na socialização, uma criança que muitas vezes não tem a fala verbal, muitas vezes é por gesto”*. A Prof^a. 13 salienta as dificuldades na aprendizagem: *“Um transtorno, uma deficiência que acaba não sendo uma deficiência, englobando ali, como uma dificuldade na compreensão, no comportamento e na socialização, porém cada um com a sua característica”*.

Essa visão estigmatizada da criança com TEA, apresentada nos relatos coletados, demonstra a incompreensão das características dessas crianças, que são, na verdade, muito peculiares ao quadro de autismo, tais como: dificuldades em se relacionar de maneira adequada, demonstração de pouco interesse no que outra pessoa está dizendo ou sentindo, dificuldade de interação, dificuldade em entender a linguagem não verbal das outras pessoas (NUNES, 2016). Pelo fato de as profissionais desconhecerem as especificidades do TEA e por não terem acesso a essas informações, desenvolvem um olhar de estranhamento, no qual associam a personalidade do indivíduo a essas características e não ao transtorno, evidenciando a falta de apropriação de conceitos atuais e a falta de um aprofundamento sobre o que legalmente coloca o TEA na condição de deficiência. Como exemplo, a Prof^a. 19 faz referência à falta de afetividade expressa em sua fala: *“A criança parece viver em um outro mundo, no particular dela, sem ver o outro, até mesmo da família, principalmente do pai e da mãe”*. O professor tem condições de trabalhar e estimular o desenvolvimento de habilidades sociais no cotidiano de seu plano pedagógico, estabelecendo rotinas de interação, rodas de conversas, bem como atividades colaborativas em grupos que propiciem às crianças atípicas desenvolverem a articulação nos momentos de interação social.

O § 2º do art. 1º da Lei nº 12.764/2012 estabelece que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Isso repercute na aplicabilidade integral das disposições da Lei nº 13.146/2015, que cria o Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinado a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Ao refletirmos sobre os marcos legais, é perceptível que algumas participantes da pesquisa desconhecem a legislação específica que garante os direitos das pessoas com TEA, dificultando as oportunidades de aprendizagem. Podemos

verificar nas falas das Prof^{as}. 5, 7, 10, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 e 23 visões superficiais em relação ao TEA, uma vez que associam o transtorno com as dificuldades que “elas”, como profissionais, têm em trabalhar com esse estudante. Portanto, não há uma percepção técnica, nem conhecimento científico, mas, sim, a compreensão do trabalho realizado diariamente, passando a definir o indivíduo de acordo com suas dificuldades. Isso pode ser exemplificado por meio deste excerto:

Para mim, eu penso assim, como uma pessoa que nunca estudou sobre esse assunto, foi o primeiro contato que eu tive com aluno autista, eu penso que é algo que atrapalha o cérebro que não consegue acompanhar igual as outras crianças conseguem, o cérebro não consegue acompanhar, algo que interfere no comando que a gente dá, não consegue chegar até onde tem que chegar (Prof^a. 10).

A professora tem contato com duas crianças com características extremamente diferentes e sua fala expressa um desconhecimento sobre os meios que possibilitam a aprendizagem da criança com TEA de um modo geral. Conceituar a dificuldade do estudante é algo muito complexo, porém seria o primeiro passo para iniciar a organização do trabalho pedagógico. Também é possível observar essa percepção superficial nas falas seguir:

Pelo que a gente tem aqui, eu entendo como um transtorno que gera bastante problema em relação ao conhecimento das pessoas que são designadas para cuidar dessas crianças. O exemplo que a gente tem não é um problema muito acentuado, então a gente leva de boa, mas o que eu percebo, sendo ou não um problema acentuado, a gente tem que ter muito carinho, muito amor, muita paciência e conhecimento, porque você ter que lidar com um problema sem nenhum conhecimento, sem nem o básico, é muito difícil (Prof^a. 7).

A Prof^a. 7 apresenta uma visão ‘capacitista’ acerca do transtorno, quando coloca o TEA como um “problema” que gera dificuldade para os profissionais lidarem com esse indivíduo, exigindo um esforço maior por parte de quem está em contato com o estudante. Esse tipo de afirmação explicita o desconhecimento da profissional sobre o TEA. A aprendizagem do estudante não é mencionada, mas somente os cuidados que as pessoas devem ter ao trabalharem com o estudante, como: carinho, atenção, paciência, requisitos importantes no trabalho pedagógico. Além disso, não há menção das abordagens teórico-metodológicas específicas para o ensino de

crianças com TEA. Nesse contexto, podemos explicitar a necessidade de os profissionais realizarem formações específicas voltadas ao TEA, bem como observarmos a lacuna nas formações acadêmicas dessas professoras acerca da PHC, pois não conseguiram se apropriar desses pressupostos como apoio na organização do trabalho realizado com as crianças com TEA.

Para Oliveira (2017), todos os profissionais envolvidos com a criança devem estar informados e familiarizados com os sinais do TEA, sendo uma tarefa que exigirá esforço de todos os agentes participantes do processo educativo desse estudante. Tais profissionais, além de terem o compromisso de encaminharem intervenções adequadas ao trabalho, deverão propiciar a detecção precoce dos sinais de autismo, desenvolvendo práticas com o objetivo de atingir resultados mais promissores. Assim, os professores podem ser considerados agentes potenciais de identificação precoce de identificadores do TEA, à medida que passam um tempo considerável com a criança e, teoricamente, deveriam possuir conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil.

Outro aspecto que chama a atenção é o fato de alguns participantes se referirem à criança com TEA como sendo uma pessoa “diferente”.

Eu acho que é uma criança diferente das outras, com mais dificuldade de aprendizagem do que as normais, é uma criança que não para no lugar, é uma criança que não interage com as outras, é uma criança que quase não presta atenção no que a gente fala, é difícil de segurar até em sala de aula. A PAEE tem que estar sempre próxima, dando bastante força para essa criança (Profª. 21).

Observa-se que a palavra “diferente” foi utilizada para ressaltar as comparações das crianças com TEA em relação aos demais estudantes, ditos “normais”. Nessa observação, a professora se coloca como expectadora, atribuindo a responsabilidade à PAEE. Em diversos momentos da entrevista, a professora se refere à criança como se não fosse sua responsabilidade, pois ela iniciou o ano na sala do Infantil 2 e, no segundo semestre, foi para a sala do Infantil 3. Nesse processo, teve o acompanhamento de sua PAEE. Na visão da professora regente, o processo de ensino/aprendizagem estaria a cargo da PAEE.

E, por assim serem comparadas, precisam ser compreendidas pelas suas diferenças, não de forma desigual.

Eu acho que é um transtorno que o aluno tem que agora é amplamente divulgado, que há alguns anos passamos a estudar mais, entender mais e sabermos como trabalhar, mas eu acredito que esse Transtorno do Espectro Autista já estava presente nos nossos alunos, há muitos anos, só que agora eu acho que, com essa demanda, está aparecendo mais crianças autistas. Abriu-se um leque. Todos profissionais como eu, até as mães, estão procurando ler mais, saber mais, algumas crianças a gente percebe que tem o grau mais leve, outras mais moderado. Eu acho que precisa de uma conscientização maior para entender como lidar com esses alunos. [...] estão tentando fazer a inclusão deles dentro da sala de aula, mas, na verdade, eles estão excluídos, eles não estão tendo aquele cuidado, aquela atenção específica, que deveria ser para eles, eu acredito (Profª. 1).

Para Vygotsky (1997), a pessoa com deficiência é capaz de aprender assim como os demais, porém necessita de recursos diversos para conseguir apreender os conhecimentos apresentados pela geração em que está inserida. Nesse contexto, é possível analisar, no relato da Profª. 1, que ela desconhece o conceito de TEA, bem como os dispositivos práticos, como materiais adaptados e estratégias que ajudariam na aquisição do conteúdo, conceituando apenas as dificuldades apresentadas pelo educando como justificativa do trabalho não ser realizado de maneira eficaz.

O Espectro Autista é um transtorno que tem a ver com a questão comportamental da criança, como ela lida com as situações exteriores, como se elas vivessem um mundo à parte, são crianças que não têm muito contato, essa mesma interação que nós temos, esse contato de pele, esse contato de comunicação, elas têm uma certa dificuldade nesse sentido. São muito sensíveis a barulho, sons muito altos. São sensíveis também em questão de criança mesmo, eu acredito muito que elas sentem quando são bem acolhidas, quando gostam delas. As sensações para elas são diferentes, contato com texturas, elas têm mais dificuldades, mas com o trabalho diferenciado de acordo com a dificuldade dela, elas vão se adaptando, quando a gente acredita nelas elas conseguem tudo, quando nós realizamos um trabalho nós precisamos acreditar nas possibilidades (Profª. 3).

Vygotsky (1997), na perspectiva da PHC, retrata como o homem se torna humano, apropriando-se dos conceitos estabelecidos culturalmente em seu meio. Para o autor, o homem não nasce sabendo ser homem, ele é ensinado. Quando analisamos a fala da Profª. 3, na afirmação de que o seu estudante vive em um “mundo à parte”, podemos observar que seu trabalho é norteador por preconceitos baseados em uma visão empirista, na qual ela vem a afirmar: “o trabalho é diferenciado de acordo com a dificuldade dele”, porém não consegue pontuar quais teorias e

metodologias específicas são seguidas para a realização de seu trabalho. Fica evidente que a professora tem noção de que a criança aprende de maneira diferenciada e necessita ser ensinada, no entanto a docente não apresenta fundamentação para a continuidade do seu trabalho.

É um transtorno neurológico, que afeta o desenvolvimento da pessoa nos aspectos de interação, nos aspectos de socialização e, muitas vezes, déficit motor, especialmente, a linguagem. Alguns têm a facilidade de falar, outros não têm a linguagem e afeta também o foco, para a pessoa olhar, ela se perde, ela olha em várias direções, é um espectro que atinge a pessoa como um todo e tem um desenvolvimento específico para cada criança ou adulto. Eu vejo o espectro mais relacionado com a interação social e a linguagem, são os dois fatores que mais predominam. A falta da linguagem ou uma desordem (Profª. 9).

Pelo relato da Profª. 9, é possível constatar que ela possui uma visão mais técnica ancorada em conceitos científicos, apresentando maior domínio sobre o assunto. Nas palavras de Cunha (2016, p. 23), o autismo pode ser conceituado como uma

[...] síndrome tão complexa que pode haver diagnósticos médicos abarcando quadros comportamentais diferentes. Isto porque o autismo varia em grau de ansiedade e de incidência dos sintomas. Tal heterogeneidade tem levado a revisão das diretrizes para o seu diagnóstico inclusive com a mudança da nomenclatura para “Transtorno do Espectro Autista”.

Ao observarmos a resposta da Profª. 13, é possível ressaltar que, apesar da incompreensão dos termos técnicos e pela falta de formação continuada e específica, nota-se que as especificidades da criança não deixam de ser salientadas. Essa pouca compreensão no tocante à figura docente também aparece nos estudos de Costa (2015), a qual argumenta que os professores, na maioria, não têm clareza sobre como as crianças com Transtorno do Espectro Autista aprendem e se desenvolvem, bem como sobre a importância efetiva da mediação dos conhecimentos científicos, sistematicamente elaborados, para promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Isso significa que muitos profissionais se pautam em concepções confusas e em conceitos e conhecimentos resultantes das ações cotidianas.

Eu vejo como um transtorno, uma deficiência que acaba não sendo uma deficiência, englobando, ali, como uma dificuldade na compreensão, no comportamento e na socialização, porém cada um com a sua característica. No transtorno do espectro autista, cada um tem a sua individualidade, mesmo sendo todos do transtorno, a gente percebe que tem muita diferença entre um e outro, uns têm mais dificuldade na aprendizagem, outros têm mais dificuldade na socialização, outros que não, acho que é um diagnóstico difícil de ser fechado (Profª. 13).

Há, ainda, uma preocupação evidente com a forma como deve ser executado o trabalho pedagógico envolvendo a criança com TEA, o que acarreta insegurança nos professores que se reconhecem incapazes por não terem as informações específicas e abordagens relacionadas ao TEA, como podemos constatar na fala da Profª. 14:

É um transtorno. A definição eu não vou saber responder, mas é um transtorno que é muito difícil lidar, é muito difícil a gente lidar com a criança, é muito difícil a gente lidar com a família, a gente tem a nossa intenção de acolher, de receber e a gente tem uma vontade muito grande de fazer acontecer, mas a nossa ignorância nos impede mesmo de fazer um algo a mais. O que a gente vê no autista, muita dificuldade em socializar, assim a gente não consegue ter uma troca, a gente se sente um pouco frustrada em perceber que ele não devolve, não responde naquele tempo que na nossa ânsia quer que ele responda logo, mas aí depois de muito tempo ou em um momento aleatório eles vão respondendo, então é muito difícil lidar (Profª. 14).

Para que tais sentimentos de insegurança, incapacidade, preocupação e frustração sejam amenizados, Pereira (2016) defende a importância de ações articuladas que possibilitem a significação da finalidade da aprendizagem para as crianças com TEA. Para essa pesquisadora, é preciso imbricar nos docentes a compreensão da educação como instrumento mediador do processo de desenvolvimento humano.

Stepanha (2017) também ressalta sobre a importância de o processo de ensino possibilitar às crianças com e sem TEA a apropriação do conhecimento científico, bem como a necessidade de o professor se apropriar e compreender as conceituações que envolvem o autismo, pois, dessa forma, poderá criar e conduzir estratégias que objetivem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Contudo, o desconhecimento de parte dos profissionais que cooperaram com esta pesquisa, em relação ao TEA, é assumido quando admitem a dificuldade em lidar com a criança, em virtude da falta de conhecimento teórico acerca do autismo, da constituição do

psiquismo humano, da relação entre desenvolvimento e aprendizagem e dos comportamentos característicos do TEA (COSTA, 2015).

Podemos observar, na fala da Prof^a. 22, as dúvidas impetradas na conceituação do TEA, em que pairam vários questionamentos sobre nomenclaturas, comportamentos específicos e características, causando insegurança no desenvolvimento do trabalho com o aluno. Embora a profissional relate que realiza estudos constantes, mostra-se conflituosa e incerta em estudos realizados anteriormente.

Do que que eu já estudei na especialização, e do que eu pesquiso e quero estudar até mais, porque é muito amplo, porque antigamente era Transtorno Global do Desenvolvimento, agora é só autismo. São várias coisas, são vários fatores que contribuem para que uma criança seja autista, na verdade, não é só uma coisa, eu fico até com um ponto de interrogação na minha cabeça. Será que essa criança realmente é autista? Por que ela tem a estereotipia? Por que ela anda na ponta dos pés? Ou por que ela não fala? Isso já é um sinal de autismo, né? Então, eu acredito que seja isso, são várias coisas juntas, várias especificidades (Prof^a. 22).

A Prof^a. 23 deixa explícita a diferença no modo de ensinar entre as crianças, com demandas distintas entre elas, para que cada estudante consiga ser atendido em suas especificidades.

Para mim, são crianças que a gente precisa ter um olhar diferenciado em relação a elas, com bastante dificuldade nas relações sociais, bastante dificuldade na linguagem, de uma maneira diferenciada cada uma, em um primeiro momento, porque a gente vê muita diferença de uma criança para outra, elas têm demandas diferentes, a gente precisa ter olhares diferentes para elas. Então, são crianças que a gente precisa ter esse olhar e esse cuidado diferenciado para cada uma dentro das suas demandas (Prof^a. 23).

Para entender o pensamento exposto, Vygotsky e Luria (1996) corroboram explicando a diferença entre uma criança “normal” e outra com deficiência. Para os autores, a criança “normal” se utiliza racionalmente de suas funções naturais e, quanto mais desenvolve, mais é capaz de imaginar dispositivos culturais para auxiliar sua memória. A criança com deficiência não apresenta as mesmas habilidades naturais e não sabe usá-las racionalmente. A defasagem ocorre (ou é constatada) a partir da inabilidade do uso dos dispositivos culturais, não somente da deficiência em si.

Todavia, em relação à criança autista, a incompreensão acerca do TEA por parte das professoras pesquisadas também revela questões relacionadas ao planejamento e à organização do trabalho para o desenvolvimento das aulas.

Nesse sentido, no estudo realizado por Souza (2019), a autora constatou a falta de intencionalidade na execução de atividades diárias por parte dos professores, enfatizando que é na Educação Infantil que a criança constrói sua concepção de língua escrita, reconhecendo seus diferentes usos sociais. A Educação Infantil precisa promover vivências e práticas de oralidade, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas com colegas, nas narrativas construídas individualmente ou em grupo que a criança se constitui ativamente como sujeito pertencente a um grupo social (BNCC-EI, 2018).

4.1 DIFICULDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO À CRIANÇA COM TEA

Na categoria em foco, agrupamos os relatos das participantes relacionados às dificuldades encontradas na prática pedagógica e no atendimento das crianças com TEA.

No Quadro 9, apresentamos a síntese dos relatos das professoras regentes e PAEEs em relação à responsabilidade que compete a cada uma e sobre a comunicação que estabelecem entre si.

Quadro 9 – Síntese das respostas sobre a relação estabelecida entre as Professoras Regentes e as PAEEs nas escolas pesquisadas

Professora Regente	Professora PAEE
<i>Profª. 3 – “Temos uma boa comunicação, tudo o que eu faço de planejamento ela está a par. Aí eu falo: – Nessa semana nós vamos trabalhar isso. Quando é com tinta, ele adora tinta. Aí eu falo: – Deixa ele, porque ele precisa desse contato, é uma aceitação uma da outra”.</i>	<i>Profª. 4 – “Temos um diálogo bem aberto, a convivência é bem tranquila entre as duas, eu fico dentro da sala com ele o tempo todo, nós saímos com ele quando as crianças saem, também para mantermos essa rotina”.</i>
<i>Profª. 6 – “Sim, a gente tem uma boa comunicação. Conversamos bastante sobre jogos e atividades, a PAEE sempre pede para eu desenvolver algum jogo para trabalhar com ela... Ela conversa muito comigo, mas acaba fazendo sozinha, aí o que ela tem de dificuldade, ou se ela precisa de alguma ajuda para confeccionar algum material, a gente conversa e eu preparo, porque o que dá para preparar, o que eu consigo ajudar, eu ajudo”.</i>	<i>Profª. 5 – “Na realidade, o pedagógico é aplicado de manhã e, como ela não participa de manhã, o pedagógico é passado para mim, para que eu aplique no período da tarde”.</i>

<p><i>Profª. 10 – “Nós temos uma boa comunicação sim, melhorou bastante, com a troca da PAEE, funciona assim: ela recebe ele, e leva ao banheiro, ela acompanha ele até o momento do lanche, faz a atividade com ele, tudo ali dentro da sala, obedecendo à nossa rotina, banheiro, lanche, atividade, o parque, o brincar fora da sala de aula, o recreio dirigido, então ela acompanha ele em todos os momentos e está sempre com ele”.</i></p>	<p><i>Profª. 9 – “Nós estamos em uma sintonia muito gostosa no momento, porque ela já o conhecia antes, já tinha trabalhado com ele, ela já passou a experiência que ela está tendo com ele, as dificuldades que ela está tendo no desenvolvimento. Ela está com muita esperança que a PAEE possa fazer diferença”.</i></p>
<p><i>Profª. 12 – “É assim: eu dou as atividades, explico para todos, aí a gente vai lá com o aluno, uma coisa que ela não consegue, eu tento, se ele não consegue, eu dou uma aliviada, mas a gente tenta fazer ele fazer”.</i></p>	<p><i>Profª. 11 – “Gosta dele também, fica ali para ajudar, mas geralmente sou eu mesma, a atividade está comigo, eu que aplico”.</i></p>
<p><i>Profª. 18 – “Eu e ela nos damos muito bem, se não é ela sou eu, o aluno é nosso, se tem algum momento que ela não está, eu fico com ele, eu vejo ele como um aluno da sala, por mais que ela tenha vindo me ajudar por ele estar no nível 3 eu não vejo, eu não vejo assim, eu não me importo, para mim, ele é meu aluno”.</i></p>	<p><i>Profª. 17 – “A gente tenta adaptar da melhor maneira, ela também ajuda, ela colabora bastante, quando a gente vê que não dá, a gente tira ele da sala, mas a gente faz de tudo para não tirar, tenta fazer com que ele fique ali”.</i></p>
<p><i>Profª. 21 – “Uma ajudando a outra, ela me ajuda nas coisas que eu preciso e eu ajudo nas coisas que ela precisa, uma complementando o trabalho da outra, porque a gente tem sempre que estar andando junto, porque senão, não tem jeito, tem que fazer em prol das crianças, para eles aprenderem e se desenvolverem, nos damos bem”.</i></p>	<p><i>Profª. 22 – “Como eu estava no primeiro semestre em uma sala e agora eu estou em outra, essa pergunta é até complicada, mas sim, no geral sim, na parte da manhã ela dá a aulinha dela, eu fico acompanhando o aluno 1, mas, eu ajudo se tem que fazer alguma coisa extra. Tem a estagiária também, eu acabo ajudando ela, então eu fico de manhã com o aluno 1 porque eu consigo fazer isso, com o aluno 2 não, com o aluno 2 eu fico mais voltada para ele, com o aluno 1 eu consigo auxiliar porque não tem tanta criança com dificuldade, ajudar fazer um painel, a gente tem uma boa comunicação sim, eu só vejo um pouco de dificuldade, desse olhar um pouco mais para eles”.</i></p>

Fonte: elaborado pela autora.

*Convém ressaltar que o quadro foi feito em duas colunas para facilitar a visualização das duplas de professoras de cada escola. Na coluna à esquerda, está a professora regente e, na coluna à direita, está a professora PAEE que trabalha na mesma escola.

Pode-se observar, na resposta da Profª. 5 (PAEE), que a criança com TEA não está presente no turno da manhã, no qual acontece a exploração pedagógica; no turno vespertino (no qual está presente), são realizadas as atividades de recreação e psicomotricidade, porém as atividades são aplicadas separadamente com a criança pela PAEE, não havendo a possibilidade de explorar o contato com os demais. Além disso, não há uma rotina fixa para que a criança se habitue às atividades que ocorrem na escola. Observando o excerto a seguir, podemos constatar que, por não haver maior contato com os demais estudantes e uma rotina estabelecida, a criança ainda apresenta dificuldade em aceitar a presença dos demais, pois o trabalho de socialização não ocorre em rotina organizada sistematicamente.

Ela tenta sentar, as próprias crianças tentam sentar junto com ela para brincar, as crianças gostam dela, os demais funcionários também, faz mais de um ano que ela está aqui na escola, pegam um pouquinho, mas ela quer ir comigo, e todas as crianças gostam muito dela. Às vezes, ela aceita, são receptivos a ela. Às vezes, ela vai pegar o brinquedo que está com outra criança, aí elas falam: não pode! Procuro tentar inserir ela com as outras crianças (Profª. 5).

Vale salientar que a professora, nesse caso, deixa explícito que não contribui nesse processo de interação, pois a criança fica exclusivamente com a PAEE, enquanto a regente está com os demais. Isso é evidenciado em sua fala quando ressalta: “[...] até conversa bastante”, “[...] sempre pede para eu desenvolver algum jogo para trabalhar com ela... Ela conversa muito comigo, mas acaba fazendo sozinha”, “[...] o que eu consigo ajudar, eu ajudo”. São práticas que demonstram a transferência de responsabilidade nas abordagens metodológicas: por não compreenderem o quadro, acabam por deixar o trabalho nas mãos do PAEE que, também por não entender os aspectos teóricos que envolvem o TEA, volta-se aos cuidados básicos do dia a dia da criança, a qual não se apropria das habilidades pedagógicas e dos conceitos científicos.

Ao analisar a fala da Professora 22, evidencia-se que esta concebe sua função de PAEE como sendo uma mera auxiliar. Verifica-se isso na seguinte declaração: “[...] com esse aluno, eu consigo auxiliar a professora da sala, porque ele não tem tanta dificuldade, ajudar a fazer um painel, por exemplo, e ajudar outras crianças”. A professora PAEE relata o fato de ajudar a docente a fazer um painel ou cartazes. Nessa sala, a criança realiza as atividades sozinha; a PAEE salienta que ela não apresenta tantas dificuldades. Essa visão demonstra a falta de informação da profissional em relação ao seu papel como PAEE, no sentido de estimular a independência da criança com TEA, pois o apoio permitiria que o estudante desenvolvesse outras potencialidades no momento da confecção das atividades, mesmo não apresentando dificuldades para resolvê-las.

De acordo com Cunha (2016, p. 68),

[...] o aluno com autismo não é incapaz de aprender, mas possui uma forma peculiar de responder aos estímulos, culminando por trazer-lhe um comportamento diferenciado, que pode ser responsável tanto por grandes angústias como por grandes descobertas, dependendo da ajuda que ele receber.

Para Costa *et al.* (2018), o sucesso ou o fracasso escolar da criança com TEA está interligado às condições e adequações realizadas na escola, bem como à formação continuada de toda a equipe escolar. Entretanto, é primordial que as instituições escolares desenvolvam práticas pedagógicas que visem ao atendimento das diferenças, estimulando as habilidades de comunicação e expressão dessas crianças, a fim de que elas possam interagir em sociedade, retirando as possíveis barreiras que as impedem de ter acesso a uma educação de qualidade (CAPELLINI *et al.*, 2016).

A legislação brasileira segue tendências mundiais no que diz respeito à inclusão da pessoa com TEA. A Lei nº 12.764/2012 trouxe grandes contribuições, algumas em nível pedagógico, como o direito ao acompanhante especializado. Porém, a aplicabilidade da Lei e as atribuições relacionadas à formação desses profissionais ainda carecem de subsídios.

Quando analisamos referenciais teóricos para a organização do trabalho com os alunos com TEA, concordamos com Souza (2019), evidenciando que, na atualidade, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018): um documento cujo intuito é direcionar as ações e práticas pedagógicas da Educação Básica, surgindo com a proposta de reverter a exclusão de alunos com deficiência. A autora enfatiza que a BNCC estimula práticas inclusivas, porém ressalta que os professores deixam claro que as atividades não são direcionadas aos alunos com autismo e não há um planejamento específico para esses educandos.

4.2 FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE O REAL E O IDEAL

Nesta categoria, são apresentadas as análises realizadas acerca dos dados coletados sobre os subsídios teórico-metodológicos utilizados pelas professoras para garantirem a inclusão dos estudantes com TEA.

Os subsídios teórico-metodológicos norteiam a prática pedagógica do professor; são instrumentos necessários para que haja atividade mediada, capaz de

favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS). Nas palavras de Vygotsky (1994, p. 114),

[...] as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decorrer do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Ao entender que o desenvolvimento é o aumento da capacidade do indivíduo em realizar funções mais complexas, mesmo sendo de forma atípica, temos de observar se a criança apresenta compreensão sistemática dos conteúdos no decorrer do processo de ensino/aprendizagem. Considerando que os primeiros anos de vida dos seres humanos são decisivos para a aquisição de novas habilidades, o professor, no processo educativo, deve acompanhar a evolução dos estudantes, dominando as etapas e os marcos que permeiam a infância. Esse processo se mostra dinâmico e contínuo e deve provocar mudanças físicas, sociais, emocionais, e cognitivas nos estudantes. Ao ter domínio desse conhecimento, o professor se torna capaz de intervir e selecionar dispositivos práticos que medeiam o aumento das habilidades dos estudantes.

Para que o ambiente seja propício à aquisição de conceitos e contribua com o conhecimento dessas crianças, a forma de comunicação, a linguagem utilizada pelo professor, as interações com a criança e as abordagens metodológicas devem ser motivadoras e adequadas ao nível de aprendizagem dessa clientela. Para tanto, faz-se necessário um profissional capacitado que possa realizar as intervenções adequadas, a fim de propiciar o aprendizado e o desenvolvimento dos educandos.

Nesse sentido, buscou-se averiguar como as participantes da pesquisa percebem sua prática pedagógica e quais subsídios teórico-metodológicos que orientam as práticas no trabalho com as crianças com TEA. No Quadro 10, apresentamos uma síntese desses aspectos.

Quadro 10 – Subsídios teórico-metodológicos que norteiam a prática das professoras no trabalho da criança com TEA

Professoras	Subsídios teórico-metodológicos
Profª. 3	<i>“Faço de acordo com a realidade dele, vamos supor, se eu vou trabalhar as cores, procuro sempre materiais diferenciados, que chamem a atenção dele. Eu trabalho duas cores, depois vou para o amplo, é uma adaptação, tudo que eu uso eu coloco</i>

	<i>na mesa, ele tem dificuldade de sentar e de permanecer sentado, se tem alguma atividade que chama atenção, ele vem e senta, por exemplo: os livros de história”.</i>
Prof ^a . 4	<i>“Procuro ler artigos, experiências, relatos que muitas vezes vejo na internet, algum curso on-line... são pesquisas pessoais, para ver se estamos trabalhando de maneira correta com ele, se as intervenções estão sendo corretas. Na pós que eu fiz, também adquiri muita experiência, os materiais, a gente vai trabalhando em cima disso”.</i>
Prof ^a . 5	<i>“Do meu jeito, ninguém fala: você vai fazer esse plano de aula e é assim, um suporte. Não! Esse ano falaram simplesmente: “esse ano ela é sua”. O que temos é essa HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo), que não me ajuda muito não, ela passa um filme, nós assistimos filmes nesses encontros, não é uma teoria específica... se eu quis fazer alguma coisa, um material, foi por conta minha, eu vejo as coisas na internet, a supervisora imprime, vou lendo e vendo”.</i>
Prof ^a . 6	<i>“Não tem, quando vou fazer o meu planejamento não tem nenhum, faço o meu planejamento para todos, não tem nada diferenciado para ela.”</i>
Prof ^a . 9	<i>“Tenho buscado pesquisar em fontes virtuais, internet e em alguns livros de autores que tratam desse assunto [...]. A palavra descaso seria o que a gente tem percebido nessas diversidades do contexto, muita falta de adaptação, é sugerido em toda literatura que a gente estude, que se faça a adaptação, para pessoas que têm algum tipo de transtorno, e nós vemos assim, essas adaptações não são consideradas quando chegam no aspecto da avaliação”.</i>
Prof ^a . 10	<i>“É o mesmo planejamento, é o mesmo conteúdo, mas as atividades são adaptadas para ele, não aplica as atividades, mas o mesmo conteúdo a gente tenta modificar, não é a mesma atividade, mas não fugindo do conteúdo... É aqui na escola que a gente faz, a gente adapta na folha de sulfite, faz alguns recortes de revista, faz com uma caneta uma letra grande o que está sendo trabalhado ali, naquele momento, tem outros materiais que foram preparados pela mãe do aluno, que ela trouxe pra nós e facilita bastante também”.</i>
Prof ^a . 11	<i>“Não, não tem nada específico”.</i>
Prof ^a . 12	<i>“Faço o planejamento baseado no plano curricular, BNCC”.</i>
Prof ^a . 17	<i>“Não, a gente inclui ele nas atividades da sala, então ele participa das atividades normais, a professora regente acaba aplicando com ele, digamos assim, a gente não isola ele para fazer separado, não, a gente inclui ele no grupo, na medida do possível ele participa, ele adora os exercícios fonoarticulatórios, ele canta, mas, quando ele quer, tem atividade que ele tem interesse, tem atividade que não, então viu que ele vai fazer, a gente faz a mediação ali, aproveita o máximo daquele momento”.</i>
Prof ^a . 18	<i>“Vem, porque a coordenadora ajuda a planejar, não tem um material específico para o aluno, agora não sei dizer se lá em cima eles sabem que ele está na minha sala, porque era pra ele estar no Infantil 3, eu não sei explicar isso certo, eu fico um pouco tensa, eu aceitei, eu quis, eu não entro em detalhes sobre o que se passa, talvez a do 3, talvez queria, isso eu não vou saber responder”.</i>
Prof ^a . 21	<i>“Eu acho que é o que vem de lá, você fala essas coisinhas que a gente trabalha com eles? É o que vem de lá (Secretaria de Educação)”.</i>
Prof ^a . 22	<i>“Busco pesquisar na internet, eu leio bastante, só que de verdade, na teoria, é uma coisa, na prática, é outra. Às vezes, eu fico muito confusa, porque, na teoria, você lê, nossa, parece que é muito legal, mas você vê que, na prática, não é daquele jeito, tenho feito leituras e tenho acompanhado no Instagram, muitos grupos sobre autismo, sobre a fala, porque igual o aluno 1, por exemplo, eu tenho certeza que se ele estivesse vindo na escola desde bebê, ele já estava falando, ele vai fazer 4 anos, já era para estar falando, porque é uma criança que o autismo é muito levinho”.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

Pela análise dos relatos do Quadro 10, verificou-se que, de um total de 23 participantes, 12 argumentam não ter um referencial teórico-metodológico específico

para desenvolver suas atividades pedagógicas com as crianças com TEA¹³. Dessas, 6 são professoras regentes e 6 são professoras de apoio (PAEE). Alguns recorrem à internet, a fim de buscar atividades que possam ser utilizadas em sala de aula, como é o caso das Prof^{as}. 4, 9 e 22. A ausência do apoio pedagógico para o atendimento da criança com Transtorno do Espectro Autista prejudica o professor e dificulta para que ele compreenda e identifique os limites e as possibilidades de aprendizagem dessas crianças. Para Stepanha (2017), esses estudantes precisam ser realmente “vistos”. Caso contrário, corre-se o risco de não atender às suas necessidades educacionais especiais, gerando lacunas no processo de escolarização pela ausência de metodologias adequadas para que a criança se aproprie dos conhecimentos científicos, aprendizagem cuja escola é responsável.

As falas das professoras, de um modo geral, são descontraídas, pois não apresentam conhecimento sobre adaptações, marcos legais relacionados à adequação e flexibilização curricular, bem como sobre formação especializada. Muitas buscam conhecimento em redes sociais, trocam informações entre seus pares profissionais e até com famílias mais informadas que se dispõem a ajudar para garantir a inclusão dos filhos.

Verificou-se, pela fala das professoras, às vezes de maneira velada, que elas simplesmente não recebem assessoramento adequado dos órgãos competentes. Portanto, a atuação com as crianças com TEA se torna precarizada e distorcida no sentido de que as profissionais não conseguem desenvolver trabalhos adequados à condição real desses estudantes.

Nos depoimentos extraoficiais, em que as falas aconteceram antes ou depois das entrevistas, muitas profissionais se queixaram do descaso em relação às adequações pedagógicas, ressaltando não terem conhecimento se suas ações estavam sendo desenvolvidas de maneira correta.

Por meio das observações realizadas com crianças com TEA nas salas, anotadas no diário de bordo, verificou-se que, em nenhuma das salas, eles tinham um lugar fixo de assento, bem como não era estabelecida uma rotina fixa no dia; em algumas salas, atividades de improviso eram efetuadas fora do planejamento. Não foi

¹³ Convém ressaltar que, de forma intencional, agrupamos no quadro 10 somente os relatos nos quais ficaram evidentes a ausência de um referencial teórico-metodológico específico para desenvolver suas atividades pedagógicas com as crianças com TEA.

observado o uso de materiais adaptados para esses estudantes. Havia muito estímulo visual em forma de cartazes e desenhos dispostos na parede.

Observa-se a falta de conhecimento em relação às necessidades básicas dos estudantes com TEA, principalmente na quebra de barreiras de comunicação, não havendo nenhuma adaptação relacionada à linguagem como figuras representando as ações feitas na escola, por exemplo, parquinho, fila, recreio; os estudantes se apresentavam, de maneira geral, entediados, ansiosos e desregulados.

Buscou-se, aqui, expor as inquietações relacionadas às observações feitas com crianças com TEA, no sentido de ampliar a reflexão sobre a necessidade de adaptações no meio escolar, garantindo, com isso, o aprendizado dos estudantes.

Como alertam Khoury *et al.* (2014, p. 26), a respeito das adaptações:

Estudos baseados em evidências mostram que crianças com TEA, na grande maioria dos casos, não aprendem pelos métodos de ensino tradicionais. Estudos anteriores, quando ainda não discutia com tanta veemência a prática escolar inclusiva, já alertavam que crianças diagnosticadas com TEA não conseguiam manter a atenção, responder a instruções complexas nem manter e focar a atenção em diferentes tipos de estímulos simultâneos (por exemplo, visual e auditivo), e que, desse modo, precisavam de estratégias específicas e diferenciadas de intervenção de ensino.

Ao pensar que a proposta é efetivamente incluir o estudante com TEA, não há como não adaptar sob o risco de desvirtuar o termo “escola inclusiva”, em que as ações só estão mencionadas na legislação sem a responsabilização de seus atores.

4.3 DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM TEA

O ser humano estabelece relações com os demais desde o nascimento; é por meio dessas relações que ele se insere em determinada cultura. Ao refletir sobre as interações estabelecidas também no ambiente escolar, podemos destacar que é a partir dessas relações que ocorrem o desenvolvimento e a construção do conhecimento.

Por intermédio das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa, analisamos os desafios encontrados pelas profissionais da educação para promover a inclusão escolar da criança com TEA. No Quadro 11, apresentamos as sínteses desses desafios.

Quadro 11 – Desafios encontrados pelas participantes da pesquisa para que ocorra a inclusão dos alunos com TEA

Prof ^a . 1	<p><i>“Toda vez que a gente recebe um aluno no processo de inclusão, a gente busca se adaptar, da nossa maneira. O que nós estamos conseguindo é pela escola, nós não estamos tendo apoio da Secretaria de Educação, então a escola tenta fazer, mas não tem aquele respaldo, não tem uma ajuda financeira, o que a gente consegue é com o nosso material e o que nós vamos pesquisando”.</i></p> <p><i>“Eu acho que eles estão inseridos na Educação Infantil, mas eles estão excluídos, toda essa questão de material, tudo o que um aluno TEA precisa, nós não temos, acompanhamento, formação”.</i></p>
Prof ^a . 2	<p><i>“No pouco que a gente sabe, eu e a diretora, uma orientação no caso, o que as professoras precisam, a gente auxilia, quando a professora regente precisa e quer confeccionar algum material, a gente providencia os materiais, foi feito o sussurrofone que ela falou que ia ajudar muito o aluno, fui atrás, conversei com a responsável da Secretaria de Educação, aí também foi feito para todos os CMEIs do município, assim cada CMEI tem 30 sussurrofones, dos materiais que precisam a gente sempre tenta atender, utilizamos imagens, um texto que eu sei que possa ajudar elas”.</i></p> <p><i>“[...] percebo que a inclusão está aqui para todos os CMEIs, de todas as formas, mas que falta direcionamento, falta atendimento, porque eu percebo que todos ficam meio perdidos sem saber muito o que fazer, como lidar”.</i></p>
Prof ^a . 3	<p><i>“Para que ocorra a inclusão, é necessário ter um maior diálogo, um respaldo da Secretaria de Educação, um assessoramento, não só das equipes, mas das fonoaudiólogas, de toda a equipe multidisciplinar, seria extremamente necessário ter essa ponte, porque aqui não trabalhamos sozinhos, trabalhamos em comunidade e comunidade é isso, o pouquinho que a gente fizer já é algo, mas com todos juntos a gente consegue mais, consegue ir além, consegue extrapolar alguns limites, às vezes é falta de tempo, é por atender muitas pessoas, para o trabalho ficar redondinho eu não consigo fazer sozinha, no caso, eu e a PAEE, essa participação um pouco maior, fazer mais orientação com os pais, até atividades para criar essas rotinas, as mesmas rotinas que têm na escola, ter em casa, eles precisam de um direcionamento, uma orientação para os pais, cursos, com carga horária para conseguir trabalhar no processo de inclusão, melhorar o atendimento, melhorar os anseios e angústias, uns aceitam como está “se eu não tenho respaldo vou fazer do jeito que der”, mas e a criança? Como fica? Ela não tem culpa, ela é seu aluno, faz parte do seu processo, não adianta eu posso ter os 25 alunos, mas se o aluno com TEA não aprendeu nada, ele é meu, entendeu? Eu tenho que fazer a diferença no geral com todos para todos”.</i></p>
Prof ^a . 4	<p><i>“[...] eu acho que está incluído (o aluno), porque ele participa de tudo, por exemplo, um passeio, porque a gente tinha receio, a gente queria sair na rua com ele, aí a mãe falou que ele só anda no carrinho, nós arrumamos o carrinho, levamos ele, colocamos para passear com os outros, o que nós podemos fazer para pôr ele para participar de tudo que é feito na escola, nós fazemos, às vezes tem uma apresentação no pátio e ele não quer ficar, eu posso deixar ele lá atrás, mas fica junto com todo mundo, às vezes não sentado junto com os amiguinhos, mas de pé, ali, mas ele sempre junto, nunca isolado, afastado, a gente tenta inserir ele de toda forma”.</i></p>
Prof ^a . 5	<p><i>“Eu acho que falta um suporte maior, que ela tem que estar, eu concordo, mas tem que ter um suporte até no planejamento, material, ter um momento para confeccionar, senão eu vou lá e compro pronto, um jogo, por exemplo, tem um</i></p>

	<i>jogo que eu comprei que é para ela encaixar as letrinhas, em um primeiro momento eu só deixei ela manusear, depois eu já fui: "A, B, C..." para ela já ir aprendendo, até que ela põe a letrinha certinha, falta um suporte, e tempo que poderia ter sido de manhã na quarta-feira, para planejar o que vai fazer com ela, porque não é simplesmente ter que ficar com ela, mas tem que ter aquele apoio".</i>
Prof ^a . 6	<i>"Eu vejo que poderia ser melhor, eu vejo que a inclusão é muito importante, mas poderia ser melhor, porque ela tem bastante falhas, uma formação, não tem informações necessárias, poderia estar sendo melhor não só para ela quanto para outras crianças por aí, a gente poderia estar trabalhando melhor se tivesse informações, formação".</i>
Prof ^a . 7	<i>"Primeira coisa, a gente conversa muito com a família, tenta descobrir o máximo possível do que ela gosta, que ambiente ela se sente melhor, o que atrapalha, se é um som, um ruído alto. Hoje, a gente tem mais recursos; hoje, a gente tem mais conhecimento, a gente tem mais apoio de pessoas especializadas para dar mais auxílio, nesse sentido, melhorou bastante, mas eu acho que ainda falta".</i>
Prof ^a . 8	<i>"Eu vejo que está aumentando o número de crianças não só com TEA, mas com outras necessidades educacionais especiais, falam bastante dessa questão da inclusão das crianças, só que tem ter um preparo, igual aqui na escola vizinha, tem uma sala exclusiva para isso, eu vejo que, no Ensino Fundamental, é mais organizada essa questão, porque, na Educação Infantil, eu vejo assim: tem que ter o diagnóstico, porque aqui não pode ter o diagnóstico, vamos dizer de hiperatividade, de tudo, esse diagnóstico é feito lá no Ensino Fundamental, depois que a gente sofreu bastante aqui com essa dificuldade que poderia já ser trabalhado com essa criança, não foi, foi lá no Ensino Fundamental, tardio". "Eu acho que tem que ter a inclusão, eu acho que tem que estar, mas eu acho que tem que ter um suporte para a Educação Infantil, primeiramente, para depois colocar essas crianças na educação infantil, é importante? É sim, a socialização, estar junto ali, mas eu acho que tem que ter um suporte maior para a Educação Infantil, os diagnósticos são feitos lá, a ajuda maior é no Ensino Fundamental, e nós? E quanto à Base? Não é feito esse apoio mais eficaz".</i>
Prof ^a . 9	<i>"Buscar recursos para que os materiais pedagógicos sejam adequados, prever a necessidade de planejamento para pessoas com necessidades especiais e também que possa montar oficinas de confecção de materiais, para essas crianças ou aquisição de materiais ou oficinas para fazer".</i>
Prof ^a . 10	<i>"O que eu mais sinto falta é de materiais para trabalhar com ele, tem o material que a mãe trouxe para a escola que ajuda bastante, mas eu sinto falta de um material que seja específico para ele, sinto falta desses materiais que vão adequar o conteúdo que está sendo trabalhado".</i>
Prof ^a . 11	<i>"Na parte de materiais, não tem, para ter, eu vou ter que comprar, no caso, eu vou ter que providenciar, não é o material adequado para ele que tem, um tapete que eu posso usar para ele pisar, um tapete sensorial, pasta de comunicação, é essa parte mesmo que me preocupa, a parte da alfabetização, é essa parte que me assusta, eu não sei como vai ser, ano que vem vou ter que preparar coisas para fazer isso".</i>
Prof ^a . 12	<i>"Formação, no começo do ano deveria vir alguém e falar: "Olha, ele é assim", "Você pode fazer isso", um direcionamento, uma organização, e outra, alguém lá de cima deveria vir, pelo menos uma vez por ano para perguntar como que foi, de acompanhar mesmo, não só ver relatório de atividades, sentar, trazer sugestões".</i>
Prof ^a . 13	<i>"Eu acho que essa questão de adaptar o material de uma forma mais eficaz é importante, é o que a escola tem feito, talvez investir mais nisso".</i>
Prof ^a . 14	<i>"Enquanto instituição, a gente faz aquilo que está no nosso alcance, enquanto pessoa, teríamos que buscar mais formação, aprender mais, nos especializarmos mais, aqui na escola a gente vai fazer de acordo com o que nos mandam".</i>
Prof ^a . 15	<i>"Aumentar essas parcerias, (terapeutas) com disponibilidade para tentar realmente resolver essa situação, eu sei que hoje é complicado e não vai ser agora que vai ser resolvido, essa é uma caminhada com essas leis que estão sendo elaboradas e estão sendo aceitas, no entanto, há o pouco preparo das escolas e dos professores, não é questão de o professor querer fazer ou não fazer, eu acho que já deveria ter essa preparação já na universidade, com o curso que procura</i>

	<i>fazer. As professoras nunca tinham passado por isso, então, diante disso, é uma experiência, você amadurece nessa situação”.</i>
Profª. 16	<i>“Tem coisas que não dependem só de nós, enquanto escola, a gente faz o que pode, na medida do possível, igual eu: sou supervisora e dou um suporte para as meninas do que eu busco, do que eu estudo e procuro sempre ver o que ele traz de bagagem, o que dá para ser feito com essa criança, não deixar ele de lado por ser um autista, porque ele tem que ser respeitado, mas a minha avaliação mesmo é que a gente não tem muito suporte, então precisava ter esse suporte lá em cima, tanto para nós que estamos à frente, quanto para as professoras, às vezes a gente fica meio sem saber”.</i>
Profª. 17	<i>“Tem que ter o material adequado, porque, até então, o município não vai fornecer isso, até entender a necessidade disso vai tempo, mas seria essencial”.</i>
Profª. 18	<i>“Olha, eu acho que teria sim (profissionais da secretaria, fonoaudióloga, psicóloga), tudo que venha para melhorar eu acho que é bom, melhorar até mesmo o desenvolvimento dele que é o que está atrasado, eu acho que tudo que viesse seria muito bom, eu só não sei especificar o que ou quem, como as pessoas da APAE, por exemplo, se viessem para passar o que sabem, seria uma questão a mais”.</i>
Profª. 19	<i>“Na verdade, eu acho que todas deveriam receber informação dessa inclusão, serviços gerais, todos da escola, para melhorar eu acho que teria que ter esse ponto, não são todas as vezes que eu consigo ir no HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) da Educação Especial, nem a supervisora, nem a professora PAEE, mas o professor do Ensino Regular não precisaria dessa informação? Precisaria!! Não vou falar da turma da limpeza, porque todas as informações elas não entenderiam, mas, em geral, todas precisariam, seriam de grande importância, iriam favorecer o trabalho e desenvolver um pouquinho mais a inclusão, talvez não posso garantir, mas acho que mudaria”.</i>
Profª. 20	<i>“É passado que você tem que inserir, mas não é feito uma preparação para receber, para o funcionário, eu acho que se vamos receber uma criança aqui na escola, a APAE tinha que dar uma palestra para todos os funcionários que vão receber essa criança, de que forma você medeia, de que forma que os outros tratam, porque daí começa a crítica, a questão da alimentação, olha eles são seletivos, às vezes ele pode comer isso e deixar de comer aquilo, o que a família pode mandar para se alimentarem aqui? Isso não tem”.</i>
Profª. 21	<i>“Aquisição de outros materiais para eles trabalharem, espaço físico adequado, a escola é muito pequena, teria que aumentar as salas”.</i>
Profª. 22	<i>“Os cursos de aperfeiçoamento, a gente faz os HTPCs (hora de trabalho pedagógico coletivo) de sexta-feira, sempre tem uma palestra sobre algo relacionado à Educação Especial que é muito bacana, a gente teve a exposição das escolas que é muito legal, mas poderia ter mais cursos, principalmente na área do autismo”.</i>
Profª. 23	<i>“Uma formação mais específica, e conscientização dos professores regentes, se não tiver vontade própria do professor regente, é bem difícil”.</i> <i>“Pelo tempo que eu estou aqui, acho que a gente teve muitos ganhos, só que a gente tem bastante para caminhar, ainda tem bastante coisa para lutar, porque a demanda está sendo grande, a demanda de quinze há dezesseis anos atrás era muito diferente do que a gente tem hoje, o meu tempo enquanto coordenação, para as questões de inclusão há quinze anos, era muito menor do que hoje. Hoje, meu tempo para essa demanda de observar essas crianças, encaminhar para avaliação, olhar, correr atrás, é muito maior, eu preciso de muito mais tempo, então quero dizer que tem aumentado. O caminho para se chegar está organizado, a gente tem que fazer algumas mudanças, mas esse ano assim, deu certo. Tem coisas que eu falo “não depende da gente”, os professores estão lá e perguntam: “Será que eu estou fazendo certo?”. Eu ouço muito isso delas, eu sempre falo: “Usa o bom senso”. Não é excluir o estudo, talvez naquele momento o professor não sabe muito bem o que fazer com determinadas situações que acontecem, eu sempre falo para elas “usa sempre o bom senso”, que já faz parte de toda a questão desse estudo, saber por onde está indo, por isso que é sempre importante ter uma linha de trabalho, e a partir dali, de algumas coisas que vão acontecendo,</i>

	<i>de alguma crise, alguma coisa que elas ficam perdidas, são coisas que vão acontecer no dia a dia que não excluimos também, é um trabalho que está caminhando, sempre com esse olhar do que é diferente, do que é individual”.</i>
--	--

Fonte: elaborado pela autora.

No Quadro 11, podemos observar nas respostas das Prof^{as}. 1 e 2 que existem muitas incertezas em relação às condutas e estratégias adotadas para trabalhar com a criança com TEA, deixando transparecer a falta de apoio do órgão gestor, que se mostra sem conhecimento específico para auxiliar em questões básicas de desenvolvimento infantil e adaptações curriculares. Quando a Prof^a. 2 exemplifica “*foi feito o sussurrofone*”, pois ela solicitou da Secretaria de Educação dizendo que “iria ajudar muito ele” (a criança), não houve a apresentação de uma fundamentação na qual abordasse sua real utilidade para a responsável pela Educação Infantil do município (Coordenadora Geral da Educação Especial). Surpreendentemente, a Coordenadora Geral também não apresentou a justificativa para o uso desse dispositivo no CMEI, tomando-o como algo útil ao confeccioná-lo para todos os CMEIs do município.

As Prof^{as}. 9, 10, 11, 13, 17 e 21, em seus relatos, explicitam a falta de material concreto, bem como a falta de adaptação de material para os estudantes com TEA na Educação Infantil do município. Garantidas pela Lei nº 12.764/2012, a adaptação do material e a adequação curricular se fazem necessárias para a apropriação dos conteúdos, pois, por meio das observações realizadas nas aulas e anotadas no diário de bordo, foi possível constatar que a maioria das crianças com TEA apresenta dificuldades na coordenação motora e na compreensão das atividades escolares realizadas com os demais. A negativa na adaptação dos materiais negligencia oportunidades de aprendizagem, bem como exclui o aluno de participar, de maneira justa, na realização de tais tarefas. Entretanto, a Lei nº 12.764/2012, em seu art. 2º, nos parágrafos VI e VII, determina:

- VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;
- VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis (BRASIL, 2012, *on-line*).

Ainda temos como assegurar legalmente a necessidade de formação dos profissionais que estão envolvidos na educação da criança com TEA, pois isso é

previsto na LDB (Lei nº 9.394/1996). Essa Lei dedica um capítulo inteiro à Educação Especial, prescrevendo que, sempre que necessário, serão ofertados serviços de apoio especializado, na escola regular, atendendo às especificidades dessa clientela, ao determinar, ainda, que serão assegurados aos educandos com deficiência professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência também reforça o direito à formação e disponibilização de professores ao atendimento educacional especializado, bem como profissionais de apoio na sala de aula para a pessoa com deficiência, com o objetivo de alcançar o máximo de progresso possível em seus talentos, habilidades sensoriais, intelectuais, físicas e sociais, segundo suas peculiaridades e necessidades pedagógicas (BRASIL, 2015, art. 28, XI).

Nas falas das Professoras 12, 14, 15, 16, 19 e 20, apresentaram-se as dificuldades e os desafios em relação à má formação, à carência de cursos oferecidos pela Secretaria, à falta de preparação das professoras para a inclusão e o déficit de suporte na área acadêmica, quando estão na faculdade. Em suas afirmações, as docentes colocam a necessidade do conhecimento acerca do TEA e reafirmam que não há, ainda, um suporte para a realização de um trabalho produtivo.

A Prof^a. 23, responsável pela Educação Especial do município, admite falhas, pois salienta a importância de uma formação específica para a rede, porém é notável, em suas afirmações, que as lacunas existentes na escolarização da criança com TEA estariam ligadas à ineficiência da relação entre professoras regentes e PAEEs, responsabilizando-as pela dificuldade no processo de aquisição de conteúdos por parte dos estudantes. Assim, passa a culpabilizar as profissionais envolvidas pela falta de “bom senso” em relação às necessárias trocas e diálogos entre ambas, indispensáveis para a aprendizagem da criança com TEA. Entretanto, ao analisarmos as respostas anteriores das participantes da pesquisa sobre o assunto, evidenciou-se uma contradição com a resposta apresentada pela Prof^a. 23. Muitas professoras buscam cursos de formações pagos e aperfeiçoamentos por iniciativas próprias, em que a disposição ao trabalho e a necessidade em se apropriarem de conhecimento específico acerca do TEA se mostram constantes em suas explicações, além de

estarem inseguras na execução do trabalho, devido à responsabilidade que a função de professoras de estudante com TEA exige.

Por meio das observações feitas da prática pedagógica das professoras com as crianças com TEA, anotadas no “diário de bordo”, observamos a estrutura física das instituições, disposição e tamanho das salas, relacionamento das professoras regentes e PAEEs e das professoras com os estudantes. Pensando que o progresso de qualquer criança se faz em um contexto de flexibilidade, o uso de materiais didáticos e comunicativos, a metodologia do professor, bem como a estrutura física e os recursos pedagógicos, são decisivos para o desenvolvimento dos estudantes típicos e, principalmente, atípicos. Nesse sentido, pode-se afirmar que a organização do ambiente introduz habilidades na criança para que ela possa se comunicar e se desenvolver; contudo, nossa pesquisa mostrou que a Educação Infantil de Mandaguari ainda precisa ser fortalecida em todos esses aspectos, a fim de que possa, de fato, incluir a criança com TEA.

Foram observadas 7 crianças. Por meio dessas observações, levantamos pontos em comum em todas as aulas nas quais estivemos presentes. De um modo geral, não havia um planejamento prévio para a aplicação das atividades com os estudantes com TEA; eram as mesmas atividades desenvolvidas para os demais da classe. A criança não tinha uma rotina de apoio visual para estimular a comunicação com a PAEE. A professora regente e a PAEE não agiam com sintonia no desenvolvimento do trabalho, pois todo o andamento das atividades ficava a cargo da PAEE.

Relatamos, no diário de bordo, a rotina diária de cada sala e, em nenhum momento, observou-se o trabalho voltado para a aquisição de habilidades comunicativas, contação de histórias e o uso social da linguagem, bem como atividades que envolvessem a atenção dessas crianças. Não foram observadas, ainda, situações de jogo compartilhado que demonstrassem a intencionalidade dos brinquedos, o que cada objeto representa, tampouco uma demonstração por meio de imagens, relacionando-se às questões da sala.

Sobre a linguagem, Bosa *et al.* (2013) apontam que as crianças com TEA podem apresentar atrasos na aquisição dessa habilidade. Os autores ressaltam algumas pesquisas que trazem a linguagem oral como a habilidade mais prejudicada pela regressão, afetando cerca de 20% dos indivíduos com TEA. Tal retrocesso está

associado à perda de habilidades sociais, fato muito comum nessa população. Nessa acepção, é de suma importância que a linguagem seja o foco de atenção dos professores que trabalham com crianças com TEA.

Ao serem questionadas sobre os cursos ofertados pela Secretaria de Educação, as 23 participantes da pesquisa responderam, em sua totalidade, que não tiveram cursos específicos sobre TEA no decorrer dos anos da atual gestão (2013-2020). Em relação a cursos específicos sobre TEA realizados por iniciativa das profissionais, apresentamos o Quadro 12, a fim de analisarmos os achados de tal questão.

Quadro 12 – Respostas das participantes a respeito dos cursos de formação continuada para a atuação com as crianças com TEA

Profª. 1	<i>“Nós procuramos fazer os cursos on-line, o último que fizemos foi da APAE de Marialva... Aí tudo que tem relacionado ao TEA nós vamos atrás”.</i>
Profª. 2	<i>“Cursos juntas nós não fizemos, algumas questões que a Coordenadora passou lá em cima no HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) de Educação Especial, mais sucinto, nada a fundo e as pós-graduações, mas individual nada assim nós três juntas, na palestra de Marialva nós fomos, curso específico em autismo não, no HTPC, vai a PAEE, a regente não vai. Em alguns encontros, falou-se sobre o autismo, mas nada a fundo, não fala só do TEA, fala de outros transtornos, também não se aprofunda muito, é mais sucinto”.</i>
Profª. 7	<i>“A gente faz, mas eu acho que há necessidade de mais, é pouco, principalmente para quem está nessa função. O último que a gente teve foi em julho no retorno das aulas, foi uma palestra para todos os professores do município não só os que estão nessa função, mas eu acho que tinha que ser uma formação mais específica, e todo mês tem esse encontro no HTPC com as professoras que trabalham com essas crianças”.</i>
Profª. 8	<i>“O último foi mês passado, são esses cursos, palestras oferecidas pela Secretaria, os HTPCs (hora de trabalho pedagógico coletivo) são de todas as deficiências, de síndromes e transtornos, não é específico só de autismo”.</i>
Profª. 13	<i>“A gente faz o HTPC da Educação Especial, mas não é específico para autismo, são de todas as deficiências e transtornos, eu fui naquela mesa redonda que teve esse ano”.</i>
Profª. 14	<i>“Específico não, a nossa coordenadora oferta formação, e em cada encontro é um tema diferente”.</i> <i>Entrevistadora: – Mas você acha que se tivesse uma formação específica para TEA seria interessante?</i> <i>“ – Sim, seria muito bom, igual aqui, a gente lida com essas crianças e trabalha com o que a gente tem. Nós temos uma mamãe que convida, vem a psicóloga do aluno, vem a fonoaudióloga, então essas pessoas nos ajudam muito quando elas vêm aqui, porque o que elas trazem de lá do atendimento são dicas preciosas. Faz falta sim, seria muito bom”.</i>
Profª. 15	<i>“Sobre inclusão, a coordenadora da educação especial do município trabalha o tempo todo com isso, o HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), dela é todo voltado para inclusão, para as necessidades, vão as duas, é uma dificuldade muito grande em relação à estrutura, mas vão as duas, os temas não são específicos para autismo, já teve sim específico, mas no geral, são assuntos diversos, é frágil”.</i>
Profª. 16	<i>“Nós só fomos naquela palestra na câmara, só essa, da Secretaria de Educação não tem nenhum em específico da Educação Especial de TEA”.</i>

Prof ^a . 19	<i>“Não, eu fiz só ano passado 2018, esse ano eu não fiz, eu participei do HTPC de Educação Especial, você sabe que quando a gente está na direção não é sempre que você consegue sair, mas a grande maioria eu fui participar, e a PAEE também, já as duas professoras não, por falta de pessoas. Daí fica difícil, como você vai retirar a PAEE, mais a professora do Ensino Regular para fazer o HTPC? Isso seria muito importante para equipe também, quando a supervisora não podia ir, eu fui, e quando as duas podiam, a gente ia”.</i>
Prof ^a . 20	<i>“Fazemos, mas os cursos não são específicos para o autismo (Cursos ofertados pela Secretaria de Educação). Abordam várias síndromes, não tivemos um curso específico para autismo, teve o curso na Câmara, aquele eu fui, eu achei muito válido. Eu achei que aquilo ali deveria ter na comunidade, direto para estar passando conhecimento para todos os professores e para a comunidade em geral”.</i>

Fonte: elaborado pela autora.

De 23 participantes, apenas 10 relatam terem tomado iniciativa de participarem de cursos relacionados ao TEA por sentirem necessidade de aprofundamento no assunto pela defasagem de conhecimento específico.

As respostas das 10 professoras que participaram de cursos ou eventos revelam a falta de formação específica para o trabalho com crianças autistas, o que justificam as conceituações sobre transtorno serem voltadas ao comportamento do indivíduo, apresentando visões deturpadas sobre a deficiência e as necessidades do estudante.

Vale salientar que, ao questionarmos sobre a necessidade dessa criança frequentar o ensino regular, as professoras, por unanimidade, consideram importante que o estudante com TEA esteja inserido na rede regular de ensino, principalmente, na Educação Infantil, a fim de que seja estimulado e desenvolva suas habilidades.

A respeito da importância da formação dos professores para uma educação inclusiva, Alves (2016) ressalta que o profissional em exercício é responsável pela educação de alunos inclusos resultantes de deficiências de natureza variada, o que, certamente, demanda uma capacitação aprofundada e especializada que vai muito além daquela suficiente para educar alunos sem qualquer necessidade específica. Concordamos com essa afirmação, pois acreditamos que a realização de capacitações e cursos de aprofundamento motivam a reflexão a respeito das visões estigmatizadas envolvendo o transtorno, bem como possibilitam a mudança na prática dos professores, ao oportunizar a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante.

Ao corroborar com esse pensamento, Santos (2019) afirma que a concepção do professor sobre o desenvolvimento do aluno com TEA costuma, muitas vezes, determinar as ações pedagógicas em sala de aula. Mesmo não havendo um método

para trabalhar com o estudante, as matrículas desses alunos não cessarão e seu direito a uma educação de qualidade também não; portanto, é preciso que o docente aperfeiçoe e amplie seus conhecimentos e sua percepção para compreender que a pessoa com TEA possui algumas dificuldades e particularidades. Não se deve desprezar seu potencial, mas aprimorá-lo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar as concepções de profissionais da Educação Infantil, diretoras, supervisoras, orientadora, professoras regentes, professoras de apoio educacional especializado (PAEE) e coordenadora de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e da prática pedagógica que desenvolvem para promover o processo de inclusão desses alunos.

Com vistas a atender esse objetivo, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, bem como uma pesquisa de campo. Utilizamos como aporte teórico a Psicologia Histórico-Cultural, buscando salientar as contribuições dessa teoria para a compreensão dos sujeitos com TEA. Por meio da pesquisa bibliográfica realizada para construir a seção, compreendemos que a educação deve ser uma intervenção planejada, com objetivos premeditados e conscientes, intencionados em cooperar com os processos de crescimento natural do organismo. Ou seja, a educação deve intervir com ações necessárias à aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos.

Ao longo do estudo, defendemos a importância das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) para a escolarização e inclusão da criança com TEA. Para justificar essa concepção, recorreremos a outras pesquisas que também tratam da inclusão da criança autista na Educação Infantil.

Logo, realizamos uma revisão de literatura em diferentes bases de dados, a fim de localizar produções científicas elaboradas no período compreendido entre 2016 e 2020. O resultado dessa busca apontou para o fato de que são poucos os estudos envolvendo estudantes com TEA na Educação Infantil, cujo referencial teórico seja a Psicologia Histórico-Cultural. Apontou, ainda, para a precariedade na formação inicial e continuada dos docentes que trabalham com esse público, o que faz com que a maioria desses docentes não utilize um referencial teórico consistente em sua prática pedagógica.

Entretanto, ofertar educação com subsídio teórico adequado é um dever da escola e um direito da criança com TEA. Nesse sentido, realizamos a pesquisa de campo com as profissionais anteriormente mencionadas, a fim de compreender como ocorre o processo de inclusão dessas crianças.

Partimos de uma abordagem qualitativa para reunir um compilado de informações que pudessem fortalecer e expandir nosso estudo. Além disso,

organizamos um levantamento de informações importantes na legislação brasileira que abarca o TEA, objetivando descrever a trajetória histórica das legislações e as práticas pedagógicas que envolvem a inclusão do estudante com o Transtorno.

Os dados coletados nas entrevistas com as participantes foram organizados em quatro categorias de análise: 1) significações das participantes sobre TEA; 2) dificuldades na prática pedagógica no atendimento à criança com TEA; 3) formação docente: entre o real e o ideal; e 4) desafios da inclusão escolar da criança com TEA.

Em relação à primeira categoria, “Significações das participantes sobre TEA”, constatamos que há um predomínio de estigmas relacionados ao comportamento da criança com TEA, dentre os quais: “vive no mundo da lua”, “parece viver em um outro mundo, no particular dela”, “são crianças que sofrem porque não conseguem se comunicar”, “gera bastante problema em relação ao conhecimento das pessoas que são designadas para cuidar dessas crianças”. A falta de formação se torna um condicionante que não permite que as professoras percebam que, por meio de uma prática pedagógica condizente com as necessidades dessas crianças, tais comportamentos podem ser modificados.

Identificou-se que, no geral, as participantes da pesquisa possuem conhecimentos basilares sobre o TEA e que suas práticas são fundamentadas na tentativa de incluir as crianças autistas nas atividades comuns da Educação Infantil; entretanto, algumas de suas ações e percepções terminam por gerar preconceitos e ideias equivocadas sobre o transtorno.

Uma parte dessas compreensões não advém da ciência ou de conhecimentos consolidados e isso se deve à formação deficitária das professoras em relação à compreensão dos pressupostos da PHC, bem como à ausência da compreensão de informações básicas sobre o universo que envolve a complexidade dos sinais e sintomas do espectro, as quais exigem o desenvolvimento de estratégias que possibilitem a aprendizagem dessas crianças.

É válido destacar que a legislação prevê a formação adequada para que o professor possa atuar na Educação Especial. Ademais, exige-se que as instituições escolares ofereçam continuidade nessa formação. Todavia, foi possível constatar que isso não ocorre, o que fere não apenas um direito da criança autista, mas um dever escolar que está instituído nas normativas legais.

Nessa categoria, foi possível averiguar, ainda, que as professoras pesquisadas são conscientes da carência de conhecimento científico e acadêmico acerca do TEA

e que reconhecem a importância dessa criança frequentar a Educação Infantil para que ocorra a evolução de sua aprendizagem.

Deparamo-nos com a dificuldade das professoras em criar ferramentas pedagógicas para o alicerce de suas práticas. Os profissionais entrevistados se voltam à deficiência como o fator preponderante que prejudicaria essa criança em se apropriar do conhecimento apresentado, quando, na verdade, a formação deficitária não cria meios para tal apropriação. Constatamos, também, que, apesar de estarem cientes da falta de formação, tentam justificar o trabalho não concretizado nas dificuldades apresentadas pelas crianças.

Os resultados da pesquisa apontam para a necessária apropriação de conhecimentos específicos ao TEA, bem como um aprofundamento na PHC para embasar as práticas inclusivas das professoras, contribuindo para que a criança se torne um agente participativo no seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere à segunda categoria analisada, “Dificuldades na prática pedagógica no atendimento à criança com TEA”, verificamos que as principais dificuldades apresentadas pelas participantes da pesquisa estão vinculadas à falta de conhecimento teórico metodológico, resultando na ausência de elaboração de atividades adequadas e na não sistematização, o que impede que o trabalho pedagógico venha de encontro com a necessidade que a criança apresenta para aquele estágio do desenvolvimento.

Nota-se que, de uma maneira geral, os professores não adotam rotinas para o dia a dia das crianças com TEA, o que dificulta a inclusão, já que elas necessitam de previsibilidade e condução em suas ações, mesmo nos momentos em que a rotina é simples.

Por haver uma compreensão limitada sobre o desenvolvimento infantil, tanto por parte das professoras regentes quanto das professoras PAEEs e professoras que estão desenvolvendo funções nas equipes pedagógicas, elas não direcionam os trabalhos realizados à estimulação da linguagem e das “Atividades de Vida Diárias” dos educandos. Por essa razão, essas crianças apresentam comportamentos fora do contexto, por estarem ociosas, sem atividades que consigam realizar e acabam externando essa agitação por meio de estereotípias e comportamentos inadequados.

Constatamos que não há formas diversificadas para o trabalho de inclusão da criança com TEA na Educação Infantil no município de Mandaguari. Algumas professoras partem de iniciativas que não estão subsidiadas em um referencial

teórico-metodológico consistente, que facilite a rotina e alicerce as práticas, o que dificulta o processo de inclusão das crianças com TEA. Nesse sentido, enfatizamos que as práticas dos professores precisam estar pautadas nas perspectivas da Educação Inclusiva, pois a diversidade e a pluralidade se encontram presentes e pulsantes em nossa sociedade atual; todas as condutas pedagógicas que não estão fundamentadas na inclusão ferem os direitos dos estudantes autistas.

Quanto à terceira categoria analisada, “Formação docente: entre o real e o ideal”, os resultados apontam para a necessidade do estabelecimento de rotinas, de estudos para conhecer as especificidades de cada aluno, como aprende e como se desenvolve, de cursos de formação e acompanhamento por parte da Secretaria Municipal de Educação, órgão competente que deveria organizar o trabalho de maneira generalizada, bem como adaptar materiais e disponibilizar informações específicas sobre cada estudante com TEA recebido nos CMEIs.

Verificou-se que, enquanto não há formação adequada, o planejamento, como parte indispensável do trabalho docente, deve ser algo inteiramente incorporado à prática das professoras como um respaldo ou uma fundamentação para suas práticas. Um planejamento estruturado e com rotinas estabelecidas possibilita que a criança com TEA possa organizar seu espaço, seu tempo, seus pensamentos e, conseqüentemente, suas tarefas escolares.

Os resultados dessa categoria mostram que o planejamento é, na verdade, um pré-requisito para que o professor consiga desenvolver um trabalho que promova o desenvolvimento, a aprendizagem e, com efeito, a inclusão.

Por fim, no que tange à quarta categoria, “Desafios da Inclusão escolar da criança com TEA”, verificamos que se torna primordial a capacitação contínua do profissional, a fim de que possa compreender o desenvolvimento infantil e as peculiaridades da criança com TEA. É preciso que esse profissional se capacite para lidar com um ambiente plural e rico, no qual as especificidades de cada criança sejam levadas em consideração.

Padronizar saberes é uma forma de menosprezar a diferença de pensamentos, de expressões artísticas e sociais, pois cada um enxerga o mundo de uma forma. Anular a visão da criança autista, reduzindo-a a alguém que precisa de cuidados, somente é reproduzir a segregação imposta por séculos à pessoa com deficiência. Dessa forma, o professor precisa entender que o processo educativo não se limita à reprodução de conteúdo.

Ao longo da pesquisa, deparamo-nos com cenários escolares nos quais há a manutenção de formas hierarquizadas e pouco democráticas no atendimento às crianças com TEA. Esbarramo-nos na não garantia dos direitos já assegurados por lei, na carência de organização da estrutura escolar, o que dificulta a verdadeira inclusão.

Os resultados da quarta categoria revelam que, quando temos conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, é possível realizar um trabalho com cada criança, independentemente de sua dificuldade. Nesse sentido, os pressupostos da PHC podem contribuir com orientações quanto aos desafios encontrados no processo de inclusão, uma vez que nos mostram que é por meio das diferenças culturais e experiências vastas dos indivíduos que eles conseguem expandir a inteligência.

O ser humano se difere do animal por sua capacidade de planejar, de interferir e modificar o meio em que vive, ou seja, não realiza as ações por instinto, simplesmente. Portanto, cabe à escola trabalhar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e dos conhecimentos científicos. Logo, a criança deve ser orientada a resolver tarefas cognitivas na busca da compreensão de significados e ressignificados. Quanto mais problemas para solucionar, maior a possibilidade de desenvolvimento intelectual.

Devemos considerar que não é uma questão de culpabilizar professores e escola, mas demonstrar a necessidade da criação de um contexto de formação específica que contribua com o aprimoramento da prática pedagógica e rompa com a visão de homogeneidade em favor da valorização de uma cultura de diversidade com a utilização dos mecanismos da PHC, pois, neles, os indivíduos aprendem por meio das determinações histórico-culturais da sociedade em que estão inseridos, aprimorando sua relação com o conteúdo sistematizado no contexto escolar.

Outra questão que desejamos dar ênfase é a ideia de que a escola precisa se preparar para receber os estudantes com TEA, rompendo com a expectativa ilusória de um saber pronto, capaz de prescrever como trabalhar de forma uniformizada com cada um deles. Nesse sentido, ressaltamos que maneiras de aprendizagens são particulares, e o conhecimento do professor no contexto da educação inclusiva é o resultado da vivência e da interação cotidiana com cada um dos estudantes, independentemente de se ter ou não uma deficiência.

A partir de uma prática pedagógica dinâmica, é que se reconhece e se valoriza as diferenças. Assim, o embasamento teórico consistente favorece a construção e a

organização de uma proposta pedagógica significativa que pode preparar as professoras, participantes deste estudo, para trabalhar com a diversidade, esclarecer dúvidas, identificar termos e metodologias que serão o diferencial na compreensão da criança com TEA, contribuindo, também, para a identificação de outros transtornos. Nesse âmbito, é mister que o município ofereça a formação continuada específica, a fim de amenizar os desafios que cercam a inclusão.

Desejamos que este trabalho contribua para que possamos refletir sobre os desafios que se colocam para a inclusão escolar de crianças com TEA no município em que a pesquisa foi realizada, além de outros municípios de nosso estado.

Espera-se, por fim, que o estudo contribua com apontamentos relevantes ao desenvolvimento do processo de inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil, ressignificando as concepções dos professores em relação ao Transtorno e à compreensão da importância do trabalho realizado nessa modalidade de ensino.

As descobertas elencadas em nossa pesquisa lançam a reflexão de que a participação da criança com TEA na Educação Infantil é entendida como necessária pelos professores envolvidos no processo, os quais argumentam ser primordial tanto para o desenvolvimento do indivíduo quanto para o desenvolvimento de uma visão inclusiva por parte dos colegas e docentes.

Logo, a construção do sentimento de respeito à diferença já foi iniciada. Compete aos professores e às políticas públicas darem continuidade a esse processo tão importante para o desenvolvimento da sociedade atual.

Para concluir, é importante pontuar que a presente pesquisa não esgota todas as questões referentes à inclusão da criança com TEA na Educação Infantil. Por essa razão, é importante que outros estudos sejam desenvolvidos, a fim de que o debate sobre a educação inclusiva continue sendo fomentado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Alina. G. **Educação inclusiva e formação de professores: o brincar como intervenção nos transtornos do espectro do autismo**. 2016. 84f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente) - UniFOA, Volta Redonda, 2016.

APA, ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APA, ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. 3ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2001.

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

BARROCO, Sonia M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação, Araraquara, 2007a.

BOTELHO, Louise Lira R.; CUNHA, Cristiano C. C. de A; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, 2011.

BOSA, Cleonice. A.; ZANON, Regina B.; BACKES, Bárbara. Autismo: construção de um Protocolo de Avaliação do Comportamento da Criança. Protea-R. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18, n. 1. Jan/abr. 2013.

BELEI, Renata A.; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva N.; MATSUMOTO, Patrícia Helena V.R. O uso de entrevista, observação e vídeo gravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 30, n. 1, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. **Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional

para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm Acesso em 8 jul. 2020.

BRASIL. **Lei 8.069 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. **Declaração Mundial de Educação para Todos, de março de 1990**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 02 maio 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996**. Dispõe sobre a gratuidade dos atos necessários ao exercício da cidadania. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9265.htm. Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 3.298, 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm Acesso em: 16 maio 2020.

BRASIL. **Decreto legislativo nº 198, de 13 de julho de 2001**. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL, **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Assembleia Geral das Nações Unidas**. 2006. Disponível em: http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 01 set .2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 13/2009**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 25 de setembro de 2009. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020

BRASIL. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Ar-esolucoes-ceb. Acesso em: 19 ago. 2020

BRASIL. **Parecer n.º 13/2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 7612, de 17 de novembro de 2011**. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm Acesso em: 16 dec. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL, **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de

confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, DF, 2019a. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. **Lei de n.º 13.977 de 8 de janeiro de 2020**. Disponível em: <http://pcd.mppr.mp.br>. Acesso em: 26 ago. 2020

BRASIL. **Lei n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 13 fev. 2021.

CAMARGO, Sígla P. H.; BOSA, Cleonice A. Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, v. 21, n. 1, 2009.

CAPELLINI, Simone Aparecida; SILVA, Ana Paula C.; SILVA, Cláudia; PINHEIRO, Fábio Henrique. Avaliação e Diagnóstico fonoaudiológico nos distúrbios de aprendizagem e dislexias. *In*: ZORZI, J.L.; CAPELLINI, S.A. (Orgs.). **Dislexia e outros distúrbios da leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem**. 2 ed. São José dos Campos: Pulso, 2009.

CAPELLINI, Vera Lúcia M. F.; SHIBUKAWA, Priscila H.; RINALDO, Simone C. de O. Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 13, n. 2, abr./jun. 2016.

COLE, Michael. Introdução: o contexto histórico. *In*: LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

COSTA, Fernanda Aparecida C. **Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil: Atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Educação, Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2015.

COSTA, Fernanda Aparecida. de S. C.; ZANATA, Eliane M.; CAPELLINI, Vera Lúcia. M. F. A Educação Infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. **Pesquiseduca**, v. 10, n. 21, maio/ago. 2018.

CRESWEL, John. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar - ideias e práticas pedagógicas**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wac Editora, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**. v. 38, n. 134, maio/ago., 2008.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH). **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: <http://www.ouvidoria.defensoriapublica.pr.gov.br/arquivos/File/Legislacao/declaracao.pdf> . Acesso em: 25 out. 2020.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n1/09.pdf> Acesso: 21 set. 2020.

DOVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia: A história do autismo**. São Paulo: 2017.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FACÍON, José Raimundo. **Inclusão Escolar e suas Implicações**. Editora IBPEX, 2ª edição, 2008.

FERREIRA, Roberta A. F. **Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: O desafio da formação de professoras**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FIORINI, Bianca S. **O aluno com transtornos do espectro do autismo na educação infantil: caracterização da rotina escolar**. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

FOREST, Marsha. Full inclusion is possible. *In: Education/Intégration*. A collection of readings on the integration of children with mental handicaps into the regular school system. Downsview/Ontário, Institut Alain Roehner, 1985.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras. 2013.

GLAT, Rosana.; BLANCO, Leila de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In: GLAT, Rosana. (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI)*, Editora Sete Letras. Rio de Janeiro, 2007.

GÓES, Maria Cecília R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. *In: OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio Histórico*. 4.ed. São Paulo: Scipione, 2002.

GOMES, Cláudia.; TREVISAN, Vera Lúcia. A formação do psicólogo e os impasses entre a teoria e a prática. *In: R. S. L. Guzzo (Org.) Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje*. 2 ed. Campinas, SP: Alínea. 2002.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/mandaguari/panorama>. Acesso em: 8 out. 2020.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa. **Aumento do número de matrículas dos estudantes com necessidades especiais em escolas regulares**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206. Acesso em: 31 out. 2020.

IPARDES. **Cadernos Municipais**. Mandaguari. 2018. Disponível em: <http://www.ipardes.pr.gov.br/>. Acesso em: 31 out. 2020.

JOHNSON, Luana F. **Identificação de necessidades educacionais especiais do estudante com deficiência intelectual: da política à prática**. 264f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Pós-Graduação, Maringá, 2020.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **The Nervous Child**. New York, v. 2, 1943.

KASSAR, Mônica de C. M.; MELETTI, Silvia Márcia F. Análises de Possíveis Impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, EDUR, v. 34, n. 12, jan./jun. 2012.

KHOURY, Laís P.; TEIXEIRA, Maria Cristina. T.V.; CARREIRO, Luís Renato R.; SCHWARTZMAN José S.; RIBEIRO, Adriana de F.; CANTIERI, Carla. N. **Manejo comportamental de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em condições de inclusão escolar: guia de orientação a professores**. São Paulo: Memmnon. 2014.

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

LEMONS, Emellyne. L. M. D.; SALOMÃO, Nádia Maria R.; AQUINO, Fabiola. S. B.; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 3, set./dez. 2016.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro. 2004.

LEONTIEV, Alexis N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. *In*: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscou: Progreso, 1987.

LUDKE, Marli.; ANDRÉ, Menga E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander R. **Higher cortical functions in man**. New York: Basic Books. 1966.

LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone.1996.

MADEIRA-COELHO, Cristina M. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2015

MANDAGUARI. **Lei Nº. 3.130 de 23 de outubro de 2018**. Política Municipal de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Prefeitura de Mandaguari/PR, 2018.

MANETTI, Ilis Ângela W. **Inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro do autismo na educação infantil**. 191f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Tecnologias na Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, São Paulo, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José da S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editor, 1999.

MENDES, Enicéia. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006.

MINISTÉRIO da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Autor. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 16 fev. 2021.

MONTEIRO, Fernanda Cristina B. **A inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista: novos desafios e possibilidades**. 2019. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Pós-Graduação, Maringá, 2019.

MORAES, César. **Comportamentos repetitivos, interesses restritos e obsessões em indivíduos com transtorno global de desenvolvimento**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas. Campinas, 2004.

MOREIRA, Dirceu. Incluir de Corpo, Alma e Espírito. **A escola 3.0**. Rio de Janeiro, 1ª Ed. Editora Wac, 2014.

MOURÃO, Gustavo N. **A trajetória do desenvolvimento econômico de Mandaguari – PR: uma interpretação a partir das teorias de North, perroux e Myrdal.** *Diálogos & Saberes, Mandaguari*, v. 7, n. 1, 2011.

MUOTRI, Alysso R. **Espiral: conversas científicas do século XXI.** Rio de Janeiro: Atheneu, 2017.

MUOTRI, Alysso R. Esperança para Rett: A tentativa de obter um fármaco com “financiamento social” para chegar ao público com custo reduzido. **Revista Autismo**, São Paulo, ano VI, n. 11, p. 20-27, 2021.

NOVAES, Maria Helena. A convivência em novos espaços e tempos educativos. In: GUZZO, R. S. L. (Org.). **Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje.** Campinas, SP: Alínea, 2002.

NUNES, Débora Regina de P. Comunicação Alternativa e ampliada para pessoas com autismo. In: SCHMIDT, C. (Org.). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade.** Campinas/SP: Papirus, 2016,

OLIVEIRA, Carine. R. **Capacitação do Profissional da Educação Infantil: Identificação Precoce de Sinais do Transtorno do Espectro Autista.** 2017. 113f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

OMS, ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de saúde da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas.** Porto Alegre: Artmed, 1993.

ONU, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Estima-se 70 milhões de pessoas tenham autismo.** Disponível em: <https://brasil.un.org/>. Acesso em: 26 ago. 2020.

PEREIRA, Eliane C. **Os processos formativos do professor de alunos com Transtorno do Espectro Autista: contribuições da Teoria Histórico-Cultural.** 2016. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia, São Paulo, 2016.

PETROVSKI, Arthur. *Psicologia General.* Moscou: Editorial Progresso, 1980. In: RIVIERE, Angel. **La Psicología de Vygotski.** Madrid: Visor Livros - Infancia y Aprendizage, 1985.

PIRES, Marília F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface: Comunic., Saúde, Educ.**, v. 1, n. 1, 1996.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas. 1999.

RUSO, Roberto C. El concepto de zona de desarrollo próximo: volver a suinterpretación. In: BEATÓN, G. A.; SOUZA, M. P. R.; BARROCO, S. M. S.;

BRASILEIRA, T. S. A(org.). **Temas escolhidos em Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil- Cuba.** v. I. Maringá: Eduem, 2018.

SANTOS, Juçara Maria. L. G. Á. **Desafios e possibilidades da escola pública na inclusão de aluno com transtorno do espectro autista na Educação Infantil.** 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, São Paulo, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SERRANO, Paula. **Integração Sensorial: No Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança.** Lisboa: Papa-Letras, 2016.

SHUARE, Marta. **A psicologia soviética: meu olhar.** São Paulo: Terracota Editora, 2017.

SIERRA, Dayane. B. S.; FACCI, Marilda. G. D. F. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. **Revista Educação em Questão**, v. 40, n. 26, 2011.

SOUZA, Maria da Guia. **Autismo e inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores.** 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

STEPANHA, Kelley Adriana de O. **A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural.** 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós Graduação, Cascavel, 2017.

STENHOUSE, Lawrence. **Inestigación y desarrollo del curriculum.** Madrid: Morata, 1981.

TONATTO, Regiane Cristina; MORAES, Denise Rosana da Silva. Contribuições dos movimentos sociais nas políticas de inclusão das pessoas com deficiência na educação. *In: SEMANA DE EDUCAÇÃO, XVI; SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, VI.* 2015.

TRIVIÑOS, Augusto N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008.

TULESKI, Silvana C. **Vygotsky: a construção de uma Psicologia Marxista.** Maringá: Eduem. 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca: Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 10 jul. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 17 set. 2020.

VAN DER VEER, René.; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese.** São Paulo: Loyola, 1996.

VIANA, Isaac P. **O processo de inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro autista na Educação Infantil.** 123f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

VIANA, Márcia Carolina da M. **Autismo na Educação Infantil: um estudo sobre a interação social e a inclusão escolar.** 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades Instituição de Ensino) - Universidade federal rural de pernambuco, Recife, 2017.

VIEIRA, Marcelo M. F.; ZOUAIN, Deborah. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VYGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKI, Lev S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras Escogidas III.** Visor. Ministerio de Educación y Ciencia. Madri, 1995.

VYGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. **Fundamentos de defectologia.** Obras Escogidas 5. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: VYGOTSKY, L. S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 8. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **A transformação socialista do homem.** Tradução Marxistis Internet Aechive, english version. Nilson Dória. 2004. Disponível em: <https://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 21 abr. 2020.

VYGOTSKI, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, Lev S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez., 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

Eu,, Secretária de Educação Cultura Esporte e Lazer do Município de, tenho ciência e autorizo a realização da Pesquisa intitulada: “**Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil: desafios da educação inclusiva**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Tatiana Lemes de Araújo Batista, sob orientação da Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi, do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá. O período de execução previsto para o desenvolvimento da pesquisa corresponde ao período de outubro à dezembro de 2019, conforme cronograma do projeto apresentado.

Para isto, será disponibilizado a pesquisadora o espaço físico **dos Centros Municipal de Educação Infantil - CMEIs** para realização de observações para coleta de dados e entrevistas com as professoras, diretoras e equipes pedagógicas que se prontificarem a participar da pesquisa.

Cidade, dia, mês, ano.

Nome

Cargo

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PROFESSORAS, DIRETORAS, SUPERVISORAS, ORIENTADORA E
COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Gostaríamos de convidá-la a participar da pesquisa intitulada “**Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil: desafios da educação inclusiva**” vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Educação e orientada pela Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Esta pesquisa tem como objetivo analisar as concepções de profissionais da Educação Infantil acerca do TEA e da prática pedagógica que desenvolvem para promover o processo de inclusão das crianças autistas. Para isso, a sua participação é muito importante, e ela se daria por meio do preenchimento de um questionário sociodemográfico, e pela participação em uma entrevista semiestruturada, que contará com um roteiro de questões previamente formuladas que lhe possibilitará dar depoimentos, seguindo a própria linha de pensamento. As entrevistas se darão, após aceite, em seu local de estudo, em horários previamente agendados.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade (caso você não queira identificar-se), de modo a preservar a sua identidade, sendo que, após a análise das respostas contidas nos instrumentos de coleta de dados (registrados em um gravador) os mesmos serão destruídos. Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto pelo teor da pesquisa, e caso ocorra, você pode deixar de responder, sem que isto lhe cause ônus ou prejuízo. Esperamos beneficiar sua escola ao problematizar a questão da prática pedagógica e da inclusão das crianças com TEA no contexto escolar.

Caso você tenha dúvidas, ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê Permanente de Ética em

p. 1 de 2

Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambas (pela pesquisadora e por você), de forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu _____,
 declaro que fui devidamente esclarecida e concordo em participar
 VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Profª Drª Solange Franci
 Raimundo Yaegashi.

_____ Data ___/___/_____
 Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Tatiana Lemes de Araújo Batista, declaro que forneci todas as informações
 referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

_____ Data ___/___/_____
 Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida pelos pesquisadores
 responsáveis, conforme os endereços abaixo:

Nome da Mestranda: Tatiana Lemes de Araújo Batista
 Endereço: João Batista Campos 117 - Centro - Mandaguari/PR, CEP: 86975000
 Telefone/e-mail: (44) 99982-3479 ou tatianalabatista@hotmail.com

Nome da Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi
 Endereço: Avenida Colombo, 5790. Departamento de Teoria e Prática da Educação
 Telefone/e-mail: (44) 99973.9229 ou solangefry@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida
 com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos
 (COPEP) da UEM, no endereço abaixo:
 COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.
 Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.
 CEP 87020-900. Maringá-PR. Tel: (44) 3011-4444
 E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA PROFESSORAS,
DIRETORAS, SUPERVISORAS, ORIENTADORA E COORDENADORA DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

1- Gênero:

M ()

F ()

2- Idade: _____anos.

3- Escolaridade:

() Magistério.

() Ensino Superior Completo. Qual curso? _____

() Especialização. Qual curso? _____() Mestrado. Área? _____

() Doutorado. Área? _____

4- Tempo de atuação profissional:

() 0 a 5 anos;

() 5 anos e 1 mês a 10 anos;

() 10 anos e 1 mês a 15 anos;

() 15 anos e 1 mês a 20 anos;

() Mais de 20 anos.

5- Trabalha em mais de uma escola?

() Não.

() Sim.

6- Jornada de trabalho: _____Horas/Semanais

() Manhã;

() Tarde;

() Noite.

7- Exerce outras ocupações? _____

8- Nos últimos dois anos você fez curso de aperfeiçoamento, atualização ou especialização em sua área de atuação:

() Não.

() Sim.

Em qual área: _____

9- Tempo de atuação na Educação Infantil: _____

10- Tempo de atuação na Educação Especial: _____

APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSORA REGENTE E
PROFESSORA DE APOIO

1.	Na sua concepção ou percepção, o que é o Transtorno do Espectro Autista?
2.	Em relação à criança com TEA, no momento em que chega à escola, o que você sente quando a recebe?
3.	Você recebe alguma orientação para trabalhar com a criança com TEA? Que tipo de apoio pedagógico você recebe? Quem é responsável por dar esse apoio?
4.	Que informações você teve a respeito de sua criança com TEA, pela professora anterior?
5.	Como você identifica as principais dificuldades em sua criança com TEA? Como é essa criança no dia a dia?
6.	Quais subsídios teórico-metodológicos orientam sua prática?
7.	Você se sente habilitada/capacitada para trabalhar com essa criança?
8.	Que dificuldades você identifica nesse processo?
9.	Você já participou e ou participa de cursos de formação com a finalidade de melhorar sua prática com a criança com TEA? Em caso afirmativo, quem ofereceu esses cursos?
10.	Como você idealiza uma formação para habilitar e/ou aperfeiçoar sua prática no trabalho com a criança com TEA?
11.	São feitas reuniões periódicas a respeito do desenvolvimento da criança com TEA?
12.	Professor regente e professor PAEE (Professor de Apoio Educacional Especializado) têm uma boa comunicação? Como é organizado o vosso trabalho?
13.	Como você compreende o trabalho da professora da sala regular? (Professora de Apoio)
14.	As professoras da sala de aula se colocam como professoras da criança ou delegam essa responsabilidade a você? (elas interagem, se aproximam, estimulam a participação do aluno)? (Professora de Apoio)
15.	Como as professoras veem seu trabalho e sua presença na sala de aula? (Professora de Apoio)
16.	A escola costuma receber os profissionais (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, mediadores escolares, profissionais da Secretaria de Educação) que atendem as crianças com TEA? Se afirmativo, a escola costuma acatar e adequar o trabalho as orientações desses profissionais? Que tipo de orientações são passadas aos professores?
17.	Há parceria com outros profissionais (supervisão escolar, orientação educacional, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, mediadores escolares, profissionais da Secretaria de Educação) no planejamento das atividades realizadas na inclusão da criança com TEA?
18.	Existe um momento em que você conversa com os outros profissionais que atendem essa criança? (Professor da sala comum, professores do AEE da APAE e demais profissionais área da saúde).

19. As famílias trazem informações sobre as características dessa criança? Como é a relação família escola?
20. Você percebe a participação da família da criança na vida escolar? Como acontece essa participação?
21. Como você percebe a aceitação da criança autista pelos seus colegas de turma e pela comunidade escolar?
22. O que você pensa sobre a criança com TEA estar na escola regular, mais especificamente nas salas da educação infantil?
23. Diga a sua avaliação sobre o processo de inclusão educacional dessa criança na escola?
24. Pelo seu entendimento, o que acha que a escola poderia fazer para melhorar o processo de inclusão e escolarização dessa criança?

APÊNDICE E – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DIRETORAS,
SUPERVISORAS E ORIENTADORA EDUCACIONAL

1. Na sua concepção o que é o Transtorno do Espectro Autista?
2. Como você vê a criança com TEA?
3. Você recebeu alguma orientação da equipe da Divisão de Educação Especial do município sobre as crianças com necessidades educacionais especiais?
4. Como e em qual período do ano você fica sabendo que a escola receberá crianças com TEA?
5. Em média, quantos crianças com TEA você recebe por ano ou quantos crianças têm na escola?
6. Em sua visão, como se dá a aprendizagem desta criança? Que auxílio as professoras da classe comum e professora de apoio têm para a realização dessa tarefa?
7. Como você faz a escolha da professora de apoio?
8. Em que época a professora toma conhecimento que trabalhará com a inclusão?
9. Como avalia o trabalho das professoras que trabalham com o TEA na sua escola?
10. Você e as professoras da escola participam de cursos que falam sobre o TEA e a inclusão? Qual e quando foi o último?
11. Quais são as medidas adotadas pela escola para favorecer o processo de inclusão da criança com TEA?
12. Como é realizada a avaliação da criança na turma em que se encontra? Quem faz este acompanhamento? É feito algum tipo de adaptação?
13. No final do ano as professoras entregam avaliação dessa criança à direção ou à Coordenadora da Educação Especial?
14. Como avalia o trabalho da Secretaria da Educação na questão da Educação Especial?
15. Os pais das crianças com TEA respondem algum questionário que contribua com o trabalho da professora, como por exemplo, os atendimentos especializados, medicação, desenvolvimento da criança?

Agora vamos conversar sobre as parcerias, as relações profissionais e familiares.

1. Há parceria com instituições que atendem crianças com TEA?
2. Há parceria com outros profissionais (supervisão escolar, orientação educacional, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, mediadores escolares, profissionais da Secretaria de Educação) no planejamento das atividades realizadas na inclusão da criança com TEA?
3. Que informações você teve a respeito das crianças com TEA, pelos profissionais dessas instituições?
4. Como você compreende o trabalho dessas instituições?
5. Você percebe a participação da família da criança na vida escolar? Como acontece essa participação?

Agora falaremos sobre o processo de inclusão da criança com TEA.

- | |
|--|
| 1. Como percebe a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, de um modo geral? |
| 2. O que você pensa sobre a criança com TEA estar na escola regular, mais especificamente nas salas da educação infantil? |
| 3. Diga a sua avaliação sobre o processo de inclusão educacional dessa criança na escola? |
| 4. Em sua compreensão, o que acha que a escola poderia fazer para melhorar o processo de inclusão e escolarização dessa criança? |

APÊNDICE F – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A COORDENADORA DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1. Qual é a sua concepção sobre o autismo?
2. Como a equipe de Educação Especial avalia a criança com Transtorno do Espectro Autista na avaliação em contexto? Quais são os caminhos?
3. Quais são os requisitos para a escolha de um professor de apoio pedagógico?
4. Como a Secretaria Municipal de Educação têm auxiliado os professores no trabalho pedagógico com essas crianças?
5. Há, no município, uma formação continuada específica para o atendimento dessa demanda da Educação Especial? Se não, há uma previsão de formação continuada específica?
6. Qual a função da coordenação da Educação Especial no que diz respeito ao trabalho realizado com a criança com TEA?
7. São realizadas ações determinadas na legislação como: adaptação dos materiais, cursos de capacitação, se afirmativo qual órgão oferece tais ações?
8. Que subsídios teórico-metodológicos são ofertados aos professores que têm crianças com TEA inclusas?
9. Quais ações deveriam ser realizadas para viabilizar o trabalho com tais estudantes?
10. No processo de inclusão dessas crianças o que você considera como necessário para viabilizar a aprendizagem desses estudantes na educação infantil?

APÊNDICE G – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Dados da Escola

1.1 Nome da Escola:

1.2 Nome da Professora Regente:

1.3 Nome da Professora de Apoio:

1.4 Turma Observada:

1.5 Número de crianças:

1.6 Data da observação:

1.7 Tempo de Observação:

2. Caracterização do C.M.E.I

2.1 O espaço físico da escola é adequado ao número de crianças?

() SIM () NÃO

2.2 A escola possui:

pátio ()SIM ()NÃO

refeitório ()SIM ()NÃO

parquinho ()SIM ()NÃO

banheiros acessíveis ()SIM ()NÃO

brinquedoteca ()SIM ()NÃO

3. Caracterização da sala de aula:

4.1 O espaço da sala de aula é adequado ao número de crianças?

4.2 Os cartazes dispostos nas paredes são recursos pedagógicos? Quais?

4.3 Como as crianças estão dispostos?

() grupos (mesas)

() individuais (Carteiras)

4.4 E a criança com TEA? Onde está sentado?

4.5 As crianças apresentam locais fixos para se sentarem?

4.6 Quais recursos materiais foram utilizados durante a aula?

4.7 Os materiais estavam condizentes às necessidades da turma?

5. Em relação à interação em sala de aula:

- 5.1 Como acontece a interação em sala de aula entre professora e crianças?
- 5.2 Como acontece a interação em sala de aula entre professora e criança com TEA?
- 5.3 Como acontece a interação crianças x crianças com TEA?
- 5.4 Como a professora lida com a indisciplina em sala de aula?
- 5.5 Como acontece a interação da turma com a pedagoga responsável?

6. Em relação à prática pedagógica:

- 6.1 O plano de aula é adequado às características da turma? Quem elabora o plano?
- 6.2 Como é a atuação pedagógica da professora?
- 6.3 A professora utiliza linguagem adequada para a faixa etária da turma?
- 6.4 O conteúdo é abordado de forma condizente ao nível das crianças? As inferências feitas pela professora envolvem todos os estudantes?
- 6.5 Quais recursos didáticos e tecnológicos foram utilizados?
- 6.6 Há interesse e participação dos alunos pelo conteúdo ensinado?
- 6.7 Houve alguma verificação da apreensão dos conteúdos por parte da professora, como forma de avaliação dos conteúdos trabalhados?

7. Em relação às atividades lúdicas:

- 7.1 Foram desenvolvidas atividades lúdicas durante a aula? Quais?
- 7.2 Como foi a condução dessa atividade pela professora? Conseguiu promover a interação de todos as crianças, uns com os outros, inclusive com o estudante incluso?
- 7.3 Durante a brincadeira, os alunos foram incentivados a interagirem com a criança autista? Como foi a intervenção da professora?

APÊNDICE H – SÍNTESE DAS TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES QUE ABORDAM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ANO 2017

Nº	Título	Autor(a)	Região / Estado	Instituição / Programa	Objetivo Geral	Abordagen teórico-metodológica	Resultados
D I S S E R T A Ç Ã O 1	Autismo na Educação Infantil: um estudo sobre a interação social e a inclusão escolar Ano: 2017	Márcia Carolina da Mota Viana	Município: Recife Estado: Pernambuco Região Nordeste	Universidade Federal Rural de Pernambuco Programa: Educação, Culturas e Identidades	Investiar se/como a Prática Docente pode favorecer a Interação Social e Inclusão Escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.	Os aspectos teóricos que nortearam este estudo foram baseados na Interação Social a partir da perspectiva sócio-histórica de Vigotski. Utilizou-se como instrumentos para construção dos registros a videogravação das interações e do contexto inclusivo no ambiente escolar e a entrevista semi-estruturada com as professoras. Para analisar os dados, empregou-se a análise interacional dos registros.	Os resultados apontam para a importância da Prática Pedagógica no contexto inclusivo.

Nº	Título	Autor(a)	Região / Estado	Instituição / Programa	Objetivo Geral	Abordagem metodológica	Resultados teóricos
D I S S E R T A Ç Ã O 2	Capacitação do profissional da educação infantil: identificação precoce de sinais do Transtorno do Espectro Autista Ano: 2017	Carine Ramos de Oliveira	Município: Bauru Estado: São Paulo Região Brasileira Sudeste	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	Investigar e descrever o conhecimento e a experiência de profissionais da educação infantil com crianças com TEA e, elaborar, implementar e avaliar a eficácia de um programa desses profissionais para a identificação precoce de sinais do transtorno	Participaram deste estudo 170 profissionais de 22 escolas da rede pública municipal de Educação Infantil de um município do interior de São Paulo. - A segunda etapa do estudo visou elaborar, implementar e avaliar um programa de capacitação de profissionais da educação infantil para a identificação precoce dos sinais de TEA. - A capacitação foi composta por três encontros onde foram abordados: o conceito e características típicas do TEA, a prevalência do TEA na população, três escalas de rastreamento de sinais de TEA, possíveis encaminhamentos para avaliação dos sinais, entre outros temas	Os resultados indicaram que a capacitação foi eficaz para a aquisição e manutenção de conhecimentos a respeito do TEA para este público, aumentando a chance de identificação precoce de sinais para o TEA e o consequente encaminhamento para uma avaliação especializada de uma equipe multiprofissional.

APÊNDICE I – SÍNTESE DAS TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES QUE ABORDAM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ANO 2019

Nº	Título	Autor(a)	Região / Estado	Instituição / Programa	Objetivo Geral	Abordagem teórico-metodológica	Resultados
D I S S E R T A Ç Ã O 3	Autismo e inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores Ano: 2019	Maria da Guia Souza	Município: Natal Estado: Rio Grande do Norte Região Nordeste	Universidade Federal do Rio Grande do Norte Programa de Pós-Graduação em Educação	Avaliar a eficácia de uma proposta pedagógica de intervenção escolar, de cunho colaborativo, na escolarização de uma criança com TEA, regularmente matriculada no Ensino Infantil na cidade de Tenente Laurentino Cruz/RN.	A metodologia da pesquisa se deu por meio de um delineamento de pesquisa quase-experimental intrassujeito foi utilizado para mensurar os efeitos do programa de capacitação no comportamento mediador do professor. Em seguida, foram avaliados os efeitos da mediação docente no desempenho acadêmico e funcional da criança. O aumento na frequência de comportamentos mediadores da docente e as mudanças qualitativas no desempenho da criança foram registrados após o programa de capacitação.	Conclui-se que o sucesso ou fracasso da escolarização da criança com TEA estão condicionados ao planejamento/organização de estratégias de ensino, às adequações realizadas na escola, bem como à formação continuada de professores.

Fonte: elaborado pela autora, com base em pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2020).

APÊNDICE J – SÍNTESE DAS TESES E DISSERTAÇÕES DO GOOGLE SCHOLAR QUE ABORDAM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ANO 2017

Nº	Título	Autor(a)	Região / Estado	Instituição / Programa	Objetivo Geral	Abordagen teórico-metodológica	Resultados
D I S S E R T A Ç Ã O 1	Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil: O desafio da formação de professoras Ano: 2017	Roberta Flávia Alves Ferreira	Município: belo Horizonte Estado: Minas Gerais Região: Sudeste	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência	Analisar qual o tipo de formação que professoras que atuam em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), no município de Belo Horizonte, receberam na sua formação inicial e ao longo da sua trajetória profissional e como elas avaliam essa formação diante do desafio de assegurar a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista.	Realizou-se um levantamento bibliográfico e documental, na busca de conceitos e documentos legais e normativos em âmbito internacional, nacional e local essenciais para a construção teórica. Como técnica de pesquisa, utilizou-se o questionário, a entrevista e a entrevista coletiva. Entre as análises realizadas, destacou-se o reconhecimento de que cabe à professora da Educação Infantil, promover e/ou facilitar a interação da criança com autismo com seus pares.	Concluiu-se que, para que a inclusão realmente ocorra, não basta meramente assegurar as matrículas de alunos com deficiência no ensino regular. Sem a adequação curricular, planejamento educacional individualizado, recursos pedagógicos específicos e, principalmente, formação contínua de professoras, a inclusão não se efetiva.

Nº	Título	Autor(a)	Região / Estado	Instituição / Programa	Objetivo Geral	Abordagem teórico-metodológica	Resultados
D I S S E R T A Ç Ã O 2	<p>O aluno com Transtornos do Espectro do Autismo na Educação Infantil: caracterização da rotina escolar</p> <p>Ano: 2017</p>	<p>Bianca Sampaio Fiorini</p>	<p>Município: Marília Estado: São Paulo Região: Sudeste</p>	<p>Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências Programa de Pós-Graduação em Educação</p>	<p>Caracterizar a rotina de atividades da criança com Transtorno do Espectro do Autismo no contexto da Educação Infantil.</p>	<p>Foram realizadas observações das crianças durante a rotina escolar, sendo estas registradas continuamente em diário de campo.</p> <p>As entrevistas foram transcritas e incorporadas às informações das observações registradas em diário de campo, transformando-se em um texto único e submetido à análise de conteúdo. Após a organização dos dados, foram estabelecidos os temas e subtemas perante os objetivos da pesquisa. O material foi enviado a juízes com experiência na área para melhor verificação da representatividade dos dados.</p>	<p>Os resultados demonstraram a relevância em caracterizar a rotina de da criança com TEA na escola. A análise da rotina permitiu identificar a participação das crianças com TEA em diferentes atividades realizadas no contexto da Educação Infantil, desde conteúdos dirigidos pelo professor até mesmo durante o brincar. A especificação da rotina escolar possibilitou a observação de outros elementos essenciais relacionados à inclusão da criança com TEA, além da identificação das diferentes habilidades apresentadas pelos estudantes e as dificuldades que ainda são encontradas nas escolas.</p>

APÊNDICE K – SÍNTESE DAS TESES E DISSERTAÇÕES DO GOOGLE SCHOLAR QUE ABORDAM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ANO 2018

Nº	Título	Autor(a)	Região / Estado	Instituição / Programa	Objetivo Geral	Abordagen teórico-metodológica	Resultados
D I S S E R T A Ç Ã O 3	Inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil Ano: 2018	Ilis Ângela Wickboldt Manetti	Município: Pelotas Estado: Rio Grande do Sul Região: Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação	Investigar os procedimentos e/ou recursos utilizados na Educação Infantil, com vistas a inclusão da criança com TEA.	A pesquisa foi de natureza aplicada, com a abordagem quali-quantitativa, mediante o estudo de caso exploratório descritivo de três crianças em processo de inclusão, em duas escolas distintas de educação infantil do município, tendo como fonte de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica e documental, aplicação de questionário misto com professores e gestores, entrevista semi-estruturada com os pais e observação com roteiro nas escolas, os dados foram examinados através da análise de Conteúdo de Bardin.	Constaou-se a inclusão sendo um desafio a escola, a falta de formação de professores e gestores, o desconhecimento sobre os sinais e formas de intervenção com o a criança com TEA, principalmente na educação infantil, onde se manifestam os primeiros sintomas, verificando-se assim a necessidade de um guia prático com orientações para professores e gestores, produto final desta pesquisa, culminando em uma formação continuada para os mesmos.

APÊNDICE L – SÍNTESE DAS TESES E DISSERTAÇÕES DO GOOGLE SCHOLAR QUE ABORDAM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ANO 2019

Nº	Título	Autor(a)	Região / Estado	Instituição / Programa	Objetivo Geral	Abordagem metodológica	teórico-Resultados
D I S S E R T A Ç Ã O 4	Desafios e possibilidades da escola pública na inclusão de Aluno com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil Ano: 2019	Juçara Maria Lemes Giffoni Ávila Santos	Município: Taubaté Estado: São Paulo Região: Sudeste	Universidade de Taubaté Programa de Pós-Graduação em Educação	Analisar as possibilidades e os desafios enfrentados por uma escola pública no processo de inclusão escolar de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) regularmente matriculado na Educação Infantil	Trata-se de uma pesquisa qualitativa que busca atender a especificidade do problema estudado. Para tanto, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação não participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental da instituição. A análise dos conteúdos coletados tem como postulada teórico a proposta de Bardin.	Os resultados reveladores dos esforços empreendidos pela escola como instituição formadora, bem como dos profissionais da educação envolvidos com os estudantes e, sobretudo da professora da classe e da ADI e os desafios postos para juntas, fazerem, da escola, da educação e do ensino ali oferecidos, um lugar de realidade pedagógica inclusiva.

Nº	Título	Autor(a)	Região / Estado	Instituição / Programa	Objetivo Geral	Abordagem metodológica	teórico-Resultados
D I S S E R T A Ç Ã O 5	O processo de inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro autista na Educação Infantil Ano: 2019	Isaac Pereira Viana	Município: São Luís Estado: Maranhão Região: Nordeste	Universidade Federal do Maranhão Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade	Investigar como vinha ocorrendo o processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, em São Luís /MA	Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas.	Os resultados desta pesquisa revelam que ainda existem muitos obstáculos a serem superados no contexto da Educação Inclusiva na Educação Infantil, dentre essas, as causadas pelos estigmas em relação ao referido Transtorno, já que a maioria dos profissionais que trabalham com crianças com TEA ainda se sentem pouco preparadas, ocasionando com isso, mais uma barreira para a inclusão.

Fonte: elaborado pela autora, com base em pesquisa realizada na plataforma Google Scholar (2021).