



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Percepção de educadoras sobre crianças com autismo na Educação Infantil

Aluna: Laura Lima do Nascimento, RA: 791045

Orientador: Prof Dr Nassim Chamel Elias

São Carlos, 2024

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Nassim Chamel Elias, que transformou meus medos e insegurança em um trabalho do qual me orgulho. Aos meus professores e pedagogas do curso que, ao longo de quatro anos, a floraram minha paixão pela profissão e me lembraram constantemente o quanto sou capaz. Às minhas colegas de turma, que tornaram leve a caminhada.

Aos meus pais, Lilian Lima e Luís Liberato, por não transformarem meu quarto em escritório e sempre apoiarem todos os meus sonhos. Eu nada seria se não fossem vocês.

Agradeço também a todos que foram família enquanto a minha estava tão longe: Ana Beatriz Zanin, Beatriz Ponce e Luana Bueno, obrigada por me acolherem. Ao Felipe Melato, sempre tão paciente e bondoso, com você qualquer lugar é lar.

Agradeço às mulheres fortes da família, que me inspiram todos os dias: Sueli Zadra, Amélia Machado e Luísa Lima. Aos meus avôs, Perciliano Nascimento (em memória) e Francisco Vaz de lima, que são a fortaleza da nossa família.

E por último, ao Olavo, que foi e sempre será o motivo de tudo isso.

RESUMO

A etapa da educação infantil configura papel fundamental no desenvolvimento global na primeira infância e as relações interpessoais estabelecidas dentro do ambiente escolar nos primeiros anos de escolarização, principalmente no que diz respeito ao protagonismo do professor, afetam o desempenho do educando. Este estudo teve por objetivo identificar, por meio de diálogos com professoras de sala regular e educadoras especiais, as percepções a respeito da convivência de crianças com TEA em sala de aula comum e as relações interpessoais que ocorrem no ambiente escolar. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, por meio de um roteiro de entrevista semiestruturado. Participaram da pesquisa quatro professoras de sala comum e duas educadoras especiais. Os resultados obtidos permitem inferir que as educadoras buscam de forma independente por informações a respeito do TEA, de acordo com suas demandas dentro do ambiente escolar; além disso, a percepção das professoras sobre a presença de crianças com TEA na educação infantil vem se alterando de forma positiva e significativa, decorrente, principalmente, do maior acesso às informações e contato com educadores especiais dentro das escolas.

Palavras-chave: Educação Especial. TEA. Inclusão escolar. Professor.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	5
2.	OBJETIVO	9
3.	MÉTODO	9
4.	RESULTADOS E DISCUSSÃO	11
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	19
.	REFERÊNCIAS	
	APÊNDICE 117	

1. INTRODUÇÃO

1.1 Autismo: definição e presença na educação infantil

Segundo a quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5; American Psychiatric Association [APA], 2013), o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento manifestado antes dos três anos, caracterizado principalmente por prejuízos na comunicação e interação social e padrões, comportamentos e interesses restritos e repetitivos. O DSM-5 considera o autismo como um espectro, baseando-se na ideia de que cada indivíduo manifestará os sintomas do TEA em três diferentes níveis: que necessita de suporte, que necessita de suporte substancial e que necessita de suporte muito substancial. Fernandes et al. (2020) esclarecem que as pessoas identificadas com o primeiro nível têm dificuldades nas interações sociais e na área da comunicação, podendo precisar de suporte leve; já os indivíduos com Nível de Suporte Substancial possuem características mais acentuadas que exigem um apoio maior, podendo também apresentar padrões repetitivos e de comportamento. Pessoas identificadas no último nível tendem a apresentar déficits significativos em algumas ou todas as áreas e precisam comumente de suporte intenso nas demandas diárias.

Dois fatores tendem a influenciar o modo como esses prejuízos se manifestam: as características particulares do indivíduo e o ambiente em que está inserido. Acredita-se que, apesar de não existir um único método capaz de gerar resultados de desenvolvimento satisfatório em todas as áreas em déficit, o diagnóstico precoce e intervenções adequadas tendem a camuflar, e até reverter, alguns dos possíveis prejuízos apresentados (Malheiros et al., 2017).

Em dezembro de 2012, os direitos das pessoas com TEA foram reconhecidos por meio da Lei n.º 12.764, que instaurou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabeleceu que elas têm garantidos os mesmos direitos das pessoas com deficiência. Assim, compreende-se que, no ambiente escolar, a criança tem seus direitos à inclusão, acessibilidade e permanência resguardados por lei e cabe aos gestores e educadores proverem os meios e os recursos que garantam esses direitos.

No Brasil, ainda não há um número preciso com relação à quantidade de pessoas com TEA. Pela primeira vez, o censo de 2022 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) abordou a questão, entretanto até a finalização da presente pesquisa nenhum resultado a respeito foi divulgado e espera-se que em breve seja possível saber com maior precisão qual a real proporção de pessoas diagnosticadas com TEA no país. Atualmente, a

Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) estima que uma a cada 160 crianças tem TEA. Dados recentes sobre a prevalência de TEA nos Estados Unidos indicam taxas de 2,79% em 2019 e 3,49% em 2020, com base na avaliação realizada com 12.554 indivíduos na faixa etária de três a 17 anos. Uma diferença significativa de prevalência entre gênero também foi constatada, sendo observada a taxa de 4,64% para meninos frente à taxa de 1,64% para meninas (Li et al., 2022). Esses dados mostram uma incidência superior à estimativa da OPAS, enfatizando a necessidade de investigações locais.

Nas escolas brasileiras, esses dados aparecem representados pelas 429.521 matrículas de alunos com TEA que, conforme o Censo Escolar de 2022, (Brasil, 2022) abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio de redes públicas e privadas de todo território nacional. Com relação aos alunos matriculados no estado de São Paulo, o Censo Escolar de 2021, (Brasil, 2020) não detalha matrículas por especificidade, mas aponta que 96% dos alunos na faixa etária da educação infantil que são PAEE estão matriculados em classe comum.

Os resultados encontrados por Santos e Elias (2018) demonstraram crescimento das matrículas dos alunos com TEA no ensino regular, de forma mais evidente após 2012, mudança no percentual de alunos do sexo feminino e masculino ao longo do período estudado, numa proporção de uma menina para cada 4,5 meninos com TEA e alto índice de evasão escolar, associado à baixa concentração das matrículas no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Estes dados sugerem que o ingresso desses estudantes tem aumentado, entretanto, não se percebe sua permanência na educação básica com o passar dos anos; então, o que significam esses números no que diz respeito à acessibilidade desses estudantes dentro de sala comum?

Sabe-se que o início da fase escolar é primordial ao desenvolvimento da criança. Para Vygotsky (1934), esta é a idade em que a Fala Egocêntrica passa a dar lugar à Fala Interior, se esvaindo junto ao egocentrismo da criança. Para o autor, o meio em que o indivíduo está inserido tem papel fundamental no processo de desenvolver o pensamento da criança, atingindo níveis cada vez mais altos quando estimulada ou até mesmo acarretando atrasos, no caso de um ambiente pouco estimulante. Bagarolli; Ribeiro; Panhoca (2013) pontuam que as brincadeiras projetadas dentro do ambiente escolar são reflexo das vivências externas que a crianças experienciam. Além disso, seus resultados apontam que crianças autistas que estão em contato com aspectos culturais e experienciam vivências sociais apresentam maiores habilidades em comparação com seus pares que, por algum motivo, não tiveram essas possibilidades.

Neste sentido, entende-se que não basta um número cada vez mais elevado de alunos com TEA presentes em sala de aula, se não houver ações que propiciem sua aprendizagem e seu desenvolvimento pleno em todas as áreas.

A etapa da educação infantil, desde 1996, quando se fixou no sistema de ensino brasileiro, vem buscando formar sua identidade como ambiente em que haja a responsabilidade pelo desenvolvimento global da primeira infância, interligando o ato de educar com o cuidar (David; Capellini, 2014). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a educação infantil como uma etapa em que se faz necessário promover o desenvolvimento integral na primeira infância considerando aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos desta faixa etária. O documento destaca o ato de brincar como atividade central para a aprendizagem, pois incentiva a exploração, experimentação e interação sempre garantindo que o aprendizado ocorra em circunstâncias que as crianças tenham papel ativo.

Parte do que representa um ambiente favorável ao desenvolvimento diz respeito às interações sociais que nele ocorrem, por isso, parece relevante compreender melhor como se estabelecem as relações em sala de aula comum na Educação Infantil, principalmente na perspectiva do educador, essencial na mediação entre toda a turma. Assim, compreende-se que, tanto na garantia de direitos quanto na mediação das relações, o docente é figura fundamental.

1.2 A percepção dos docentes da educação infantil acerca do que é o autismo

Para além das definições clínicas do TEA, existe a visão subjetiva que cada indivíduo constrói a respeito do conceito do que é “ser autista”. Tal perspectiva vem das experiências particulares de cada um e, no âmbito do relacionamento professor-aluno, frequentemente influencia o modo como o primeiro desenvolve seu relacionamento com o segundo. Santos (2012) nomeia essas diversas perspectivas como “autismos” e ressalta que os profissionais da educação tendem a ancorar-se ao que experienciam na prática; essas representações sociais acabam por nortear a postura docente em sala e, por esse motivo, devem ser melhor compreendidas. As práticas pedagógicas ganham significado quando os professores dedicam tempo para refletir sobre elas, visando autorregular seu próprio ensino e direcioná-las para valorizar a aprendizagem significativa dos alunos (Alzate, 2018).

Um dos principais aspectos que permite a aplicação correta dos direitos das Pessoas com Deficiência em sala de aula regular e que, conseqüentemente, contribui para que a atuação ocorra de forma inclusiva, é a capacitação dos professores, que pode até mesmo servir como instrumento para que educadores sejam capazes de identificar com antecedência características do TEA e agir de modo preventivo (Oliveira, 2018). Oliveira (2020) lembra que o indivíduo com TEA pode encontrar uma série de dificuldades ao ingressar na escola regular que passam a fazer parte do dia a dia de professores e da escola na totalidade. Weizenmann; Pezz e Zanon.

(2020) constatam que, apesar de, em um primeiro momento, a presença do aluno com TEA parecer uma barreira, ao longo do tempo o professor passa a alinhar a prática pedagógica de modo a proporcionar seu engajamento tanto nas atividades propostas quanto na interação com os demais alunos.

Professores de sala comum e educadores especiais possuem experiências e conhecimentos distintos e que podem se complementar dentro do mesmo ambiente escolar. Cabe a estes profissionais estabelecerem um modelo de colaboração em que seja possível a troca de saberes em benefício do desenvolvimento e aprendizagem não apenas dos alunos PAEE, mas de todos (Carneiro, 2012). Soriano e Oliveira (2014) destacam que a sala de recursos deve ser um complemento da sala comum, assim ambos os profissionais se apoiam mutuamente, aprofundando conhecimentos a respeito das necessidades educacionais de cada aluno, tornando assim esse trabalho colaborativo um processo natural.

2. OBJETIVO

O objetivo deste estudo foi identificar, por meio de diálogos com professoras de sala regular e educadoras especiais, as percepções a respeito da convivência de crianças com TEA em sala de aula comum e as relações interpessoais que ocorrem no ambiente escolar.

3. MÉTODO

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, com base na compreensão de Gerhardt e Silveira (2009) de que tal abordagem tem por objetivo enfatizar a compreensão subjetiva dos indivíduos acerca de um determinado assunto, sem demasiada preocupação com a representação quantitativa dos dados.

3.1 Participantes

Participaram da presente pesquisa quatro professoras da Educação Infantil (P1, P2, P3 e P4) e duas Educadoras Especiais (E1 e E2), sendo que uma delas atua na Educação Infantil e a outra no Ensino Fundamental I. Os critérios de inclusão para as participantes foram: atuar na etapa da Educação básica na rede pública, ter graduação em pedagogia (para as professoras de sala regular) e graduação em Licenciatura em Educação Especial (para as educadoras especiais) e lecionar para, no mínimo, um aluno com diagnóstico de TEA durante a realização da pesquisa. O critério de escolha das escolas foi de ter no mínimo uma educadora especial que realize Atendimento Educacional Especializado (AEE) com os alunos diagnosticados com TEA. A Tabela 1 traz informações a respeito das seis participantes:

Tabela 1 – Participantes e contexto

Participantes	Tempo em que atua na rede pública (em anos)	Tempo na escola atual (em anos)	Idade dos alunos (em anos)	Nº de alunos diagnosticados
P1	10 anos	2	4	2
P2	32 anos	20	6	1
P3	34 anos	30	6	4
P4	26 anos	25	4	3
E1	5 anos	2	De 4 a 6	22
E2	6 anos	6	De 7 a 12	7

Fonte: Elaboração própria

3.2. Aspectos éticos

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) aprovou a pesquisa (CAAE 74197723.5.0000.5504) em 11 de outubro de 2023. As participantes receberam e assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme critério da Resolução CNS nº510/2016.

3.3 Instrumentos e Coleta de Dados

O instrumento escolhido foi um roteiro de entrevista semiestruturado com um total de oito perguntas (APÊNDICE 1) elaborado em específico para esta pesquisa. As questões buscaram abordar assuntos relacionados a dinâmica no ambiente escolar e como se dão os relacionamentos interpessoais

A coleta de dados ocorreu de maneira presencial e todas as respostas foram gravadas e posteriormente transcritas. As entrevistas ocorreram no período de 27 de outubro de 2023 a 27 de novembro 2023 e tiveram duração de 13 a 49 minutos cada.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos foram elencados em três tópicos devido às semelhanças temáticas das respostas fornecidas por todas as participantes: formação e repertório a respeito do TEA; o papel da Educação Infantil no desenvolvimento da criança diagnosticada com TEA; o papel da educação especial, na educação infantil, no contexto escolar das crianças diagnosticadas com TEA. As categorias temáticas serão discutidas a seguir.

4.1 Formação e repertório a respeito do Transtorno do Espectro do Autismo

Todas as professoras regulares relataram que nunca fizeram nenhum curso referente ao tema, mas participaram de formações e palestras em HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) fornecidas pela rede e, por conta própria, buscaram por mais informações a respeito do TEA. Essas buscas se deram, principalmente, após entrarem em contato com alunos diagnosticados e surgirem dúvidas ao longo do ano letivo.

As educadoras especiais, além da graduação em Licenciatura em Educação Especial, também participaram de cursos específicos sobre o tema. Ao serem questionadas sobre a motivação, ambas relataram a necessidade de aprenderem mais sobre o autismo tendo em vista a grande demanda nas escolas. E2 ressaltou ainda que sua busca teve duas principais motivações: ao receber um aluno diagnosticado com autismo Nível 3 de suporte e demandas profissionais:

Foi uma necessidade grande, principalmente a partir do momento que eu recebi um aluno Nível 3. Então, uma situação mais grave, não verbal, usa chupeta, usa fralda. Outras demandas assim que me impulsionaram a procurar um pouco mais. E, além disso, o fato de eu também querer me aprofundar é na questão da demanda profissional, emprego, essas coisas salariais também me incentivaram.

Ao descreverem as características de crianças com TEA, as Educadoras Especiais foram mais técnicas e suas respostas focaram principalmente nos déficits comunicacionais e na interação social. E1 ainda acrescentou a necessidade de um olhar mais atento para as particularidades da criança:

Acho que uma das primeiras características que eu falaria seria em relação à sensibilidade, sensibilidade no geral. Olhar como essa criança se relaciona com os objetos, como ela toca, como ela anda, se ela gosta de contato [com outras pessoas] ou não. Depois dessa questão de sensibilidade, aí eu iria para a questão de relacionamento social, se ela mantém o olhar, se ela não mantém, se ela se aproxima de pares, se ela se aproxima de um adulto referência.

As professoras de sala regular basearam-se principalmente em suas experiências mais recentes. P3, por exemplo, fez questão de ressaltar que as características podem ser diversas e que a postura dos professores também deve se adequar a cada situação:

Às vezes eles têm dificuldade em aprender, a questão também da não-socialização [...], algumas crianças sentam no mesmo lugar, é o caso do D., e se alguém sentava no lugar dele ele já brigava, já reagia. É um pouco da questão da aprendizagem, que é uma aprendizagem mais demorada e você tem que compreender essa criança, para ver o que você pode estar fazendo de acordo com o nível de cada um; porque não adianta você generalizar e dizer que são todos iguais e agir da mesma forma, não resolve.

Santos e Santos (2012) pontuam que as professoras constroem suas percepções a respeito do autismo em um cenário de incertezas. Entretanto, diferentemente do que apresentam os resultados dos autores, as participantes P1, P2, P3 e P4 demonstraram unir conhecimentos clínicos e práticos sem grandes contradições entre eles. Assim, percebe-se que os conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar não contradizem a realidade encontrada em sala de aula, mas sim corroboram para uma interpretação e práticas que fazem sentido tanto para as docentes quanto para os alunos. A diferença nos resultados tende a ser reflexo do avanço nos estudos acerca do TEA no Brasil a partir de 2013, período em que foi promulgada a Lei brasileira nº 12.764 (Brasil, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Ao serem questionadas sobre os direitos dos estudantes com autismo garantidos por lei, as professoras regulares alegaram não saber ou saber muito pouco. P1 diz que o que ela sabe é decorrente das poucas formações ofertadas pela rede municipal de ensino, enquanto P2 relata que seu conhecimento é devido ao fato de ter uma filha diagnosticada há pouco mais de dois anos, mas revela que foi necessário buscar por essas informações, já que são pouco divulgadas aos pais e professores. Ela enfatiza principalmente o direito das crianças diagnosticadas a um acompanhante em sala, que foi sua descoberta mais recente. A seguir trechos das respostas de P1 e P2:

“Então, não sei muita coisa, eu não tenho muito repertório não. Tipo, a gente sabe a obrigatoriedade deles na escola regular, de sua inclusão, eles têm direito à inclusão, mas... Ah, é outra coisa que eu sei também que as famílias têm o direito a um auxílio. Eu descobri esse ano também. Descobri por que eu precisei descobrir. É, mas não porque chegou alguém voluntariamente. Não é muito falado”. (P1)

“Tem direito de um acompanhante dentro da sala de aula e tem hora que eu penso: mesmo sendo professora e estando na educação eu não conhecia essa questão do acompanhante.” (P2)

Apesar de argumentarem não terem conhecimento suficiente para discorrer sobre os direitos dos alunos com TEA, as professoras demonstraram domínio no assunto.

4.2 O papel da Educação Infantil no desenvolvimento da criança diagnosticada com TEA

As professoras destacaram a etapa da Educação Infantil como crucial para o desenvolvimento de habilidades diversas. P2 pontuou a importância de frequentar a escola independentemente do nível de suporte que o aluno necessita, pois sempre será um ambiente em que a criança aprenderá algo. E1 compartilha que a Educação Infantil vai muito além do aprender em sala e exemplificou como esta etapa incentiva o aluno a conduzir atividades escolares e de vida diária de forma independente. P4 colocou em pauta a socialização e como esse aspecto evolui com o passar dos meses. A seguir trechos das respostas de E1 e P4:

Quando chega na escola a gente acaba pensando no desenvolvimento cognitivo, no aprender, mas vai muito além. A criança não está na escola só para aprender a ler e escrever, ela está para aprender a se relacionar com os amigos, a aprender até a autonomia, então a comer sozinho, o banheiro, a buscar água. (E1)

A socialização é importantíssima. Eu vejo a melhora da criança do início do ano, no final, já são outras crianças. Socializam, brincam, estão menos agressivas. Então, é importantíssimo, muito importante. Eu vejo o progresso delas. (P4)

Malheiros et al. (2017) pontuam que, apesar da dificuldade na fala ser o principal fator que leva à busca por assistência, os comprometimentos no desenvolvimento da socialização são identificados de maneira mais precoce. As participantes foram questionadas sobre como se dão as interações em sala de aula entre crianças diagnosticadas com TEA e seus colegas. P1, P2 e P4 têm relatos parecidos e contam que, logo no início do ano letivo, conversaram com toda a turma a respeito da diversidade e a importância de se respeitar as diferenças. P4 relata o seguinte:

Então, eu acho que eles veem que a criança é diferente. E eles lidam com isso normalmente, sabe? Eles veem que a criança é diferente e nem por isso eles expõem a criança. Chamam para brincar. Então, acho que para eles também é importante, e a gente conversa bastante sobre, que cada um, cada criança é uma criança, cada pessoa é uma pessoa. (P4)

E2 compartilha sua experiência como educadora especial do Ensino Fundamental I e relata que é perceptível a diferença entre crianças que frequentaram a etapa da Educação Infantil:

A gente recebe crianças que frequentaram e que não frequentaram [a Educação Infantil na escola]. Crianças que não frequentaram por conta da pandemia, que fizeram online e só tiveram acesso logo no primeiro ano ao contexto da escola. Assim, a gente sente diferença porque na educação infantil se desenvolvem várias habilidades, através do brincar, a socialização, coordenação motora, que a gente sentiu muito essa diferença. Crianças vindas para o ensino fundamental que não conseguiam segurar no lápis, não conseguiam fazer um recorte. Então, a gente precisou voltar nessas habilidades básicas que as crianças desenvolvem lá esse repertório no infantil. Então, com certeza, o quanto antes a criança for para dentro da creche, ensino infantil é o ideal para desenvolver essas habilidades. (E2)

A fala de E2 demonstra que estar em um ambiente estimulante durante a primeira infância acarreta em benefícios para o indivíduo com autismo. Malheiros et al. (2017) propõe que são necessárias ações que promovam o desenvolvimento da comunicação, cognição, competências motoras e sociais, por exemplo. Estratégias consideradas adequadas são aquelas que são desenvolvidas para atender as demandas individuais e fazem sentido para o contexto da criança.

4. 3 O papel da educação especial, na educação infantil, no contexto escolar das crianças diagnosticadas com TEA.

Todas as professoras de sala regular têm contato com as educadoras especiais de suas respectivas escolas e possuem ao menos um aluno que participa dos momentos de Atendimento Educacional Especializado. As participantes foram questionadas a respeito de quais adaptações julgavam ser necessárias para tornar a escola um ambiente confortável e receptivo para os alunos diagnosticados com autismo, sendo que as mudanças pensadas poderiam se referir tanto à arquitetura quanto às adaptações curriculares, por exemplo. P2 diz que chegou a sugerir incluir uma barreira entre a sala de aula e a área externa da escola, mas não foi atendida, a solução foi pensada, pois comumente a professora fica sozinha em sala, já que a educadora especial possui outras demandas na escola:

Eu cheguei a perguntar para o diretor a questão de colocar um portãozinho porque aqui tem a piscina e eu tinha medo de ele [o aluno] escapar e eu não perceber na hora. Acharam que não era uma coisa muito humanizada mas eu

pensei em questão de segurança. Outra coisa que funcionaria seria ter uma pessoa que acompanhasse ele o período todo que ele está na escola, que ele tivesse garantido esse direito. (P2).

A fala de P2 está de acordo com a Lei brasileira nº 12.764 (Brasil, 2012), "em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado" (p. 3).

E1 destaca as adaptações curriculares e pontua que as particularidades de cada aluno devem ser levadas em consideração para definir o tipo e o nível de adaptação que será implementada:

Tudo vai depender da criança e de como ela lida com as situações, na maioria dos casos precisa sim de alguma adaptação. Podem ser adaptações simples como uma criança que sabe todo o conteúdo e tem uma articulação de fala muito boa, mas ainda não tem a apreensão de segurar o lápis; então nesse caso a gente adapta através de atividade de pareamento e de foto, por exemplo. (E1).

O último ponto levantado foi o trabalho colaborativo entre professores de sala regular e educadores especiais. As participantes compartilharam o que consideram ser o cenário ideal em termos de parceria. P3 relata que é a favor do trabalho colaborativo e sabe que, quando há respeito entre os profissionais, todos os envolvidos são beneficiados, principalmente as crianças. P1 opina que a educadora especial deve atuar dentro das salas, pois possui um olhar diferenciado para determinadas situações e, além disso, é uma oportunidade de compreender de perto o contexto em que a criança PAEE está inserida:

Eu acredito que a inclusão é você olhar para a criança especial dentro do contexto da escola e isso inclui as outras crianças típicas. Então eu acho que deveria trabalhar junto com a outra professora pensando nisso, na turma como um todo mas com um olhar diferenciado para a criança autista, tipo as necessidades e não isolar. Acho sim importante essa atenção individualizada mas não uma coisa ou outra, as duas coisas deveriam vir juntas. (P1).

Na perspectiva das educadoras especiais essa cooperação é uma troca de saberes e experiências que enriquece o ambiente escolar e o trabalho de todos os profissionais envolvidos. E2 relata que no início de sua atuação encontrou barreiras para implementar o sistema colaborativo na escola, mas atualmente sente que o corpo docente está envolvido com o trabalho das educadoras especiais e todos compreendem o quão benéfica essa parceria é:

Tínhamos um aluno com muitos comportamentos desafiadores, então eu precisava ensinar para ela [a professora] e ela foi aprendendo como lidar com essas questões, que era um medo que ela tinha. Então os professores acabam aprendendo a trabalhar dessa forma [colaborativa], mas para mim todo mundo se beneficia. (E2)

E1 compartilha que, no local em que atua, o trabalho colaborativo ocorre, mas ainda há muita resistência por parte de alguns professores. Ela cita também que sua maior dificuldade é no planejamento das aulas e/ou atividades:

Alguns professores dão abertura e outros dão menos. Eu tento sempre auxiliar mas sei também como é difícil fazer um planejamento tão antecipado para que ele passe por mim, para que só aí eu pense nas adaptações e ajude essas professoras; nesse sentido poderia melhorar. (E1).

O relato de E1 demonstra como professores de sala comum muitas vezes tendem a apresentar dificuldades em incluir o aluno com TEA em suas propostas pedagógicas. O trabalho do professor regular está constantemente direcionado ao aprendizado dos alunos típicos, e mesmo que para estes sejam necessárias diferentes estratégias pedagógicas - pois sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem é uma experiência individual - ainda assim, o planejamento nem sempre leva as especificidades de cada aluno em consideração. Portanto, quando há na turma um aluno com necessidades específicas, é preciso que o planejamento se torne flexível e suas características sejam consideradas para que as propostas e práticas pedagógicas abranjam essa criança de maneira plena (Soriano; Oliveira, 2014).

David e Capellini (2014) ressaltam que a Educação Infantil é uma etapa considerada propícia para promover ações inclusivas, principalmente devido a presença de práticas lúdicas. Entretanto, para garantir a qualidade do ensino e da inclusão é necessário atenção a todas as possibilidades da criança. O planejamento flexível é construído a partir de uma abordagem que respeita e se adapta à dinâmica do ambiente escolar. É essencial que ele reconheça as particularidades de cada criança, permitindo assim que o processo de ensino-aprendizagem tenha significado tanto para alunos quanto professores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os relatos das participantes, é possível perceber um aumento no número de crianças diagnosticadas com TEA frequentando as salas de aula regulares na fase da educação infantil, entretanto as professoras sentem que estão despreparadas para recebê-los. Um dos fatores que influencia esse despreparo está relacionado com a falta de informações sobre o diagnóstico, o que acarreta na errônea construção a respeito do TEA. Entretanto, os relatos demonstram que as professoras têm buscado informações por meio de recursos que vão além daqueles oferecidos pela rede de ensino em que atuam, e isso fez com que muitas adotassem abordagens mais flexíveis e personalizadas perante as diferentes necessidades educacionais que encontraram em sala.

Todas as professoras entrevistadas mantêm contato com as educadoras especiais de suas respectivas escolas e compreendem a importância da presença da profissional, entretanto consideram que apenas uma educadora especial por período não é suficiente para atender toda a demanda da escola. Na perspectiva das educadoras especiais participantes da pesquisa, o trabalho colaborativo entre professores e educadores especiais tende a ser a chave para que o aluno com autismo encontre na escola um ambiente acolhedor e propício para seu processo de ensino-aprendizagem.

As professoras que atuam com mais de um aluno com autismo foram as que mais enfatizaram a necessidade de não generalizar as práticas; quanto às adaptações necessárias, todas as seis participantes pontuaram que o TEA pode manifestar-se de variadas formas, por esse motivo a atenção às particularidades dessas crianças faz toda a diferença nos momentos de planejamento, observando se é necessário ou não uma modificação na estrutura física da sala/escola e/ou adaptações curriculares.

De modo geral, a pesquisa cumpriu com seus objetivos já que evidenciou que as crianças com autismo que frequentam a fase da Educação Infantil tendem a desenvolver desde cedo suas habilidades sociais e adentram os anos iniciais do ensino fundamental com pouca ou nenhuma defasagem, em comparação a seus pares de mesma idade e que não frequentaram a etapa da educação infantil; em resumo, a educação infantil é uma etapa de suma importância para o desempenho futuro da criança com autismo.

Além disso, o contato com o ambiente escolar estruturado e a presença de profissionais capacitados e atentos desde a primeira infância permite ao indivíduo com TEA desenvolver habilidades comunicacionais, sociais e emocionais. A possibilidade de conviver com outras crianças é benéfica para ambas as partes e a presença do aluno com TEA permite que temas

como diversidade, respeito e acessibilidade surjam na escola, fomentando o diálogo, enriquecendo as relações interpessoais e conseqüentemente transformando o ambiente escolar em um espaço em que a criança com TEA sintá-se acolhida.

A presente pesquisa permitiu compreender melhor quais aspectos permeiam e influenciam na presença da criança com autismo na sala de aula; desde fatores palpáveis como a ausência de uma estrutura física adequada e materiais pedagógicos não devidamente adaptados, até aspectos intangíveis como a ausência de conhecimento dos profissionais acerca do TEA e a relação entre professor e educador especial.

Ademais, os momentos das entrevistas presenciais significaram muito mais do que uma coleta de dados, foram momentos de escuta em que a pesquisadora pôde refletir acerca da prática docente e principalmente saber o que as professoras esperam do profissional da educação especial como parceiro de trabalho. Com as educadoras especiais a partilha foi rica no sentido de elucidar quais barreiras poderão ser encontradas ao longo do exercício da profissão e compreender que o sucesso na carreira vai além da formação e é construído em conjunto.

REFERÊNCIAS

ALZATE, J. I. C.. A Avaliação da Aprendizagem no Contexto da Justiça Educativa para População com Deficiência na Educação Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 89–102, jan. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/Q5PGF34W9NHNVm9WBDQtnyt/?format=pdf&lang=pt>
. Acesso em: 09 fev. 2024

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION **Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais**. Editora Artmed. 5ª edição, (2013). Disponível em:

<https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2024

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

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2024

BRASIL. Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 03 fev. 2024

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/ceenso_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 03 fev. 2024

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resultados preliminares: Censo Escolar 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/ceenso-escolar/publicados-resultados-preliminares-de-2022>. Acesso em: 09 fev. 2024

BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 107-120, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000100008>. Acesso em: 05 fev. 2024

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis educacional**. Vitória da Conquista, v.8, n. 12, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/735>. Acesso em: 03 fev. 2024

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ENSINO COLABORATIVO COMO FACILITADOR DA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 189–209, 2014. DOI: 10.14572/nuances.v25i2.2714. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2714>. Acesso em: 10 fev. 2024.

FERNANDES, C. S.; TOMAZELLI, J.; GIRIANELLI, V. R.. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, v. 31, p. e 200027, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4W4CXjDCTH7G7nGXVPk7ShK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 04 fev. 2024

Li, Q., Li, Y., Liu, B., Chen, Q., Xing, X., Xu, G., & Yang, W. (2022). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children and Adolescents in the United States From 2019 to 2020. **JAMA pediatrics**, 176(9), 943–945. Disponível em: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.1846>. Acesso em: 04 fev. 2024

MALHEIROS, G. C.; PEREIRA, M. L. C.; MANSUR, M. C.; MANSUR, O. M. F. de C.; NUNES, L. R. de O. de P. Benefícios da intervenção precoce na criança autista. **Revista Científica da Faculdade de Medicina de Campos**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 36–44, 2017. DOI: 10.29184/1980-7813.rcfmc.121.vol.12.n1.2017. Disponível em: <http://www.fmc.br/ojs/index.php/RCFMC/article/view/121>. Acesso em: 7 abr. 2023.

OLIVEIRA, C. R. Estudo sobre determinantes da depressão em adolescentes. 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151273/oliveira_cr_me_bauru_int.pdf?sequence=6. Acesso em: 25 jun. 2023.

OLIVEIRA, F. L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 04 fev. 2024

Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), Organização Mundial da Saúde (OMS). **Transtorno do espectro autista**. Brasília: OPAS; 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 02 fev. 2024

SANTOS, M. A.; SANTOS, M. DE F. DE S.. Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 364–372, maio 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/bv6LDyKtHK9Xf9fjsz9pDTv/>. Acesso em: 04 fev. 2024

SANTOS, V.; ELIAS, N. C.. Caracterização das Matrículas dos Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por Regiões Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 4, p. 465–482, out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000500001>. Acesso em: 02 fev. 2024

SORIANO K. R.; OLIVEIRA, F. I. W. de. O trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o professor especialista na educação infantil de crianças com deficiência visual. **Polyphonia**, v. 25/1, jan./jun.2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38236/19373>. Acesso em: 05 fev. 2024

VYGOTSKY, L. The collected works of L. S. Vygotsky, vol.1, Problems of general psychology incluindo Thinking and speech. RIEBER, R.; CARTON, A. (org). trad. N. Nimick. New York: Plenum Press, 1987. _____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2024

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B.. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e217841, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Acesso em 05 fev. 2024

APÊNDICE 1

Roteiro semi-estruturado

1. O senhor/a senhora fez algum curso específico relacionado com o autismo? Que nível de curso? Qual foi a duração do curso? Quais foram os conteúdos tratados?
2. Se alguém lhe pedisse para descrever as características de crianças com autismo, o que o senhor/a senhora responderia?
3. O senhor/a senhora saberia me dizer quais são os direitos dos estudantes com autismo garantidos por lei?
4. Qual a importância de crianças com autismo entrarem na escola já na Educação Infantil? O senhor/a senhora acha que crianças com autismo se beneficiaram em frequentar a escola desde os primeiros anos da Educação Infantil?
5. A Educação Infantil pode fornecer alguma aprendizagem que será importante para essas crianças futuramente ingressarem no Ensino Fundamental? Se sim, quais seriam essas aprendizagens?
6. O senhor/a senhora acha que a convivência entre crianças com TEA e seus colegas sem autismo em sala de aula regular é benéfica para todos? Se sim, quais benefícios essa convivência poderia proporcionar?
7. O senhor/a senhora acha que seriam necessárias adaptações na sala de aula regular da Educação Infantil para garantir permanência e acessibilidade para crianças com autismo? Se sim, quais adaptações seriam necessárias?
8. O que o senhor/a senhora acha sobre o trabalho em conjunto entre professor da sala regular e o professor do AEE para crianças com autismo? Como essa parceria deveria acontecer?