



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PELA
PERSPECTIVA DOCENTE**

Letícia Moraes da Silva

Brasília – DF

Dezembro | 2024



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Letícia Moraes da Silva

Práticas inclusivas para crianças com Transtorno do Espectro Autista na
Educação Infantil pela perspectiva docente

Monografia apresentada para a Faculdade
de Educação da Universidade de Brasília
como requisito parcial para obtenção do
título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Fernandes
Faria Pinto

Brasília – DF
Dezembro | 2024

PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PELA PERSPECTIVA DOCENTE

Trabalho de conclusão de curso (TCC) apresentado como requisito para a obtenção do título de licenciatura em Pedagogia à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Aprovado em 20 de dezembro de 2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Viviane Faria Fernandes Pinto – MTC/FE/UnB

Orientadora

Profa. Dra. Cândida Beatriz Alves – TEF/FE/UNB

Examinadora

Profa. Dra. Sheyla Gomes de Almeida – MTC/FE/UNB

Examinadora

CIP - Catalogação na Publicação

Mp

Moraes da Silva , Leticia .
PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PELA PERSPECTIVA
DOCENTE / Leticia Moraes da Silva ;

Orientador: Viviane Fernandes Faria Pinto. -- Brasília,
2024.
74 f.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de
Brasília, 2024.

1. Práticas Inclusivas . 2. Crianças com Transtorno do
Espectro Autista (TEA). 3. Professoras . 4. Educação
Infantil . I. Fernandes Faria Pinto, Viviane , orient. II.
Titulo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me concedido oportunidades importantes para trilhar o caminho na minha jornada acadêmica e por me colocar em situações desafiadoras que contribuíram para a minha aprendizagem.

Agradeço à minha mãe, Lucelma Moraes da Silva, que incentivou e buscou formas para garantir a minha educação em todos os momentos da minha vida, por meio do apoio emocional e do suporte nessa caminhada.

Agradeço à minha orientadora, Professora Dr.^a Viviane Fernandes Faria Pinto, pela sua paciência, dedicação e disponibilidade em todos os momentos de desenvolvimento deste trabalho e nas experiências vivenciadas em suas aulas. Além de tudo, gostaria de expressar o meu agradecimento às suas formas de conduzir e me direcionar na construção do trabalho final, que fez toda diferença.

Agradeço, à Universidade de Brasília por me proporcionar experiências incríveis, que ampliaram a minha visão para várias perspectivas de educar e novos saberes, me permitindo ter acesso à cultura e ao conhecimento intelectual, oferecendo oportunidades de poder almejar mais realizações para minha vida através da educação.

Agradeço às crianças de todas as minhas experiências durante a graduação. Elas me permitiram conhecer um pouquinho de cada singularidade, trazendo o afeto, o cuidado em todas as pequenezas do dia a dia.

Agradeço à todos os meus professores, que participaram dessa caminhada acadêmica e profissional, os quais trouxeram em suas aulas um pouco dos seus conhecimentos e experiências profissionais para a vida acadêmica. Reconheço, o tempo de dedicação e a importância das mentorias, inspirando-nos a buscar novos conhecimentos.

Agradeço à minha banca, professoras Sheyla Almeida e Cândida Alves, por aceitarem o convite para participar desse momento final da minha graduação, tão importante para traçar novos caminhos.

RESUMO

O presente trabalho objetiva identificar e compreender os desafios e possibilidades para o desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, pela perspectiva docente. Além disso, buscou investigar as estratégias pedagógicas adotadas pelas professoras para promover a interação e a aprendizagem das crianças com TEA. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professoras que atuam ou que atuaram na Educação Infantil, utilizando também análise bibliográfica e documental. A análise dos dados se ateve a categorias oriundas das práticas inclusivas, segundo as experiências das professoras participantes desenvolvidas com crianças com TEA na primeira infância. Os resultados sugerem que o trabalho docente contribui para o desenvolvimento da criança, principalmente ao respeitar suas singularidades e potencialidades, porém destaca-se a necessidade de um alinhamento entre todos envolvidos no processo de inclusão nos diferentes espaços educacionais e sociais que envolvem a criança.

Palavras- chave: Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil.

ABSTRACT

The present study aims to identify and understand the challenges and possibilities for the development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education from the teachers' perspective. Additionally, it sought to investigate the pedagogical strategies adopted by teachers to promote the interaction and learning of children with ASD. This qualitative research was conducted through semi-structured interviews with five teachers currently working or who have worked in Early Childhood Education, as well as bibliographic and document analysis. Data analysis focused on categories of inclusive practices based on the teachers' experiences with children with ASD in early childhood. The results highlighted the role of teaching in fostering the development of children while respecting their uniqueness and potential. They also underscored the need for alignment among all stakeholders involved in the inclusion process across different educational and social settings.

Keywords: Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder; Early Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perfil das professoras entrevistadas	34
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE — Atendimento Educacional Especializado

BNCC — Base Nacional Comum Curricular

CID-10 — Classificação Internacional de Doenças, 10ª edição

CIL — Centro Interescolar de Línguas

DCNEI — Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DSM-5- TR — Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

ECA — Estatuto da Criança e do Adolescente

LBI — Lei Brasileira de Inclusão

LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PNE — Plano Nacional de Educação

SEDF — Secretaria de Educação do Distrito Federal

TEA — Transtorno do Espectro Autista

UnB — Universidade de Brasília

SUMÁRIO

Memorial.....	11
I. O começo de tudo.....	11
II. Minha Trajetória Profissional e Acadêmica.....	13
Introdução.....	17
1. Referencial Teórico.....	19
1.1 A Regulamentação da Educação Infantil e a Educação Inclusiva.....	19
1.2 O Desenvolvimento Infantil e Transtorno do Espectro Autista.....	25
2. Procedimentos e Métodos de Análise.....	33
2.1 Caracterização das Professoras Entrevistadas.....	36
3 A perspectiva docente acerca das práticas inclusivas e o acolhimento de crianças TEA	
Transtorno na Educação Infantil: análise e discussão dos dados.....	38
3.1 Educação Infantil como campo de experiência para o trabalho com TEA.....	39
3.2 Concepções de Desenvolvimento e Aprendizagem.....	40
3.3 Práticas Inclusivas e estratégias pedagógicas que promovam a interação social.....	43
3.4 Adequação razoável para atender as necessidades educacionais específicas.....	47
3.5 Principais desafios de inclusão nos espaços pedagógicos.....	51
3.6 Envolvimento familiar, profissional e educacional no processo de integração e inclusão da criança com TEA.....	55
Considerações Finais.....	59
Referências Bibliográficas.....	62
APÊNDICES.....	69
APÊNDICE A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	69
APÊNDICE B — Roteiro das entrevistas semiestruturadas.....	72

MEMORIAL

I. O começo de tudo...

Meu nome é Letícia Moraes da Silva, tenho 21 anos, nasci em Brasília no dia 24 de janeiro de 2003, no Hospital Materno Infantil de Brasília, moro atualmente em Brasília, mas durante a minha vida houve diversas mudanças, tendo morado no Piauí e em Goiânia.

As três mulheres da minha vida são aquelas que, desde a infância, me ensinaram sobre a força da mulher em épocas diferentes. A primeira mulher é a minha mãe, que se chama Lucelma Moraes, tem 45 anos e é natural do Piauí, município de São Pedro, povoado da Lagoa Seca. A segunda é a minha tia Luzinete Moraes, que cuidou de mim quando pequena nos momentos em que minha mãe precisou trabalhar e a terceira mulher é a minha avó, Maria Natália, que também ajudou nos cuidados da minha primeira infância.

A minha mãe é a pessoa mais importante na minha vida, um exemplo de força, dedicação e resistência. A mulher pobre que saiu do Piauí aos 17 anos para trabalhar em casa de família em Goiânia, procurando melhores oportunidades de vida e aos 21 anos se mudou para Brasília, onde enfrentou diversas dificuldades. Engravidou de mim aos 24 anos, tendo enfrentado uma gravidez difícil, pois teve que cuidar de mim sozinha. Nessa época, precisou morar de favor na casa em que trabalhava como empregada doméstica. Meu pai, embora soubesse da minha existência, manteve pouco contato afetivo e pouca participação na minha vida, o que tornou essa fase ainda mais desafiadora para nós. Acompanhei minha mãe em todas as suas jornadas de trabalho, seja como brigadista, como segurança de festa ou empregada doméstica. Por conta das mudanças que ela precisou fazer ao longo da vida, minha educação se dividiu entre o Distrito Federal, o Piauí e Goiás.

Minha Educação Básica ocorreu em diferentes espaços. Passei os primeiros anos da minha vida em creches de Taguatinga, solução que minha mãe encontrou para poder trabalhar e cuidar de mim. Depois, morei um período com minha avó Maria Natália e com a tia Luzinete no Piauí, em uma casa de barro. Elas me contam sobre o quanto eu gostava de vivenciar o cotidiano da roça, acompanhar o gado, tirar leite da vaca, depenar galinhas, entre outros afazeres.

A Educação Infantil ocorreu em duas instituições. Primeiro, estudei no Jardim de Infância VI Comar, no Lago Sul, de onde guardo boas recordações das atividades de recreação e das festas juninas, lá tive a companhia da minha prima Rafaela. Em seguida, terminei essa fase no Centro de Educação Infantil do Núcleo Bandeirante, em um período marcado por idas e vindas constantes entre o Piauí e Brasília.

Iniciei o Ensino Fundamental na Escola Classe 04 do Núcleo Bandeirante e fui alfabetizada aos 6 anos. Não me lembro muito dessa época, exceto por duas amigas muito criativas, com as quais brincava de interpretar personagens da novela *Caminho das Índias* de 2009. No 2º ano, continuei os estudos entre Brasília e o Piauí. Durante o período em que estive no Piauí, lembro de minha avó fazendo bolo frito de tapioca acompanhado de leite com chocolate no café da manhã, além disso, rememoro de pequenos momentos da minha rotina, como a chegada dos ônibus escolares que me buscavam em frente à minha casa.

Quando voltei para Brasília, continuei os estudos em uma escola pública no Guará, mas não me recordo o nome. O 3º ano foi na Escola Classe 01 SHI Sul, no Lago Sul e o 4º e 5º ano foram na Escola Classe 04 do Núcleo Bandeirante. Nessa época, eu acompanhava minha mãe todas as noites na faculdade em Taguatinga. foi um dos momentos mais cansativos e difíceis, pois sempre pegávamos o último ônibus ao voltar para a casa.

Sou muito grata à professora Rosalina, que esteve comigo na Escola Classe 04 do Núcleo Bandeirante. Ela foi a professora que identificou as minhas dificuldades de acompanhar a turma. Todavia, isso não foi um empecilho para ela ajudar na minha aprendizagem. Ela se permitiu me conhecer como criança antes de intervir como estudante.

Os anos finais do Ensino Fundamental foram mais tranquilos e estáveis, pois eu mudei de escola somente uma vez, no 6º ano, quando fui morar em Goiânia com a minha tia Luzinete e passei 6 meses em uma escola particular. Tinha muita dificuldade de acompanhar a turma e sentia saudades da minha mãe. Por isso, voltei para Brasília e para o Centro de Ensino Fundamental 01 do Núcleo Bandeirante, conhecido como “Sapão”. Lá havia um projeto chamado “Mais Educação”, que

aconteciam no contraturno e no qual tive oportunidade de ter aulas de violão, de dança, de inglês e reforço escolar. Nesta escola, terminei o Ensino Fundamental.

Estar com os colegas do Ensino Fundamental no Ensino Médio foi gratificante e trouxe várias oportunidades de criar laços que até hoje carrego comigo. Foi no Centro de Ensino Médio Urso Branco que me senti uma pessoa inteligente e capaz de realizar as atividades que antes me causavam insegurança. Tenho várias boas memórias desse período. Uma das coisas que mais me deixava feliz eram as atividades extracurriculares, como o voleibol e o teatro. Essa escola me permitiu fazer amizades, e sonhar que poderia passar no vestibular em uma Universidade.

Acredito que minhas vivências em diferentes ambientes educacionais foram momentos desafiadores para os meus primeiros anos na Educação Básica e, conseqüentemente, afetaram meu aprendizado escolar, impactando também meu desenvolvimento integral como criança, nas questões sociais e afetivas.

No entanto, a força e a resiliência da minha mãe, que nunca desistiu, mesmo diante das dificuldades, foram exemplos que vou levar para o resto da vida. A educação sempre foi incentivada pela minha mãe, considerada uma oportunidade de mudança. Mesmo com os empecilhos, ela sempre tentou me proporcionar o melhor, exercendo seu papel como mãe e me ensinando a ser uma pessoa correta, independente da situação. É uma mulher generosa, proativa e de bom coração e hoje, colhemos os frutos das batalhas que enfrentamos juntas. Atualmente, moramos em uma casa própria (Graças a Deus!), na Vila Cauhy no Núcleo Bandeirante: eu, minha mãe e meu cachorro Fred, considerado o filho mais novo da casa.

II. Minha Trajetória Profissional e Acadêmica

Durante a minha caminhada nos palcos do teatro quando criança, tive oportunidade de crescer e me tornar auxiliar de palco e na sequência, monitora de teatro. Assim, com 16 anos tive oportunidade de trabalhar em uma colônia de férias como monitora de teatro com crianças de três a dez anos. Essa experiência acendeu a minha vontade de compreender as curiosidades infantis. Na ocasião,

desenvolvi diversas propostas de atividades e brincadeiras para compor a grade horária das crianças e, nesse momento, me vi instigada em perceber as crianças na convivência social, na produção artística, a criatividade durante as brincadeiras e o modo como crianças são felizes com as pequenas coisas do cotidiano.

Iniciei a minha trajetória profissional com carteira assinada com 17 anos como Jovem Aprendiz na Escola Salesiana São Domingos Sávio, no Núcleo Bandeirante. Nesse momento da minha vida, tive mais contato com as atividades pedagógicas e administrativas da escola, em paralelo com um dos momentos mais decisivos na etapa final do Ensino Médio, quando escolheria o curso para seguir carreira profissional. O orientador e a coordenadora pedagógica da escola, Fábio e Michelle, pedagogo e bibliotecária, foram fundamentais para a minha escolha. Fábio foi a primeira pessoa que me mostrou o papel do professor na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)¹ nos espaços da instituição. Assim, ambos incentivaram a minha escolha pelo curso de Pedagogia.

Em 2021 fui aprovada na Universidade de Brasília por duas formas de ingresso: Programa de Avaliação Seriada (PAS) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa foi uma das conquistas mais significativas na minha vida pessoal, substancializou a dedicação da minha mãe nos meus estudos. A Faculdade de Educação possibilitou a oportunidade de vivenciar o sentido da educação como prática libertadora, como descrito por Bell Hooks: “A obra de Freire afirmava que educação só pode ser libertadora quando todos tomam a posse do conhecimento como se fosse este uma plantação em que todos temos de trabalhar” (2013, p. 26). Assim, entendo e caracterizo a educação como um espaço de atuação política nas minhas vivências, foi nesse ambiente que aprendi sobre o sentido de educar.

Foi uma trajetória incrível durante a graduação. Aproveitei tudo que a UnB tinha para oferecer: fiz amigos que levarei para a vida e me apaixonei pelo João Marcelo, também estudante de Pedagogia, que conheci em novembro de 2022 e

¹ Há uma variedade de terminologias para se referir às pessoas com TEA. O termo "pessoa com autismo" enfatiza que o autismo é apenas uma parte da pessoa, sem defini-la completamente, destacando sua individualidade além do diagnóstico. Já "pessoa autista" reconhece o autismo como uma característica essencial da identidade. Algumas pessoas e famílias, no entanto, são indiferentes à terminologia e aceitam ambos os termos. Independentemente do termo utilizado, é importante respeitar como cada um deseja ser identificado. Apesar dessas questões, neste trabalho adotaremos o termo "crianças autistas" e "crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)", este último ainda predominante nos documentos e leis orientadores.

desde então estamos juntos. Criei uma família no PET-Pedagogia², sob a tutoria do Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira, juntamente com os meus amigos integrantes Sabrina, Ezequiel e Aroldo, que marcaram a minha trajetória acadêmica por meio de colaborações em artigos e apresentações em conferências. Nesse caminho, entendi que, independentemente das decepções e situações difíceis, a graduação me ensinou a recomeçar e, mesmo ao sentir novamente medo, abraçar a coragem para seguir as novas etapas.

Tive a sorte de ter como referência vários professores e professoras que me inspiraram ao longo desse caminho. No decorrer do curso me interessei particularmente pelas disciplinas de Psicologia da Educação, Infância, Criança e Educação e Educação Infantil. Ao longo dessas disciplinas, senti vontade de conhecer mais profundamente sobre essas áreas de conhecimento e sobre como elas se relacionavam com minhas experiências práticas na Educação Infantil. Assim, minha trajetória acadêmica e profissional criou circunstâncias que me levaram a querer investigar mais sobre a educação de crianças pequenas e sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tema deste trabalho.

Desde o primeiro semestre iniciei um estágio remunerado. Assim, meu primeiro contato profissional com a Educação Infantil foi no Colégio Le Jardin, situado no Núcleo Bandeirante. No estágio, pude vivenciar as rotinas de crianças de 1 a 2 anos, e, por meio dessa experiência, tive a certeza de que meu lugar estava no ato de educar. Logo depois, iniciei o meu segundo estágio remunerado no mesmo local em que trabalhei como Jovem Aprendiz. Nessa escola, tive a oportunidade de acompanhar as três etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No início, auxiliava a coordenadora pedagógica do Ensino Médio, logo depois fui deslocada para o acompanhamento de crianças na sala de recursos, sendo uma das grandes oportunidades de aprendizagem que tive sobre a inclusão. As minhas funções estavam atreladas ao acompanhamento das avaliações, adaptação de atividades e, por vezes, acompanhamento da criança durante as aulas, caso fosse necessário.

² Programa de Educação Tutorial - PET é um programa acadêmico que integra grupos de alunos de graduação em um processo de formação completa. Essa modalidade de investimento acadêmico busca formar profissionais de nível superior com altos padrões científicos, técnicos e éticos, além de um forte compromisso com a responsabilidade social.

Em março de 2023, iniciei meu terceiro estágio remunerado na Educação Infantil no Colégio Marista (Maristinha Pio XII) na Asa Sul. Nessa instituição fui designada a acompanhar uma criança com TEA, não oralizada, de 5 anos e esse foi um dos maiores desafios que enfrentei na educação. Durante essa experiência, atuei como mediadora em várias situações pedagógicas, sociais e comunicativas e trabalhei metodologias que auxiliaram a criança em seu desenvolvimento. No entanto, percebi que essa ainda é uma área com pouca difusão de informações e metodologias pedagógicas.

Nessa perspectiva, enfrentei neste trabalho vários obstáculos de comunicação e socialização dessa criança em relação à turma e às ações que eu e a professora propúnhamos e que considerávamos adequadas. Durante esse mesmo período, iniciei o meu Estágio Supervisionado I na Educação Infantil, de forma concomitante. Durante a orientação e discussões em sala e mediante às leituras propostas na disciplina, eu me vi entusiasmada pelas questões que envolvem crianças pequenas e na relação teoria-prática. Assim, pude notar que a Educação Infantil é uma das mais importantes etapas educacionais para as crianças em desenvolvimento.

Nesse contexto, investigar práticas inclusivas para crianças é um dos meus objetivos na educação. Como futura Pedagoga, quero contribuir e proporcionar oportunidades de aprendizagem integral para as crianças. Além disso, desejo produzir conhecimento para compreensão da realidade. Considero que são meios que nos permitem não apenas nos adaptar ao mundo, mas também o transformar. Como dizia Paulo Freire “Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu eu e as suas circunstâncias” (1979, p. 16).

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute a educação inclusiva na perspectiva do desenvolvimento integral de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Compreender a importância da educação inclusiva nos espaços da primeira infância é o foco da pesquisa, pois considera-se que a educação inclusiva pode propiciar experiências importantes para o desenvolvimento das crianças com TEA. Nesse sentido, práticas inclusivas devem considerar a singularidade de cada criança, proporcionando oportunidades de conviver com seus pares, possibilitando o estímulo das suas capacidades interativas e oportunizando a vivência de experiências pedagógicas e sociais.

Crianças com Transtorno do Espectro Autista, enfrentam desafios únicos que exigem abordagens pedagógicas específicas e adequadas no espaço da Educação Infantil. É importante observar que a garantia do direito à educação de qualidade, para todos, está prevista no artigo 206 da Constituição Federal, que prevê “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988).

Conforme indicado no memorial, o interesse por aprofundar os conhecimentos sobre práticas inclusivas voltadas para crianças com TEA no espaço da Educação Infantil emerge das experiências vivenciadas como estagiária de apoio de inclusão. Dessa forma, minha trajetória acadêmica e profissional criou circunstâncias que me levaram a desejar investigar mais sobre a Educação Infantil e sobre a abordagem inclusiva de crianças com TEA nos espaços educativos.

De acordo com Contrerás (2010), a experiência nos leva a reconsiderar e reavaliar nossas ideias, evidenciando a insuficiência e insatisfação de nossos modos anteriores de pensar. Assim, segundo o autor, essa necessidade de refletir sobre a experiência e se deter naquilo que nos provoca torna-se um ponto de partida e um guia para a investigação, especialmente quando vemos a investigação como uma parceira do pensamento, e não apenas como um procedimento técnico que produz seus próprios resultados.

Considerando a centralidade do papel docente nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, a questão norteadora para a pesquisa foi pensar sobre os desafios vivenciados por professoras da Educação

Infantil na garantia da educação inclusiva para as crianças autistas. Assim, o objetivo geral deste estudo é identificar e compreender os desafios e possibilidades para o desenvolvimento integral das crianças autistas na Educação Infantil na perspectiva docente. Os objetivos específicos são identificar e analisar ações da prática docente que contribuem para a inclusão de crianças autistas, além de investigar as estratégias pedagógicas adotadas pelas docentes para promover a interação e o aprendizado das crianças com TEA na Educação Infantil.

A pesquisa acerca de práticas inclusivas para crianças autistas na Educação Infantil é relevante para o campo da educação, uma vez que nos últimos anos, o tema tem se destacado por estar cada vez mais presente no cotidiano das instituições educativas. Segundo Silva e Almeida (2021, p. 3), “o processo de inclusão envolve muitas demandas uma vez que cada aluno deve ser atendido de acordo com suas particularidades e necessidades. Porém, nem sempre os envolvidos no processo sabem o que e como fazer neste processo de inclusão”.

Dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estimam que haja no mínimo dois milhões de pessoas com TEA no Brasil (IBGE, 2022). O instituto descreveu pela primeira vez questões específicas sobre pessoas com essas especificidades apenas no Censo Demográfico de 2022, em conformidade com a Lei 13.861, de 2019, sinalizando a atualidade e relevância da temática.

Com base nessas discussões, essa pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando estudos bibliográficos e documentais, além de entrevistas semiestruturadas com três professoras atuantes na Educação Infantil, em instituições da rede pública e privada do Distrito Federal.

Assim, a perspectiva dos professores é o foco da pesquisa, uma vez que o corpo docente assume papel de destaque no processo da aprendizagem e inclusão da criança, o que envolve as atividades pedagógicas planejadas e executadas, o desenvolvimento social e comunicativo, entre outros aspectos.

Este texto está dividido em cinco partes. Após esta introdução, na qual apresentam-se as partituras do trabalho e seu contexto, a segunda apresenta o referencial teórico que aborda os seguintes tópicos: (1.1) A regulamentação da

Educação Infantil e a Educação Inclusiva e (1.2) O desenvolvimento infantil e o Transtorno do Espectro Autista. A terceira parte é dedicada a escrever os procedimentos e métodos de análise, expondo os mecanismos qualitativos da pesquisa contemplando a pesquisa bibliográfica, documental, além das entrevistas semiestruturadas como instrumento de coletas de dados, nesse contexto expõe o tópico (2.1) Caracterização das professoras entrevistadas. Na quarta parte se apresentam as análises das perspectivas das docentes acerca das práticas inclusivas e o acolhimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: análise e discussão dos dados. Este capítulo está organizado nos seguintes tópicos: (3.1) Educação Infantil como campo de experiência para o trabalho com TEA, (3.2) Concepções de Desenvolvimento e Aprendizagem, (3.3) Práticas Inclusivas e estratégias pedagógicas que promovam a interação social, (3.4) adequação razoável curricular para atender as necessidades educacionais específicas, (3.5) Principais desafios de inclusão nos espaços pedagógicos e (3.6) Envolvimento familiar, profissional e educacional no processo de integração e inclusão da criança com TEA. Por último apresentam-se as considerações finais com as retomadas e as exposições dos resultados de forma resumida, apontando para qual será o futuro da pesquisa, sobretudo, propõe a importância do estudo teórico nas práticas educativas da Pedagogia, além de informar as referências bibliográficas.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A Regulamentação da Educação Infantil e a Educação Inclusiva

A Educação Básica no Brasil é formada por três etapas, sendo elas Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. De acordo com a Constituição Federal de 1988, artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Na continuidade desse argumento, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 13 de julho de 1990, estabelece que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos em uma fase especial de desenvolvimento. Eles necessitam de proteção integral e prioritária da família, da sociedade e do

Estado. Nesse sentido, a educação é um direito para todos no amplo desenvolvimento subjetivo da pessoa. Os paradigmas educacionais referentes à Constituição Federal (1998) e o ECA (1990) são documentos importantes que estabelecem as atribuições e articulações dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes.

É evidente que as construções dos espaços educativos para os primeiros anos foram conquistas importantes marcadas pela nova organização da sociedade com a inserção e reconhecimento da criança, como sujeito de direito, histórico e cultural. Segundo, o parecer CNE/CEB nº 20/2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a identidade das creches e pré-escolas no Brasil, desde o século XIX, está relacionada à evolução das políticas voltadas para a infância, que estabeleciam formas de atendimento diferenciadas conforme a classe social. Crianças de famílias mais pobres eram atendidas por instituições de assistência social, enquanto as de classes mais altas tinham acesso a um modelo educacional mais formal, alinhado às práticas escolares. Assim, a garantia legal dos ambientes educacionais da primeira infância, como as creches e pré-escolas foram homologados pela Constituição Federal de 1988, sendo reconhecido como direito da criança o acesso à Educação Infantil e o papel do Estado a garantia desse direito.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, marca o início do processo formal de aprendizagem da criança e se define como “espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade” (DCNEI, 2010, p.12). Nessa perspectiva, a abordagem do desenvolvimento integral da criança é constituída dentro dos espaços da Educação Infantil, por meio das interações sociais, vivências cotidianas e pelas construções dos saberes no primeiro espaço coletivo, fora do contexto familiar. Assim como, afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2020, p.23).

Sendo assim, a Educação Infantil é uma etapa crucial, pois marca um processo de inserção da criança na sociedade. Trata-se de um espaço importante

para a criança, pois estabelece conexão entre a educação formal e a infância, possibilitando à criança meios de agir em diferentes dimensões: social, histórico, cultural, físico, entre outros. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas (Brasil, 2018, p. 36).

Desse modo, as experiências vivenciadas nos espaços institucionais permitem à criança a conquista das suas habilidades. As DCNEI (2010, p. 12) definem a criança como “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

Sob esse olhar, ao tratar sobre a educação integral da criança, estamos tratando sobre todas as crianças, independente de suas individualidades e características específicas. Do ponto de vista legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), discorre que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança são percursos não lineares. A partir do documento acima destaca-se que:

O olhar acolhedor de diversidades também se refere às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também o direito dessas crianças à liberdade e à participação, tal como para as demais crianças, deve ser acolhido no planejamento das situações de vivência e aprendizagem na Educação Infantil (Brasil, 2013 p. 90).

Nessa perspectiva, os processos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças também se relacionam às práticas inclusivas nessa etapa. Pensar em uma educação inclusiva é considerar também a perspectiva de criar espaços para que todos possam desenvolver suas habilidades e potencialidades, respeitando seus limites individuais. A educação inclusiva caracteriza-se por se constituir como uma abordagem democrática previsto como direito fundamental, pelo art. 23 da Convenção sobre os Direitos da Criança (1990).

Nesta perspectiva, é importante sinalizar como se conceitua deficiência. De acordo com Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/201), deficiência pode ser definida

como um impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode obstruir a participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Já o modelo social de deficiência propõe que a deficiência não é apenas uma condição médica, mas uma construção social. Segundo esse modelo, as barreiras ambientais e sociais são as principais responsáveis pela exclusão e desvantagem das pessoas com deficiência. Em vez de focar nas limitações individuais, o modelo social enfatiza a necessidade de mudanças na sociedade para eliminar essas barreiras e promover a inclusão (França, 2013).

A Declaração Mundial sobre Educação para todos (Conferência de Jomtien – 1990), estabelece o plano de ação para a aplicação das necessidades básicas da aprendizagem ao nível de cada país, onde são direcionados a expansão do compromisso da educação básica, sendo promovido a universalização do acesso e a equidade do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a Assembleia Geral das Nações Unidas em sua 48ª sessão realizada em 20 de dezembro de 1993 (Resolução 48º de 1996) emitiu um documento importante para os direitos das pessoas com deficiência. Esta resolução descreve a inclusão e a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência em todo o mundo. As principais abordagens no documento são referentes aos direitos humanos, diretrizes que abordam aspectos de eliminação de barreiras físicas, sociais e atitudinais que impedem a participação plena da pessoa em sociedade, com a intenção de incentivar os países a adotarem políticas e estratégias nacionais para promover a inclusão, além de sugestão de implementação e monitoramento. Dessa forma, a resolução 48/96 é um marco importante na luta pelos direitos das pessoas com deficiência, sendo fundamental para muitas das iniciativas posteriores.

Posteriormente, a Declaração de Salamanca (1994) definiu os princípios, políticas e práticas da educação inclusiva, ressaltando os principais pontos norteadores do direito à educação e apontando que toda criança possui características únicas com potencialidades, além de sinalizar que todas as escolas deveriam garantir a aprendizagem centrada nas necessidades da criança. Nessa linha, o documento afirma:

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (Declaração de Salamanca, 1994, p.1).

Sobretudo, no Brasil as políticas de Educação Especial surgiram em meados na década de 60, por meio dos documentos Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que colabora com atendimentos educacionais, logo em seguida Lei nº 5.692/71, que modifica o dispositivo da LDBEN de 1961, trazendo o apontamento de classe e escolas especiais. Em concordância, em 1973 tem a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, criado pelo MEC com o objetivo de gerenciar a educação especial do Brasil. A Declaração de Salamanca (1994) foi um dos marcos importantes para orientar a elaboração de legislações no Brasil, sendo uma fronteira para a difusão mais ampla de políticas de inclusão no ensino regular e em outros espaços sociais. Atualmente, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é um importante instrumento que formaliza os direitos humanos, sistematizando a proteção dos direitos e dignidade das pessoas com deficiência, sendo aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006, observando-se avanços significativos nos direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2009).

A primeira lei brasileira a estabelecer normas para o direito das pessoas com deficiência foi a Lei nº 7.853 de 1989, que dispôs sobre o apoio necessário e definiu como crime a recusa da matrícula de um estudante com deficiência em qualquer curso ou estabelecimento de ensino. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em seu art. 4º, inciso III, define como dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Os espaços educacionais devem garantir a inclusão de todas as crianças e, nessa perspectiva, a palavra “incluir” não significa homogeneizar, mas oferecer espaços que oportunizem a liberdade de expressão de todos, tendo seu valor, respeito e oportunizando equidade de condições na sociedade (Brasil, 2006).

As diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 07 de janeiro de 2008, tem como objetivo traçar princípios norteadores e fundamentais da inclusão. De forma que o documento destaca a sua importância de garantir aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham acesso ao ensino regular com participação e aprendizagem contínua. Ele também corrobora a necessidade de remover barreiras para promover a acessibilidade em diversas áreas, como comunicação, transporte e infraestrutura escolar.

A Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI) dispõe sobre o dever de garantir a inclusão das crianças com deficiência no âmbito social, promovendo o desenvolvimento da cidadania. A inserção das pessoas com deficiência nas escolas, no documento, é homologada como direito educacional, devendo ser estendida ao sistema educacional em todos os níveis, de forma que promova a aprendizagem contínua ao longo da vida, visando seu desenvolvimento e habilidades das pessoas com deficiência.

A importância do documento está na regulação e no estabelecimento do dever público, onde se explicitam as diretrizes fundamentais para a criação de um ambiente acessível nas escolas, proporcionando recursos de acessibilidade, formação de professores especializados, e práticas pedagógicas inclusivas que respeitem as características, interesses e necessidades dos estudantes com deficiência. Em relação ao ensino e aprendizagem das crianças de forma integral, o ECA também ratifica que o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino.

O Plano Nacional da Educação (PNE), é um documento que disponibiliza as metas para o desenvolvimento da educação nos níveis nacional, estadual e municipal. Ele tem como competência estabelecer de forma periódica o diagnóstico sobre a educação até a finalidade das metas, diretrizes e planejamentos para o desenvolvimento desse setor. No que tange a educação inclusiva se prevê como meta, a universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi constituído por um várias

iniciativas e legislações que oportunizaram o direito da criança à educação, o atendimento perpassa todos os níveis da educação com o objetivo “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2009, p.17).

Assim como, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 59, estabelece que os sistemas de ensino devem garantir o currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos alunos. A lei assegura terminalidade específica para aqueles que, devido a suas deficiências, não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, e prevê a aceleração dos estudos para alunos superdotados, permitindo a conclusão antecipada do programa escolar. Além disso, define que a educação básica deve possibilitar o avanço nos cursos e séries mediante a verificação do aprendizado (art. 24, inciso V) e oferecer oportunidades educacionais adequadas, considerando as características dos alunos, seus interesses, condições de vida e trabalho, por meio de cursos e exames (art. 37).

As legislações que subsidiam a educação inclusiva proporcionam maior segurança para a garantia de direitos. Entre os documentos oficiais voltados para o TEA, podemos destacar a Lei 12.764/12, conhecida como Lei Berenice Piana e a Lei 13.977/20, conhecida como Lei Romeo Mion, como políticas nacionais de proteção dos direitos da pessoa com TEA e que determinam os direitos dos autistas a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias, medicamentos fornecidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS); acesso à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidade, a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA).

É de grande importância o desenvolvimento das legislações nos aspectos da educação inclusiva, pois elas representam o direcionamento de um olhar para os processos políticos-pedagógicos que visam assegurar os direitos das pessoas com deficiência nos ambientes educacionais.

1.2 O Desenvolvimento Infantil e Transtorno do Espectro Autista

Muitos estudiosos se debruçaram sobre o processo de desenvolvimento da

criança, havendo diversas perspectivas e abordagens sobre o tema. Um importante pesquisador que tratou sobre o desenvolvimento infantil foi o psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934). Na perspectiva de Vygotsky, a sociabilidade do homem no meio social aparece como um dos princípios básicos da sua teoria, que ficou conhecida como Histórico-Cultural. Para Vygotsky, a criança é considerada um ser pensante, sendo capaz de relacionar as suas ações com as representações do mundo, e assim, desenvolver cultura. Um dos conceitos que marcaram a sua pesquisa é o que trata da formação da Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP):

A determinação do que a criança alcançou (o nível atual de desenvolvimento) e suas possibilidades potenciais (a zona de desenvolvimento próximo) resultou sumamente produtiva para compreender a inter-relação do ensino e do desenvolvimento. Vigotski afirmou que, no ensino, é necessário apoiar-se não tanto no já alcançado pela criança como nos processos que se desenvolvem e nos que ainda estão em formação (Vigotski, 2022, p.462).

Nessa concepção, a ZDP não se refere apenas à capacidade da criança de resolver os problemas sozinha em um dado momento, mas sim à capacidade que, ao longo do tempo, é mobilizada por vivências e relações que impulsionam saltos de desenvolvimento, ampliando suas habilidades. Podendo, ser caracterizada como funções que ainda não amadureceram, mas que estão no processo de maturação. A criança constrói conhecimento e habilidades a partir de interações com o ambiente, com objetos culturais e com outras pessoas. Segundo o pesquisador, os processos mentais superiores, caracterizados como pensamento, palavra e comportamento, tem início nas interações sociais, onde o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais. Nesse contexto, o conceito de mediação representa a transformação das relações sociais em funções psicológicas. Vygotsky argumenta que, através da interação social e da troca com o outro, o sujeito constrói conhecimento, internalizando essas experiências e transformando-as em processos mentais, constrói conhecimento a partir das relações interpessoais e de troca com o outro (Rabello; Passos, 2018). A mediação ocorre por meio dos signos e instrumentos. Nas palavras de Vygotsky:

Llamamos signos a los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica que cumplen la función de autoestimulación; adjudicando a este término un sentido más amplio y, al mismo tiempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. De acuerdo con nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta

—propria o ajena— es un signo (Vygotsky, 1931, p. 53).

De acordo com o autor, os signos ocupam a mente humana, uma vez que são eles que apresentam as dimensões simbólicas de intermediação na nossa relação com o mundo, como por exemplo, a linguagem, as imagens, fenômenos, desenhos e as artes são formas de signos. Por outro lado, os instrumentos têm a função de regular as ações sobre os objetos, podendo descrever os instrumentos como auxílios nas formas concretas e os signos nas atividades internas (Rego, 1995). A mediação necessita das duas funcionalidades, uma vez que não são partes isoladas que apenas somam ou se sobrepõem. Para Almeida e Pederiva (2023) esses elementos, “confluem e vão transformando-se dialeticamente de forma indivisível, configurando-se no pensamento dialético que promove um enfoque integral” (Almeida; Pederiva, 2023, p. 334). Dessa forma, são os instrumentos que fazem o papel do objeto no mundo real e os signos realizam o papel do objeto no mundo psicológico.

Moreira afirma que os dois elementos são “construções sócio-históricas e culturais, através da apropriação (internalização) destas construções, via interação social, o sujeito se desenvolve cognitivamente” (1995, p. 111). Nessa perspectiva, as interações sociais desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento da criança, desde muito cedo. A sociabilidade da criança é a base de suas interações sociais e com o ambiente. Em outras palavras:

É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau (Ivic, 2010, p.16).

Partindo da perspectiva histórico-cultural, os sujeitos constroem e desenvolvem suas funções psicológicas superiores, como pensamento, linguagem e memória, por meio das relações e interações sociais. Esses processos são possibilitados pela mediação cultural e pela participação ativa na cultura, levando à apropriação de conhecimentos e habilidades. O teórico abre portas para o paradigma do estudo da educação inclusiva, onde o desenvolvimento da criança é visto por suas possibilidades e potencialidades e não pelas limitações e impossibilidades da criança. “A criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares normais, mas

se desenvolve de outro modo” (Vygotsky, 1997, p. 12). Nessa perspectiva, a teoria histórico-cultural de Vygotsky propõe que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do sujeito está profundamente interligado ao ambiente, à cultura e ao meio social em que vive. Vygotsky busca compreender como a constituição do sujeito se dá através das interações sociais e da mediação cultural ao longo de sua vida.

Vygotsky propõe uma nova abordagem para o estudo da pessoa com deficiência conceituada como genético-condicional, que busca em compreender os processos internos que moldam o desenvolvimento. Em vez de adotar uma visão fenomenalística, que apenas lista, mede e classifica os sintomas de acordo com a manifestação externas e facilmente observáveis, se opera uma análise mais profunda (Abreu; Pederiva, 2021). Neste aspecto, faz-se necessário realizar uma análise sobre a busca de um “processamento mental de dados externos, na essência interna dos processos de desenvolvimento” (Vygotsky, 1997, p. 319). Uma das contribuições de Vygotsky nos estudos do desenvolvimento da criança com deficiência, é que ele constrói o estudo baseado nas habilidades das crianças, por meio dessa atenção nas qualidades. Sob esses aspectos são construídas as bases para o desenvolvimento de competência integral. Neste sentido:

A defesa da Teoria Histórico-Cultural, nesses princípios, baseia-se na assertiva de que a deficiência não anula o desenvolvimento do ser humano, mas coloca-o em uma posição diferenciada, que necessita de recursos mediacionais distintos para acessar a cultura (Abreu; Pederiva, 2021 p.4).

Em conformidade com o texto “Pensamento e Linguagem” (1989), Vygotsky sugere que os processos da linguagem desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento intelectual e para a apreensão da cultura. Panúncio-Pinto (2002) afirma que, para Vygotsky, a análise da linguagem figura com uma função estruturante do mundo. A linguagem se apresenta como recurso para nomear as experiências, não sendo possível pensar sem elas. De acordo com a autora:

No começo, a linguagem da criança é social, comunicativa, global, multifuncional. Ao longo do desenvolvimento suas funções vão se diferenciando: da internalização de formas sociais e cooperativas de comportamento surge a fala egocêntrica, que leva à fala interior. Assim, o desenvolvimento da fala vai de social para individual. A fala interna (intrassubjetiva), que é a reconstrução interna de uma operação externa, tem a função de controlar, planejar a ação (Panúncio-Pinto, 2002, p. 12).

Quando a linguagem e os signos passam a ser utilizados pela criança, sua

ação se transforma e se organiza de maneira completamente nova (Vygotsky, 1989). A criança começa a assumir lugares e papéis sociais de forma simbólica. Vale salientar, que a aquisição da linguagem não se relaciona somente aos materiais que utiliza, no caso os sons, mas sim ao uso funcional dos signos e a operação mental Vygotsky (1989). Aproximando-se, da compressão do desenvolvimento da criança inclusive na primeira infância, desloca-se o olhar,

Para o campo das relações sociais nos quais esse aluno está inserido. Fornece-nos uma visão de sujeito que não se resume a suas incapacidades, mas que é dotado de possibilidades (Vygotsky, 2022, p. 23).

Compreender o desenvolvimento da criança autista na perspectiva da teoria de Vygotsky pressupõe reconhecer que a criança é capaz de vincular sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura, sendo os espaços escolares como um lócus em que este processo é vivenciado e no qual o processo de ensino aprendizagem envolve diretamente a interação e a mediação entre os sujeitos. Para Chiote (2023), a criança autista precisa estar em um ambiente coletivo na sociedade para desenvolver suas habilidades e potencialidades individuais. O desenvolvimento da criança autista, portanto, é um processo contínuo e não linear, em uma relação direta entre os elementos biológicos e culturais, que constitui a parte histórica e social da criança. Assim, nos permite compreender o desenvolvimento da criança autista, por meio da inclusão do espaço social, nos modos como a interação e a mediação do outro podem favorecer sua participação nas práticas culturais.

Chiote (2023) evidencia a importância da inclusão baseada na perspectiva histórico-cultural para o desenvolvimento integral da criança no espaço da Educação Infantil. O estudo da mediação descrita por Vygotsky (1997), nos permite compreender que o processo da aprendizagem e desenvolvimento da criança não acontece apenas de forma individualizada, mas por meio das interações sociais. A partir da mediação do outro, é que essa criança poderá desenvolver seus processos psicológicos superiores e significar a si mesma na relação com os outros. Para Chiote (2023):

No desenvolvimento infantil e humano, o papel do outro é fundamental. É na relação com o outro, na mediação do outro, que o sujeito se constitui, se apropria da cultura, aprende e se desenvolve. Dessa maneira, só é possível compreender o papel no desenvolvimento do sujeito dentro de contextos culturais nos quais estão inseridos (Chiote, 2023, p.24).

Assim, o desenvolvimento infantil é marcado pelas interações e pelo meio cultural. Segundo Pinto e Marciel (2011), o desenvolvimento humano é marcado pela participação ativa dos sujeitos nos ambientes sociais, sendo elas mediadas por comunicações verbais e não verbais. Assim, o desenvolvimento humano é um processo de mudança que ocorre a partir dos diferentes contextos sociais, por exemplo, as suas experiências, emoções, valores e comunicações, que são impulsionados a sua formação como sujeito constituídos pelas práticas participativas e culturais.

Dessa maneira, construindo o pensamento do desenvolvimento da criança com TEA nos espaços da Educação Infantil, o processo da aprendizagem nos aspectos de interação e socialização do indivíduo durante a sua vida são importantes para a construção dessas perspectivas dialógicas da criança. De acordo com Pinto e Marciel (2011):

Reconhecemos, portanto, o contexto da escola como ambiente privilegiado para impulsionar o desenvolvimento da linguagem, o que por sua vez influenciará o desenvolvimento global. Acreditamos que esses suportes ao desenvolvimento da criança são estabelecidos pelas interações entre professor-aluno e entre aluno-aluno no contexto da escola e envolvem negociações, conflitos sociocognitivos, argumentações, questionamentos, discussões, aspectos argumentações, questionamentos, discussões, aspectos metacomunicativas, que serão importantes na constituição subjetiva do sujeito e abrangem todas as práticas escolarizadas, desde os sistemas da escola regular, até os atendimentos tutoriais especializados e aqueles que compreendem a inclusão escolar (Pinto e Marciel, 2011 p. 231).

Dessa forma, a inclusão depende necessariamente dos métodos pedagógicos utilizados pelos educadores. Nesse sentido, o desenvolvimento infantil é possibilitado a partir das vivências das crianças, onde elas tomam consciência dos seus atos através dos contextos que elas estão inseridas e nas interações sociais. Em vista disso, ao discutirmos o processo de inclusão de crianças com diagnóstico do TEA somos desafiados a pensar sobre as práticas pedagógicas e interativas estabelecidas nos espaços educativos.

Historicamente, os autores que desenvolveram os primeiros estudos sobre o autismo foram Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944). Os estudiosos desenvolveram os principais conceitos e mapearam as características do autismo e suas classificações. Leo Kanner (1943) que foi um dos primeiros psiquiatras austríacos, dedicou-se ao estudo das crianças que tinham comportamentos

diferentes. Sendo um dos primeiros a publicar um estudo minucioso sobre o autismo, ele destacou como principais características: incapacidade de estabelecer relações com pessoas, atrasos e alterações na aquisição e uso da linguagem, repetição de atividades ritualizadas (Orrú, 2012). Hans Asperger descreveu, assim como Kenner, as características e “peculiaridades” das crianças autistas e para ele essas relacionavam-se principalmente ao contato afetivo.

. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais DSM-5-TR (2023), pessoas autistas apresentam desafios variados, podendo estar relacionados à comunicação social, a interação, ao desenvolvimento intelectual, aos usos sociais da linguagem, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Além disso, pode ocorrer em comorbidade com outros transtornos, como motores, sensoriais entre outros. Dessa forma, pode-se dizer como o diagnóstico é realizado de maneira individualizada, utilizando especificadores para registrar as características clínicas individuais, como comprometimento intelectual ou da linguagem, condições genéticas ou médicas associadas, e alterações do neurodesenvolvimento. Esses especificadores permitem a individualização do diagnóstico e uma descrição clínica mais detalhada sobre os indivíduos. Por exemplo, muitos que eram diagnosticados com transtorno de Asperger agora seriam diagnosticados com transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual DSM-5-TR (2023).

A OMS aponta que o autismo é um transtorno que afeta o desenvolvimento neurológico que prejudica a organização dos pensamentos, sentimentos e emoções. Assim, pode ser caracterizado como ausência completa da fala, passando por atrasos no desenvolvimento da linguagem, compreensão limitada, ecolalia, até uma linguagem excessivamente literal ou afetada (Backes; Mattos, 2024). Afetando Consequentemente, as interações sociais

Distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação (Mello, 2007, p. 16).

Atualmente o TEA possui classificação, conforme o nível de necessidade de suporte Segundo DSM-5-TR (2023), o nível 1 apresenta dificuldades na comunicação nos meios coletivos, que impactam o desenvolvimento do indivíduo.

De forma que, com frequência, pessoas autistas nível 1 de suporte demonstram rigidez nos comportamentos sociais e desafios nas alternativas de atividades diversificadas, podendo também apresentar obstáculos em iniciar ou manter interações sociais. O nível 2 exige apoio substancial, já que os déficits na comunicação social são graves, com prejuízos sociais aparentes mesmo com apoio. Os comportamentos são caracterizados como repetitivos, restritos e inflexíveis ao lidar com mudanças, além de apresentar impasses ao mudar o foco em atividades.. Já o nível 3 descreve pessoas com elevadas dificuldades em comunicação social, e frequentemente podem apresentar prejuízos no desenvolvimento do indivíduo oralizado ou não oralizado. A interação social e o comportamento de pessoas autistas nível 3 de suporte,, podem apresentar mais prejuízos, como o de iniciar um contato com o outro, mais inflexíveis a mudanças entre outros comportamentos como aqueles repetitivos e ou restritos que interferem de forma acentuada em suas atividades e funções (Nogueira; Orrú, 2019). Assim, as classificações estão relacionadas aos aspectos de desenvolvimento da linguagem, das habilidades sociais e do desenvolvimento psicológico:

A importância em conhecer um pouco do autismo é para que a escola compreenda o motivo de determinados comportamentos e/ou reações da criança, na intenção de se pensar em alternativas e não para esperar que, conhecendo o transtorno, possa dispor de receitas prontas e acabadas a serem aplicadas. A escola não pode e não deve se prender a um laudo diagnóstico, mas sim, orientar o seu trabalho educativo a partir das potencialidades e das necessidades da criança (Backes; Mattos, 2024).

Por conseguinte, os processos educativos organizados de modo intencional para criança com TEA nos espaços escolares são importantes para os seus aspectos de desenvolvimento integral, pois oferecem novas possibilidades de ensino e aprendizagem, já que:

A importância dos processos, espaços e relações organizadas intencionalmente desde o início dessa comunidade educativa, visando priorizar o desenvolvimento das atitudes das crianças para inserção ao meio social que objetivavam constituir. Isso, por meio de uma constante participação ativa das crianças nesse ambiente, o que demonstra, o quanto importante são esses processos para o crescimento e amadurecimento psíquico, emocional, intelectual, cultural e social delas, que leva ao desenvolvimento de suas capacidades internas e consequentemente de seus comportamentos. (Almeida; Pederiva, 2019, p. 103).

As estratégias de práticas inclusivas para as crianças com TEA nos espaços

da educação infantil são possibilidades que contemplem as suas potencialidades, necessidades e singularidades.

2. Procedimentos e Métodos de Análise

Este trabalho se ancora em uma perspectiva qualitativa de pesquisa. Segundo Godoy (1995), refere-se a uma abordagem na perspectiva integrada do trabalho, onde o estudo analisa os fenômenos, a partir das pessoas envolvidas e considerando os pontos de vista a ele relacionados. Neste tipo de abordagem, vários tipos de dados são produzidos e analisados, de forma que contribuam para se entender a dinâmica do fenômeno.

Nesse sentido, a pesquisa contemplou procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental, além de entrevistas. Segundo Sousa, Oliveira e Alves (2021), a pesquisa bibliográfica é essencial para a construção da pesquisa científica, pois permite ao pesquisador conhecer melhor o fenômeno em estudo. Desde o início, ela auxilia na identificação de trabalhos científicos já existentes sobre o tema, colaborando na escolha do problema e do método adequado. Os instrumentos utilizados na pesquisa bibliográfica incluem: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outras fontes escritas publicadas.

Assim, o estudo bibliográfico foi realizado com o objetivo de desenvolver e analisar pesquisas, constituídas principalmente por livros e artigos científicos, que embasaram a fundamentação teórica da pesquisa. Vale destacar que os estudos anteriores são fundamentais para o início de uma pesquisa, uma vez que contribuem para traçar o caminho teórico que baseará o trabalho. Em outros termos, “trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação” (Macedo, 1994, p.13).

A pesquisa documental realizada neste trabalho, foi realizada de forma a descrever e analisar os principais documentos legais e normativos que regem a Educação Infantil e a educação inclusiva. Os documentos oficiais analisados foram: Constituição Federal (1998), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Estatuto da Criança e do

adolescente (ECA). Além deles foram analisados documentos relacionados a educação inclusiva que são: o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V-TR (2023), a Declaração de Salamanca, o Plano Nacional de Educação (2014) e a Lei De Diretrizes e Bases da Educação (LDB). De acordo com o Silva (2014) a pesquisa documental:

Representa um método utilizado para levantamento de informações fatuais de documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse, tendo em vista que estes já prontos e imutáveis podem ser representativos das ideias de um período ou grupo social específico. Dentre o processo de utilização deste método, destaca-se a análise propriamente dita dos dados, na qual o pesquisador recorre mais frequentemente a metodologia de análise de conteúdos, esta que é uma técnica de pesquisa destinada a fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto, ou ainda, um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens encontradas nestes documentos” (Silva, 2014, p. 111).

Nessa perspectiva, o método da pesquisa documental permitiu a análise dos dados e os direitos do desenvolvimento integral da criança por meio dos documentos oficiais da educação.

Além das técnicas já mencionadas esta pesquisa utilizou como estratégia para produção de dados a entrevista semiestruturada. Para Gil (2002), a entrevista tem características flexíveis e dinâmicas, podendo atuar de diferentes formas com o entrevistador. Segundo o autor, podem ser identificados dois tipos de entrevistas sendo elas parcialmente estruturada e totalmente estruturada, respectivamente: guiada por uma lista de pontos de interesses que o entrevistador explora durante a conversa e sendo baseada em uma série fixa de perguntas. Nesse último caso, a entrevista assemelha-se a um formulário. De acordo com Gil (2002), a entrevista é um método flexível que pode assumir várias formas, desde informal, focada em temas específicos, parcialmente estruturada com pontos de interesse, até totalmente estruturada com perguntas fixas.

Assim optou-se pela entrevista semiestruturada como instrumento necessário para conferir maior profundidade aos dados coletados, bem como aos resultados. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professoras que atuam ou atuaram na Educação Infantil, sendo duas da rede privada, duas da rede pública e uma vinculada à Câmara Legislativa do Distrito Federal. Todas possuem experiência na inclusão de crianças com TEA.

Por meio da entrevista foi possível apreender discussões e debates acerca da temática da pesquisa, uma vez que a técnica permite ao entrevistado mais liberdade para falar das suas experiências. Segundo Fraser e Gondim (2004, p. 139), a entrevista é considerada uma “[...] forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca”. Dessa forma, a entrevista é um instrumento que facilita o manuseio da coleta de dados, dando mais liberdade para as professoras poderem relatar as suas experiências de forma flexível, de acordo com a pergunta do entrevistador.

2.1 Caracterização das Professoras Entrevistadas

Conforme mencionado, foram entrevistadas 5 professoras que atuam ou atuaram na Educação Infantil em turmas regulares da rede privada e pública. A seleção seguiu como experiência docente de pelo menos um ano, com crianças com TEA. Vale destacar que as entrevistas não tiveram como objetivo contemplar caracterização dos espaços escolares e nem o estudo de caso de uma criança específica, mas o intuito da pesquisa é discutir a perspectiva docente acerca das práticas inclusivas e o acolhimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

Nesse sentido, apresentamos o quadro abaixo, que agrega informações acerca das professoras que participaram da pesquisa. As informações foram obtidas por quatro entrevistas online, usando o aplicativo Teams, sendo feitas nos dias 20, 21, 25 de novembro e dia 02 de dezembro de 2024.

Quadro 1- Perfil das professoras entrevistadas

PROFESSORAS	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSORA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
-------------	------------------	---------------------	----------------------------------	---------------------------------------

PROFESSORA Nanda³	Se formou na Universidade de Brasília (UnB) em Pedagogia. No primeiro momento não era seu sonho ser professora, mas as dificuldades de aprendizagem no ensino médio instigaram à vontade pelo saber da aprendizagem.	Fez pós-graduação em alfabetização e letramento. Atualmente, iniciou uma pós-graduação em superdotação e altas habilidades.	Atuou por 10 anos como professora em escola particular. Atualmente, faz 4 meses que atua na rede pública como regente do Ensino Fundamental.	Atuou por 10 anos na educação infantil.
PROFESSORA Maria⁴	Sua formação inicial é Pedagogia. No primeiro momento pensava em cursar Psicologia, no entanto, a vida se encaminhou para o envolvimento com crianças e ser professora foi uma consequência dessa decisão, no entanto ainda tem vontade de cursar Psicologia.	A formação continuada foi traçada especificamente em Educação Infantil, sendo elas: Pós em Educação Infantil, desenvolvimento infantil e neuroaprendizagem.	Está há 12 anos atuando como professora em uma escola particular. Teve experiências na rede pública somente através dos estágios obrigatórios.	A sua atuação como professora foi sempre na Educação Infantil, contabilizando 12 anos de experiência
	Se formou na Universidade Católica de Brasília - Campus Taguatinga em 2013, em Pedagogia. A sua primeira iniciativa nos vestibulares	Possui duas pós-graduações voltadas para a primeira infância, sendo elas o desenvolvimento infantil e a psicomotricidade.	Está há 13 anos atuando como professora em escolas particulares. Em 2011, iniciou como professora auxiliar em formação e, em	A atuação dentro dos espaços da Educação Infantil se deu desde o início da sua experiência como

³ Nome fictício criado para garantir o anonimato e a privacidade da pessoa mencionada no contexto da pesquisa.

⁴ Nome fictício criado para garantir o anonimato e a privacidade da pessoa mencionada no contexto da pesquisa.

PROFESSORA Maia⁵	estava relacionada à saúde, traçando um sonho no curso de Fisioterapia. No entanto, as condições financeiras encaminham a sua mudança de curso, com o incentivo da amiga, que amava a profissão de professora.		2013, assumiu a regência como professora responsável pela turma.	professora, contabilizando 13 anos.
PROFESSORA Júlia⁶	A sua formação inicial foi em Pedagogia, formada na Universidade Estadual do Ceará (Uece) em 2010. Embora, fosse um sonho cursar Pedagogia, não se via participando exclusivamente nesse campo ao longo de toda sua carreira.	A sua pós-graduação foi encaminhada pela vontade de realizar concursos públicos, partindo para uma pós em gestão pública.	Atuou como professora por 5 anos. Hoje, faz um mês que iniciou o trabalho na Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF), como Pedagoga.	Seu tempo de atuação na Educação Infantil foi de 5 anos.
PROFESSORA Marcela⁷	A sua formação inicial foi em Pedagogia, pela faculdade Anhanguera em 1997. A docência não era o seu sonho, no primeiro momento sonhava em ser bancária. No entanto, seu interesse pela	Possui pós-graduações em Letras Libras, Orientação Educacional e Psicopedagogia. Atualmente, está finalizando a segunda graduação: Bacharelado em Letras Libras.	Atuou como professora por 27 anos. Atualmente, é aposentada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Hoje trabalha como intérprete de libras no Centros	Seu tempo de atuação como professora na Educação Infantil foi de curto período, contabilizando 1 ano.

⁵ Nome fictício criado para garantir o anonimato e a privacidade da pessoa mencionada no contexto da pesquisa.

⁶ Nome fictício criado para garantir o anonimato e a privacidade da pessoa mencionada no contexto da pesquisa.

⁷ Nome fictício criado para garantir o anonimato e a privacidade das pessoas mencionadas no contexto da pesquisa. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

	profissão de professora surgiu quando começou a substituir sua mãe nas aulas de Educação Física.		Interescolares de Línguas (CIL).	
--	--	--	----------------------------------	--

Fonte: Autoria própria

3 A perspectiva docente acerca das práticas inclusivas e o acolhimento de crianças autistas na Educação Infantil: análise e discussão dos dados

A seguir, são expostas a análise dos dados, trazendo as considerações e análise acerca dos desafios e possibilidades para o desenvolvimento integral de crianças autistas TEA na Educação Infantil, por meio das práticas docentes. As respostas à entrevista foram agrupadas em harmonia com os objetivos nas categorias.

Foram analisadas as respostas das professoras entrevistadas, sendo elas organizadas em seis eixos norteadores: Educação Infantil como campo de experiência para o trabalho com TEA; Concepção de desenvolvimento e aprendizagem; Práticas Inclusivas e estratégias pedagógicas que promovam a interação social; adequação razoável curricular para atender as necessidades educacionais específicas; Principais desafios de inclusão nos espaços pedagógicos e o Envolvimento familiar, profissional e educacional no processo de integração e inclusão da criança com TEA.

3.1 Educação Infantil como campo de experiência para o trabalho com TEA

Em meio aos diálogos sobre as prioridades e oportunidades que as entrevistadas consideravam importantes para o desenvolvimento integral da criança com TEA, especialmente na Educação Infantil, discutiu-se as experiências profissionais das depoentes, e também as motivações para atuar nesse espaço. As respostas apresentadas revelaram como a atuações profissional dentro do espaço pedagógico impactam o desenvolvimento das crianças nessa primeira etapa:

“Quando a gente considera quais são ali as especificidades, quando você

faz a leitura da criança do que são os pontos de investimento dela e quando você consegue transpor isso, trabalhar, fazer com que ela tenha esse desenvolvimento, consiga aplicar e colher frutos disso socialmente falando, né? Na resposta pedagógica, eu acredito que essa é a minha grande motivação de ver isso acontecendo assim com os pequeninos. (Prof. Maria, entrevista, 21 de novembro de 2024)”.

Apenas uma depoente declarou motivação diferente, relacionada à escassez de informação sobre a temática: *“Gosto tanto do assunto, que a minha monografia foi na parte de formação de professores que trabalham na Educação Infantil, na perspectiva inclusiva né? Justamente pela escassez do assunto”,* descreve a professora Júlia.

A Educação Infantil foi apontada como um espaço fundamental para o desenvolvimento da criança com TEA. Para a Professora Nanda:

“É um lugar muito encantador, então assim, é uma fase onde a gente vai buscar promover para criança experiências maravilhosas, sejam elas com textura, sejam elas o áudio seja lá, enfim, várias experiências que a educação infantil nos oportuniza, né? Então eu vejo que para criança com TEA é fundamental ela ter esse acesso a todos (Prof. Nanda, entrevistada, 20 de novembro de 2024)”.

Outra professora descreve como:

“A infância é o chão, que a gente pisa a vida inteira. Então, se a gente tiver isso, a gente consegue entender a importância. Da infância, da educação infantil, sim, em todo esse período, né? Na vida da criança (Prof. Maia, entrevistada, 25 de novembro de 2024)”.

As professoras caracterizam primeiramente o espaço da Educação Infantil como um lugar de oportunizar experiências às crianças, no sentido de trabalhar diversos materiais que promovam o conhecimento. Nessa linha, as outras professoras trouxeram a Educação Infantil como uma primeira etapa de desenvolvimento nos aspectos emocionais, cognitivos e sociais, que serão importantes para a sua vida continuamente. O documento DCNEI (2010), afirma que as propostas pedagógicas dentro das instituições da Educação Infantil devem oportunizar espaços e matérias que viabilizem a acessibilidade dos objetos, dos materiais para as crianças com Transtornos globais de desenvolvimento, deficiência, superdotação e altas habilidades.

3.2 Concepções de Desenvolvimento e Aprendizagem

Vygotsky (2006) trouxe as emoções como parte das vivências das crianças

compreendendo como parte dos processos internos e externos de desenvolvimento e aprendizagem. Já o educador francês Henri Wallon fundamenta que as emoções unem as pessoas através das reações mais orgânicas e próximas atuando nos processos de ações que progressivamente possam construir as estruturas da consciência, descrevendo que o indivíduo

é organicamente social. Isso porque está nessa força da emotividade humana e em seu caráter contagioso e epidêmico as condições para que seja mediada pela cultura, interpretada pelo adulto e promotora, a partir de então, do desenvolvimento cognitivo da criança (Wallon, 2010, p. 37).

Nessa perspectiva, a professora Nanda descreve as emoções como primeira prática de desenvolvimento da criança com TEA, como uma ponte para estabelecer uma relação e avançar em outros aspectos e atribuições necessárias para o seu desenvolvimento integral. Uma das professoras menciona:

“O primeiro é o emocional, é deixar essa criança tranquila. Se ela estiver estressada, cansada, assustada, ela não vai desenvolver em nenhuma das outras áreas, aí a gente precisa é ter esse olhar sensível para perceber um contexto da criança para conseguir alcançá-la (Nanda, entrevista, 20 de novembro de 2024)”.

A respeito desta temática, outra professora afirma que:

“O social, para mim é o grande diferencial no espaço escolar, por que você consegue trazer questões pedagógicas, cognitivas em momentos oportunos (...) o aspecto social, pra mim, ele vem carregado de oportunidade de avanço nesses outros aspectos (Maria, entrevista, 21 de novembro de 2024)”.

Tal menção também partiu da professora Maia ao afirmar que ao estimular as habilidades que precisam ser desenvolvidas na Educação infantil, as interações também fazem parte desse processo. *“As crianças aprendem ao interagir e a socializar, né? Assim, as questões emocionais bem trabalhadas também, o resto se encaminha”.* As quatro entrevistadas apresentaram como prioridade os aspectos emocionais e sociais como sistema de potencializar a aprendizagem em outras áreas. Em exemplo, a Júlia descreve também:

“Como da criança, porque a educação, ela passa muito por essa questão da afetividade, né? Então é a criança com TEA precisa, tanto ela quanto a família dessa rede de apoio, de uma forma bem estruturada. Então essa questão emocional e de conseguir chegar no coraçãozinho do aluno como prioridade, assim no caminho da da educação (Prof. Júlia, entrevista, 25 de novembro de 2024)”.

Quando questionamos quais são as maiores oportunidades na Educação Infantil no processo de compreender aspectos de desenvolvimento emocional, social

e cognitivo da criança com TEA, as cinco professoras mencionaram o cuidado de pensar também nas individualidades e singularidades de cada criança. A Professora Marcela realiza uma síntese, expondo:

“É um processo que exige cuidado e concentração das especificidades de cada aluno levando em consideração suas habilidades e preferências (...) desafios o foco precisa ser nas adaptações pedagógicas (Prof. Marcela, entrevistada, 02 de dezembro de 2024)”.

A este respeito, uma delas traz uma provocação:

“Sabe aquela expressão? não usar o laudo como muleta, sim eu acho que serve tanto para a pessoa que está se apossando desse laudo, como também para quem está entrando em contato com essa criança (Prof. Maria, entrevista, 21 de novembro de 2024)”.

Ao mencionar o laudo, é possível identificar na fala dela, que somente o laudo não é suficiente para entender a criança, trazendo também a importância de viabilizar o contato com ela. A professora descreve também:

“Assim, a gente tem a questão do diagnóstico em si, mas é muito importante a gente ter a sensibilidade de entender que é uma criança com demandas específicas (...) o que cada uma vai ter ali, as suas demandas, vão ter os seus potenciais (...) acho que é fundamental a gente ter essa capacidade de ler essa criança diante do que ela demanda, né? Então e oportunizar isso a partir dessas demandas, a partir dessas necessidades (Prof. Maria entrevista, 21 de novembro de 2024)”.

Nogueira e Orrú (2019) ao discorrer sobre as possibilidades de aprendizagem aos estudantes com TEA, discute o contexto escolar sendo um espaço que oportuniza as aprendizagens considerando suas individualidades e subjetividades, não somente o diagnóstico. As autoras afirmam que:

[...] entender o que é o TEA e quais são suas singularidades, é um passo importante para não se prender a preconceitos e estigmas e, conseqüentemente, estabelecer uma relação mais humanizada para com essas pessoas. O cuidado para não engessar o sujeito com TEA às características predeterminadas do diagnóstico também é necessário, pois isso desumaniza e desconsidera sua individualidade e subjetividade. No meio educacional, isso diz respeito ao se pensar estratégias e metodologias promotoras da aprendizagem de todas as pessoas, considerando que o laudo diagnóstico que carregam é apenas uma parte de sua constituição subjetiva que, também, constitui-se de desejos, frustrações, encantos e desencantos, dificuldades, habilidades, preferências e demais singularidades (Nogueira; Orrú, 2019, p.2).

É perceptível, como a fala dela entra em concordância com as autoras permeando sobre a importância de considerar as potencialidades das crianças e auxiliando nessa jornada de descobertas da criança com suas subjetividades e singularidades.

Dessa forma, o espaço da Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento inicial das habilidades das crianças, que continuarão a se desenvolver ao longo de suas vidas. Como reitera a docente Maia *“a infância é o chão, que a gente pisa a vida inteira”* pois, é durante a Educação Infantil que os primeiros aspectos das suas habilidades e experiências que levam para a vida adulta têm início. A professora relaciona com suas experiências pessoais ao descrever os momentos de brincadeiras com crianças autista e o seu impacto no desenvolvimento dela. Durante o trabalho com essa criança, nos tempos dos parques ele gostava de ficar somente em um brinquedo, a psicóloga da criança orientou que evitasse ele brincar sozinho em um único brinquedo, incentivando a exploração de todo o parque e a interação com outras crianças. Inicialmente, a professora questionou essa orientação, pois acreditava que o momento das brincadeiras livres era uma pausa necessária para a criança, considerando as mediações já realizadas ao longo do dia.

Além disso, notou que a criança demonstrou desconforto ao ter seu tempo controlado no balanço, atividade de que ele gostava muito. No entanto, após implementar a sugestão, embora os primeiros dias tenham sido desafiadores devido à resistência e ao choro da criança, gradualmente ele começou a compreender a dinâmica, por meio das mediações e estratégias que a professora buscava nesse percurso. Com o tempo, passou a explorar todo o espaço do parque, aproveitando mais as atividades e interação com os outros. Trazendo também a seguinte reflexão:

“Então, assim, se a gente parar para pensar na Educação Infantil, é onde ele vai ter a oportunidade de aprender isso, e aí a gente ensina. Agora, quando que ele vai aprender? Será que ele vai poder aprender essas habilidades aí na vida adulta? Às vezes não, ou quanto que ele vai perder (Maia, entrevistada, 25 de novembro de 2024)”.

Por conseguinte, existe uma concordância de que a concepção do desenvolvimento integral da criança transita em diversos aspectos, de acordo com suas práticas pedagógicas e distintas. No entanto, todas contemplam a compressão do papel do docente em proporcionar experiências que estimulem a afetividade, a socialização, as emoções e o respeito às individualidades, aspectos essenciais no processo de aprendizagem e integração dessas crianças, trazendo também a sensibilidade de perceber o espaço da Educação Infantil como local de construir alicerces para a sua trajetória de inclusão e crescimento em diversos contextos ao

longo de sua vida. Em conformidade com o desenvolvimento integral da criança com TEA, a questão analisada, revelou que a maioria das entrevistadas destacaram as oportunidades que o contexto de inclusão pode oferecer, em especial no que diz respeito à afetividade, à socialização e ao emocional.

3.3 Práticas Inclusivas e estratégias pedagógicas que promovam a interação social

O segundo ponto de análise se refere às estratégias inclusivas das docentes nos espaços pedagógicos para promover as interações entre a criança com TEA e o seu meio. No primeiro momento, das cinco entrevistadas, quatro delas mencionaram as individualidades e singularidades, como fundamento para realização das mediações inclusivas. Por exemplo:

“É muito importante essa sensibilidade de fazer essa leitura, né? A dificuldade está no momento de ouvir, no momento de esperar, estar no momento de se posicionar. Está no momento de então, eu vou entender como essa criança funciona e como que eu posso extrair dela ali os potenciais que ela tem para compartilhar com o grupo, para compartilhar com o outro. Então eu acho que tudo parte dessa leitura que a gente faz da criança (Prof. Maria, entrevistada, 21 de novembro de 2024).”

Podemos observar que a entrevistada constrói uma linha de pensamento relacionada primeiramente às suas demandas individuais e dificuldades dentro do espaço, antes de realizar as intervenções. As autoras Backes e Mattos (2024), ressaltam que cada indivíduo é singular, onde encontram suas características biopsicossociais que atravessam e definem suas individualidades. Ao analisarmos a fala da docente, consonância com as autoras é notório que não é o fato do diagnóstico do TEA como um modelo de estratégias pedagógicas, mas sim a leitura da criança e sua singularidade no espaço, por exemplo, como ela funciona, como são as suas potencialidades e necessidades, para logo depois aplicar uma estratégia.

Além disso, quando se trata de interação, as quatro entrevistadas indicam que nas suas experiências, a sociabilidade sendo um ponto forte de mediação pedagógica com as crianças com TEA. Somente uma delas, que descreveu duas experiências, com crianças com TEA, a primeira caracterizada como não oralizada, que realizar a mediação de envolvê-la nos processos cotidianos de funcionalidade do dia a dia, como mostrado nesse exemplo da docente:

“Eu tenho sempre buscado trazer para a turma a importância da gente envolver a criança. Então assim, eu mostro que aquela criança, ela pode nos ajudar em tal coisa, ela pode fazer tal coisa. Então vou trazendo o que a criança pode contribuir para que a turma também veja e enxergue isso, porque se não fica só aquele olhar da criança que sai da sala de aula, da criança que precisa ser buscado o tempo inteiro, que não fica na roda, enfim. Cria-se um rótulo sobre aquela criança TEA. E aí o trabalho é trazer a turma para esse acolhimento e buscar. Conscientizá-los de que é importante todo mundo brincar junto, de que é, é importante promover situações que o colega também possa participar (Prof. Nanda, entrevistada, 20 de novembro de 2024).”

Logo, no exemplo da docente, podemos observar a sua forma de mediar, por meio de buscar a potencialidade da criança com TEA contribuindo com os outros pequeninos. De acordo com a DMS-5 (2014, p.53) as crianças com TEA na primeira infância podem apresentar “pequena ou nenhuma capacidade de interações sociais e de compartilhar emoções, além de imitação reduzida ou ausente de comportamento de outros”. Já no outro exemplo, ela traz uma outra criança com TEA verbal, não necessariamente foi a interação que a professora precisou utilizar como estratégias pedagógicas inclusivas, *“eu tenho uma criança com TEA na minha sala, esse ano, na rede pública, que é super sociável, bem tranquilo nesse sentido da interação, eu tenho sempre buscado trazer para a turma a importância da gente envolver a criança.”* Em consideração a fala da docente ela associa as mediações de acordo com a demanda de cada criança, mostrando duas situações distintas com a mesma intencionalidade, analisando essa resposta o documento da DMS-5 (2014) oferece um campo norteador para o diagnóstico, no entanto não é algo que devemos somente utilizar como manual e estratégias.

A partir do caráter subjetivo da criança, a professora Nanda e Júlia descreveram o lúdico, como meios importantes para o processo de desenvolvimento da criança com TEA.

“Vamos buscar cada vez mais ludicidade para poder envolvê-la. Principalmente falando de educação infantil, né? Porque aí quando a gente passa para o fundamental, a gente tem outras questões, né, que envolvem a avaliação e aí já é diferente. Mas na educação infantil falando, né? Especificamente a gente, o ideal, se eu tenho todos os materiais, é buscar trabalhar. Ludicamente para que essa criança sinta-se envolvida (Prof. Nanda, entrevistada, 20 de novembro de 2024).”

“A própria sala da Educação Infantil, ela já é muito ilusiva, né? Então assim, pelo menos a gente tenta deixar um ambiente da Educação Infantil muito lúdico. Então essa necessidade de contato com objetos diferentes, como texturas diferentes, tudo isso já é uma necessidade do grupo como um todo. Então, por isso que eu disse, essa questão da socialização e do uso dos recursos na Educação Infantil (Prof. Júlia, entrevistada, 25 de novembro de 2024)”.

Além desses instrumentos, as tecnologias assistivas foram mencionadas como meio de promover a interação, fazendo com que a criança também faça parte do seu meio, sendo eles nas brincadeiras e nas rodas de conversas. Podemos observar nesse diálogo:

“Então acho que depende muito ali da demanda que aquela criança traz, né? Então, se é uma criança não verbal que utiliza ali uma tecnologia assistiva para se comunicar, então eu posso também utilizar. Acho que depende muito da situação, né? Da demanda da criança, mas é muito importante o nosso olhar sobre isso, né? Então, assim, o que aquela criança precisa e como a gente pode ajudar. (Prof. Maia, entrevistada, 25 de novembro de 2024)”.

Conforme a Lei Brasileira de inclusão, 13.146 de julho de 2015, exhibe as Tecnologias Assistiva (TA), como meios que podem ser usados na educação para promover o aprendizado na autonomia de estudantes que têm algum tipo de deficiência (Brasil, 2015). Nessa perspectiva, as Tecnologias Assistivas (TA) podem estar relacionadas aos produtos, estratégias, dispositivos e equipamentos que oportunizem a integração da criança nos espaços sociais e pedagógicos. A professora Maia menciona sobre a utilização das TA como meio de comunicação para fazer essa mediação, pontuando, suas ações a partir da demanda da criança, mostrando também a importância da autonomia do sujeito.

Além disso, Maria e Maia afirmaram que as interações também partem da sensibilidade das próprias crianças em ajudar nesse processo. Essa questão se evidencia, por exemplo, pela fala da Professora Maria, que afirma:

“Aí entra em uma questão muito interessante, porque algumas crianças vêm de fato com essa sensibilidade mais apurada, né? Uma leitura mais (...) opa! (expressão), “essa criança aqui precisa de ajuda” não com o mesmo olhar que a gente tem da necessidade, mas de fazer uma leitura de que existe um funcionamento diferente ali, do jeitinho delas. Mas eu acredito que o nosso papel é, sim, fazer essa ponte. Entre essa criança, né, que está ali dentro do espectro em que tem essa demanda com as demais (Professora Maria, entrevista, 21 de novembro de 2024)”.

Nessa linha de pensamento, a professora trouxe o seu papel dentro do espaço pedagógico, como sendo uma ponte nas construções de oportunidades dentro do espaço com as demais crianças. A fundamentação de uma das professoras de estratégias para iniciar esse percurso de socialização é utilizar os eixos de interesse como objeto de percurso para despertar a integralização em grupo nas brincadeiras. Citando que:

“Buscar os interesses da criança, né? Que a maioria dos TEA que a gente trabalha traz consigo o hiperfoco? E aí a gente busca envolver a turma naquilo que é interesse daquela criança. Então assim, a criança adora (...) teve o ano que eu trabalhei com criança que amava, o Batman, super-homem e Homem de Ferro. Então assim, eu buscava trazer crianças que tivessem interesse de brincar desses mesmos super-heróis, né? Dessa brincadeira. Trazer para brincar com essa criança. Olha, gente, quer brincar de Batman? Quem quer brincar com a gente, vamos brincar de Batman. Estão buscando envolver as crianças e aí aos poucos a gente vai vencendo essa barreira da socialização (Professora Nanda, entrevista, 20 de novembro de 2024)”.

Em conformidade com as falas das professoras, ressaltando as estratégias inclusivas, foi priorizada uma leitura sensível e específica de como cada criança funciona, apontando suas potencialidades e necessidades. Indo de encontro com o documento Currículo em Movimento do Distrito Federal para a Educação Infantil (Distrito Federal, 2018), que justifica também o espaço da Educação Infantil como um local inclusivo e acolhedor, onde as professoras têm o papel de oferecer intencionalidades nas propostas das atividades e um olhar sensível na visibilidade das diversidades e a educação que respeite e acolha todos.

3.4 Adaptação Razoável para atender as necessidades educacionais específicas

As adaptações razoáveis mencionadas nos depoimentos a seguir estão ligadas às mudanças das depoentes sobre a sua organização e planejamento pedagógico com as crianças com TEA. A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) conceitua que as “adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais.. Nessa

perspectiva, as entrevistadas trouxeram pontos centrais para pensar essa questão, como a observação das características da criança, suas individualidades e os pontos de interesses. Por exemplo: *“Então as atividades são adaptadas também a partir da individualidade de cada criança, por exemplo, um comando que seja mais objetivo”*, como afirma Nanda. Nesse aspecto, a professora Júlia trouxe uma experiência com a adequação razoável curricular que realizou com criança com TEA em seus momentos de docência, mostrando como essas adaptações são singulares e significativas para cada criança:

“Então eu tive esse aluno, que foi o que me marcou muito, que tinha 1º de suporte alto e que ele realmente demandava uma adaptação mais significativa das atividades e ele constantemente tinha muitas crises. Então eu precisava descobrir, o que ajudava ele a se estabilizar, né? Então uma coisa que foi até compartilhado pela família que ajudava muito, era banho frio. Então tinha hora que ele estava gritando, ele estava tirando roupa, ficando pelado, correndo, querendo morder todo mundo. Aí ele entrava no chuveirão e tudo voltava ao normal (Prof. Júlia, entrevista, 25 de novembro de 2024)”.

Nesse ponto, a professora trouxe uma mediação referente aos momentos de crise da criança, que afetava suas emoções e seu modo de processar as coisas, consequentemente, sendo também considerada como uma adequação, uma vez que a professora precisou pensar em uma estratégia pedagógica sensorial, que voltasse a estabilidade emocional da criança, mostrando uma abordagem que precisou ser adotada nas rotinas cotidianamente nos momentos de desregulação emocional, podendo também ser considerada uma adequação razoável. *“Então, não adiantava, muitas coisas extremamente elaboradas, ele precisava de um chuveirão e ele amava”*.

Outro aspecto que trouxe como metodologia foi criar atividades, a partir dos interesses das crianças, construindo uma base pedagógica. Esse recurso, possibilita o favorecimento das potencialidades de qualquer criança, inclusive a criança com TEA, contemplando suas habilidades, permitindo o desenvolvimento das áreas que possuem dificuldades, trazendo a integração de novos conhecimentos a partir do interesse da criança (Nogueira e Orrú, 2019). Uma das depoentes cita o hiperfoco, como recurso facilitador para encontrar meios de realizar a adequação razoável:

“E a gente vai buscar o hiperfoco dessa criança para poder envolvê-la. Eu tive o aluno que eu falei que não estava sendo acompanhado devidamente, aí pra mim ele sim foi um grande desafio, porque ele não veio como com um diagnóstico determinando. A gente percebeu que o que ele gostava dentre

todas aquelas, né? Aqueles estímulos da sala de aula que ele gostava muito, era o espaço da leitura. Então ele ficava deitadinho ali, onde tinha muitas almofadas muito confortável. E pegava livros e ficava ali manuseando, olhando imagens, enfim. Então passou a fazer, todas as vezes que nós íamos para algum espaço, levávamos o livro, o livro de interesse dele, um livro para tentar mantê-lo ali no local onde nós ficaríamos, né? Onde aconteceria a roda, onde aconteceria a brincadeira, enfim. Então, as estratégias são diversas, né? A gente precisa buscar o que é o interesse da criança e o que é a necessidade (Prof. Nanda, entrevista, 20 de novembro de 2024)”.

A perspectiva da professora sobre a adequação razoável está atrelada a incorporar as atividades pedagógicas elementos do interesse da criança, podendo ser algo inserido em uma atividade, por exemplo um livro levado para outros lugares para apoiar a criança a fazer parte da atividade com o suporte do objeto que gostava. Segundo Orrú (2016), construir um caminho de aprendizagem juntamente com o sujeito, utilizando atividades baseadas em seus eixos de interesse, favorece tanto o prazer pelo aprender quanto a integração em contextos individuais e coletivos.

No que diz a respeito das documentações, uma das professoras citou o ponto de partida do Plano de Atendimento Educacional Individualizado (PEI), como meio norteador de adequação razoável.

“Hoje, a nossa adaptação curricular, ela gira muito em torno do PEI né? Que é o documento que que norteia o nosso trabalho. E quando você tem a ali outros profissionais trabalhando junto com aquela criança, eles também vão dar um norte para aquilo que a gente precisa trabalhar com ela. Então, a adaptação desse currículo, a adaptação das nossas metodologias, ali elas vão acontecer, né? Em torno desse documento. E a partir do que a gente consegue observar dessas respostas, então de caminhando ao longo desse percurso, colher isso, “funcionou, isso não funcionou (Prof. Maria, entrevista, 21 de novembro de 2024)”.

A Resolução Nº 1/2017-CEDF, orienta as normas diretrizes dos direitos da criança com Deficiência, altas habilidades ou superdotação e transtornos globais nos campos educacionais. Dentro das elaborações organizacionais do currículo é colocado como dever as práticas pedagógicas inclusivas que garante a formação do indivíduo, respeitando suas singularidades e realizando as adequações curriculares necessárias.

O Conselho de Educação do Distrito Federal - CEDF (2017) descreve o PEI como um documento necessário para as instituições educacionais, na formalização do acompanhamento do processo de aprendizagem da criança, que é conceituado como uma elaboração de diretrizes claras para orientação no desenvolvimento do

processo pedagógico. Para isso, é necessário considerar os aspectos fundamentais, como a identificação das necessidades educacionais específicas, a definição dos recursos indispensáveis e a seleção de metodologias pedagógicas apropriadas. Além disso, o PEI deve prever o uso de equipamentos específicos, o planejamento de atividades, a identificação da necessidade de pessoal de apoio e a elaboração de estratégias para a avaliação da aprendizagem.

A professora dispõe que é um documento importante, no entanto não é algo rígido dentro de sua prática, verbalizando a importância de observar a criança e oferecer novas interpretações de mediações no processo de aprendizagem da criança. Em conformidade a professora traz a reflexão da nossa postura dentro dessas mediações, afirmando que:

“É muito importante a gente fazer essa leitura das respostas dessas intervenções, dessas mediações, né? É treinando isso ao longo do ano, ao longo do meu tempo com essa criança, para poder entender o processo de autonomia dele em diferentes aspectos, né? O processo de compreensão, né? O mais importante que eu vejo é a gente ter a sensibilidade de não, de não estabelecer uma relação de dependência de quem ali está perto, de quem é o orientador ali naquele momento (...) de entender até que você consegue, até que você precisa de ajuda, mas aqui você vai sozinho. Então eu acho que é esse feeling nosso também. A comunicação entre a equipe que o acompanha e a leitura, né? das respostas, das intervenções pedagógicas e sociais. para a gente pode redirecionar aquilo que precisa ser redirecionado (Prof. Maria, entrevista, 21 de novembro de 2024)”.

Nessa linha, conforme destaca a fala da professora, o trabalho contínuo de observação das respostas das mediações, exige uma sensibilidade do docente de identificar as necessidades e construir a autonomia da criança, tendo o cuidado de não estabelecer uma dependência, mas sim de criar condições para que a criança compreenda esse processo de ensino ao longo de sua vida.

Sendo necessários materiais específicos para as adaptações, as três professoras evidenciaram a importância do apoio visual nas rotinas. Outros elementos apontados dizem respeito à ludicidade e ao contexto das atividades, antes de fazer a intervenção. A primeira instância na qual as professoras dedicaram ao manuseio de materiais visuais relataram as adaptações curriculares nos ambientes que a criança mais frequenta, disponibilizando fotos da rotina e cartilhas de identificação dos locais, permitindo que a criança pudesse compreender sua rotina do dia.

“A gente percebe que essas adaptações, essas estratégias trazem um conforto, né? para criança e a gente consegue trabalhar de forma mais assertiva a necessidade e as dificuldades da criança com TEA (...) A gente opta sempre por materiais concretos para facilitar a compreensão da criança. Então, uma rotina visual que ele pode manipular, né? É visualizar as imagens com fotos dos espaços. Onde estaríamos, onde passaríamos a organização da sala de aula, porque a gente percebe que a criança precisa dessa organização, E essa digamos segurança que ele vai ter para realizar atividade. Então é a segurança que ele necessita. Então é a segurança que eu vou promover para ele, entende? Então aí a gente deixa um espaço mais confortável (Prof. Nanda, entrevista, 20 de novembro de 2024)”.

Assim, a estratégia que a professora utiliza para realizar a sua adequação razoável entra em concordância com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Em vista das adequações especificadas no documento, priorizam as construções dos conhecimentos e o seu desenvolvimento integral, por meio de formas variadas de comunicação, lúdico e as distintas formas de estimular os aspectos emocionais, físicos, cognitivos e sociais. Além disso, pensando nas documentações legais também é oferecido o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como obrigatoriedade do governo, opcional para família. Sendo oferecido um professor especializado, atendendo nas salas de recursos, que tem como objetivo traçar um novo caminho de inclusão por meio de atividades adaptadas e a organização de materiais pedagógicos com a função de oferecer mais acessibilidade às crianças dentro do espaço escolar.

Nesse percurso, o Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE, citado no Art. 4 da Resolução SEDUC 21 de 2023, descreve no anexo II da resolução como “Identificar, elaborar, organizar e planejar intervenções pedagógicas para promoção das aprendizagens dos estudantes de forma a eliminar barreiras para plena participação dos alunos com autonomia e independência”. Desse modo, no documento descreve também que é um professor especializado que realizará todos esses procedimentos em conjunto com a organização escolar, sendo eles o professor (a) regente, coordenador, sala de recursos entre outros. Assim, pode-se evidenciar a diferença entre PAEE e o PEI, onde PAEE foca na eliminação de barreiras e na promoção da inclusão no currículo regular, o PEI é um plano mais detalhado e individualizado, adaptando o ensino às necessidades específicas de cada aluno e permitindo ajustes contínuos no processo pedagógico.

3.5 Principais desafios de inclusão nos espaços pedagógicos

Sobre os desafios de inclusão foi notável a diferença nas respostas das professoras das escolas públicas e das escolas privadas. Dentre as diferenças, as duas professoras que estiveram na rede pública citaram falta de materiais. A professora Marcela evidencia a ausência de *“materiais visuais, sensoriais, brinquedos pedagógicos (...) então adapto estratégias para garantir o acesso de qualidade”*.

Já a professora Nanda descreve de forma mais explícita sua realidade desse ano:

“Então Leticia, existe alguns desafios, né? Então assim, hoje eu enfrento desafios de ausência de material, às vezes até de espaços adequados para atividades mais lúdicas. Muito material assim já estragado. Já não está numa condição muito boa e a gente pede reposição, não vem como a gente quer, né? Então a gente acaba tendo que assumir esse gasto isso infelizmente é um ponto muito negativo, mas que precisa melhorar, porque, por exemplo, a caixa que foi oferecida no início do ano não quer dizer que vai ser o mesmo, trabalho desenvolvido no meio e no final do ano. (Prof. Nanda da rede pública, entrevista, 20 de novembro de 2024)”.

A Educação Inclusiva é constituída pelas bases da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e respaldada principalmente pela Constituição Federal de 1988, que garantem o direito da criança com deficiência. A promulgação da Lei nº 13.146/2015 permite a asseguarção dos direitos relacionados à igualdade e ao acesso aos seus direitos e liberdade fundamentais viabilizando a inclusão e a cidadania. Pelo olhar das educadoras, verifica-se que ainda existem desafios para que o ambiente se torne inclusivo, e que permitam que todas as crianças desenvolvam a sua aprendizagem.

Outro desafio para implementar a educação inclusiva nas escolas, as cinco professoras apontaram a falta de preparo de toda a equipe escolar. Seguindo esse feito, as professoras Nanda e Júlia apontam]:

“Isso assim é gritantemente urgentemente. De uma capacitação para todos os profissionais da escola, porque não é só o professor que tem que estar adaptado, ou adaptado que eu digo assim, é conscientizado ou entendendo da situação daquela criança. Toda a escola recebe aquela criança, aquele estudante. Então toda a escola precisa estar sensível às necessidades, a importância do desenvolvimento da criança com TEA (Prof. Nanda da rede pública, entrevista, 20 de novembro de 2024)”.

A professora Júlia destaca a comunicação:

“Ela não acontece quando o professor promove a inclusão, mas quando a comunidade escolar promove. Inclusão desde o porteiro que te recebeu ali na entrada da escola, sim, né? A pessoa que te entrega um lanche na cantina, todo mundo precisa ter um olhar, inclusive todo mundo precisa desenvolver isso. Então é um trabalho que extrapola, ali o as paredes da sala de aula. Então acho que é não entregar só uma capacitação voltado aos professores, mas conseguir alcançar toda a comunidade escola (Prof.

Júlia, entrevista, 25 de novembro de 2024)”.

A educação inclusiva deve considerar as singularidades da criança, sendo necessário que a instituição esteja preparada e tenha um olhar sensível para as necessidades individuais das crianças com TEA. Assim, trazendo a concepção que a inclusão não é responsabilidade somente da professora, é necessário que todos estejam envolvidos, considerando que a inclusão também é um ato de promover a cidadania nos ambientes sociais. Segundo Suzart, Almeida, Arapiraca e Bordas (2009), o sentido de lugar/território apropriado se como um ponto de partida para a inclusão constituindo o movimento solidário onde surgem as potencialidades de valorização da vida, onde o sentido da igualdade dos sujeitos, a partir das suas diferenças proporciona uma riqueza na vida, que gera outras formas de viver e estar no mundo. Tal aspecto evidenciado pelos autores, ao analisar que:

Acontece que é o espaço possível de ser sentido pelo sujeito, por ele pensado, apropriado e vivido através do corpo. É aí, no corpo, na forma de falar, de andar de expressar-se para o mundo, que o lugar se materializa, ou seja, é no sentido que o homem constrói e se apropria do mundo que está situado o lugar, melhor, é onde se encarna o lugar e toda a sua dinâmica cultural e material. O corpo que se expressa através do olhar, da voz, dos gestos, do jeito de gesticular expressa a intersubjetividade cultural materializada coletivamente nos atores do lugar. É nesse aspecto do lugar que se encontra a constituição da carne do lugar de onde nasce toda a potência solidária e todos os conhecimentos e saberes orgânicos produzidos na com-vivência inclusiva (Suzart; Almeida; Arapiraca; Bordas, 2009 p.66).

Nessa perspectiva, as autoras ressaltam a importância do lugar em suas relações do dia a dia, permitindo compreender o sentimento de pertencimento a partir da relação do corpo e o espaço que ele está inserido, destacando como o lugar sofre significado através das vivências e das relações humanas. A partir desse entendimento, a fala da professora sobre a capacitação de todos para promover a inclusão da criança com TEA se alinha com as autoras ao mencionar a necessidade de um olhar sensível e solidário de todos no espaço pedagógico, compreendendo que a inclusão é uma responsabilidade coletiva sendo um dos pilares para a difusão da cidadania.

Neto (2018), afirma que a inclusão não deve ser tratada de forma passional, mas sim precisa de diversos agentes que compõem o ambiente escolar, como professores, coordenadores, entre outros. Outrossim, a entrada da criança na escola não é definida como inclusão é essencial que os indivíduos que constituem o coletivo

educacional também estejam preparados para os aspectos singulares da inclusão. A professora conclui que *“Essa inclusão tem que acontecer em toda escola, não adianta dizer, a gente trabalha com a inclusão nessa escola se não há esse tipo de trabalho de conscientização e preparo né? Porque não há como a criança se sentir incluída”*.

Além desses dois aspectos, as professoras Maria e Nanda mencionam a parte emocional do próprio docente e as frustrações que enfrentam no seu cotidiano, apontando como um dificultador nas suas práticas inclusivas:

“Ah, eu acho que como profissional acho que tem a nossa demanda emocional de ver as coisas dar certo, darem certo ali, né? E aí você tem a frustração de quando não dá certo. Mas eu acho que isso é muito (...) são as expectativas que a gente cria. Então eu acho que isso acaba sendo um grande dificultador. Assim, eu trago muito de forma pessoal. Esse ponto assim, de criar essas expectativas de imaginar que vai dar certo. E aí você viu que não deu, o que que eu faço? (...) De realizar, eu acho que realinhar as coisas. Como eu falei para você, né? A gente precisa fazer a leitura e reorganizar. E às vezes reorganizar é. É mais, muito difícil (Prof. Maria, entrevista, 21 de novembro de 2024)”

A professora Nanda descreve também a expectativa criada do planejamento ofertado para a criança, trazendo uma das suas experiências, como exemplo:

“Aconteceram muitas coisas, e muitas foram frustradas, digamos assim, na expectativa, na minha expectativa (...) um exemplo, eu levei uma bacia com aquelas bolinhas de gel que crescem na água. No primeiro momento não houve interesse, o segundo momento só derrubou todas as bolinhas no chão e saiu correndo. Mas não no terceiro momento, a mesma coisa, pegou assim na mão, apertou, jogou no chão e saiu. Mas assim ele já veio, viu, observou. Uma evolução desde a primeira vez que foi apresentada até aquela terceira vez, então eu pensei, vou trazer mais uma vez. Era a quarta vez que estava apresentando o mesmo material, não foram seguidas. Não foram meses (...) eu sei que na quarta vez ele se interessou tanto que ele, pegava, passava no cabelo, entrava na bacia e ficou ali por muito tempo. Então são coisas que, né, vão mostrando pra gente o quanto é importante a nossa prática insistir (Prof. Nanda, entrevista, 20 de novembro de 2024)”

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), a educação básica deve promover a inclusão das crianças respeitando suas singularidades. Como ressaltado pelas entrevistadas, o documento salienta a obrigatoriedade da formação dos professores das diferentes etapas nos aspectos inclusivos. No entanto, para Faria e Camargo (2021), a formação do docente não abrange as questões emocionais dos profissionais durante esse processo de preparação profissional.

Vygotsky (2010) descreve o desenvolvimento integral como parte de todos os aspectos da criança, sendo eles emocionais, cognitivos e sociais, de modo que o

pensamento e a emoção são partes indissociáveis formando um padrão contínuo de interação, que impulsiona os processos de desenvolvimento. Nessa perspectiva, os depoimentos das professoras convergem com os autores ao destacar a importância de reconhecer e apoiar os aspectos emocionais do docente, não somente da criança, influenciando diretamente no processo de aprendizagem nos parâmetros inclusivos das relações de professor e aluno.

Os principais desafios, que foram identificados nessa análise se referem às dimensões da ausência de materiais identificados pelas professoras da escola pública, pontos de concordância das professoras sobre o preparo de toda equipe pedagógica, além disso o importante relato das professoras Maria e Nanda ao mencionar a carga emocional. Diante desse exposto, a análise revela os desafios que ainda persistem acerca da inclusão na Educação Infantil, apresentando também uma sucessão de documentações legais que asseguram os direitos das crianças com deficiência. No entanto, essas normativas ainda não foram asseguradas nas práticas dos espaços da educação, conquanto encontrem desafios para a implementação da inclusão.

3.6 Envolvimento familiar, profissional e educacional no processo de integração e inclusão da criança com TEA

As cinco professoras mencionaram a relação da família e os outros profissionais como principais apoios para realizar as demandas da criança. A princípio, a professora Maria, observa as articulações de outras pessoas envolvidas no processo de desenvolvimento integral da criança com TEA, ressaltando:

“Só dentro do espaço da escola a gente nunca consegue fazer avançar, né? Só uma criança precisa de muita gente por trás de muitos pontinhos individuais sendo trabalhados ali para a gente poder colher o todo (Prof. Maria, entrevista, 21 de novembro de 2024)”.

A professora Maia também destaca a família como contribuinte importante no processo de inclusão e nas experiências da criança com TEA *“é essencial o apoio ali da família, né? Eu acho que a gente precisa caminhar juntos”*. Essa percepção da depoente, parte das suas experiências no trabalho pedagógico na inclusão da criança nas participações sociais com as outras. Ela enfatiza que:

“Eu tive a oportunidade de trabalhar com os meninos, que são não verbais. Então se eu não tenho uma família ali, colada comigo, me dando todas as informações do que eu preciso, porque eu posso estimular essa criança em

sala de uma maneira individualizada, ali mais próxima fica mais difícil, né? Então, por exemplo, ano passado. Tinha o combinado com a família de toda segunda-feira ela me passar o que que a criança tinha feito no fim de semana. Porque aí na roda de conversa a gente podia mostrar para as crianças as fotos, né? Porque ele não falava. Era uma maneira dele de participar, e outras crianças perceberem também o que ele fazia, né, interagirem com isso e eu tinha um suporte maior (Prof. Maia, entrevista, 25 de novembro de 2024)”.

A partir desse ponto, a família é inserida como suporte para a professora ao auxiliar nas comunicações que acontecem fora da escola, para ser trabalhado dentro dos espaços da instituição, trazendo um auxílio nas mediações que a professora utiliza nas interações sociais com as outras crianças. A família e a escola surgem como duas instituições essenciais para impulsionar o desenvolvimento da criança, desempenhando papéis que podem tanto fomentar quanto restringir seu crescimento físico, intelectual, emocional e social (Dessen; Polonia, 2007). Em concordância, a professora Nanda também descreve a família como pilar para o entendimento de todas as áreas que a criança precisa para o seu desenvolvimento integral. Destacando que:

“Em casa é o acompanhamento da escola, dos profissionais, das terapias que faz tudo isso vai contribuir para o desenvolvimento (...) aí a gente vê crianças que são bem assistidas de um estímulo total, mas aquelas que são, a gente vai que desenvolve bem, né? Que consegue ali estabelecer uma interação bacana com as crianças (...) essa família, ela está engajada com o desenvolvimento dessa criança e a criança começa a apresentar cada vez mais resultados positivos no desenvolvimento. Então, se a família se envolve mais e se preocupa em todos os aspectos, eu acredito que é o ideal (Prof. Nanda, entrevistada, 20 de novembro de 2024)”.

Nesse contexto, a professora cita os fatores positivos ao possui os acompanhamentos de todas as pessoas no processo de desenvolvimento da criança com TEA. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), que compõe a sala de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2008). Continuamente, com o Decreto nº 7.611/11 (Brasil, 2011) dispõe o dever do estado de garantir os direitos da inclusão e a educação especializada em articulação com o ensino comum. Por essa conjuntura, a professora Marcela, Maia e Nanda também relatam suas experiências com as famílias enfatizando o apoio de outros profissionais nessa caminhada.

“Atualmente cada criança é atendida individualmente. Porém deveria ter mais profissionais especializados nas áreas de terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, psicólogo, para atender a demanda de crianças com TEA mais parcerias por parte da família (Prof. Marcela, entrevista, 02 de dezembro de 2024).

“Esse ano a família já não consegue me trazer tantas informações, entendeu? Então isso faz falta. E dos profissionais a mesma coisa, porque o meu olhar ali. Embora a gente perceba muitas, de emocional, né? E faz o nosso olhar, mas ele está composto, sim, para quem? A gente tem um tem lugar que a gente consegue alcançar e aí quando a gente tem outros profissionais habilitados que entendem. As perspectivas a gente consegue unir, né? Os esforços e trabalhar em conjunto ali para fazê-lo se desenvolver (Prof. Maia, entrevista, 25 de novembro de 2024)”.

“Tem família que supervaloriza a escola. Entendem que essa criança tem que estar na escola, que é importante para o desenvolvimento, né? Social e emocional. Mas esquece que a criança precisa do acompanhamento externo também. Para poder fazer um trabalho bacana. Vou ver é porque existem questões sensoriais, porque existem questões é, né, psicológica ali que ainda não foram desenvolvidas e que a escola não tem essa. Essa é função no sentido assim, nós somos profissionais da educação, né? Nós somos especialistas na educação e aí precisa é de um trabalho mais (...), mas digamos assim, insistente e rotineiro em outras áreas também. Que é o fonoaudiólogo, que é. Ficou motricidade, né? Então tem muitos profissionais que precisam ser envolvidos (Prof. Nanda, entrevista, 20 de novembro de 2024)”.

É notável entre as falas das entrevistadas como as famílias precisam ser essa ponte de comunicação com a instituição. Nas premissas das entrevistadas, a família desempenha um papel importante no processo educativo da criança. Segundo Díaz et al. (2009), a sintonia com os acompanhamentos terapêuticos e a atuação de outros profissionais especializados, evidencia-se, portanto, o conhecimento das crianças em diferentes espaços nas possibilidades de partilhas de informação com o objetivo de buscar meios de intervenções pedagógicas juntamente com outros profissionais no intuito de atender as necessidades das crianças. Os autores reiteram:

A família é importante fonte de conhecimento e cultura, colocando-se em favor da criança. Deve ser tratada como a principal aliada, participando do processo de educação, em continuidade e sintonia com o acompanhamento terapêutico e os profissionais (Díaz; Bordas; Galvão; Miranda, 2009, p.232)

Um dos fatores presente nas entrevistas foi o impacto do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista para as famílias e suas implicações na fase da Educação Infantil. As professoras Júlia e Nanda, descrevem como o processo de luto e aceitação da família também dificultam o acesso da criança a os outros profissionais:

“A gente cheia de, digamos assim de teorias, mas na prática falha em alguns aspectos (...)Leticia, a mãe fica na negação, a família fica na negação e esse diagnóstico só fecha mais (...) E aí quando fecha, ainda tem aquele período que a gente precisa respeitar do luto, de né? Sofrimento da

família e tudo mais para ela conseguir reagir, ir atrás, buscar mesmo esse suporte (Prof. Nanda, entrevista, 20 de novembro de 2024)”.

“Existem famílias que ainda, e principalmente na educação infantil, percebia mais que eles estavam numa fase assim de negação sim, no momento de luto de não querer acreditar que o filho dele precisa de um suporte diferente sim. Então assim, nessa fase de negação, ela também nega aquela necessidade de estar junto de se prontificar a ajudar. De entender esse estado é nesse diálogo com a escola. Né? E de entender que a melhor atuação não é só a família ou só a escola. É uma questão multidisciplinar, (...) E a família é o carro chefe né? Então assim, a gente tem muitos perfis de família (Prof. Júlia, entrevista, 25 de novembro de 2024)”.

Alinhando as percepções das professoras é notável como esse processo do diagnóstico acontece na primeira infância, onde a fase da Educação Infantil está presente. Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012), o processo de aceitação da família possibilita ações fundamentais, como procurar profissionais da saúde possibilitando tratamentos necessários para a criança. Nesse sentido, as docentes levam em consideração o respeito do tempo da família de entender as singularidades de sua criança, assim como trazem as percepções de como esse momento podem levantar barreiras para o acesso aos outros profissionais, como dito pelas autoras.

A despeito da influência familiar, Figueiredo, Rangel e Lima (2020) afirmam que essa completude de divergências das famílias de reconhecer os acompanhamentos dos psicopedagógicos, das terapias e de uma equipe plural, como por exemplo, Pedagogo, Neuropediatra, Fonoaudiólogo, Psicólogo, Terapeuta Ocupacional, Fisioterapeuta entre outros, são indispensáveis para o desenvolvimento da criança, e para as medidas necessárias de estratégias e mediações nas suas particulares, os autores reafirmam como é importante essa articulação da família e os outros profissionais nesse processo. Um fato presente nas falas das professoras e dos autores é como as famílias são essa ponte de comunicação entre todos os especialistas nas partilhas de informações sobre a criança.

É perceptível como esse processo demanda para as famílias muitas responsabilidades, além do seu próprio processo de lidar com as emoções da expectativa criada sobre o nascimento da criança. A professora Júlia, traz sugestões de políticas públicas, trazendo a proposta de informação e acolhimento.

“Uma coisa que a gente hoje não tem é um suporte legal para as famílias. No contexto assim da escola, embora muitas escolas façam de uma forma autônoma, né? É, tem escolas que desenvolvem apoio aos familiares, fazem reuniões e tal, mas não é uma coisa, que possa chamar de política

pública, se a política pública é algo que vai estar em todo lugar, para todos. Então, hoje não existe uma política pública de apoio direto às famílias para que elas entendam como dar o melhor suporte para os seus filhos, né? E que possam também superar esses momentos que para elas são muito difíceis de entender que o filho não veio da forma como eles estavam esperando (Prof. Júlia, entrevista, 25 de novembro de 2024)”.

O discurso de Júlia, é interessante ao enaltecer as políticas públicas como instrumento de mudanças na sociedade. Nesse percurso, são nas mudanças sociais que as políticas públicas assumem um papel de ação do Estado em prol da sociedade nas implementações que visam melhorar o bem-estar social, de forma racional a todos da população (Lacerda, 2019).

Compreendemos como as relações da família influenciam no processo de inclusão escolar. Por meio dos discursos das professoras Maria, Maia, Nanda, Marcela e Júlia é notório como a participação ativa e articulada com outros profissionais impactam o trabalho pedagógico com a criança. O processo do desenvolvimento integral da criança exige uma aproximação multidisciplinar e colaborativa, envolvendo a instituição, os profissionais da saúde e, sobretudo, a família, já que a família atua como ponte nas partilhas de informações das crianças em diferentes contextos. Compreendemos também que o tempo de luto da família é um tema complexo havendo limites para a escola, o que evidencia o papel das políticas públicas como meio de suporte para as famílias nesse processo.

Considerações Finais

A proposta dessa pesquisa se deu a partir das discussões da Educação Inclusiva na perspectiva do Desenvolvimento integral da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Infantil. Isso exigiu considerar os desafios vivenciados pelas professoras da Educação Infantil nas suas práticas cotidianas. Partindo desse estudo, foram identificados os desafios e as possibilidades para o desenvolvimento integral das crianças com TEA nos espaços educativos. Conforme mencionado, foram analisadas as ações das práticas docentes, viabilizando as estratégias adotadas pelas depoentes para promover a interação e o aprendizado das crianças com TEA na Educação Infantil.

Ao considerar os fundamentos da educação inclusiva, o presente trabalho se aproximou de diferentes camadas para viabilizar as práticas inclusivas no contexto pedagógico. Nesse contexto, foram apontadas as principais legislações que apresentam os direitos e os deveres para a inserção educacional e social da educação inclusiva, destacando também documentos da primeira etapa da Educação Básica, reforçando os direitos da criança na Educação Infantil. Em termos de contextualização foram apresentadas as evoluções e consolidações das documentações oficiais estruturadas no Brasil, partindo também das políticas mundiais como fomentação dos direitos fundamentais da criança, além de apresentar as legislações específicas para a criança com TEA. Em síntese, os documentos oficiais apresentam o direito da criança de desenvolver suas singularidades de forma integral, respeitando e atendendo suas individualidades no sistema educacional e social.

Sob a perspectiva histórico-cultural do teórico Lev Vygotsky (1896-1934), foram mencionadas a concepção do desenvolvimento infantil partindo dos principais conceitos tratados pelo teórico. Ao abordar esses conceitos, juntamente como as questões que afetam o desenvolvimento integral da criança com TEA, foram evidenciados os caminhos propostos por estudiosos que propiciaram os primeiros estudos do Autismo e os progressos do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, na atualidade, com foco nas práticas pedagógicas em contextos educacionais

Por meio da abordagem da pesquisa desenvolvida, constatou-se nas entrevistas semiestruturadas com as professoras suas experiências e suas

estratégias para oportunizar o desenvolvimento integral da criança com TEA. Diante das respostas das professoras, verificou-se como os processos de inclusão se aproximam da abordagem teórica de Vygotsky e das legislações que fundamentam as práticas inclusivas. Ao observar nas falas das professoras sobre as possibilidades do desenvolvimento integral nas perspectivas social, emocional e cognitiva da criança com TEA, verifica-se como a criança constrói seu conhecimento, por meio das experiências e oportunidades de vivenciá-las, articulando suas potencialidades no meio social. Além disso, na fala das depoentes foram evidenciadas as estratégias que elas utilizam para realizar as interações sociais entre a criança com TEA e os demais, identificando também a importância de se perceber aspectos da individualidade da criança e suas necessidades nessa caminhada, promovendo a participação da criança e favorecendo suas formas de se apropriar da cultura.

Entre as práticas inclusivas reveladas pelas professoras destacam-se a valorização das singularidades da criança e suas potencialidades. As professoras demonstraram a importância de realizar uma leitura sensível de cada criança com TEA, ajustando as estratégias de acordo com as demandas. Além disso, mencionaram o uso de estratégias pedagógicas para as interações sociais, por meio de brincadeiras coletivas e experiências mediadas demonstrando o papel do professor nesse percurso. As adaptações curriculares foram destacadas, bem como os instrumentos das Tecnologias Assistivas (TA), as ludicidades, além do apoio emocional envolvendo todas as partes envolvidas nesse processo para proporcionar o entendimento da criança nas vivências e etapas fundamentais nas suas aprendizagens. Ao longo da pesquisa foi mencionada a relação da família e dos outros profissionais como articuladores de partilhas de informações para fomentar as estratégias com a professora com o objetivo de propiciar o desenvolvimento integral da criança.

Embora, tenham envolvidos experiências positivas e possibilidades para desenvolver a ação pedagógica, as entrevistadas destacaram também desafios nesse percurso. As falas das professoras destacaram como principais dificuldades envolvidas nesse processo a falta de recursos, materiais e estruturas básicas, principalmente aquelas que atuam na rede pública. Além disso, foram citados a falta de preparação de toda a equipe escolar, os impactos emocionais na prática docente,

as expectativas criadas, os desafios relacionados às famílias, a carência de políticas públicas de apoio às famílias e a complexidade dos acompanhamentos individuais, que exigem criatividade e sensibilidade para produzir materiais específicos para cada criança.

Mediante os resultados da pesquisa é evidente a pertinência do tema para subsidiar as práticas inclusivas para as crianças com TEA. Ademais, fica evidente a necessidade de mais investigações voltadas na área da Educação Inclusiva nos espaços da Educação Infantil em especial para as crianças com TEA, considerando os diferentes apoios necessários nessa jornada, como por exemplo, envolvimento familiar e outros profissionais especializados, cabendo também um olhar mais para a valorização do docente na inclusão.

Referências Bibliográficas

ABREU, Fabrício Santos Dias de; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **O desenvolvimento da pessoa com deficiência na teoria histórico-cultural.** Educação por escrito, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-12, jan.-dez. 2021. Acesso em: 09 de outubro de 2024.

ALMEIDA, S. G.; PEDERIVA, P. L. M. **Educação e Integralidade Humana pela perspectiva histórico-cultural: A experiência do projeto âncora.** 1. ed. São Carlos: Pedro e João editores, 2019.

ALMEIDA, Sheyla G.; ALMEIDA, S. G.. **Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação voltada à integralidade humana.** In: PATRICIA LIMA MARTINS PEDERIVA (Org.). Educação e vida: enraizamentos na teoria histórico-cultural de Vygotski. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2023, v. 1, p. 319-344.

BACKES, Débora dos Reis Silva; MATTOS, Michele M. M.. **Inclusão escolar e práticas pedagógicas inclusivas: estudantes autistas em foco.** In: Rita de Cácia Santos Souza; Denise da Silva Souza; Cândida Luisa Pinto Cruz; Lucas Aribé Alves; Débora dos Reis Silva Backes; Michele Morgane de Melo Mattos; Clécia Souza Santos. (Org.). Pontos e Contrapontos da Educação Inclusiva. 1ed.Aracaju: Criação, 2024, v., p. 9-26.

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 02 de fevereiro de 2025.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: Acesso em: 07 de outubro de 2024.

BRASIL, Casa Civil, Ministério da Educação/Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 2010. Disponível em: Link em: 18 de jul. 2024.

BRASIL. Decreto no 72.425, de 3 de julho de 1973. **Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências,** 1973.

BRASIL. **Decreto nº 7.611,** de 17 de novembro de 2011. Brasília: Casa Civil, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o §3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. LEI Nº 13.861, DE 18 DE JULHO DE 2019. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, **para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 18 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.977**, de 8 de janeiro de 2020. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [Link Acesso em: 03 de out de 2024](#).

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 20/2009** de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [Link em: 03 de out de 2024](#).

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [Link Acesso em: 02 de ago. 2024](#).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 67 p.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [Link em: 03 de out de 2024](#).

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Organização: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro; Simone Medeiros. Brasília, DF.: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: [Link Acesso em: 09 de dezembro de 2024](#).

CHIOTE, F. A. B. (2023). **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica** (1ª ed.). 2023. v. 01. p. 9-60. Editora: Wak Editora. Disponível em: [Link](#) Acesso em: 23 de outubro de 2024.

CONTRERÁS, J.; LARA, N. P. (Org.) **Investigar La experiência educativa**. Madri: Morata, vol. 19, núm. 62, julio-septiembre, 2014, p. 885-892. Disponível em: [Link](#) Acesso em: 13 de dezembro de 2024.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. DA C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 17, n. 36, p. 21–32, abr. 2007.

DÍAZ, F., et al., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 354 p. ISBN: 978-85-232-0651-2. Available from SciELO Books. p. 61-232, 2009. Disponível em: [Link](#) Acesso em: 05 de dezembro de 2024.

ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente: **Lei federal nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. BRASIL. Disponível em: [Link](#) Acesso em: 07 de outubro de 2024.

FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. **Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar**. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e64536, 2021. Disponível em: [Link](#) Acesso em: 05 de dezembro de 2024.

FIGUEIREDO, Samara Leite de; RANGEL, Jamaíra Macêdo Soares; LIMA, Maria Nailê Cândido Feitoza de. **O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista e suas implicações na vivência da família**. Revista Amazônica, (Versão digital) 93 Vol XXV, número 2, jul-dez, 2020, pág.93-107. Disponível em: [Link](#) Acesso em: 09 de dezembro de 2024.

FRANÇA, Tiago Henrique. **Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social**. Revista de Estudos Interdisciplinares sobre o Trabalho, São Paulo, v. 31, 2019. Disponível em: <https://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2025

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 28, p. 139–152, 2004.

FREIRE, Paulo. Conscientização: **Teoria e Prática da Liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, p. 15-27, 1979. Disponível em: [Link](#) em: 26 de set. 2024.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, p. 111-117 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Resolução nº 1/2017-CEDF. **Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências**. Diário Oficial do Distrito Federal, n. 71, 12 abr. 2017, pág. 19.V. Disponível em: [Link](#) . Acesso em: 12 de dezembro de 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, p. 26-35, 2013. Disponível: [Link](#) em: 26 de set. 2024.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky** / Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, p.16-29, 2010. Disponível em: [Link](#) Acesso em: 24 de novembro de 2024.

LACERDA, G. B. DE. **As Políticas Públicas frente a Transformação da Sociedade**. [s.l.] Atena Editora, p. 138-179, 2019. Disponível em: [Link](#) Acesso em: 09 de dezembro 2024.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p.

BRASIL. Lei **7.853: direito das pessoas portadoras de deficiência**. Imprensa: Brasília, Corde, 1989. Disponível em: [Acesso](#) Acesso em: 09 de outubro de 2024.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. São Paulo, SP: Edições Loyola, p. 13-14, 1994.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais : **DSM-5-TR** [recurso eletrônico] / [American Psychiatric Association] ; tradução: Daniel Vieira, Marcos Viola Cardoso, Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: José Alexandre de Souza Crippa, Flávia de Lima Osório, José Diogo Ribeiro de Souza. – 5. ed., texto revisado. – Porto Alegre : Artmed, 2023. E-pub.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. Colaboração: Marialice de Castro Vatauvuk. 7. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, p. 16-24, 2007. Disponível em: [Link](#) Acesso em: 14 de agosto de 2024.

MITLLER, Peter. **Educação Inclusiva. Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MOREIRA M.A (1995). **Monografia nº7 da Série Enfoques Teóricos**. Porto Alegre. Instituto de Física da UFRGS. Disponível em: [Link](#) Acesso em: 22 de outubro de 2024.

NETO, Antenor de Oliveira Silva et al. **Educação inclusiva: uma escola para todos**. Revista Educação Especial, p.81-91, 2018. Disponível em: [Link](#) Acesso em: 29 de novembro de 2024.

NOGUEIRA, Julia Candido Dias; ORRÚ, Sílvia Ester. **Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista** Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, vol. 41, núm. 3, p. 05-11, 2019. Disponível em: [Link](#) Acesso em: 17 de outubro de 2024.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Transtorno do espectro autista**. Genebra: OMS, [s.d.]. Disponível em: [Link](#). Acesso em: 04 de dezembro de 2024.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança**. 1989.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). CID-10 Vol. 1: **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. São Paulo: EDUSP, 2017. 7.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com Autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2016. 263p.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, Linguagem e Educação**. 1ª edição – 2007 / 3ª edição – 2012, p. 18-23.

PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula. **Terapia Ocupacional aplicada à área social: apostila básica**. Uberaba: UNIUBE, 2002. 104 p. p. 39–63.

PINTO, V. F. F.; Maciel, D. A. **Interações criança-criança e a coconstrução da linguagem: uma análise qualitativa**. REVISTA DIÁLOGO EDUCACIONAL (PUCPR. IMPRESSO), v. 11, p. 225-245, 2011.

Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001**. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL. Disponível em: Acesso em: 07 de outubro de 2024.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em: [Link](#) Acesso em: 22 de outubro de 2024.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.1-41, 1995 – (Educação e Conhecimento). Disponível em: [Link](#) Acesso em: 11 de novembro de 2024.

Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: [Pdf do texto](#). Acesso: 30 jan. 2025.

Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEDUC 21, de 21 de junho de 2023**. Dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA. São Paulo: SEDUC, 2023. Disponível em: [PDF do texto](#) Acesso em: 30 jan. 2025.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012, p. 29-76. Disponível em: [Link](#) Acesso em: 2024

SILVA, V. de S.; ALMEIDA, R. C. de. **A importância e os desafios do método ABA para a inclusão de crianças autistas na rede regular de ensino**. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 12, 6 de abril de 2021. Disponível em: [Link](#). Acesso em: 2024.

SOUSA, Angélica Silva de; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 43, 2021, p.64-83. Disponível em: [Link](#) Acesso em: 2024

SOUZA, Rita de Cácia Santos (org.) et al. **Pontos e contrapontos da educação inclusiva** / Organizadoras: Rita de Cácia Santos Souza, Denize da Silva Souza, Cândida Luisa Pinto Cruz, Débora dos Reis Silva Backes, Michele Morgane de Melo Mattos, Clécia Souza Santos. -- 1. ed. -- Aracaju, SE: Criação Editora, 2024, p.27-49. Disponível em: [Link](#) Acesso em: 2024.

SUZART, C.; ALMEIDA, F. M. B. G.; BORDAS, M.; ARAPIRACA, M. A.. compreendendo o território-lugar como ponto de partida para a inc. In: Félix Dias, Miguel Bordas, Nelma Galvão, Therezinha Miranda. (Org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. 1ed.salvador: edufba, 2009, v., p. 61-69. Disponível em: [Link](#) Acesso em: 09 de dezembro de 2024.

TAMANAH, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger**. Rev. soc. bras. fonoaudiol., São Paulo, v. 13, n. 3, 2008. Disponível em: [Link](#). Acesso em: 04 de dezembro de 2024.

UNESCO (1994) Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção– **Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais**: [Link](#) Acesso em: 09 de outubro de 2024.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Mundial sobre Educação para todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Disponível em: [Acesso](#) Acesso em: 09 de outubro de 2024.

VYGOTSKI, L. S. (1931). **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas III.** ed. p. 1-54. Disponível em: [Link](#): 08 de novembro de 2024.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas: Fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 1997. 1987

VYGOTSKI, Lev Semenovich, 1 896-1934. **Favores biológico e social do comportamento Psicologia pedagógica** / L.S. Vigotski ; tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. -- 3: ed. -- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. -- (Coleção textos de psicologia). Pág. 332-378. Disponível em: [Link](#) Acesso em: 09 de dezembro de 2024.

VYGOTSKI, Lev Semionovich Obras Completas – **Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia.** / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. p. 23-24. Disponível: [Link](#) Acesso em: 04 de dezembro de 2024.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987, p.17-58. Disponível em: [Link](#). Acesso em: 22 de outubro de 2024.

VYGOTSKY, L. S. (2006). **Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico.** Madrid: Akal, 2006, p. 179-193. Disponível em: [Link](#) Acesso em: 27 de novembro de 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa que pretende compreender as práticas inclusivas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. Após esclarecimento sobre as informações a seguir, caso aceite participar do estudo, assine ao final deste documento. Ele está em duas vias, uma para você e outra para os pesquisadores responsáveis. Em caso de recusa, você não participará da pesquisa e não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título da Monografia: Práticas inclusivas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil

Orientadora: Prof^a. Dra. Viviane Fernandes Faria Pinto

Discente: Letícia Moraes da Silva

Instituição: Universidade de Brasília – UnB

Endereço: Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília-DF

E-mail: 211017816@aluno.unb.br

Local da Pesquisa: Remota, pela plataforma Google Meet

Período da entrevista: (informar)

Objetivos: Compreender e identificar os desafios e possibilidades para o desenvolvimento integral das crianças com TEA na educação infantil, sob a perspectiva das professoras.

Metodologia: Serão realizadas entrevistas semiestruturadas para resgatar as vivências do(a) entrevistado(a). As entrevistas serão gravadas por celular, gerando um arquivo de áudio digital que será armazenado em um computador para posterior transcrição.

Publicação e Divulgação: O resultado da entrevista consistirá em uma análise sobre a temática sob a perspectiva das professoras. Vale ressaltar que os dados pessoais dos(as) entrevistados(as) não serão divulgados, garantindo o anonimato.

TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu,

_____, RG _____, inscrito(a) no CPF ***.____.____-**, abaixo assinado, residente em _____

na cidade _____, concordo de livre e espontânea vontade em participar da entrevista da autoria de Letícia Moraes da Silva(aluna da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília), orientada pela a professora e doutora Viviane Fernandes (Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília), no âmbito do Trabalho Final de Curso (TCC) da graduação em Pedagogia, por meio da monografia sobre as Práticas Inclusivas para Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, acima descrito, e a divulgação das informações e dados que forneci durante a entrevista para o embasamento desta pesquisa. Declaro ter sido devidamente informados/a e esclarecido/a pelos pesquisadores sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. Foi-me dada a oportunidade de fazer perguntas e entrar em contato, caso me sinta lesado/a ou prejudicado/a. Foi-me garantido/a que não sou obrigado/a participar da pesquisa e posso desistir a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Afirmo que aceitei participar dessa pesquisa por vontade própria, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da investigação como tampouco terei que realizar qualquer despesa (por exemplo, transporte, alimentação, diárias etc.).

- () Autorizo a divulgação das minhas vivências.
- () Desejo conhecer o resultado desta pesquisa. E-mail:
- () Não desejo conhecer o resultado desta pesquisa.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nome

Assinatura

Data ____/____/____

Responsabilidade dos pesquisadores: Asseguro ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao/à participante. Comprometo-me a utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo (a) participante.

Data ____/____/____.

APÊNDICE B — Roteiro das entrevistas semiestruturadas



Disciplina: Trabalho final de Curso

Professora responsável: Viviane Fernandes Faria Pinto

Discente: Letícia Moraes da Silva - 211017816

Tema: Práticas inclusivas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.

Objetivo Geral: Compreender e identificar os desafios e possibilidades para o desenvolvimento integral das crianças com TEA na educação infantil na perspectiva do docente.

Objetivo Específico: Identificar ações da prática docente que contribuem para a inclusão de crianças TEA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DO TRABALHO FINAL DE CURSO

Categoria I

Perfil das Professoras

Ser professora sempre foi um sonho na sua vida acadêmica?

Em sua experiência profissional, você já atuou em instituições de educação infantil públicas, privadas ou em ambas? Como essas experiências influenciaram sua prática docente? Atualmente, você trabalha em instituições públicas, privadas ou em ambas?

Qual a sua formação inicial?

Qual a sua formação continuada?

Qual o tempo de atuação como professora?

Qual o tempo de atuação na Educação Infantil?

Quais são suas principais motivações para atuar na educação infantil, especialmente em contextos de inclusão?

Categoria II

Sistematização do Tema

Na sua experiência, houve alguma situação marcante no trabalho com crianças com TEA que tenha impactado sua prática docente?
Há quanto tempo você trabalha com crianças com TEA?
Na sua opinião, quais são as maiores oportunidades para o desenvolvimento de crianças com TEA na educação infantil?
Quais aspectos do desenvolvimento integral das crianças com TEA (cognitivo, social, emocional) você percebe como prioritários na sua prática?
Categoria III Aprofundamento do tema
Quais métodos ou estratégias específicas você considera mais eficazes para promover a interação social de crianças com TEA com as demais crianças?
Como você adapta o currículo e as atividades para atender às necessidades específicas dessas crianças?
Você utiliza materiais específicos ou métodos diferenciados? Se sim, quais?
Quais são os principais desafios que você enfrenta ao incluir crianças com TEA em atividades cotidianas em sala?
Você sente que a escola oferece suporte adequado para lidar com esses desafios? Se não, o que poderia ser melhorado?
Na sua opinião, quais são as possibilidades e as melhorias que poderiam ser implementadas para promover uma melhor inclusão de crianças com TEA na educação infantil?
Como você avalia o envolvimento das famílias no processo inclusivo e que tipo de apoio considera necessário da parte delas?
Categoria: Finalização
Você teria sugestões para políticas educacionais ou para a formação docente com o objetivo de aprimorar a inclusão de crianças com TEA?
Se tivesse acesso a todos os recursos que considera ideais, como organizaria sua prática pedagógica para a inclusão de crianças com TEA?

