



PPGEEs
Programa de Pós-Graduação
em Educação Especial - UFSCar

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E
INTERAÇÕES SOCIAIS**

Larah Adriany Bortoloti Foratini
Orientadora: Prof.^a Dra. Fabiana Cia

São Carlos
2025

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E
INTERAÇÕES SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte do requisito para obtenção de título de Mestre em Educação Especial.

Larah Adriany Bortoloti Foratini
Orientadora: Prof.^a Dra. Fabiana Cia

São Carlos

2025

Foratini, Larah Adriany Bortoloti

A criança com transtorno do espectro autista na educação infantil: Análise das práticas pedagógicas e interações sociais / Larah Adriany Bortoloti Foratini -- 2025.
93f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Fabiana Cia
Banca Examinadora: Sabrina Mazo D'Affonseca, Aline Maira da Silva
Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Transtorno do Espectro Autista.
3. Práticas pedagógicas. I. Foratini, Larah Adriany Bortoloti. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Larah Adriany Bortoloti Foratini, realizada em 07/03/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Fabiana Cia (UFSCar)

Profa. Dra. Sabrina Mazo D'Affonseca (UFSCar)

Profa. Dra. Aline Maira da Silva (UFGD)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo (a) analisar as práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil em sala de aula e (b) descrever as interações estabelecidas entre as crianças com TEA, os professores e os pares. Para a consecução desses objetivos, a pesquisa adotou uma abordagem metodológica descritiva, fundamentada em observações sistemáticas realizadas ao longo de um período de dois meses, que abarcaram 17 encontros, além de entrevistas semiestruturadas com cada uma das professoras participantes. Os instrumentos consistiram em (a) roteiro de entrevista semiestruturado com os professores; (b) roteiro de observação e (c) diário de campo. Participaram da investigação duas educadoras da pré-escola, identificadas como P1 e P2, que tinham em suas salas crianças diagnosticadas com TEA, designadas como C1 e C2. Os resultados obtidos demonstraram uma significativa variabilidade nas práticas pedagógicas adotadas pelas diferentes docentes, assim como nas manifestações do TEA observadas em cada criança, ressaltando a necessidade de um olhar atento e diferenciado para as especificidades de cada educando. As professoras, apesar de possuírem uma gama de formação, enfatizaram a urgência da formação continuada mais abrangente acerca do TEA. Observou-se escassez de planejamento individualizado para as crianças com TEA, bem como uma necessidade premente de investimento em estratégias que facilitem a interação das crianças com seus pares típicos. As crianças observadas apresentaram, além das características típicas do TEA, comportamentos comuns à fase de desenvolvimento, como birras e conflitos interpessoais, o que torna ainda mais relevante a necessidade de explorar práticas pedagógicas mais adequadas a cada caso. Apesar de demonstrarem autonomia em aspectos acadêmicos, as observações realizadas indicaram a necessidade de intervenções que estejam alinhadas aos interesses e necessidades dessas crianças. Essa pesquisa ressalta a importância de estudos futuros que ampliem a amostra investigada e que tenham como objetivo analisar de forma abrangente como está ocorrendo a inclusão educacional em diferentes contextos. Além disso, destaca a reflexão acerca de investimentos em formação continuada dos educadores, visando possibilitar melhorias nas práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças com TEA e aprofundar as discussões acerca da educação inclusiva.

Palavras- chave: Educação Especial. Autismo. Educação Infantil. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study aimed to (a) analyze the pedagogical practices of preschool teachers in the classroom and (b) describe the interactions established between children with Autism Spectrum Disorder (ASD), teachers, and peers. To achieve these objectives, the research adopted a descriptive methodological approach, based on systematic observations conducted over a period of two months, which included 17 meetings, as well as semi-structured interviews with each of the participating teachers. The instruments used consisted of (a) a semi-structured interview guide for the teachers; (b) an observation guide; and (c) a field diary. Two preschool educators participated in the investigation, identified as P1 and P2, who had children diagnosed with ASD in their classrooms, designated as C1 and C2. The results obtained demonstrated significant variability in the pedagogical practices adopted by the different teachers, as well as in the manifestations of ASD observed in each child, highlighting the need for a careful and differentiated approach to the specificities of each student. The teachers, despite having a range of training, emphasized the urgency of more comprehensive continuing education regarding ASD. There was a noticeable lack of individualized planning for children with ASD, as well as a pressing need for investment in strategies that facilitate interaction between these children and their typically developing peers. The observed children exhibited, in addition to typical characteristics of ASD, behaviors common to their developmental stage, such as tantrums and interpersonal conflicts, which further underscores the need to explore more suitable pedagogical practices for each case. Although they demonstrated autonomy in academic aspects, the observations indicated the necessity for interventions that align with the interests and needs of these children. This research highlights the importance of future studies that expand the investigated sample and aim to analyze comprehensively how educational inclusion is occurring in different contexts. Additionally, it emphasizes the need for reflection on investments in the continuing education of educators, aiming to improve the pedagogical practices developed with children with ASD and deepen discussions about inclusive education.

Keywords: Special Education. Autism. Early Childhood Education. Pedagogical practices.

Sumário

1. Introdução	8
1.1 Educação Infantil e Educação Especial	8
1.2 Transtorno do Espectro do Autista (TEA) e inclusão escolar	12
1.3 Interações sociais de crianças com TEA	24
2. Método	27
2.1 Aspectos éticos	28
2.2 Participantes	28
2.3 Local da pesquisa	30
2.4 Instrumentos de coleta de dados	31
2.5 Procedimento de coleta de dados	32
2.6 Procedimento de análise de dados	33
3. Resultados e discussões	34
3.1 Dados de observação	35
3.2 Interações sociais das crianças com TEA com as demais crianças	39
3.3 Práticas pedagógicas das professoras	61
4. Considerações finais	69
5. Referências	74
6. Anexos	86

Introdução

A presente pesquisa abordou o trabalho pedagógico de professores em relação às crianças com TEA, matriculadas na Educação Infantil. Dessa forma, a introdução conterá os seguintes tópicos: (a) Educação Infantil e Educação Especial; (b) Transtorno do Espectro do Autista (TEA) e a inclusão escolar de crianças com TEA e (c) Interações sociais de crianças com TEA.

1.1 Educação Infantil e Educação Especial

A Educação Infantil configura-se como a etapa inaugural da educação básica, almejando o desenvolvimento integral da criança na faixa etária de 0 a 5 anos, ao integrar ensino e cuidado, complementando as ações familiares e comunitárias. Esta fase foi formalmente consagrada como a primeira etapa da educação básica com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, cuja relevância educacional foi acentuada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996, que instituiu sua obrigatoriedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996) delinea, no âmbito da Educação Infantil que, creches e pré-escolas se distinguem pela faixa etária das crianças atendidas, sendo as creches voltadas para crianças de zero a três anos e as pré-escolas para aquelas de três a cinco anos.

Abramovay e Kramer (1985) delineiam quatro funções da Educação Infantil, contextualizadas historicamente, que refletem a evolução do entendimento sobre a educação infantil e suas implicações sociais. Essas funções, que vão desde a mera vigilância até a promoção de um desenvolvimento integral, evidenciam a importância da pré-escola na formação de cidadãos críticos e preparados para os desafios da vida. A primeira função, denominada "pré-escola guardiã", emerge em um contexto em que as mulheres começam a ingressar no mercado de trabalho, na qual a pré-escola se limita a atender às necessidades básicas das crianças, como alimentação e cuidados, permitindo que as mães se ausentem para trabalhar. Essa abordagem, embora prática, revela uma visão utilitarista da Educação Infantil, que desconsidera o potencial pedagógico desse espaço.

Em contrapartida, a segunda função, "pré-escola preparatória", busca compensar as deficiências educacionais das crianças oriundas de classes populares, assumindo papel mais ativo na preparação para a alfabetização, reconhecendo as desigualdades sociais que permeiam o acesso à educação. Essa função é crucial, pois visa nivelar o campo educacional, proporcionando às crianças uma base que as prepare para os desafios da educação formal. A

terceira função, a "pré-escola com objetivos em si mesma", representa um avanço no entendimento da Educação Infantil, buscando promover o desenvolvimento global e harmônico das crianças, embora não estabeleça critérios mínimos de qualidade. A ideia de que a pré-escola deve ser um espaço de aprendizado e crescimento é um passo significativo, mas a falta de diretrizes claras pode resultar em disparidades na qualidade da educação oferecida. Por fim, a quarta função, a "pré-escola com função pedagógica", destaca a importância de uma educação que não se limita à preparação para a alfabetização tradicional, pois essa perspectiva considera as realidades e os conhecimentos prévios das crianças como ponto de partida para o aprendizado. As atividades propostas são significativas e relevantes para a vida das crianças, promovendo um desenvolvimento integral que vai além do aspecto cognitivo, englobando também o social e o emocional.

Entretanto, conceber a Educação Infantil como um sistema com objetivos homogêneos para todas as crianças, baseado em uma faixa etária específica, pode ocultar questões críticas relacionadas ao acesso, frequência, qualidade dos recursos, formação dos professores e à percepção que gestores e a sociedade têm sobre sua importância para o desenvolvimento infantil (Kramer; Nunes; Corsino, 2011). É fundamental entender essa etapa como uma construção histórica e social, sem reduzi-la apenas aos critérios legais que a regem, pois embora o termo esteja definido na legislação, seu significado é moldado pela experiência prática e pelo papel que creches e pré-escolas desempenham no sistema educacional. Atualmente, o planejamento curricular para creches e pré-escolas deve buscar a superação da tradição histórica que favorece o isolamento e a restrição das perspectivas infantis em um ambiente controlado pelo adulto. Além disso, é crucial combater a descontextualização das atividades frequentemente oferecidas às crianças, sendo assim, práticas ritualizadas, como a coloração de desenhos mimeografados ou a colagem de bolinhas de papel em folhas, devem ser progressivamente substituídas por atividades que promovam a investigação, o intercâmbio de opiniões e a expressão individual (Dominico et al., 2020). Isso corrobora os achados de Oliveira (2011), que enfatiza a importância de repensar e planejar práticas pedagógicas na Educação Infantil, levando em conta a diversidade cultural e respeitando as diferenças.

A realização de uma avaliação contínua do trabalho pedagógico é fundamental para implementar atividades que abordem essa diversidade e promovam um ambiente acolhedor e inclusivo para todas as crianças, valorizando as particularidades de cada indivíduo, essa abordagem enriquece o processo educativo, permitindo que as crianças se sintam reconhecidas e valorizadas em suas singularidades.

Contudo, muitas instituições de Educação Infantil ainda não consideram adequadamente o conhecimento prévio que as crianças trazem consigo, evidenciando uma preocupação significativa com as práticas pedagógicas adotadas. Parte considerável dessas práticas enfrenta dificuldades em reconhecer a criança como um ser capaz e competente, resultando na simplificação dos conteúdos e na desconsideração de seus saberes já existentes. Essa perspectiva frequentemente se fundamenta na premissa de que a criança é um ser vazio que necessita receber informações de forma gradual (Pereira; Santana; Santana, 2012). Essa visão limitante não apenas empobrece o processo educativo, mas também ignora a riqueza das experiências e conhecimentos que cada criança traz para o ambiente escolar, comprometendo, assim, o potencial de desenvolvimento integral que a Educação Infantil pode oferecer.

Considerando que a Educação Infantil deve oferecer o acesso, a permanência e a qualidade de educação para todos, tem-se a importância da inclusão escolar nos primeiros anos de vida para as crianças com deficiência (Mendes, 2010). O movimento da educação inclusiva fundamenta-se na premissa de que todas as crianças devem aprender conjuntamente, independentemente de suas dificuldades ou diferenças (Salamanca, 1994). A questão central que permeia a temática da inclusão diz respeito à aprendizagem de indivíduos com deficiência e à forma como os educadores podem proporcionar experiências pedagógicas que atendam às necessidades educativas, favorecendo o progresso e a permanência desses educandos no ambiente escolar (Stainback; Stainback, 1999; Matos; Mendes, 2015; Franco; Schutz, 2019).

Para assegurar um ensino de qualidade na Educação Infantil, é fundamental que o docente conheça as crianças sob sua responsabilidade e proponha situações que possuam sentido e significado, considerando que cada uma apresenta uma forma única de pensar, agir e compreender. Os educadores devem estar adequadamente preparados para atender à diversidade, garantindo que cada criança, com ou sem deficiência, tenha suas necessidades específicas atendidas e possa construir seu conhecimento de maneira efetiva. O ambiente escolar deve ser motivador e estimulante, promovendo a criação, o brincar, a descoberta e o aprendizado, configurando-se como um espaço atrativo. Embora os conteúdos abordados

devam ser os mesmos para todos, é essencial que os recursos didáticos sejam diferenciados em função das limitações apresentadas pelas crianças com deficiência (Zabalza, 1998).

Segundo Sousa (2012), ao examinarmos a trajetória da Educação Infantil e da Educação Especial, é possível identificar pontos de intersecção significativos. Ambas as áreas foram historicamente caracterizadas por um enfoque assistencialista e filantrópico, no qual o poder público transferiu a responsabilidade pela educação para instituições privadas. No século XX, o atendimento às crianças de zero a seis anos era predominantemente direcionado àquelas de baixa renda e filhas de mães trabalhadoras, oferecendo apenas cuidados básicos que visavam garantir a sobrevivência. De forma análoga, os espaços destinados ao atendimento de pessoas com deficiência, em determinados períodos, limitaram-se a cumprir a função de "manutenção da vida", sem considerar a possibilidade de transformação e o desenvolvimento dessas pessoas. Tanto a Educação Infantil quanto a Educação Especial apresentam vestígios de um caráter compensatório em sua trajetória histórica, em que crianças e indivíduos com deficiência eram percebidos por suas limitações e carências, sendo considerados seres incompletos.

A inclusão de crianças com deficiência na escola, quando realizada meramente para atender a determinações legais ou exigências parentais, pode resultar em uma participação escolar periférica, culminando em uma "inclusão excludente", na qual as crianças são integradas ao ambiente escolar sem que existam condições adequadas que promovam seu sentimento de pertencimento. É imprescindível ressaltar que o ambiente ideal para o desenvolvimento infantil deve ser rico e desafiador, possibilitando a interação com os pares e contribuindo para o aprimoramento de suas habilidades, visando fomentar a construção e o compartilhamento de conhecimentos e valores (Sousa, 2012).

Nesse sentido, as creches e pré-escolas constituem ambientes privilegiados para crianças com deficiência, pois favorecem a interação com adultos e pares provenientes de diversas origens, costumes, etnias e religiões, propiciando contato precoce com manifestações culturais distintas daquelas presentes no contexto familiar ou em ambientes segregados, permitindo assim as primeiras percepções da diversidade humana (Arnais, 2003).

Para que a inclusão se torne efetiva, deve-se refletir sobre todo o sistema educacional, não se restringindo apenas às creches, escolas ou instituições municipais de Educação Infantil, demandando uma revisão abrangente dos objetivos e métodos educacionais no país, envolvendo todos os atores sociais na construção de uma sociedade inclusiva. Antes de proceder à inclusão de uma criança com deficiência, é essencial conhecer seu histórico e suas

condições específicas (Sousa, 2012). Ademais, outro aspecto relevante é a implementação de atividades pedagógicas e avaliações diferenciadas que atendam às necessidades dessa criança.

Segundo Coll, Marchesi e Palacios (2004), crianças com deficiência podem apresentar limitações em seu desenvolvimento metacognitivo e na capacidade de transferir aprendizagens, o que torna fundamental que o educador organize e estruture as atividades curriculares de modo a promover uma aprendizagem significativa, neste sentido, o planejamento metodológico se configura como uma estratégia essencial, e a implementação de grupos cooperativos pode servir como um estímulo eficaz na construção do conhecimento, permitindo a colaboração entre pares. As interações dos colegas com a criança com deficiência são determinantes para a inclusão social, assim como programas educacionais que incentivam a comunicação e o compartilhamento de conhecimentos, os quais desempenham um papel crucial na facilitação do processo de inclusão nas instituições de ensino.

É evidente a importância de investigar as dinâmicas sociais e educacionais que se desenrolam no ambiente escolar, especialmente no que diz respeito à inclusão de crianças com deficiência, nesse contexto, deve-se considerar o papel mediador desempenhado pelas educadoras e pelos demais integrantes do grupo, reconhecendo que os comportamentos dos indivíduos podem ser influenciados por uma variedade de fatores, como os contextos interativos, a intervenção dos adultos e as características individuais de cada criança, que configuram-se como elementos que devem ser levados em conta na condução de pesquisas que buscam analisar as interações e processos educacionais (LEMOS et al., 2014).

Ademais, a inclusão de crianças com deficiência transcende o cumprimento legal; é um compromisso ético e social que visa garantir o acesso a uma educação de qualidade. Assim, o próximo tópico abordará o Transtorno do Espectro do Autista (TEA).

1.2 Transtorno do Espectro do Autista (TEA) e inclusão escolar

Dentro do público-alvo da Educação Especial, encontram-se os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Conforme o DSM-5 (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), o TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades significativas na interação social, manifestadas por déficits na reciprocidade social e emocional, bem como na formação e manutenção de relações interpessoais. Além disso, indivíduos com TEA apresentam dificuldades de comunicação, comportamentos repetitivos e restritos, que incluem estereotípias motoras, ecolalia, manipulação de objetos, fixação em rotinas, interesses

restritos e excessivos, e reações hiper ou hipo sensoriais a estímulos. Esses sinais podem ser observados desde a primeira infância (APA, 2013; Walter; Ferreira-Donati; Fonseca, 2015).

Em virtude dessas particularidades, crianças com TEA podem precisar de estratégias e orientações pedagógicas específicas desde a Educação Infantil, com ênfase no processo de ensino e aprendizagem que deve ocorrer, preferencialmente, em ambientes escolares e salas de aula comuns (Brasil, 2000; Silva; Mulick, 2009).

O diagnóstico do TEA fundamenta-se em critérios comportamentais rigorosos. O DSM-V-TR é uma das referências recomendadas para a formulação desse diagnóstico, que exige que o indivíduo apresente pelo menos seis das 12 características especificadas e, dentre estas, é imprescindível que haja a presença de dois critérios na área de interação social, um na área de comunicação e um na área de comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados. Além disso, é necessário que a pessoa demonstre déficits em pelo menos uma das seguintes áreas: interação social, linguagem para fins de comunicação social ou brincadeiras imaginativas, até os três anos de idade. O diagnóstico deve ser estabelecido somente se o quadro clínico não puder ser mais bem explicado por outros transtornos globais do desenvolvimento. Os critérios mais reconhecidos que fundamentam e apoiam um diagnóstico médico, bem como questões relacionadas à saúde mental, têm origem no DSM e na CID. Desde 2012, no Brasil, o TEA é reconhecido como uma deficiência para fins legais, mais especificamente com a criação da Lei Berenice Piana nº 12.764/ 2012.

Em relação às comorbidades ou a existência de outras deficiências, pessoas com TEA também podem apresentar outras especificidades em conjunto, como síndrome de Down, paralisia cerebral, síndrome de Tourette, deficiências visuais e auditivas. Além disso, transtornos depressivos e de ansiedade são comuns em adolescentes e adultos com TEA de alto funcionamento cognitivo (Newsom; Hovanitz, 2006). A deficiência intelectual é a condição que mais frequentemente coexiste com o TEA, afetando aproximadamente 60 a 75% das crianças com TEA (Bailey; Philips; Rutter, 1996; Barbaresi *et al.*, 2005; Mercadante; Gaag; Schwartzman, 2006).

As crianças com TEA frequentemente demonstram respostas sensoriais e perceptuais singulares, manifestando hiper ou hipo sensibilidade a estímulos sonoros, visuais, táteis, olfativos e gustativos. Também podem apresentar um elevado limiar para a dor física, ao mesmo tempo em que desenvolvem medos desproporcionais em relação a estímulos considerados inofensivos. É comum observá-las cobrindo os ouvidos e chorando diante de sons triviais, como o barulho de uma descarga ou conversas em tom elevado, ou,

inversamente, não apresentando qualquer reação visível a estímulos sonoros intensos, como o som de alguém batendo em uma panela. É frequente que essas crianças se sintam atraídas por determinados estímulos visuais, como luzes piscantes e reflexos em espelhos. Elas podem também apresentar aversões ou preferências marcantes por sabores, odores e texturas específicas. É comum que se recusem a tocar certas texturas ou, por outro lado, fiquem fascinadas por determinadas superfícies, tocando, lambendo ou até mesmo ingerindo indiscriminadamente objetos com essas características, mesmo que não sejam comestíveis (Charman; Baird, 2002; Filipek *et al.*, 1999; Newsom; Hovanitz, 2006).

No que tange à etiologia do TEA, especialistas convergem na hipótese de que o transtorno seja resultado de disfunções no sistema nervoso central (SNC), as quais provocam uma desordem no padrão de desenvolvimento da criança. Investigações por meio de neuroimagem e autópsias revelam uma variedade de anomalias cerebrais em indivíduos com TEA, incluindo tamanhos anômalos das amígdalas, hipocampos e corpo caloso, além de uma maturação atrasada do córtex frontal. Observa-se também um desenvolvimento atrofiado dos neurônios do sistema límbico e padrões variados de baixa atividade em diversas regiões cerebrais, como o córtex frontal (Brambilla *et al.*, 2003; Muller *et al.*, 2003; Mundy, 2003; Redcay; Courchesne, 2005).

Crianças com TEA apresentam anormalidades no padrão de crescimento cerebral, ao nascer, costumam ter uma circunferência craniana menor que a média, mas entre um e dois meses e entre seis e 14 meses, observam-se episódios de crescimento excessivo e acelerado da cabeça, mesmo em comparação a outras crianças com transtornos invasivos do desenvolvimento sem especificação (Courchesne; Caper; Akshoomoff, 2003; Redcay; Courchesne, 2005). Apesar das evidências de anormalidades neuro desenvolvimentais associadas ao TEA, a complexidade do sistema nervoso central e a grande variabilidade nas manifestações sintomáticas dificultam a identificação de qualquer fator biológico, ambiental ou a interação entre ambos que contribua de forma decisiva para a manifestação do transtorno.

A manifestação precoce do TEA durante o desenvolvimento infantil tem levado diversos pesquisadores a investigar anomalias genéticas e exposições a eventos ambientais específicos nos primeiros anos de vida como potenciais fatores relacionados ao surgimento do transtorno. Entretanto, até recentemente, estimativas indicavam que apenas 3 a 5% dos casos de TEA estavam associados a condições médicas identificáveis (Challman *et al.*, 2003). Atualmente, há um consenso crescente entre os especialistas de que não existe uma "causa"

única para o TEA; ao invés disso, a pesquisa aponta para a identificação de fatores genéticos e biológicos que parecem contribuir para a manifestação de determinadas características específicas, além de possibilitar a definição de subtipos dentro da população geral de indivíduos autistas (Happé; Ronald; Plomin, 2006).

Zeidan et al. (2022) publicaram uma revisão abrangente sobre a prevalência do TEA com dados coletados entre 2012 e 2021, indicando que aproximadamente 1 em cada 100 crianças apresenta TEA no mundo. Este estudo é utilizado como uma das fontes de informação pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em sua página oficial em inglês. Entretanto, apesar da relevância da pesquisa, observa-se uma lacuna significativa: a ausência de dados de diversos países, o que compromete a qualidade e a abrangência das informações apresentadas. É importante ressaltar que os Estados Unidos estão mais avançados no reconhecimento das manifestações do TEA e na coleta de dados relacionados.

Entretanto, no Brasil, até o presente momento, não existem estimativas confiáveis sobre a prevalência do TEA. Em 2019, foi promulgada a Lei nº 13.861/2019, que determina a inclusão de perguntas relacionadas ao TEA no censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com o objetivo de estimar quantas pessoas com TEA existem na população brasileira. Contudo, o recenseamento, que estava originalmente programado para 2020, foi adiado pela primeira vez devido à pandemia de COVID-19 e, em 2021, o adiamento ocorreu novamente, desta vez sob a justificativa de falta de recursos por parte do Governo Federal. Diante dessa escassez de informações, no Brasil, recorre-se a dados fornecidos pelo escritório regional para as Américas da Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS) e também pela Organização das Nações Unidas (ONU), que apontam uma prevalência de 1 para 160. No entanto, não há informações claras sobre a origem desses dados, o que é preocupante, especialmente considerando que a própria OMS, em seu site oficial, reporta uma prevalência de 1 para 100, evidenciando a necessidade de uma coleta de dados mais robusta e confiável no Brasil.

Apesar das investigações realizadas, ainda não se chegou a uma conclusão definitiva sobre se o aumento no número de diagnósticos de TEA. É possível afirmar que esse crescimento percentual se deve, em parte, à ampliação dos critérios diagnósticos, que possibilita a inclusão de uma gama mais ampla de casos, abrangendo perfis de desenvolvimento mais variados dentro do espectro, também observou-se uma melhoria na capacitação dos profissionais da saúde, resultando em uma detecção mais eficaz de casos que anteriormente não eram diagnosticados ou eram diagnosticados de maneira equivocada

(Barbaresi *et al.*, 2005).

O diagnóstico precoce, aliado a atendimentos multidisciplinares especializados, têm mostrado potencial para atenuar as manifestações do transtorno, favorecendo o desenvolvimento, a aprendizagem e a qualidade de vida do indivíduo.

É crucial ressaltar que cada pessoa apresenta uma realidade singular dentro do espectro do TEA; assim, "não se pode homogeneizar o sujeito com TEA, considerando que são sujeitos diversos, com níveis de intelectualidade diferentes". O termo "espectro" foi incorporado ao nome do transtorno em 2013, na quinta edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), para descrever a diversidade de sinais e níveis de suporte que as pessoas com TEA apresentam. Essa nomenclatura reflete a singularidade de cada indivíduo, uma vez que cada pessoa com TEA possui seu próprio conjunto de manifestações, dificuldades e características, tornando-o único dentro do espectro. O uso do termo "espectro" é fundamental, pois evita estereótipos e amplia a compreensão sobre as diferentes formas de ser autista. O TEA abrange uma ampla gama de características, habilidades e desafios que podem variar significativamente de uma pessoa para outra, o que justifica a escolha da terminologia, já que "espectro" representa uma variedade de amplitudes e intensidades, reconhecendo que não há uma única forma de vivenciar o TEA (Santos, 2016, p. 221).

Lorna Wing (1991) desempenhou um papel crucial na introdução do conceito de "espectro" no TEA, propondo que o transtorno não deve ser encarado como uma condição fixa, mas sim como um conglomerado de características que variam em intensidade e apresentação. Sua obra ressalta a importância de reconhecer a diversidade de habilidades e necessidades entre indivíduos com TEA, alinhando-se com a abordagem contemporânea do DSM-5, que sugere uma avaliação minuciosa da intensidade dos sintomas em detrimento de classificações rígidas. Assim, a transição da terminologia de graus para uma avaliação fundamentada em níveis de suporte, conforme delineado no DSM-5, reflete um avanço significativo na compreensão do TEA, promovendo uma abordagem mais centrada no indivíduo e na diversidade das experiências vividas por aqueles que se encontram dentro do espectro, considerando múltiplas etiologias e graus variáveis de manifestação do transtorno.

A Childhood Autism Rating Scale (CARS), ou Escala de Avaliação do Autismo na Infância, é amplamente utilizada e fundamenta-se em quinze critérios que auxiliam no diagnóstico e na definição do nível do transtorno. Os níveis descritos, tanto no DSM-5 quanto na CARS, são: Nível 1 de suporte (autismo leve), Nível 2 de suporte (autismo moderado) e

Nível 3 de suporte (autismo severo). Esta escala classifica os níveis de intensidade do TEA e revela, de maneira detalhada, o estágio de desenvolvimento do indivíduo, oferecendo uma compreensão clara dos aspectos que devem ser priorizados nas intervenções.

Indivíduos classificados como pertencentes ao nível 1 de suporte no TEA podem demonstrar autonomia em suas atividades diárias, embora frequentemente não tenham plena consciência de sua condição, o que pode levar à atenuação involuntária dos sinais. Comumente, esses indivíduos seguem rotinas rígidas e apresentam um pensamento mais restrito, além de resistirem à iniciação de interações sociais, à troca de olhares e a se focar em si mesmos. A criança neste nível requer apoio adequado; na ausência deste, pode enfrentar dificuldades para iniciar e manter interações sociais, apresentar falhas na conversação, ter dificuldades em alternar atividades e tentar estabelecer amizades de maneiras inusitadas e mal-sucedidas. Limitações na organização e no planejamento podem comprometer sua autonomia. Os sinais associados ao nível 1 de suporte podem ser categorizados em três áreas: comunicação, socialização e comportamento.

No nível 2 de suporte, o transtorno se manifesta de maneira mais evidente, e o indivíduo pode necessitar de apoio nas atividades cotidianas, como alimentação, vestuário e higiene pessoal, além de intervenções terapêuticas. O diagnóstico geralmente ocorre na infância, em decorrência de atrasos na fala, falhas na comunicação e dificuldades de socialização, sendo que comportamentos restritos e repetitivos são mais frequentes. Com o suporte adequado, esses indivíduos podem alcançar um certo grau de independência e funcionalidade em suas vidas. Conforme delineado no DSM-5, uma pessoa com autismo nível 2 apresenta déficits significativos nas habilidades de comunicação social, tanto verbal quanto não verbal, e prejuízos sociais evidentes, mesmo com apoio.

No nível 3 de suporte, os indivíduos geralmente necessitam de apoio constante. Alguns podem ser não verbais, tendendo ao isolamento e apresentando fixações intensas em objetos de interesse. Em situações de estresse, podem manifestar comportamentos agressivos, tanto contra si mesmos quanto contra os outros. Mesmo com acompanhamento terapêutico, a autonomia desses indivíduos pode ser bastante limitada, podendo, em alguns casos, ser considerados juridicamente incapazes. Os sinais incluem dificuldades severas na fala, alta dependência para a realização de atividades diárias e sociais, e tendência ao isolamento social.

Visto isso, essa gama de características ressalta que, em diversos casos devido às limitações que o TEA pode apresentar, diversos indivíduos podem se beneficiar de práticas

específicas, especialmente no contexto educacional. Em 2008, essa população foi oficialmente reconhecida como público-alvo da Educação Especial, e, em 2012, passou a ser considerada como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, conforme estabelecido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. No entanto, apesar da existência de legislações que visam assegurar o direito à educação de qualidade, estudos indicam que persistem lacunas entre os dispositivos legais e sua efetivação, especialmente no que tange ao desenvolvimento e à aprendizagem dos educandos com TEA (Ávila; Tachibana; Vaisberg, 2008; Rodrigues; Moreira; Lerner, 2012).

No contexto da Educação Infantil, ao considerar as especificidades dessa modalidade educacional, é imprescindível que haja atenção especializada, uma vez que essa etapa é fundamental para o desenvolvimento da inteligência, personalidade, linguagem e socialização, além de representar o início da convivência com a diversidade (Mendes, 2010).

Ao partir dessa perspectiva, o professor da sala comum assume um papel fundamental no processo de inclusão, sendo essencial que mobilize não apenas as competências técnicas adquiridas por meio de formação especializada, mas também as habilidades interpessoais, como disposição e flexibilidade. É crucial que o docente desenvolva uma compreensão aprofundada das demandas específicas da criança com TEA, a fim de elaborar estratégias pedagógicas que sejam compatíveis com a idade, estágio de desenvolvimento, potencial e interesses do estudante, viabilizando, assim, seu progresso. Ao se familiarizar com as particularidades do estudante, torna-se possível fomentar o desenvolvimento de habilidades, estimular potencialidades e ajustar a prática pedagógica de maneira eficaz (Barbosa *et al.*, 2013; Lopez, 2011; Battisti; Heck, 2015; Walter; Ferreira-Donati; Fonseca, 2015).

Diversas estratégias podem ser implementadas por educadores da Educação Infantil em salas de aula comuns com o intuito de promover a inclusão de crianças com TEA, destacando-se a previsibilidade da rotina, utilização de apoios visuais e adequação de atividades que a criança inicialmente rejeita, visando a promoção de um envolvimento gradual. Além disso, é fundamental a verificação da compreensão da criança em relação às propostas apresentadas e avaliação da organização da aula, assegurando que esta seja adequada e satisfatória. Essas abordagens são fundamentais para que a criança possa aprender e desenvolver, de forma autônoma, as atividades cotidianas (Lemos *et al.*, 2016; Aporta; Lacerda, 2018; Leal; Lustosa, 2018).

As crianças com TEA frequentemente se encontram à margem do conhecimento e da participação em atividades grupais, o que se deve ao seu apego a padrões, rotinas e objetos,

além do fascínio por movimentos repetitivos, o que exige que os educadores não apenas promovam a socialização dessas crianças, mas também adaptem metodologias que favoreçam sua inclusão no ambiente escolar, pois na ausência de condições adequadas, as oportunidades de aprendizado podem ser substituídas por prejuízos significativos (Camargo; Bosa, 2009; Perin, 2015). Portanto, há uma necessidade premente de se conceber um ambiente escolar que assegure o desenvolvimento das crianças com TEA, o que requer alterações na organização do currículo, na rotina, nas práticas pedagógicas, na metodologia e na avaliação (Orru, 2012; Barbosa; Fumes, 2016; Araujo, 2021). É fundamental não apenas reconhecer as dificuldades enfrentadas, mas também valorizar as capacidades desses sujeitos, visando promover o desenvolvimento de novas habilidades por meio de um planejamento pedagógico adequado na Educação Infantil, exigindo uma escuta atenta e contínua, reconhecendo que essas crianças são plenamente capazes de se expressar e aprender (Lopes, 2012).

Considerando que a atuação do docente desempenha um papel significativo para a inclusão escolar efetiva da criança com TEA, é de suma importância implementar práticas pedagógicas diferenciadas que promovam tanto o desenvolvimento quanto a participação efetiva do estudante com TEA (Costa; Zanata; Capellini, 2018). Dessa forma, a construção de um ambiente educacional inclusivo torna-se não apenas uma responsabilidade ética, mas também uma condição essencial para garantir que todas as crianças, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite e valorize suas individualidades.

Para uma adequada contextualização do conceito de prática pedagógica, é imperativo delinear que tal definição se concretiza quando uma aula ou um encontro educativo é estruturado em torno de intencionalidades definidas, além da construção de práticas que conferem significado a essas intencionalidades. A prática pedagógica se efetiva na medida em que incorpora uma reflexão contínua e coletiva, assegurando que as intencionalidades propostas sejam acessíveis a todos os participantes; ela se torna pedagógica à medida que busca a elaboração de práticas que garantam a concretização dos encaminhamentos sugeridos pelas intencionalidades (Franco, 2026). Nesse contexto, a prática pedagógica, em sua essência de práxis, se configura como uma ação consciente e participativa, emergindo da complexidade multidimensional que circunscreve o ato educativo.

Como conceito, a prática pedagógica alinha-se à proposição de Gimeno Sacristán (1999), que a caracteriza como algo que transcende a mera expressão do labor docente, uma vez que não lhe pertence integralmente, pois envolve traços culturais compartilhados que

constituem o que se pode denominar subjetividades pedagógicas. O autor postula que, é crucial ressaltar que a definição de prática pedagógica pode variar conforme as diferentes compreensões de pedagogia e os significados atribuídos à prática, onde muitas vezes, práticas pedagógicas e práticas educativas são consideradas sinônimos e, portanto, unívocas. Percebe-se que, as práticas pedagógicas são organizadas de forma intencional para atender a expectativas educacionais específicas demandadas por uma determinada comunidade social, enfrentando um dilema essencial: sua representatividade e valor derivam de pactos sociais, negociações e deliberações coletivas, assim se desenvolvem por meio da adesão, da negociação ou, em alguns casos, da imposição.

Contudo, ao se abordar a prática pedagógica, é imprescindível reconhecer que essa noção transcende a mera prática didática, englobando uma multiplicidade de circunstâncias formativas, contextos espaciais e temporais escolares, opções de organização do trabalho docente, além das parcerias e expectativas que permeiam a atuação dos educadores. As práticas pedagógicas, portanto, abrangem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a mediação de experiências que vão além do mero aprendizado, com o objetivo de garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para cada etapa da formação do estudante, buscando fomentar nos estudantes a mobilização de seus saberes prévios, construídos em outros contextos educativos, de modo que o professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deve ser capaz de integrar essas aprendizagens oriundas de diversas fontes e lógicas, enriquecendo assim a qualidade de seu processo educativo e ampliando o que se considera necessário para o momento pedagógico do estudante, estabelecendo uma conexão entre teoria e prática que possibilite uma experiência educativa mais significativa e contextualizada (Franco, 2012).

Neste sentido, para compor esta pesquisa, buscou-se alguns artigos sobre inclusão de crianças com TEA em contextos educacionais, utilizando-se dos descritores no Google Acadêmico como “crianças com TEA e inclusão escolar”.

Bortoletto (2018) conduziu uma pesquisa de revisão bibliográfica focada na inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, realizando um levantamento na Biblioteca Virtual em Saúde-Psicologia entre julho de 2017 e agosto de 2018. O estudo abrangeu a seleção de artigos científicos publicados no idioma português, no formato online, e datados de 1996 a 2018. A partir da análise qualitativa de um total de 10.204 artigos levantados, foram identificados apenas 14 estudos que abordavam a temática em questão. Para a sistematização e apresentação dos dados, o autor construiu quatro categorias principais: 1) conceituação do

autismo; 2) vivências e desenvolvimento da criança com autismo; 3) processo de interação e mediação na relação professor e criança; e 4) propostas de cuidado e educação da criança com TEA. Os dados obtidos revelaram variabilidades significativas nas definições de autismo e nas experiências escolares das crianças, destacando a importância de investimentos na relação professor-criança e nas intervenções multiprofissionais e mostrou a necessidade de novas investigações que explorem outros aspectos relacionados à inclusão, como as condições estruturais e organizacionais das escolas, além do suporte de políticas públicas inclusivas na Educação Infantil.

Os resultados também indicaram a escassez ou até a ausência de menções sobre a adaptação de materiais e práticas pedagógicas voltadas para a promoção da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Embora a responsabilidade pela adaptação recaia sobre o docente, os limites impostos pela estrutura e organização das instituições de ensino, assim como o contexto socioeconômico mais amplo, frequentemente foram apontados como obstáculos à prática pedagógica. O estudo conclui que é fundamental que futuras pesquisas adotem uma perspectiva global e integral das creches e pré-escolas, levando em consideração a realidade dos espaços físicos, os recursos materiais e humanos disponíveis, além das condições de trabalho e dos elementos do contexto social que podem auxiliar na compreensão das dificuldades enfrentadas na implementação de mudanças estruturais e pedagógicas.

O estudo conduzido por Pereira e Castro (2018) teve como objetivo geral investigar como educadores(as) que atuavam na rede municipal de uma cidade do Sul percebiam a inclusão da criança TEA na Educação Infantil. Tratava-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e exploratória, da qual participaram três educadoras que atuavam em uma Instituição de Educação Infantil da rede municipal. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Como resultados, observou-se que, apesar de a inclusão ser um tema amplamente debatido no contexto educacional, as educadoras relataram sentir-se despreparadas para lidar com as diversidades em sala de aula, considerando a falta de apoio especializado como um obstáculo significativo ao processo inclusivo. Ademais, as educadoras enfatizaram a necessidade de que a Secretaria de Educação promovesse cursos e capacitações que abordassem a temática da inclusão, com o objetivo de fornecer subsídios que permitam desenvolver suas práticas pedagógicas de forma a atender às necessidades educacionais de todos os estudantes, independentemente de apresentarem ou não algum tipo de deficiência.

Adurens e Vieira (2018) realizaram uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de

analisar as concepções de professores sobre o processo de inclusão escolar de pessoas com autismo. A busca foi realizada na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO), utilizando termos relacionados ao tema e estabelecendo critérios de inclusão que abrangeram artigos em português, disponíveis na íntegra e gratuitamente online, publicados nos últimos 10 anos. A análise resultou na identificação de 13 artigos que revelaram uma fragilidade significativa na inclusão escolar de estudantes TEA. Essa fragilidade foi atribuída à falta de suporte adequado e às dificuldades enfrentadas pelos educadores. A formação insuficiente dos professores em relação à inclusão escolar pode estar diretamente relacionada a essas dificuldades, evidenciando a necessidade de um maior investimento em capacitação e recursos que possibilitem uma inclusão efetiva. Os resultados da pesquisa destacam a importância de desenvolver políticas públicas que promovam a formação continuada dos docentes e ofereçam suporte necessário para que possam atender às demandas de estudantes com TEA, garantindo um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor.

O estudo conduzido por Andrade (2021) apresenta uma abordagem qualitativa, centrando-se na investigação de aspectos concernentes à inclusão de uma criança com TEA na educação infantil sob a perspectiva de docentes. A metodologia da pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com professores atuantes em instituições de educação infantil que atendem crianças com TEA. Os relatos desses educadores evidenciam a complexidade da inclusão, que, apesar dos desafios significativos enfrentados em suas práticas pedagógicas, muitos consideraram a experiência de inclusão satisfatória, relatando esforços conscientes no planejamento de aulas para integrar as crianças com TEA. Contudo, os docentes expressaram a necessidade premente de maior acesso a materiais de apoio, uma vez que a carência de recursos pedagógicos adequados se revelou uma preocupação recorrente em seus depoimentos. Além disso, mencionaram a necessidade de aprimoramento da infraestrutura escolar para atender de forma mais eficaz às demandas específicas dos estudantes com TEA. Os resultados indicam que a inclusão desses educandos demanda a implementação de diversas ações, incluindo a formação continuada dos docentes, que se mostra fundamental para que os professores possam lidar com as especificidades do TEA. Ademais, os espaços físicos das escolas necessitam ser adaptados para atender às necessidades dessas crianças, e a disponibilização de materiais didáticos adequados é essencial para favorecer um ensino dinâmico e atrativo, contribuindo assim para o desenvolvimento integral dos educandos.

De fato, de modo geral, estudos brasileiros que investigaram as concepções e as

práticas pedagógicas de professores de salas comuns acerca da escolarização de educandos com TEA, evidenciaram que há um prevalente sentimento de despreparo entre estes, devido às lacunas na formação inicial, conhecimento escasso a respeito do assunto e percepções estigmatizadas sobre o TEA, o que impacta negativamente a prática pedagógica. Estes fatores podem explicar a escassa participação desses estudantes em sala de aula (Alves, 2005; Martins, 2007; Gomide, 2009; Santos, 2009; Camargo; Bosa, 2009; Fonseca, 2009; Gomes; Mendes, 2010; Góes, 2012; Orru, 2012; Rodrigues, Moreira, Lerner; 2012; Salgado, 2012; Chiote, 2013; Pimentel; Fernandes, 2014; Adurens; Vieira, 2018; Maciel; Pieczkowski; Rech, 2018).

Para Oliveira (2020), o processo de ensino e aprendizagem entre estudantes com TEA e professores ainda apresenta grandes desafios nas instituições de ensino. É fundamental que as escolas e os professores busquem novas metodologias para envolver as crianças com TEA no contexto educacional e social, além de identificar maneiras de transmitir novas informações e aprimorar a prática pedagógica para adequar a atuação a uma dinâmica de ensino que esteja em consonância com as leis e orientações institucionais. Portanto, é necessário que os docentes recebam formações complementares, recursos didáticos, estrutura escolar para melhorar a prática educativa e a qualidade do ensino.

Além disso, pesquisas apontaram que os métodos e as estratégias educacionais devem ser reexaminados continuamente, esperando-se que os professores desenvolvam práticas e mediações que se concentrem em possibilidades, em vez de se limitarem às características do transtorno, priorizando a promoção do desenvolvimento e a eliminação de barreiras (Ainscow *et al.*, 2009; Chiote, 2011; Correia, 2012; Anjos, 2013; Paula; Peixoto, 2019; Randig, 2021). É necessário que estudos empíricos sobre práticas pedagógicas sob a perspectiva de docentes da sala comum sejam realizados de forma recorrente e em diversas localidades no âmbito nacional, uma vez que as evidências podem variar significativamente conforme a região e o período analisado (Oliveira; Paula, 2012). Essa abordagem permitiria uma compreensão mais aprofundada e contextualizada das práticas inclusivas, contribuindo para a formação de um panorama mais abrangente sobre a inclusão de crianças com TEA nas escolas brasileiras.

Diante dessas reflexões, torna-se claro que discutir os aspectos relacionais da interação de crianças com TEA e as práticas pedagógicas nos contextos da Educação Infantil, pode oferecer contribuições significativas para a compreensão de seu desenvolvimento e para a elaboração de práticas educativas inclusivas. Além disso, é crucial explorar as dinâmicas sociais no ambiente escolar, especialmente as interações de crianças com TEA e seus pares,

além do papel mediador dos educadores.

1.3 Interações sociais de crianças com TEA

Além das práticas pedagógicas, a presente pesquisa também focou na investigação das interações sociais de crianças com TEA, no contexto escolar. O período pré-escolar é marcado por transformações significativas no aparato psicológico da criança, evidenciando um aumento da independência e avanços nas funções executivas, como memória e linguagem caracterizando-se pelo momento em que elas começam a estabelecer laços mais complexos com seus pares, desenvolvendo habilidades sociais essenciais, incluindo empatia, cooperação e resolução de conflitos. A interação social não apenas enriquece o desenvolvimento emocional, mas também influencia a aquisição de habilidades cognitivas e linguísticas (Cole; Cole, 2003).

Na infância, a interação social assume um papel imprescindível, sendo corroborada por Vigotski (2018, p. 90), que afirma que “o homem é um ser social e fora da relação com a sociedade jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade”, ressaltando a importância do meio social na constituição do indivíduo, em que se adquire e produz cultura, além de estabelecer contato com signos e significados. A interação social configura-se como um componente basilar do desenvolvimento humano, e ambientes que favorecem interações sociais de qualidade, onde indivíduos compartilham um espaço seguro e propício para potencializar suas habilidades emocionais, cognitivas e sociais, são cruciais para o progresso do desenvolvimento. Contudo, é importante reconhecer que o oposto também pode ocorrer, pois ambientes que não promovem interações sociais de qualidade podem resultar em consequências adversas para o desenvolvimento da criança; a falta de um espaço seguro e acolhedor pode levar a dificuldades emocionais, como ansiedade e baixa autoestima, além de comprometer o desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas, limitando a capacidade da criança de estabelecer vínculos, resolver conflitos e desenvolver empatia, habilidades essenciais para a convivência em sociedade.

Nesta fase do desenvolvimento, as interações sociais estabelecem-se predominantemente por meio do brincar, que, conforme Ferland (2006), é uma ação subjetiva na qual se entrelaçam prazer, curiosidade, senso de humor e espontaneidade, caracterizando uma conduta escolhida livremente e desprovida da expectativa de um rendimento específico. O brincar abrange diversos componentes de desempenho, ressaltando aspectos sensoriais,

motores, cognitivos, afetivos e sociais, os quais são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Assim, o ato de brincar não se limita à mera diversão; constitui um meio de aprendizado e interação com o mundo ao redor. Pode-se afirmar que ele representa um campo de atividades intrínseco à infância, atuando como um mediador essencial no processo de adaptação e interação com o ambiente. Nesse sentido, o brincar emerge como um caminho para a autonomia, permitindo que as crianças explorem suas capacidades e desenvolvam habilidades sociais vitais para seu crescimento e formação como indivíduos (Ferland, 2006; Pahram, 1997).

A escola emerge como um dos principais lugares que devem promover essas interações sociais enriquecedoras, no Brasil, a legislação vigente, como a Lei nº 12.796/2013, estabelece a obrigatoriedade da educação básica a partir dos quatro anos de idade, destacando a escola como um cenário social fundamental para as crianças na segunda infância, não se restringindo apenas a um espaço de aprendizado formal, mas também desempenhando um papel vital na facilitação de interações sociais. A promoção de um ambiente escolar que estimule essas interações é, portanto, uma responsabilidade coletiva que deve ser priorizada para garantir que as crianças desenvolvam plenamente suas capacidades sociais e emocionais.

Adicionalmente, estudos realizados com crianças com TEA evidenciam restrições e comprometimentos em seu desempenho e participação no brincar (Williams et al., 2001; Murdock; Hobbs, 2011; Memari et al., 2015). Considerando os aspectos discutidos, é possível compreender que as áreas de interação social, comunicação e comportamento estão intimamente interligadas no desenvolvimento humano desde a mais tenra idade. Dado que indivíduos com TEA apresentam prejuízos nessas áreas, é fundamental que os profissionais que trabalham com essas crianças implementem estratégias que contemplem a aquisição de habilidades que são pré-requisitos para o desenvolvimento de outras competências.

No contexto do desenvolvimento infantil, o ambiente escolar assume uma função crítica, atuando não apenas como um espaço de aprendizado acadêmico, mas também como um locus de socialização e inclusão. O levantamento teórico realizado por Rocha e Freire (2023) proporciona uma análise abrangente das interações sociais de crianças com TEA no ambiente escolar, enfatizando tanto os desafios enfrentados quanto às práticas pedagógicas que podem facilitar essas interações. A pesquisa, fundamentada em uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional, utilizou bases de dados como Education Resources Information Center (ERIC), ProQuest e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Os descritores aplicados foram “autistic child” AND “social interaction” AND “school”, resultando na

seleção de quatro artigos relevantes. Esses artigos foram examinados sob três categorias principais: a compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA), a inclusão escolar e a interação social da criança com TEA no ambiente educativo. A partir dessa análise, conclui-se que a interação social da criança com TEA pode manifestar-se de maneira autoral e genuína, desde que sejam implementadas práticas educativas adequadas que favoreçam esse processo, estas devem ser orientadas por um entendimento profundo das necessidades específicas dessas crianças, promovendo um ambiente que não apenas acolha, mas também potencialize suas capacidades de interação e socialização.

Um dos principais desafios identificados na interação social de crianças com TEA é a inabilidade no uso de comportamentos não-verbais, como contato visual, expressão facial e gestos. Segundo Félix, Santos e Asfora (2017), essa dificuldade compromete significativamente a comunicação com os colegas, dessa forma, as crianças com TEA não verbalizadas enfrentam ainda mais barreiras na comunicação, embora possam responder positivamente aos comandos da professora quando estabelecida uma relação de confiança. Essa dinâmica ressalta a importância de um ambiente escolar que promova a empatia e a compreensão mútua entre educadores e educandos.

Martins e Monteiro (2017) complementam a perspectiva anterior ao afirmar que a interação social entre a criança com TEA e outras pessoas tende a ser frágil. No imaginário dos colegas, comportamentos e respostas ideais são frequentemente estabelecidos, mas muitas vezes não correspondem à realidade do comportamento da criança com TEA. Essa discrepância pode levar ao afastamento por parte dos pares, que podem se sentir frustrados ou incapazes de se conectar, resultando em uma falta de tentativas de socialização. Nesse contexto, Papacek (2015) enfatiza a relevância de ferramentas específicas para o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas. A interação, especialmente em pares, deve ser caracterizada por animação e entretenimento, sendo a brincadeira uma opção acessível e eficaz. A brincadeira cooperativa, segundo o autor, configura-se como um meio poderoso para aprimorar a maturidade social e emocional, permitindo que as crianças com TEA pratiquem e desenvolvam suas habilidades de interação de maneira lúdica e envolvente.

Eren (2018) ressalta que o desenvolvimento de habilidades de percepção emocional e leitura facial em indivíduos com TEA pode impactar positivamente as interações sociais e devem ser uma prioridade nas intervenções educativas, com o objetivo de facilitar a comunicação e a compreensão mútua entre as crianças.

A tecnologia também se apresenta como uma aliada significativa nas interações

sociais de crianças com TEA, Urdanivia et al. (2021) afirmam que o uso de recursos tecnológicos, especialmente vídeos, em intervenções com essa população demonstra efeitos positivos. Esses recursos têm o potencial de despertar entusiasmo e interesse no processo de interação, facilitando a comunicação e a socialização. A incorporação de ferramentas tecnológicas, portanto, deve ser considerada uma estratégia valiosa para engajar as crianças e promover a socialização de maneira mais efetiva. No entanto, é crucial que seja realizada com cautela e rigor metodológico, garantindo que as intervenções sejam adaptadas às necessidades específicas de cada criança.

Em síntese, a interação social de crianças com TEA na escola é um fenômeno complexo que exige uma abordagem multidimensional como formação de educadores, sensibilização dos colegas e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Considerando os levantamentos teóricos apresentados até aqui, evidencia-se a importância de realizar estudos que explorem práticas de ensino e investiguem a realidade escolar de crianças com TEA, com o intuito de auxiliar na implementação de práticas pedagógicas eficazes para os professores que atuam com essas crianças em salas de aula comuns. A Educação Infantil é um período crucial, pois é quando as crianças vivenciam suas primeiras experiências fora do ambiente familiar, trazendo benefícios significativos para todas as áreas do desenvolvimento infantil. Dessa forma, o problema de pesquisa consiste em investigar de que maneira as práticas pedagógicas implementadas pelos professores da Educação Infantil em salas de aula comuns impactam as interações sociais e o desenvolvimento integral de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando as especificidades e desafios enfrentados por esses alunos no contexto escolar?

Assim, os objetivos deste estudo foram: (a) analisar as práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil em sala de aula e (b) descrever as interações estabelecidas entre as crianças com TEA, os professores e os pares.

Método

A presente investigação adotou uma abordagem metodológica descritiva, a qual se destina a caracterizar e detalhar os fenômenos em análise, proporcionando, assim, uma compreensão mais profunda e abrangente do objeto de estudo. Essa abordagem metodológica viabiliza a obtenção de dados precisos e confiáveis e é fundamental para a apreensão da complexidade inerente ao problema de pesquisa (Gil, 2008; Vergara, 2005).

A pesquisa descritiva, por sua natureza, busca descrever e interpretar as características

e dinâmicas de um fenômeno em seu contexto específico. Segundo Lakatos e Marconi (2010), essa modalidade de pesquisa é essencial para a formulação de hipóteses e para a construção de teorias, uma vez que fornece uma base empírica sólida sobre a qual podem ser elaboradas inferências e generalizações. Conforme delineado por Gil (1994), o objetivo primordial da pesquisa descritiva reside na descrição das características de uma população ou fenômeno específico, além de estabelecer relações significativas entre variáveis. Uma das características mais salientes desse tipo de pesquisa é a adoção de técnicas padronizadas de coleta de dados, que garantem a sistematicidade e a rigorosidade necessárias para a validação dos resultados obtidos. Tais técnicas incluem questionários, entrevistas e observações estruturadas, que permitem uma análise detalhada e objetiva dos dados coletados.

Ademais, a pesquisa descritiva é frequentemente utilizada como um precursor de investigações mais complexas, como as pesquisas explicativas, pois fornece uma visão abrangente que pode indicar áreas relevantes para futuras investigações.

Aspectos éticos

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CAAE: 74578923.1.0000.5504). Os professores envolvidos receberam o projeto acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que incluía informações detalhadas sobre a pesquisa e os devidos esclarecimentos. Todos os termos foram devidamente consentidos, conforme documentado no Apêndice A. Adicionalmente, os responsáveis legais pelas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) também foram apresentados ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual consentiram formalmente a participação de seus filhos na pesquisa, como evidenciado no Apêndice B.

Participantes

Foram participantes dessa pesquisa duas professoras pré-escolares, as quais identificamos com P1 e P2, que tinham em suas salas uma criança diagnosticada com TEA. Também participaram da pesquisa as duas crianças diagnosticadas com TEA (C1 e C2). Os critérios de participação dessas pesquisas consistem em ser professor de educação infantil com pelo menos uma criança com TEA diagnosticada matriculada em sua sala de aula e ser uma criança matriculada na Educação Infantil com diagnóstico de TEA.

Adicionalmente, em momentos específicos das observações, a professora de

Educação Especial da instituição e uma profissional designada como auxiliar da APAE participaram de atividades em diferentes contextos, como sala de aula, parque e refeitório. A auxiliar em questão havia concluído um curso de capacitação oferecido pela APAE do município, exercendo suas funções na escola com o objetivo de promover práticas inclusivas.

P1 lecionava para C1, que tinha três anos de idade e era do sexo masculino. A docente tinha formação em Pedagogia e Terapia Ocupacional com cursos de especialização em Educação Infantil, Arte e Educação e Cultura Africana. A profissional atuava há 39 anos no magistério. Era sua primeira experiência com criança diagnosticada com TEA. Ela relata que soube informações sobre a criança por meio do laudo existente na escola e de observações informais realizadas com a professora do ano anterior em momentos de refeitório ou parque, bem como de algumas orientações da professora de Educação Especial e da auxiliar da APAE. Entretanto, não houve uma reunião específica para discutir demandas individuais.

P2 lecionava para C2, que tinha quatro anos de idade e era do sexo feminino. Era uma profissional da educação com formação em Magistério em Pedagogia e cursos de especialização em Psicopedagogia e Ludopedagogia. Ela atuava como professora há 27 anos. Durante sua carreira, alegava ter experiência em salas de aula com estudantes do público da Educação Especial, incluindo crianças com deficiência auditiva/surdez e TEA. A professora em questão constatou que não recebeu orientação específica sobre as necessidades da criança com TEA presente em sua sala, apenas dicas da professora do ano anterior, da professora de educação especial e dos funcionários da escola.

As crianças em questão, C1 e C2, estavam matriculadas na Educação Infantil de uma escola municipal localizada no interior de São Paulo, tendo seus diagnósticos de autismo fundamentados em laudos médicos.

C1, no início da coleta de dados, estava com dois anos e 11 meses e completou três anos durante a coleta, matriculado na Educação Infantil, com diagnóstico de autismo desde 2023. Frequentou a Educação Infantil, desde o ano anterior na escola em questão e recebia atendimento da professora de Educação Especial da instituição e da auxiliar na APAE, ambos em sala de aula. C1 frequentava a escola no período das 7h30min às 16h, porém a coleta foi realizada das 13h às 16h20, após a troca da professora da manhã. Ele não tinha comunicação verbal, utilizava o apontar para manifestar o que desejava, apresentava episódios de agressividade e necessitava de auxílio para hábitos de vida diária (alimentação e higiene). Em relação aos suportes, C1 realizava atendimento de fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicóloga.

C2, na data das observações estava com três anos e 11 meses, completou quatro anos durante o período da pesquisa. Foi diagnosticada em 2022, frequentava a Educação Infantil na mesma escola desde bebê e recebia suporte da professora de educação especial auxiliar da APAE em sala. Frequentava à escola todos os dias no período das 7h30min às 16h, porém a coleta foi realizada durante a manhã (7:30h às 11:30h) com a primeira professora. Ela não possuía comunicação verbal compreensível, apenas emitia alguns sons, realizava atividades de vida diária com autonomia (alimentação e higiene). Em relação aos suportes realizava atendimentos de fonoaudióloga, psicopedagoga e terapeuta ocupacional.

Local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em duas salas de aula de Educação Infantil de uma escola municipal do interior de São Paulo, que foi indicada a partir da secretária de educação do município. A escola estava em funcionamento desde 1984, completando 40 anos de atuação em 2024. Possuía cerca de 100 estudantes, distribuídos entre os anos da Educação Infantil (entre zero e cinco anos de idade). Havia cerca de 10 professores, sendo dois deles profissionais designados para Educação Especial. A escola contava ainda com coordenação pedagógica e supervisão escolar.

A área externa, onde houve observações para esta coleta, contava com dois parquinhos distintos, um para as crianças de zero a um ano e outro para as de dois a quatro anos de idade. Esses espaços possuíam diversos elementos, como árvores frutíferas, areia, terra vermelha, areia de playground e áreas asfaltadas, proporcionando amplas possibilidades de brincadeiras e interação. Os brinquedos variavam entre os parquinhos, sendo de plástico e de menor porte para as crianças menores, e de ferro e com estruturas maiores para as crianças maiores. Havia também a disponibilidade de brinquedos como baldes e pás, e de velotrol.

As salas de aula utilizadas pelas professoras P1 e P2, apresentavam uma configuração espacial análoga, caracterizando-se por sua amplitude e pela disposição de mesas para quatro crianças, organizadas de maneira estratégica de acordo com a metodologia de cada educadora. A professora P1 optou por uma disposição unificada das mesas, enquanto a professora P2 segmentou o espaço em agrupamentos de quatro crianças com interação em pequenos grupos. Ambos os ambientes eram equipados com camas empilháveis, que na sala de P2 serviram como suporte para a realização da troca de fraldas, uma vez que o espaço carecia de instalações sanitárias. Além disso, cada sala contava com uma televisão de grandes

dimensões, fixada na parede, cuja utilização se destinava à exibição de conteúdos audiovisuais para dinâmicas pedagógicas.

Os espaços dispunham de armários de grande porte destinados ao armazenamento das mochilas das crianças, caixas organizadoras, as quais continham uma variedade de brinquedos, como carrinhos, painéis, livros e legos. A ambientação de ambas as salas era complementada por um espelho de aproximadamente 1 metro de altura, situado ao nível das crianças, o que possibilitava a exploração sensorial e visual desse elemento. Nas paredes, estavam fixadas produções coletivas realizadas pelas crianças, incluindo desenhos, fotografias e materiais relacionados aos temas abordados nas atividades, evidenciando o processo educativo e a participação ativa das mesmas.

Instrumentos de coleta de dados

Foram utilizados como instrumentos de pesquisa: (a) roteiro de entrevista semiestruturado com os professores; (b) roteiro de observação e (c) diário de campo.

O roteiro de entrevista (Apêndice C) buscou sintetizar: (a) formação inicial e continuada do professor; (b) prática pedagógica do professor com as crianças com TEA; (c) inclusão escolar da criança com TEA; (d) experiências do professor e (e) concepções sobre TEA. O roteiro possuía 24 questões, sendo 23 abertas e uma fechada, em que abordavam as seguintes temáticas: (a) dados de identificação; (b) experiência com crianças do PAEE; (c) concepção sobre TEA; (d) relacionamento, adaptações e experiências em relação à criança com TEA; (e) auxílios, orientações e formações recebidas para atuar com a criança com TEA em sala de aula; (f) relação da criança com TEA com as demais crianças e (g) relacionamento com a família (h) relacionamento com a professora de educação especial.

O roteiro foi elaborado com o intuito de coletar dados que dialogassem com a proposta do roteiro de observação. Essa abordagem visou conhecer a pesquisa sob o viés das professoras, permitindo uma discussão enriquecedora entre as observações realizadas pela pesquisadora e as narrativas expressas durante as entrevistas com as educadoras. Dessa forma, buscou-se abranger a perspectiva das professoras, considerando suas experiências e reflexões em relação à prática pedagógica e ao contexto escolar. Essa articulação entre observação e relato possibilita uma compreensão mais ampla e aprofundada das dinâmicas que envolvem o ensino e a aprendizagem de crianças com TEA promovendo uma análise crítica e contextualizada das práticas educativas em sala de aula.

A observação foi realizada com base em um roteiro (Apêndice D) com itens sobre: (a)

caracterização da instituição; (b) caracterização da turma; (c) organização do espaço físico; (d) rotina; (e) utilização de materiais pela criança com TEA; (f) interações criança com TEA e demais crianças; (g) relação criança com TEA e professor e (h) observação das estratégias pedagógicas empregadas pela professora de sala regular.

Por fim, o diário de campo foi utilizado para registrar as impressões da pesquisadora no decorrer de toda a pesquisa. Tal instrumento se faz presente no cotidiano da investigação como reflexão e suporte pedagógico na coleta e análise de dados das experiências vivenciadas em todo o percurso investigativo.

Procedimento de coleta de dados

Após a submissão e aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, foi realizado um contato prévio com a Secretaria Municipal de Educação e, posteriormente, com os diretores das escolas da rede municipal, a fim de identificar potenciais participantes que se enquadrassem no público-alvo da investigação (professores de Educação Infantil que atuassem com pelo menos uma criança com TEA em suas respectivas turmas).

Destaca-se que, em uma única instituição de ensino, foram identificadas duas discentes atendendo aos critérios da pesquisa, essa circunstância permitiu que a pesquisa fosse realizada unicamente nesta unidade escolar específica. Inicialmente, previa-se que as observações ocorressem ao longo do período integral, abrangendo tanto as atividades matutinas quanto as vespertinas, com a participação das duas professoras responsáveis pelas crianças. No entanto, não foram todas educadoras que consentiram com a coleta de dados. Além disso, outras instituições de ensino foram contatadas, mas as professoras da sala comum manifestaram receio em relação à presença da pesquisadora não consentindo a pesquisa, o que resultou na redução do número da amostra e na limitação do tempo de observação, que se restringiu a apenas um período com cada participante.

O número de participantes da pesquisa foi restrito a apenas duas professoras devido à dificuldade em encontrar educadoras dispostas a aceitar a presença da pesquisadora em sala de aula de maneira segura. Embora outras professoras tenham sido contatadas, a maioria retornou com respostas negativas, expressando insegurança em relação à etapa de observação. Essa situação limitou significativamente o número de participantes na pesquisa. A escola em questão contava com o apoio de uma auxiliar da APAE e uma educadora especial, o que pode ter contribuído para a aceitação das duas professoras que participaram do estudo, pois se

sentiam mais seguras nesse contexto. Inicialmente, havia a intenção de observar os alunos participantes em tempo integral, com as duas professoras que atuavam junto a eles, uma no período da manhã e outra no da tarde. No entanto, duas delas declinaram a participação, alegando insegurança e desconforto com a presença da pesquisadora em suas salas de aula. Essa dinâmica evidenciou não apenas os desafios enfrentados na busca por participantes, mas também as preocupações legítimas das educadoras em relação à sua prática docente e ao ambiente escolar.

Com a obtenção da anuência da direção da escola, a pesquisadora contatou as docentes em questão e obteve as devidas autorizações. Nesse contexto, os professores receberam, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informações detalhadas acerca da pesquisa e os devidos esclarecimentos. Em seguida, os responsáveis pelas crianças com TEA foram contatados pelo diretor da instituição, sendo a investigação minuciosamente explicada e, posteriormente, autorizada por eles.

Posterior a integral observância dos procedimentos éticos pertinentes, deu-se início à etapa de coleta de dados onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as docentes em momentos nos quais não estavam ministrando aulas (período de recreação). As entrevistas duraram em média 15 minutos cada, justificam-se curtas devido ao pouco tempo que os professores tinham disponível, no entanto, pode-se coletar todas as informações necessárias. Estas foram gravadas em áudio.

Após a conclusão das entrevistas, foram estabelecidos dias e horários para a realização das observações, as quais ocorreram ao longo de aproximadamente dois meses, com duas observações semanais em cada turma, totalizando 17 encontros. Cada sessão de observação teve duração desde a chegada da professora até sua saída, somando cerca de quatro horas em cada turma. Durante essas observações, foram efetuadas anotações no diário de campo.

As observações foram realizadas em dias pré-selecionados, em colaboração com a Diretoria da escola, normalmente às terças e quintas-feiras. Contudo, durante o decorrer do processo de pesquisa, esses dias precisaram ser alternados em decorrência de questões pessoais da pesquisadora. Os dias foram ajustados de acordo com a disponibilidade das professoras, que, em conjunto com a Diretoria da escola, participaram ativamente na escolha dos horários mais adequados para a realização das observações.

Procedimento de análise de dados

Os dados foram analisados com base nos eixos temáticos que constituem cada um dos instrumentos utilizados na pesquisa, realizando-se uma análise qualitativa abrangente das observações em sala de aula e das respostas das professoras nas entrevistas semiestruturadas. A análise qualitativa, um método de pesquisa que se concentra na compreensão e interpretação de fenômenos sociais, culturais e comportamentais a partir de dados não numéricos, é fundamental para explorar significados, experiências e percepções de indivíduos ou grupos, permitindo uma análise mais rica e detalhada (Bardin, 2011). As observações foram minuciosamente destrinchadas, possibilitando uma compreensão aprofundada dos comportamentos dos alunos, onde cada interação e atividade foi registrada para destacar padrões e peculiaridades no ambiente educacional. Essa análise considerou não apenas o que foi observado, mas também o contexto em que essas interações ocorreram, proporcionando uma visão holística do processo de ensino-aprendizagem. As entrevistas, conduzidas de forma semiestruturada, permitiram que as professoras expressassem suas percepções e experiências livremente, sendo as respostas analisadas em diálogo com a teoria. Essa abordagem garantiu uma análise detalhada e rica em nuances, valorizando a contextualização e reconhecendo a importância do ambiente social e cultural na interpretação dos resultados (Bardin, 2011).

Além disso, foi realizada uma análise quantitativa dos comportamentos específicos dos participantes durante as observações. A análise quantitativa, que se concentra na quantificação de dados e na aplicação de análises estatísticas para entender fenômenos, possibilitou a sistematização dos comportamentos dos alunos, cuja frequência de ocorrência foi anotada e calculada em porcentagem, fundamentando-se no roteiro de observação previamente estabelecido. Cada comportamento observado foi registrado de forma organizada, permitindo a categorização e quantificação das ações dos alunos, o que possibilitou a identificação de tendências e padrões de comportamento em diferentes contextos educacionais.

Os dados coletados serão apresentados separadamente para cada turma, a fim de contextualizar cada caso de forma específica, permitindo uma análise mais precisa e direcionada, considerando as particularidades de cada grupo. A combinação das análises qualitativa e quantitativa proporciona uma compreensão mais abrangente e fundamentada dos fenômenos observados, enriquecendo a pesquisa e favorecendo a identificação de intervenções eficazes para aprimorar a prática docente e o aprendizado dos alunos.

3. Resultados e discussões

Os resultados serão divididos em: Dados de observação, interações sociais da criança com TEA com as demais crianças, interações sociais das crianças com TEA com a professora e adaptações das professoras. Todos os tópicos em intersecção com as entrevistas fornecidas por P1 e P2. Além disso, todos os tópicos discutidos serão fundamentados na literatura pertinente à área, permitindo uma reflexão crítica e embasada sobre as observações realizadas.

3.1. Dados de observação

Caracterização das turmas

Turma P1 e C1

A sala de aula da professora 1 (P1), docente do período da tarde, da criança do sexo masculino com TEA de 3 anos de idade (C1), era composta por 15 crianças, com idades entre dois e três anos. A turma era constituída por cinco meninas e 10 meninos, refletindo uma predominância do gênero masculino. Dentre essas crianças, o sujeito foco desta análise era o mais velho da classe até a data de coleta do presente estudo, com três anos de idade recém completos, e também o único que apresentava laudo de TEA.

No que tange ao desenvolvimento da linguagem, a maioria das crianças ainda não apresentava habilidades de fala plenamente consolidadas, com algumas exibindo uma articulação caracterizada por um padrão mais "impreciso" e apenas duas se encontravam em um estado de completa oralização. Contudo, todas evidenciaram a utilização de gestos, como o ato de apontar, e vocalizações simples, incluindo o emprego das palavras "sim" e "não", como formas de comunicação.

As crianças da sala demonstraram engajamento nas atividades propostas pela professora, evidenciando atenção e receptividade nas explicações e na execução das tarefas. Relativamente aos autocuidados, algumas crianças já apresentavam autonomia para a alimentação, embora ainda utilizassem fraldas, sendo que algumas estavam em processo de desfralde. A criança enfoque deste estudo possuía autonomia para se alimentar, porém pouco o fazia, e não estava em processo de desfralde.

As observações nesta sala com P1 foram realizadas no período da tarde, das 13h00 às 16h20. Ao ingressar na sala, a docente acendia as luzes e abria as cortinas para despertar as crianças e iniciar a troca de fraldas, algumas despertavam imediatamente, enquanto outras optavam por permanecer adormecidas. Neste último caso, a professora permitia que as crianças acordassem de forma natural. Para entreter as crianças já despertadas, a docente exibia um desenho animado na televisão, ao mesmo tempo em que iniciava a tarefa de troca de

fraldas, procedimento que se estendia por aproximadamente 20 minutos. Após a conclusão dessa atividade, com todas as crianças já acordadas, elas eram conduzidas ao refeitório para o lanche da tarde, composto por frutas picadas, como melão, banana, mamão e maçã, com duração média de 20 minutos.

Subsequentemente, a turma era encaminhada ao parque para um período de brincadeiras livres, com duração aproximada de uma hora. Ao retornarem à sala, a professora realizava novamente a troca de fraldas, ao passo que disponibilizava brinquedos livres e a televisão com desenhos animados ou músicas populares infantis, tarefa que também levava cerca de 20 minutos. Nesse momento, a sala se dividia, com parte das crianças optando por assistir à televisão e outra parte preferindo brincar de forma autônoma.

Após a finalização da troca de fraldas, a professora promovia uma roda de leitura, na qual narrava uma história para a turma e estimulava uma discussão sobre o conteúdo apresentado. Após a leitura, ela introduzia outra atividade, que poderia incluir a apresentação de músicas educativas e dança na televisão, atividades coletivas de colagens ou pintura. Ao final da tarde, as crianças retornavam ao refeitório para o jantar, cuja duração era de aproximadamente 20 minutos. Essa refeição constituía a última do dia, sendo que a atividade final geralmente envolvia brincadeiras livres com massinha ou com os brinquedos disponíveis na sala.

A rotina pedagógica implementada pela educadora nessa sala de aula abrangia uma diversidade de atividades, incluindo a leitura de histórias sobre temas variados, como o uso da chupeta e o processo de desfralde, além de interações com animais, apresentações de músicas infantis e exibições de desenhos animados. As brincadeiras livres, que envolviam massinha, carros, bonecas, legos, entre outros, eram complementadas por atividades no parque e coletivas, evidenciando a riqueza do ambiente educacional. Observou-se que a turma seguia uma rotina diária e semanal previsível, o que demonstrava que as crianças estavam habituadas e familiarizadas com essa organização temporal e com a sequência das atividades.

Nesse contexto, a rotina na educação infantil se revela como uma sistematização de atividades que ocorrem em momentos e espaços específicos, proporcionando à criança segurança, respeito, aprendizado, disciplina e independência, além de incentivar seu desenvolvimento social. As vantagens da rotina são inúmeras, influenciando positivamente diversos aspectos da vida da criança, com efeitos que podem se estender até a idade adulta, sendo um dos principais benefícios o desenvolvimento da autonomia e independência. De acordo com De Souza (2020), Pereira (2014) e Barbosa (2006), a rotina é considerada um

instrumento pedagógico e um facilitador da aprendizagem. De Souza (2020) define a rotina como uma síntese do projeto pedagógico, enquanto Pereira (2021) ressalta que a flexibilidade é um elemento crucial da rotina quando aplicada de maneira pedagógica.

No sentido desta investigação, o estudo bibliográfico de Pereira et al. (2023) sobre o papel da previsibilidade na aprendizagem de crianças com TEA demonstra que esses estudantes podem enfrentar dificuldades em lidar com mudanças na rotina, o que pode resultar em comportamentos disruptivos ou até mesmo agressivos. Portanto, é imperativo criar um ambiente escolar com rotinas claras e previsíveis, para que estes se sintam mais seguros e confortáveis, podendo incluir o uso de agendas, horários e sinais visuais que indiquem o início e o término das atividades. Grandin (1992) argumenta que a previsibilidade é fundamental para esses indivíduos, pois pode ajudá-los a reduzir a ansiedade e a compreender melhor o ambiente em que estão inseridos. O autor sugere que a criação de uma rotina clara e consistente pode auxiliar essas crianças e adolescentes a lidarem melhor com as demandas escolares, além de desenvolver habilidades sociais e comunicativas.

Em conclusão, a rotina pedagógica observada na sala de aula com P1 não apenas atende às necessidades das crianças, mas também serve como um potente instrumento pedagógico devido sua previsibilidade ao mesmo tempo em que se mostra flexível. A sistematização das atividades, aliada à flexibilidade e à previsibilidade, promove um ambiente de aprendizado saudável e estimulante, fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente aquelas com TEA, como mencionado.

Turma da P2 e C2

A sala de aula da professora 2 (P2), que lecionava para uma criança de quatro anos com TEA (C2), do sexo feminino, no período matutino, era composta por 16 crianças na faixa etária de três a quatro anos. A criança em foco neste estudo havia recém-completado quatro anos e era a única na turma a apresentar um diagnóstico formal de TEA. A composição da turma incluía sete meninas e nove meninos.

Em relação ao desenvolvimento da linguagem, todas as crianças apresentavam habilidades de fala consolidadas, exceto a criança em análise, que emitia sons não sistematizados como forma de expressar suas emoções. Esta criança também utilizava gestos, como apontar, para indicar suas necessidades, mesmo na ausência de comunicação verbal. Ademais, as crianças demonstravam engajamento nas atividades propostas pela professora, evidenciando atenção e receptividade tanto nas explicações quanto na execução das tarefas.

No que diz respeito aos autocuidados, todas as crianças exibiam autonomia para realizar atividades relacionadas à alimentação e à higiene pessoal.

As observações nesta sala com P2 foram realizadas no período da manhã, das 7:30h às 11:30h. Quando as crianças chegavam à escola, acompanhados pelos pais até a porta da sala, eles entregavam suas mochilas à professora e entravam na sala de aula. Esse processo de chegada e entrega das mochilas levava cerca de 30 minutos até que todas as crianças estivessem presentes. Enquanto elas iam chegando, a professora espalhava brinquedos pelas mesas, permitindo que as crianças brincassem livremente até a sala se completar. Após a chegada de todos, a professora solicitava que elas ajudassem a guardar os brinquedos e se preparassem para a aula de educação física ou café da manhã. Caso não houvesse aula de educação física naquele dia, a professora estendia o tempo da brincadeira livre até o horário do café da manhã.

Todas as crianças iam para o refeitório no café da manhã, que durava aproximadamente 20 minutos. Após o café, eles retornavam para a sala de aula, onde nesse momento, a professora providenciava alguma atividade didática, como leitura e discussão de uma história, desenho na televisão, pintura, música, entre outras. Após a atividade didática, a professora levava as crianças para o parque ou colocava um desenho animado na televisão, até o horário do almoço, esse período não havia tanta previsibilidade. O almoço durava, em média, 30 minutos. Quando retornavam à sala, as crianças escovavam os dentes enquanto a professora preparava as camas empilháveis, colocando a respectiva manta e travesseiro de cada em alguma cama aleatória juntamente com alguma música relaxante na televisão, e as crianças dormiam por cerca de 1 hora e 30 minutos, até a troca de professora.

É importante ressaltar que a turma não seguia uma rotina totalmente pré-estabelecida, o que implicava em uma falta de previsibilidade total em relação às atividades que ocorreriam ao longo do dia ou da semana. Embora algumas atividades fossem repetidas em dias distintos, a professora não mantinha uma ordem fixa para a execução delas, apenas dinâmicas como o horário do lanche no refeitório, o momento de dormir e as aulas de educação física eram considerados horários obrigatórios e seguiam uma programação mais rígida, aplicável a todos os educandos da instituição. As atividades que compõem o restante do horário escolar, não apresentavam a mesma previsibilidade, o que pode gerar incertezas e desafios adicionais para as crianças, especialmente aquelas com TEA, que se beneficiam de um ambiente mais estruturado e previsível. Essa flexibilidade na rotina pedagógica pode ter implicações

significativas na adaptação e no engajamento das crianças, especialmente aquelas com TEA, que frequentemente se beneficiam de estruturas mais previsíveis.

Como abordado no tópico anterior, a rotina e a previsibilidade exercem um papel crucial no desenvolvimento infantil, especialmente para as crianças com TEA. Um ambiente seguro e previsível contribui significativamente para que as crianças se sintam confortáveis e seguras, permitindo-lhes direcionar sua atenção e energia para o aprendizado e o desenvolvimento pessoal. É fundamental compreender como a implementação de uma rotina estruturada pode ser utilizada de maneira eficaz para apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento. Grandin (1992) argumenta que a criação de uma rotina clara e consistente facilita o enfrentamento das demandas escolares, além de promover o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas essenciais.

A análise da rotina da professora P2 revela algumas inconsistências nas atividades diárias, com muitas delas não estando claramente definidas. No entanto, uma investigação mais aprofundada e sistemática seria necessária para determinar se essas inconsistências, de fato, impactam o desenvolvimento da criança com TEA observada.

Portanto, a análise da rotina escolar deve ser realizada com um olhar crítico, considerando a importância da consistência e da clareza na programação das atividades, para garantir que todos os educandos, especialmente os que enfrentam desafios adicionais, possam se desenvolver plenamente em um ambiente educacional propício e estimulante.

3.2 Interações sociais das crianças com TEA com as demais crianças

Interações da C1

Interações em momentos de parque:

No contexto das brincadeiras no parque, C1 optou por brincar sozinho em todas as ocasiões observadas. Durante esses momentos, suas preferências foram notoriamente direcionadas aos balanços e ao velotrol, brinquedos que, em geral, são utilizados de forma individual. No entanto, em aproximadamente 82% das observações (14 de 17), colegas que brincavam nas proximidades tentaram se aproximar, nesses casos, as outras crianças o chamavam pelo nome, embora a comunicação não fosse totalmente verbalizada, e manifestavam o desejo de compartilhar experiências apontando para algum brinquedo ou correndo atrás do velotrol de C1. Entretanto, C1 apenas olhava para os colegas e rapidamente desviava o olhar, retornando às suas atividades individuais. Vale frisar que, em muitas dessas ocasiões observadas, os colegas dos arredores também brincavam sozinhos mesmo que

sentados em grupos. Em entrevista, P1 o descreve como uma criança que prefere estar sozinha mas que mantém relação amigável com os demais. Essa observação sugere que a criança atendia visualmente ao ser chamada pelo nome, direcionando o olhar para a pessoa que a chamava. No entanto, ela não sustentava essa interação, o que pode ser atribuído à falta de interesse em manter a interação social com os pares que a solicitavam.

Adicionalmente, em cerca de 29% das observações (5 de 17), C1 participou de brincadeiras em dias distintos, envolvendo o manuseio de potes com pás na área do parque além de suas preferências habituais, ainda que de maneira individual. Importante ressaltar que, em nenhuma dessas ocasiões, necessitou-se intervenção de adultos, uma vez que C1 demonstrou a autonomia motora para manusear os instrumentos disponíveis no parque. Esse padrão de comportamento é comum em crianças com TEA, que frequentemente demonstram preferência por atividades específicas e podem resistir a explorar novas opções de brincadeiras. A repetição de brincadeiras pode proporcionar uma sensação de segurança e conforto, mas também pode limitar as oportunidades de desenvolvimento de habilidades sociais e motoras (Ferreira, et.al. 2021).

A partir das observações realizadas, constatou-se que, embora as demais crianças brincassem sozinhas na maior parte do tempo, frequentemente solicitavam umas às outras e compartilhavam experiências a partir do apontar e imitação. Esse comportamento corrobora a tendência etária que indica uma diminuição da brincadeira individual e um aumento significativo da brincadeira em grupo (Lordelo; Carvalho, 2006). Essa transição é crucial, pois reflete o desenvolvimento social e emocional das crianças, que começam a se engajar de maneira mais ativa em interações coletivas. Um elemento fundamental da brincadeira nessa fase do desenvolvimento infantil é a imitação, a qual desempenha um papel vital na aprendizagem social e na construção de vínculos afetivos, pois pela imitação, as crianças não apenas replicam comportamentos e ações, mas também desenvolvem habilidades sociais essenciais, como a empatia e a cooperação (Mueller; Brenner, 1977).

No entanto, no contexto desta pesquisa, observou-se que C1 não se engajava em brincadeiras com os pares, apresentando uma significativa escassez de imitação e interação em relação às brincadeiras e comportamentos dos colegas. Essa ausência de engajamento pode indicar dificuldades em estabelecer conexões sociais ou em reconhecer as dinâmicas de interação que são características do TEA.

Interações em atividades utilizando a televisão:

De todas as observações, apenas em 12% (de 17) C1 partilhou experiências. Em uma das situações em que houve partida da criança para compartilhamento de vivências (1 de 2), enquanto a professora trocava fraldas e exibia uma música infantil sobre aranhas na televisão, C1 demonstrou empolgação e verbalizou a palavra "aranha". Este momento foi significativo, pois a criança, em geral, não se expressava oralmente, indicando que a música despertou seu interesse e motivou uma resposta verbal. Além disso, C1 dançou ao ritmo da música enquanto esta era transmitida, repetindo a palavra e direcionando o dedo e o olhar para seus colegas, os colegas também estavam empolgados dançando juntos, com interações visuais e de expressões sorridentes, além de que, a professora também demonstrou empolgação com a verbalização da criança e se manifestou com sorrisos e parabenizações. Após essa experiência, nas músicas subsequentes, a criança optou por apenas assistir à televisão de maneira atenta e calma, sem repetir a interação anterior. Essa observação sugere que o interesse da criança em aranhas e na música em questão, poderia posteriormente servir como estratégia pedagógica de engajamento e atenção para atividades futuras realizadas pela professora.

Vale frisar que, durante os momentos em que a televisão era ligada, observou-se que a maioria das crianças permaneciam sentadas, sincretizando a programação de forma silenciosa e atenta. Em algumas ocasiões, a professora incentivava a imitação de coreografias apresentadas na tela, mas, na maior parte do tempo, a televisão parecia servir mais como um meio de controle do que como uma ferramenta educativa. Diversos estudos indicam que as crianças passam um tempo considerável assistindo à televisão, como a pesquisa de Guareschi e Biz (2005) que revelou que o tempo médio que um brasileiro passa diante da TV é de 3,9 horas diárias. Em algumas comunidades periféricas, esse tempo pode chegar a até 6 horas, e, para crianças cujos pais temem deixá-las na rua enquanto trabalham, esse número pode atingir impressionantes 9 horas diárias. A dinâmica de crianças diante da televisão revela um fenômeno preocupante, frequentemente estas permanecem sentadas, quase hipnotizadas, em frente ao aparelho, o que resulta em um desestímulo para falar, dialogar ou desenvolver qualquer atividade motora. Essa situação a reduz a um mero espectador, transformando-a em um "ouvinte-vidente", como descrito por Rezende (1989, p. 63). O autor ilustra essa condição ao afirmar que o "fantoche que não concorda nem discorda, ouve, mas não vê, na verdade não escuta nem observa, e muito menos dúvida ou contesta".

Ao interseccionar as discussões sobre uso de televisão na educação infantil com as observações realizadas nesta pesquisa, torna-se evidente que a questão da televisão na

educação infantil é um tópico que demanda uma reflexão aprofundada. É plausível que, no ambiente familiar, as crianças talvez estejam expostas a esse veículo de forma excessiva, o que pode impactar negativamente suas habilidades sociais e motoras, além de restringir suas interações e desenvolvimento cognitivo. Portanto, é crucial considerar estratégias que equilibrem o consumo de mídia e promovam atividades que estimulem a comunicação e a interação entre as crianças, tanto em casa quanto na escola.

Interações em atividades dirigidas:

Nas atividades dirigidas realizadas coletivamente, durante o período de coleta de dados, a criança não demonstrou interação com os colegas, realizando as atividades, como colagens e carimbos sem demonstrar curiosidade nos feitos ao seu redor. Enquanto os demais colegas interagem entre si, tentando puxar papel um do outro ou comparando as cores da tinta nos dedos com o outro, C1 não apresentou esse tipo de troca de comportamento social. Dentro de todo período de observação, dinâmicas coletivas de atividades foram realizadas 3 vezes, correspondendo a apenas 17% das dinâmicas coletivas observadas.

Nesse sentido, constata-se que a falta de interesse demonstrada pela criança, juntamente com a falta de repetição de comportamentos observados evidenciam de maneira clara as características associadas ao TEA que C1 manifesta. É imperativo que sejam implementadas atividades focadas em interação social, com o intuito de promover um maior engajamento de crianças com TEA dentro de sala de aula, estimulando-as a interagir e a estabelecer trocas significativas com seus pares, onde neste contexto, o educador assume um papel essencial, visando fomentar a comunicação entre todos os pares e as crianças com TEA, por meio da utilização de atividades inclusivas que estimulem e permitam a participação ativa de todos. Dessa forma, cria-se um ambiente propício para o desenvolvimento da confiança de todos os educandos, favorecendo avanços significativos em termos de aprendizado e desenvolvimento cognitivo, contribuindo para a formação de um convívio harmônico e satisfatório entre todas as crianças, conforme afirmado por Ferreira e de França (2017).

Em suma, a análise do comportamento de C1 durante as atividades coletivas evidenciou a necessidade de criação de intervenções pedagógicas focadas na promoção da interação social dela com os demais pares.

Interações em brincadeiras livres:

Conforme as observações realizadas, foi identificado apenas um registro de situações de compartilhamento de brinquedos ou vivências durante atividades livres. Nessa ocasião, C1 ao mexer na caixa de brinquedos, deparou-se com um carrinho maior entre os objetos disponíveis e, de forma entusiástica, estendeu o braço para exibi-lo a um colega que se encontrava ao seu lado também procurando brinquedos, o colega por sua vez, respondeu com interesse a interação, virando-se para C1 na tentativa de engajar-se em uma brincadeira conjunta apontando também seus brinquedos, porém C1 prontamente afastou-se, reorientando sua atenção para sua atividade individual. É pertinente destacar que, na maioria das observações, as demais crianças também se dedicavam a brincadeiras individuais, ainda que em grupos coesos, ocasionalmente trocando brinquedos, comportamento este comum para a faixa etária em questão.

As observações realizadas sobre as interações de C1 com seus pares durante brincadeiras livres refletem diretamente as categorias de participação social definidas por Parten (1932). Ao analisar a ocasião, notamos que a sua entusiástica exibição do carrinho maior a um colega se insere na categoria de brincadeira paralela, onde a criança está próxima a outros, mas não busca engajar-se ativamente na brincadeira conjunta. C1, ao estender o braço para mostrar o brinquedo, demonstra um momento de socialização superficial, mas rapidamente reorienta sua atenção para a atividade individual, evidenciando a predominância da brincadeira solitária. Essa observação é corroborada pelo fato de que, na maioria das interações, as demais crianças também estavam imersas em brincadeiras individuais, embora dentro de um contexto grupal coeso. A troca ocasional de brinquedos entre elas sugere um reconhecimento da presença do outro, mas sem uma verdadeira colaboração ou influência nas atividades alheias, alinhando-se ainda à ideia de brincadeira paralela. Conforme as crianças se desenvolvem, como indicado por Parten (1932), espera-se que a brincadeira solitária e paralela diminua, dando espaço a formas mais avançadas de interação, como a brincadeira associativa e cooperativa. No contexto observado, a limitação das interações mais colaborativas entre as crianças sugere que elas ainda estão em uma fase de transição, onde a socialização está começando a emergir, mas a predominância de comportamentos individuais ainda é marcante. Porém vale frisar que, nas observações ficou evidente que as demais crianças da turma apresentavam mais momentos de trocas com os pares do que C1. Essa dinâmica destaca a importância de promover ambientes que incentivem a interação e a colaboração, facilitando a evolução das brincadeiras para formas mais integradas e cooperativa

As observações documentadas sobre a criança, apresentaram episódios de agressividade de C1 em relação aos pares, correspondendo a 47% das observações realizadas (8 de 17). Durante os momentos de agressividade, a criança mostrou comportamentos como puxar brinquedos, empurrar colegas e, em algumas ocasiões, beliscar outros para obter os itens desejados. Essas ações refletem uma luta por espaço e posse, algo comum na fase do desenvolvimento infantil, conforme discutido por autores como Wallon (1995, 1998), que enfatizam a importância do conflito na formação da identidade e na socialização das crianças.

As reações dos colegas, que incluíram choro, gritos e até agressões físicas, mostram como esses conflitos podem gerar respostas emocionais intensas, frequentemente mediadas pela professora. Essa mediação é crucial, pois busca minimizar as consequências negativas do conflito, que, segundo a primeira perspectiva teórica, é frequentemente visto pelo senso comum como algo perigoso e indesejável, associado a conceitos de afrontamento e rebeldia. Essa visão negativa é corroborada pelas observações, onde 50% das situações de agressão ocorreram em resposta a tentativas de retirada de brinquedos, indicando uma reação defensiva de C1 diante de ameaças percebidas ao seu espaço.

Entretanto, a segunda perspectiva teórica sugere que o conflito é um movimento constitutivo das identidades. A entrevista com P1 destaca que, apesar das particularidades de C1, outros colegas também apresentavam comportamentos inadequados, sugerindo que esses comportamentos não são exclusivos da criança com TEA, mas sim uma parte comum da interação social infantil. Isso reforça a ideia de que o conflito é uma experiência compartilhada, como discutido por James, Jenks e Prout (1998) e Pinto e Sarmiento (1997, 2007), que abordam o conflito como uma oportunidade para o desenvolvimento social e emocional.

Portanto, as observações sobre a agressividade da criança não apenas refletem comportamentos problemáticos, mas também se inserem em um contexto mais amplo de desenvolvimento infantil, onde o conflito desempenha um papel essencial na afirmação do eu e na construção de relações sociais.

Interações da C2

Interações em momentos de parque:

As observações sobre a criança revelam que, em 82% das ocasiões (14 de 17), ela optou por participar de brincadeiras conjuntas, como casinha e baldes de areia, interagindo com diversos colegas que simulavam atividades como cozinhar e construir castelos. Nesses

momentos, a comunicação predominava de forma não verbal, uma vez que C2 apresentava ausência de linguagem oral, com as crianças se aproximando e pegando nas mãos da criança como forma de convite. Isso reflete a ideia de que a interação social é fundamental para o desenvolvimento infantil, conforme enfatizado por Vigotski (1997), que argumenta que o desenvolvimento das crianças, especialmente aquelas com deficiência, é impulsionado pela interação com os outros em um contexto sociocultural.

Apenas em 17% das ocasiões (3 de 17), a criança optou por brincar sozinha, o que pode indicar uma busca por momentos de tranquilidade ou um tempo para si. Essas observações sugerem que a criança, em determinados momentos, pode ter necessitado de um espaço mais calmo, apresentando interações limitadas e pouco engajamento em comparação com os dias em que demonstrou empolgação. Essa alternância entre brincadeiras em grupo e momentos de solidão é importante para o desenvolvimento emocional e social, pois permite que a criança explore tanto a socialização quanto a autorregulação, movimento que também foi observado nos pares típicos da sala de aula em questão.

A comunicação não verbal da criança, manifestada por meio de sons, gestos e expressões faciais, foi efetiva para expressar seus desejos, e os colegas demonstraram compreensão e aceitação da forma alternativa de C2 se comunicar. C2, quando queria convidar seus colegas para alguma brincadeira, conduzi-los pelo braço, o que indica novamente que, apesar da ausência de comunicação verbal, a criança encontrou formas de interação e expressão social. Essas interações refletem um ambiente de apoio, essencial para o desenvolvimento social, pois, em todas as ocasiões, eles aceitaram seus convites, o que é corroborado pela ideia de Vigotski (2008) de que o brincar é um componente crucial no desenvolvimento infantil em termos de socialização.

As observações sobre a interação da criança no parque destacam um perfil de habilidades sociais e motoras sem muitos comprometimentos, que são fundamentais para seu desenvolvimento. O brincar, conforme discutido por Vigotski (2008), não apenas promove a socialização, mas também permite que a criança se autorregule e se autodetermine, desenvolvendo uma compreensão mais profunda de si mesma e do mundo ao seu redor, sendo a brincadeira uma ferramenta crucial, principalmente para o processo de desenvolvimento de crianças com deficiência.

Interações em atividades dirigidas:

Nas 17 ocasiões observadas houve atividades dirigidas em sala de aula, onde a criança demonstrou participação ativa nas atividades propostas, revelando uma disposição notável para socializar e integrar-se ao grupo, conforme solicitado pela professora. Contudo, houve um episódio isolado durante a leitura de uma narrativa sobre famílias, em que a criança optou por não se juntar à roda de conversação, mantendo-se à margem, apesar das solicitações insistentes da professora para que se aproximasse dos colegas. Ela prestou atenção como comumente fazia, mas preferiu ouvir afastada da roda. O período desta ocorrência foi próximo a data em que a mãe de C2 havia informado a professora que a criança estava passando por momentos delicados nas dinâmicas familiares. A comunicação da mãe com a professora foi crucial para que a docente compreendesse a necessidade emocional de C2 ficar isolada naquele momento.

Houve um momento particular durante uma atividade de pintura em que a criança apresentou febre e precisou se retirar mais cedo da escola. Neste sentido, foi uma colega que alertou a professora sobre a condição de C2, que ao perceber sua condição, questionou se ela estava apenas dormindo, uma vez que todos estavam engajados na atividade e C2 se encontrava debruçada sobre seu desenho. Nesse contexto, a criança alertou a professora, comunicando, com tom de preocupação, que C2 estava debruçada na mesa.

Essa interação evidencia a preocupação manifestada pelos colegas, bem como a possibilidade de desenvolvimento de relações empáticas dentro do grupo, corroborada pela atitude da criança que buscou auxílio da professora. Tal interação pode ser analisada através do conceito de empatia, conforme descrito por Goleman (1995), que define a empatia como uma habilidade social crucial que permite às crianças reconhecer e responder às emoções dos outros. Esse tipo de interação não apenas fortalece os laços sociais, mas também contribui para a formação de um ambiente escolar positivo e solidário, características que foram observadas na sala de aula em questão uma vez que, todas as crianças demonstraram compreensão a condição de C2 em relação a ausência de fala e mesmo assim buscavam estratégias para se comunicar com ela. A turma demonstrou significantes habilidades de comunicação e empatia, fundamentais para a construção de relações interpessoais saudáveis no ambiente escolar.

Adicionalmente, observou-se que, em situações de agitação na sala de aula, C2 se deixava influenciar por esse estado, exibindo comportamentos imitativos, como correr pela sala e gritar, especialmente após o retorno do parque ou do refeitório. Em 76% das observações (13 de 17), todas as crianças pararam a pedido da professora, exceto C2, que

continuava a exibir comportamentos agitados. Nesses momentos, ela frequentemente cutucava as outras crianças para instigá-las a retomar comportamentos inadequados, mesmo após os esforços da professora para restabelecer o controle. Nessas ocasiões, a auxiliar da APAE foi acionada e de maneira rígida, conseguia fazer com que C2 cessasse os comportamentos inadequados. Em 23% das situações (4 de 17), tanto C2 quanto seus colegas conseguiram interromper os comportamentos inadequados apenas com pedidos rápidos da professora. O comportamento da criança pode indicar sua dificuldade em transitar de uma atividade livre para uma atividade dirigida, como, por exemplo, ao sair do momento do refeitório e chegar mais agitada à sala, tendo dificuldades em sentar-se imediatamente e concentrar-se. Além disso, C2 interpretava as solicitações da professora como brincadeiras, o que sugere que muito do comportamento observado estava relacionado à forma como C2 percebia as solicitações da professora.

Notou-se constantes solicitações pela auxiliar da APAE, principalmente em momentos de comportamentos desafiadores. A professora menciona em entrevista que define esse suporte como ensino colaborativo e que a auxiliar é um elemento positivo para controlar as agitações de C2, especialmente em momentos de crise e comportamentos desafiadores. Ela mencionou que, quando a criança se negava a seguir as instruções, a equipe de apoio conseguia intervir de forma a diminuir a intensidade dos comportamentos. Porém, a proposta de ensino colaborativo, conforme Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009), caracteriza-se por questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; procedimentos para organização da sala; comunicação com estudantes, pais e administradores; acompanhamento do progresso de aprendizagem dos educandos; e às metas para o Plano Educacional Individualizado dos educandos com deficiência. Nesse sentido, o controle de comportamentos sem planejamentos não se configura como ensino colaborativo, como mencionou P2.

Houve disponibilização de livros infantis para todas as crianças, em 82% das observações, o que despertou o interesse de C2, que folheou os materiais com calma e atenção. Essa interação ocorreu de maneira conjunta com os colegas, com eles trocando livros uns com os outros e expondo verbalmente o que estavam vendo, C2 mesmo sem comunicação verbal, olhava para o apontar dos colegas e recepcionava os livros quando entregues na sua mão de maneira curiosa, sugerindo que ela valoriza a troca social e a partilha de experiências.

Essas interações positivas e receptivas foram fortemente mencionadas na entrevista com P2, que descreve a criança como tendo um amplo repertório social e sendo bem aceita no grupo. Como já citado anteriormente, essa interação positiva com os pares é extremamente benéfica, especialmente considerando o contexto em que a criança com TEA se encontra.

Interações em atividades livres: As observações sobre a interação social de C2 em atividades livres mostraram que, em aproximadamente 52% das situações (9 de 17), ela participou de brincadeiras como pega-pega e esconde-esconde, demonstrando sua capacidade de seguir regras e interagir de maneira compreensiva com os colegas. A receptividade de C2 a convites para brincar, onde os colegas a chamavam pelo nome ou usavam expressões como “vem” e “tá com você”, sugere uma forte aceitação e integração no grupo. Essa dinâmica é fundamental, pois, conforme Vigotski (1991), o meio social no qual o indivíduo está inserido é determinante para sua constituição e desenvolvimento.

Entretanto, em momentos de disponibilização de brinquedos, C2 apresentou relutância em compartilhar, com uma taxa de resistência de 82% (14 de 17) e um índice de compartilhamento de apenas 18%. Ela frequentemente acumulava brinquedos de seu interesse, indicando que, apesar de sua habilidade em interagir, ainda enfrenta dificuldades na partilha. Essa observação foi corroborada por P2 em entrevista, que menciona a dificuldade de C2 em compartilhar objetos com os pares, acumulando-os para si sem utilizá-los. Vale frisar que a disponibilização de brinquedos era aleatória; algumas vezes, consistia em caixas com painéis de plástico, ou legos, bonecas e carrinhos e a quantidade era reduzida, embora houvesse pelo menos um brinquedo para cada criança. Com isso, pensando na compreensão das interações sociais na educação infantil é imperativo observar a disponibilidade e a quantidade de brinquedos utilizados. Ladd e Coleman (1992) examinaram aspectos das brincadeiras das crianças em função da quantidade de brinquedos presentes no ambiente escolar e verificaram que as crianças tendem a conflitar mais e a se engajar em atividades paralelas quando a quantidade de brinquedos é menor. Quando a quantidade de brinquedos aumenta, o brincar do tipo solitário passa a preponderar sobre os outros tipos, o que pode justificar os conflitos nessas ocasiões.

Nas atividades com legos disponibilizados, oferecidas em 59% das observações (10 de 17), C2 demonstrou uma preferência pela organização em fileiras, ao invés de encaixá-los, ocorrendo em cerca de 70% dessas ocasiões (7 de 10), sem interações ou imitações das montagens dos demais colegas. O comportamento de enfileirar brinquedos ou objetos é uma

prática comum entre muitas crianças com TEA e pode ser explicado por várias razões teóricas. Primeiramente, essas crianças frequentemente buscam previsibilidade e conforto em suas interações com o mundo e alinhar brinquedos proporciona uma sensação de controle e ordem, ajudando a reduzir a ansiedade que pode surgir da imprevisibilidade do ambiente ao seu redor. Além disso, muitas crianças com TEA possuem a capacidade de focar em detalhes específicos, como forma, cor e tamanho dos brinquedos, neste sentido, o ato de enfileirar-los permite que elas organizem esses detalhes de maneira lógica, reforçando um senso de controle e satisfação.

Durante as atividades com massinha de modelar e palitos, C2 mostrou-se bastante autônoma, brincando em 76% das observações (13 de 17) sem necessidade de intervenção, nessas ocasiões, todos os colegas brincavam majoritariamente sozinhos com a massinha, mesmo que em grupos conjuntos na mesa, mostrando-se bastante focados nas suas criações ainda que observassem as criações dos demais. Esse comportamento ainda é comum nessa fase do desenvolvimento, que como já mencionado, as crianças estavam em transição da brincadeira paralela para a brincadeira compartilhada. O uso correto dos modeladores por C2 em 54% das ocasiões (7 de 13) indica que a criança estava atenta às instruções e observando os colegas. No entanto, em 46% das ocasiões, ela não demonstrou interesse no material, limitando-se a manuseá-lo sem um objetivo claro, o que pode refletir momentos de sensibilidade e menos receptividade, conforme informado pela mãe, durante o período em que C2 vivenciava situações familiares delicadas.

Um momento de interação social positiva ocorreu quando C2 descobriu uma lâmpada de brinquedo e demonstrou grande empolgação, chamando a atenção de uma colega através de gestos e sons, nesta ocasião, ela apontou para o brinquedo e para lâmpada no teto da sala, demonstrando compreensão de que eram objetos iguais. Essa interação demonstra que, apesar das dificuldades em compartilhar objetos, C2 possui a capacidade de se comunicar e interagir de maneira significativa, reforçando a ideia de que a escola é um espaço privilegiado para trocas e aprendizados e interações, como defendido por Vigotski (2008).

Portanto, as observações destacam que, embora C2 enfrente desafios na partilha de objetos, suas interações e habilidades sociais são robustas e evidentes em diversas atividades. C2 não utiliza linguagem oral para comunicação, mas possui estratégias que a tornam compreendida pelos colegas. Ela brinca com os pares e se insere no grupo, demonstrando um repertório, ainda que alternativo, que lhe permite manifestar-se de maneira eficaz. Essa capacidade de comunicação, embora não verbal, é acompanhada por um desempenho social

robusto e desafiador, evidenciando que C2 possui habilidades cognitivas significativas. Esses aspectos ressaltam a importância de reconhecer e valorizar as diferentes formas de comunicação e interação, promovendo um ambiente inclusivo que favoreça o desenvolvimento de todas as crianças.

Interações das crianças com TEA com a professora

Interações da C1

Interações em momentos de sala de aula:

Durante o período de observação, foram identificados comportamentos recorrentes de C1, especialmente no que diz respeito ao ato de ir até o armário e pegar as mochilas dos colegas, principalmente as mochilas com rodinhas, onde ele gostava de vê-las “passeando” pelo chão. Geralmente, esse comportamento acontecia quando a professora estava trocando a fralda de outras crianças ou quando C1 se via entediado. A professora chamava-o pelo nome e pedia para que guardasse as mochilas de volta explicando que eram dos colegas e não era o momento de pega-las. C1 parava de imediato após a explicação. O fato de C1 parar após a explicação mostra que ele possui uma compreensão básica sobre limites sociais, embora tenha dificuldade em respeitá-los em momentos de distração. Apenas em 25% dessas ocasiões (3 de 12), a professora precisou ser mais firme, repreendendo-o rapidamente e de forma mais rígida pois precisava manter o controle do restante da sala. Nesses casos, ela se aproximou da criança, repreendeu-a de maneira mais firme e a levou para outro canto da sala, o que surtiu efeito, fazendo com que ele se atentasse ao desenho que estava passando na televisão. O comportamento de pegar as mochilas pode ser visto como uma manifestação de curiosidade natural na infância, mas também pode indicar que C1 precisa de mais estímulos durante os períodos de inatividade.

Durante as observações realizadas, foram identificados momentos em que C1 manifestava inquietude, expressando-se por meio de corridas na sala, choros intensos e comportamentos agressivos. Esses episódios, caracterizados por choros altos, frequentemente eram desencadeados por fatores como a falta de interesse ou engajamento nas atividades propostas, tanto aquelas dirigidas pela professora quanto as espontâneas. Além disso, a frustração se tornava evidente quando a criança tentava acessar brinquedos que já estavam sendo utilizados por outras, resultando em reações emocionais intensas. Diante desse cenário, P1 implementou uma estratégia de intervenção em 88% das observações realizadas (15 de 17) que consistia em pegar a criança no colo e cantar músicas até que ela se acalmasse. No

entanto, é importante considerar que esses comportamentos opostos podem ter sido uma forma de a criança induzir a professora a pegá-la no colo, uma vez que essa estratégia sempre resultava em sucesso. Porém, em algumas ocasiões, mesmo com o colo, os comportamentos demonstravam dificuldade de autorregulação, este conceito que é definido como a habilidade de monitorar e modular a emoção, a cognição e o comportamento para atingir um objetivo e/ou adaptar-se às demandas cognitivas e sociais em situações específicas (Sroufe, 1995). A dificuldade de C1 em regular suas emoções e comportamentos pode ser exacerbada por características associadas ao TEA, que frequentemente incluem dificuldades na autorregulação emocional. A abordagem utilizada pela professora, embora imediata e eficaz, pode inadvertidamente reforçar comportamentos desafiadores, destacando a necessidade de estratégias alternativas que promovam a autonomia emocional e a capacidade de C1 em lidar com frustrações de maneira mais construtiva. O desenvolvimento de habilidades de autorregulação deve ser uma prioridade, especialmente para crianças com TEA.

As observações realizadas evidenciaram um padrão significativo no comportamento de C1 em relação à leitura e à interação com livros. Em todas as 17 ocasiões analisadas (100%), a criança demonstrou um interesse notável por livros, expressando o desejo de pegá-los, tateá-los e folheá-los. No entanto, ao ser convidado pela professora a se sentar na roda para a leitura, C1 apresentava um comportamento ambivalente: embora inicialmente se sentasse, logo após o início da leitura, levantava-se e começava a correr pela sala ou pedia para sentar no colo da professora, a fim de observar mais de perto e sentir o livro. Essa dinâmica sugere que parte do comportamento de C1 em se afastar da roda pode estar relacionada ao fato de ser frequentemente acolhido no colo da professora durante a leitura. Essa prática parece ter se tornado uma estratégia para a criança, que buscava a proximidade e a interação direta com a educadora. Em aproximadamente 17% das observações (3 de 17), a agitação de C1 ultrapassou os níveis habituais, levando a professora a interromper a narrativa para abordar a importância de não perturbar os colegas. Após essa intervenção, a professora frequentemente o pegava no colo novamente, o que indicava uma tentativa de acalmá-lo e reestabelecer a atenção na atividade proposta. Mesmo com o sucesso em cessar os choros, essa prática evidenciou o reforço da birra da criança. A birra é um recurso que a criança utiliza para chamar a atenção ou para conseguir algo que deseja de seus pais ou cuidadores (sejam eles da família ou não, como professores na escola, por exemplo). Costuma ocorrer quando é negado a ela. Portanto, trata-se de uma espécie de “estratégia” para que uma situação se reverta em seu favor (Bennie, 2016).

Essas observações ressaltam a complexidade da interação entre C1 e o ambiente de leitura, evidenciando a necessidade de estratégias que promovam tanto o engajamento da criança quanto o respeito pelo espaço dos colegas. A relação afetiva com a professora, manifestada através do contato físico, parece desempenhar um papel crucial no comportamento de C1.

Um momento marcante na interação com a professora foi quando C1 verbalizou "quero água", demarcando avanço significativo em sua comunicação. Na ocasião, a professora já havia oferecido água para as demais crianças anteriormente, mas C1 não aceitou. No entanto, em um momento durante a rotina de atividades, enquanto dançava uma música que estava sendo transmitida na televisão, C1 fez a solicitação à professora. Ela atendeu prontamente ao seu pedido, demonstrando empolgação por ele ter conseguido expressar seu desejo de forma verbal, neste sentido, ela o parabenizou pela fala. Após isso, a criança voltou a assistir à televisão. Essa interação positiva é crucial para o avanço da linguagem e da confiança de C1. A professora mencionou em entrevista que C1 estava evoluindo em sua fala, demonstrando maior capacidade de se expressar com maior repertório de frases completas, embora ainda apresentasse dificuldades nesse aspecto e destacou esse momento. Ela também relatou que ele compreendia bem o que lhe era comunicado, evidenciando um progresso significativo em sua comunicação e interação social. Esse momento foi um exemplo eloquente de como pequenos avanços podem ter um impacto profundo no desenvolvimento infantil, ressaltando a importância de um ambiente educacional acolhedor e estimulante que reconheça e valorize cada passo da jornada de aprendizado.

Durante as observações, verificou-se que em 82% das ocasiões (14 de 17), ao se sentar após o lanche, C1 demonstrava um claro desinteresse pela atividade de massinha, que era uma prática rotineira nesse momento. Embora a criança inicialmente mostrasse curiosidade ao observar a cor e a textura da massinha, chegando a apertá-la, esse interesse era efêmero. Após poucos minutos, C1 rapidamente se levantava, correndo pela sala ou indo até o armário em busca de brinquedos guardados. Nessas situações, P1 intervinha pedindo que ele retornasse ao seu lugar e se sentasse à mesa, frequentemente segurando suas mãos. Contudo, mesmo após essa intervenção, C1 continuava a manusear a massinha de forma desinteressada e, em pouco tempo, voltava a circular pela sala. Esse ciclo de comportamento se repetia até a troca de atividade. Em contraste, houve três ocasiões em que C1 manteve a atenção do início ao fim da atividade, sem apresentar comportamentos desafiadores. Esses momentos de foco ocorreram quando a professora disponibilizou modeladores de massinha, que despertaram seu interesse

de maneira significativa. Essa diferença sugere que a introdução de ferramentas que estimulem a criatividade e a exploração pode ser fundamental para engajar C1 nas atividades propostas. Em suma, a análise do comportamento de C1 durante as atividades de massinha evidencia a importância de adaptar as propostas pedagógicas às necessidades e interesses das crianças. A falta de engajamento observada em grande parte das ocasiões sugere que a atividade, isoladamente, não era suficientemente atrativa. Em contraste, a introdução de modeladores de massinha proporcionou um aumento significativo no foco e na participação de C1, corroborando a necessidade de diversificação de materiais e abordagens. Cabe ao professor criar atividades que envolvam as crianças com TEA nas tarefas realizadas em sala de aula. Mesmo que estas não estejam dispostas, devem ser motivadas através de diferentes estratégias de ensino, adaptadas conforme seu potencial (COLL et al., 2004).

A observação de C1 em relação aos livros sensoriais revela um aspecto fundamental no seu processo de aprendizagem infantil: a importância de materiais que estimulem a exploração sensorial e a interação ativa. Durante as ocasiões em que C1 teve acesso a esses livros (8 de 17), ele demonstrou um engajamento notável, interagindo com as texturas, imagens e partes interativas. Essa interação indica que esses recursos não apenas capturaram sua atenção, mas também promoveram uma experiência rica em estímulos. Nestes momentos a professora chegava perto de C1 e fazia perguntas como “você gostou do livro?” “O que esse livro tem?” mesmo sem qualquer resposta verbal ou com gesto da criança. Mesmo que disponibilizado algumas vezes, esse recurso poderia ter sido uma estratégia implementada pela professora em mais ocasiões sendo que eram do interesse de C1 assim como dos demais da sala. A repetição e a variedade de experiências são cruciais para o desenvolvimento infantil. Teóricos como Montessori (1949) defendem que a repetição de atividades que atraem a criança é essencial para a consolidação do aprendizado. Ao não oferecer mais oportunidades para que C1 interagisse com os livros sensoriais, a professora pode ter perdido uma chance valiosa de aprofundar a exploração e o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e linguísticas.

Portanto, é essencial que educadores considerem a inclusão regular de recursos que estimulem a exploração sensorial e a interação, garantindo que cada criança tenha a oportunidade de se engajar ativamente em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. As atividades na educação infantil ou qualquer ano escolar não devem ser vistas como uma simples transferência de conhecimento ou como uma educação bancária; é essencial dar voz às crianças e promover um bom relacionamento no ambiente de troca de saberes. Para

alcançar os objetivos propostos pela docente, um bom planejamento é fundamental, pois assim as crianças já sabem o que irá acontecer na sequência das atividades, principalmente tratando-se de crianças com TEA.

Momentos de refeitório:

Na análise da interação de C1 com a professora P1 e outros membros da equipe pedagógica, emergem padrões comportamentais que merecem uma consideração mais aprofundada, especialmente no que tange à dinâmica de acolhimento e à gestão da autonomia infantil.

Em uma situação específica, C1 manifestou um desejo insistente de ser transportado ao refeitório no colo da professora. Apesar das tentativas de P1 de explicar, de forma calma e paciente, que as demais crianças estavam se deslocando a pé, a criança persistiu em seu choro e gritos, culminando na decisão da professora de atendê-lo, levando-o até a mesa do lanche. Observações subsequentes revelaram que P1 frequentemente cedia aos anseios de C1, o que, embora possa ser interpretado como um gesto de acolhimento, também parece reforçar um comportamento de birra, caracterizando uma estratégia de manipulação por parte da criança para ter suas vontades atendidas.

Durante as atividades diárias que envolviam o uso de massa de modelar, realizadas após o período de recreação no parque, C1 demonstrou uma adesão limitada às instruções da professora. Ele seguiu o comando inicial de P1 para sentar-se à mesa e receber a massinha em apenas 24% das observações (4 de 17). A necessidade de uma instrução individualizada e reforçada ao retornar do parque foi evidente, uma vez que C1 apresentava-se agitado e corria de um lado para o outro, ainda sob a influência da energia acumulada durante o tempo de brincadeira. Este comportamento pode ser interpretado como uma manifestação da dificuldade de transição entre contextos, uma vez que C1, embora demonstrasse uma relação de confiança com P1, não conseguia canalizar sua energia de forma adequada para atender à solicitação de sentar-se.

Ademais, registrou-se uma ocorrência em que C1 saiu do refeitório sem autorização, dirigindo-se ao parque de maneira apressada e agredindo um colega de outra turma. Tal comportamento parece ter sido desencadeado pela insatisfação com a merenda oferecida. A auxiliar da APAE, responsável por acompanhar C1 durante as refeições, encontrava-se ocupada com outras demandas, o que resultou em uma atenção fragmentada. Apesar de seus

esforços para auxiliá-lo, tentando alimentá-lo diretamente, a falta de atenção exclusiva parece ter contribuído para a exacerbação do comportamento desafiador de C1. Após a intervenção da professora, que buscou dialogar sobre a inadequação do ato, C1 reagiu com intenso choro, necessitando da intervenção da auxiliar da APAE para se acalmar, sendo reconfortado em seu colo. Essa situação evidencia a busca de C1 por conforto físico e atenção, indicando que sua necessidade de acolhimento estava profundamente ligada a uma estratégia de birra.

Durante o momento do lanche, observou-se que, em 41% das ocasiões (7 de 17), a professora tentou alimentá-lo, mas C1 chorava até que a auxiliar da APAE assumisse a tarefa. Essa dinâmica sugere uma clara preferência pela assistência da auxiliar durante as refeições, mesmo que C1 demonstrasse a capacidade de se alimentar de forma independente. Tal comportamento pode ser interpretado como uma busca por atenção e validação, reforçando a necessidade de um acompanhamento mais sistemático e atento às necessidades emocionais e comportamentais de C1.

Em suma, a análise das interações de C1 revela uma complexa teia de necessidades emocionais, comportamentais e sociais que requerem uma abordagem pedagógica sensível. A dinâmica de acolhimento e a gestão da autonomia devem ser cuidadosamente equilibradas, a fim de promover não apenas o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais de C1, mas também a sua capacidade de se auto-regular e interagir de forma apropriada com os colegas e educadores.

Interações da criança 2

Momentos de sala de aula:

Era comum que a professora solicitasse que todos ajudassem a guardar os brinquedos espalhados na mesa na hora da entrada, mas C2 não cumpria essa solicitação sem reforço. Assim, P2 fornecia pequenas dicas direcionadas a ela para incentivá-la a ajudar a guardar, comportamento observado em 88% das observações (15 de 17). Que a professora reforçava muitos comportamentos negativos da criança como por exemplo não guardar brinquedos ou algumas birras e dava pouca ênfase em comportamentos adequados sugere-se que para Redução de Comportamentos Desafiadores: Ao reforçar comportamentos apropriados, é possível reduzir a ocorrência de comportamentos desafiadores. De acordo com a pesquisa de Matson e Minshawi (2006), intervenções que utilizam reforço positivo demonstraram eficácia na diminuição de comportamentos disruptivos em crianças com TEA. Essa abordagem não apenas melhora o comportamento das crianças, mas também contribui para um ambiente mais

positivo e propício ao aprendizado e à interação social. Os resultados sugerem que a implementação de estratégias de reforço positivo deve ser considerada uma prática essencial no manejo de comportamentos em crianças com TEA.

Devido a problemas familiares relatados pela mãe, P2 menciona em entrevista que notou mudanças drásticas no comportamento de C2, com maiores episódios de comportamentos opostos, com isso, a professora indagou que ela estava muito mais “difícil” ultimamente e por isso recorria a ajuda da auxiliar da APAE. Não solicitava a professora de Educação Especial, pois alegava que a auxiliar sabia lidar melhor com a criança na questão comportamental.

Em uma situação observada, a professora convocou C2 para o café da manhã, mas a criança manifestou resistência, pois estava intensamente engajada nos brinquedos que manipulava. Diante da recusa de C2 em se deslocar, a professora optou por uma resposta que consistiu em afirmar: “fique aí então”, e saiu da sala. Esse episódio revela uma dinâmica de interação que pode ter impactos significativos no bem-estar emocional da criança. No mesmo dia, C2 apresentou um comportamento que indicava uma maior sensibilidade emocional ao ambiente escolar, pois durante as atividades em sala, a criança não demonstrou a atenção habitual, além de se mostrar avessa às interações com os colegas. O surgimento do choro, posteriormente, levou a professora a retornar e conduzi-la à mesa, segurando sua mão e informando que, em uma próxima ocasião semelhante, a deixaria sozinha. Essa abordagem, embora tenha sido uma tentativa de restabelecer a conexão, pode não ter considerado adequadamente o estado emocional da criança.

A sensibilidade emocional exibida por C2, manifestada na falta de atenção nas atividades e na evitação de interações sociais, pode ser interpretada através do conceito de "desregulação emocional", conforme discutido por Klin et al. (2007). Crianças com TEA frequentemente enfrentam dificuldades na regulação de suas emoções, e situações que as fazem sentir-se sobrecarregadas podem resultar em reações mais intensas, como o choro. Nesse contexto, é pertinente considerar que fatores externos, possivelmente relacionados ao ambiente familiar de C2, podem ter contribuído para sua maior sensibilidade naquele dia específico. Embora essa sensibilidade não seja incomum em crianças típicas, é crucial reconhecer que indivíduos com TEA tendem a apresentar uma maior vulnerabilidade emocional. Adicionalmente, a transição abrupta da brincadeira para o momento de refeição pode ter exacerbado a desregulação emocional de C2. A mudança repentina de atividade, especialmente quando a criança estava profundamente engajada em sua brincadeira, pode ter

causado um sentimento de perda ou frustração, resultando na dificuldade em se adaptar à nova situação. A abordagem da docente, nesse sentido, poderia ter sido mais eficaz se tivesse incluído estratégias que reconhecessem e validassem os sentimentos de C2, como uma transição gradual ou a oferta de um tempo adicional para que a criança pudesse se preparar para a mudança de atividade.

A prática da professora em inquirir as vivências das crianças, utilizando perguntas como “Como foi o final de semana?” e “O que irão fazer no final de semana?”, revela uma estratégia pedagógica que visa fomentar a interação social e a expressão oral entre os educandos. No caso específico de C2, que não apresentava uma verbalização plena, a professora P2 adotou uma abordagem diferenciada, utilizando informações compartilhadas pela mãe de C2, tanto por meio de mensagens no WhatsApp quanto durante a entrada na escola. Essa prática incluiu perguntas direcionadas, como “Você foi passear no zoológico no final de semana?” ou “Você dormiu na casa da sua avó no sábado?”. Tal método foi observado em aproximadamente 70% das situações (12 de 17), enquanto nas demais ocasiões não houve perguntas específicas. Durante esses momentos, as crianças estavam geralmente sentadas em roda ou à mesa, compartilhando suas experiências de forma coletiva. Esse tipo de interação é corroborado pelo modelo de envolvimento familiar proposto por Epstein (2011), que sugere que a colaboração entre escola e família é fundamental para melhorar o desempenho acadêmico e social dos educandos. O relato da professora sobre a dinâmica de comunicação com a mãe de C2 reflete essa abordagem colaborativa, evidenciando a importância de um canal aberto de diálogo. Em entrevista, a professora enfatizou a relevância de manter uma comunicação contínua com a mãe de C2, que frequentemente compartilhava informações sobre mudanças comportamentais da criança e experiências que poderiam ser discutidas em sala de aula. P2 também fornecia feedback sobre o desempenho de C2, destacando que as informações trocadas eram utilizadas pela mãe para complementar o acompanhamento realizado por profissionais externos, como psicólogos e neurologistas. Essa colaboração interprofissional é essencial, pois permite que a equipe escolar esteja alinhada com as necessidades específicas de C2, contribuindo para um suporte mais eficaz.

Além disso, a perspectiva de Vygotsky (1978) sobre a importância do contexto social na aprendizagem é pertinente neste cenário. A troca de informações entre a mãe e a professora cria um ambiente propício para que as experiências de C2 sejam integradas ao processo de ensino. A comunicação sobre mudanças de comportamento e vivências fora da escola possibilita que a professora utilize essas informações para contextualizar o aprendizado,

promovendo uma abordagem mais significativa e personalizada. A participação da família na educação é fundamental e deve ocorrer em todas as etapas do processo educativo, uma vez que a responsabilidade pela educação não se limita à instituição escolar. É essencial que escola e família estejam unidas e se complementem. Cioffe (2016) argumenta que a relação entre família e escola deve ser orientada por um propósito comum, pois é inviável dissociar o filho do estudante. Assim, a família deve reconhecer que quanto mais integrada estiver à escola, melhor será o desempenho da criança. Este desempenho não se restringe ao aspecto intelectual, mas abrange uma combinação de princípios afetivos, morais e éticos. Nesse contexto, observa-se como a professora utilizou essa proximidade em diversas ocasiões para integrar e incluir a criança nas dinâmicas em sala de aula, reforçando assim a importância da parceria com a família para o desenvolvimento integral do educando.

O episódio em que C2 se recusou a escovar os dentes e jogou a escova no chão ilustra uma situação em que a sensibilidade emocional da criança estava em evidência. Esse comportamento ocorreu em um período em que a mãe havia alertado sobre a maior sensibilidade de C2. Antes da escovação, a criança demonstrou agitação, mas a resposta da professora foi de não oferecer orientações e retirar a escova, o que resultou em um choro intenso por parte de C2. Foi necessário que a auxiliar da APAE a acalmasse, sentando-se com ela na cama empilhável até a hora de dormir. Essa situação evidencia como a sensibilidade aguçada de C2 estava interferindo tanto no ambiente escolar quanto no familiar. De acordo com a teoria de Bandura (1977), que enfatiza a aprendizagem por observação e a influência do modelo comportamental, a forma como a professora lidou com a situação pode ter ensinado a C2 que a expressão de suas emoções não é aceitável. A retirada da escova, sem uma explicação, pode ter reforçado a ideia de que suas emoções eram inadequadas, o que pode impactar sua regulação emocional futura. Por outro lado, o papel da auxiliar da APAE foi crucial, pois ela atuou como um modelo positivo, ajudando C2 a regular suas emoções e comportamentos.

Outro aspecto observado foi a relutância de C2 em compartilhar brinquedos. Quando a criança acumulava vários brinquedos para si, P2 orientava-a a dividir aqueles que não estava utilizando. Em cerca de 53% das observações (9 de 17), essa orientação foi feita com um tom de voz rígido, embora a docente adotasse essa abordagem com todas as crianças. Nas demais ocasiões, em 47% (8 de 17), as solicitações foram feitas de maneira mais serena, acompanhadas de explicações sobre a importância do compartilhamento.

É importante ressaltar que comportamentos de não dividir brinquedos são comuns na faixa etária das crianças. Além disso, mesmo entre aquelas que estavam habituadas a perguntar antes de pegar um brinquedo, a resistência em compartilhar também se manifestava. C2, particularmente engajada e interessada, frequentemente expressava o desejo de manter o brinquedo para si.

O comportamento de C2, que corria pela sala e se escondia atrás das cadeiras, especialmente quando as crianças eram solicitadas a permanecer sentadas, ilustra uma resposta a momentos de desinteresse pelas atividades propostas pela professora. A abordagem rígida da docente, que exigia que C2 se sentasse utilizando um tom de voz elevado, pode ter contribuído para a resistência da criança. Embora outros educandos também apresentassem comportamentos semelhantes, a interrupção das ações de C2 mostrava-se mais desafiadora. Em várias ocasiões, C2 ria dos pedidos da professora, interpretando-os como parte de uma brincadeira, e continuava a correr ou a não participar das atividades. Quando isso ocorria, a auxiliar da APAE era acionada, o que aconteceu em aproximadamente 64% das observações (11 de 17). A auxiliar, por sua vez, adotava uma abordagem rígida, buscando ajudar C2 a se acalmar ao conversar com ela em um canto da sala. A abordagem comportamental de Skinner (1953) destaca a importância do reforço e da punição na modificação do comportamento. O comportamento de correr e brincar de C2 pode ser visto como uma resposta a um ambiente que não oferece reforços positivos para a participação nas atividades. Ao usar um tom de voz elevado e exigir que C2 se sentasse, a professora pode estar inadvertidamente reforçando a resistência da criança, que pode interpretar essa interação como uma forma de atenção, mesmo que negativa. Além disso, é amplamente reconhecido que indivíduos com TEA apresentam altas taxas de problemas emocionais e comportamentais (Shafiq & Pringsheim, 2018).

É relevante notar que muitos comportamentos desafiadores apresentados por crianças com TEA podem ocorrer em contextos específicos, como quando a criança demonstra desinteresse pela atividade proposta ou apresenta um nível elevado de energia após atividades recreativas, como visitas a parques. Isso sugere que esses comportamentos não são exclusivamente atribuíveis ao transtorno, mas podem ser consequências da falta de um planejamento pedagógico individualizado que atenda aos interesses e necessidades específicas da criança.

Assim, a interação entre a professora ilustra a complexidade do manejo comportamental em sala de aula, especialmente no que diz respeito a crianças com TEA,

ressaltando a necessidade de estratégias adequadas que considerem as especificidades do desenvolvimento e as dificuldades emocionais apresentadas.

Momentos de refeitório:

No refeitório, C2 demonstrou resistência inicial em sentar-se à mesa com os colegas, optando por correr em volta das mesas em 70% das observações. A resposta da professora, que aumentava o tom de voz de forma rígida e solicitava que a criança se comportasse, foi observada em 70% das ocasiões (12 de 17 observações). Em algumas situações, a professora chegou a intervir fisicamente, guiando C2 pela mão até sua cadeira. Nas demais ocasiões, C2 apresentou um comportamento mais calmo. Esse comportamento no refeitório reflete a atenção que a professora dedicava ao chamar a atenção de C2. Embora a criança demonstrasse interesse em interagir, também apresentava dificuldades em controlar sua energia, o que é consistente com o que sugere a literatura sobre o TEA, que frequentemente envolve desafios na regulação emocional e comportamental (Shafiq & Pringsheim, 2018). As situações evidenciam a dificuldade de C2 em realizar a transição de uma atividade que lhe interessava para o ambiente do refeitório, sugerindo uma necessidade de suporte adicional durante essas mudanças (Randall et al., 2018).

Cerca de 47% das observações (8 de 17) mostraram a presença da professora de Educação Especial, sendo que 62% (5 de 8) desses momentos ocorreram durante o horário do parque e do lanche, enquanto as outras três ocasiões foram em sala de aula. Dentre essas, uma foi na hora de colocar as crianças para dormir e duas durante atividades em sala. Entretanto, C2 não solicitou ajuda, e a profissional permaneceu majoritariamente na observação.

Observa-se que C2 recebia muito mais atenção em comportamentos opostos do que em comportamentos socialmente esperados. Essa dinâmica sugere que, além das características do TEA que dificultam a regulação após atividades como o parque, a criança recebia maior suporte da professora em situações de desvio comportamental (Shafiq; Pringsheim, 2018). A resistência de C2 em se sentar à mesa pode ser interpretada não apenas como um desafio comportamental, mas também como uma manifestação de suas dificuldades em transitar entre atividades (Randall et al., 2018). A resposta da professora, embora enérgica, pode não estar abordando a raiz do problema, que é a necessidade de um suporte mais estruturado e individualizado durante essas transições.

É crucial que as intervenções sejam adaptadas às necessidades específicas de C2, promovendo um ambiente que favoreça a regulação emocional e comportamental. A presença

da professora de Educação Especial, embora significativa, parece não ser suficiente para atender às demandas de C2, especialmente em momentos críticos como a hora do lanche. Portanto, ressalta-se a importância de um planejamento pedagógico que inclua estratégias de transição mais suaves e que valorize os interesses da criança. Ao focar tanto nos comportamentos desafiadores quanto nos comportamentos socialmente esperados, a equipe educativa poderia criar um ambiente que minimize a resistência e incentive a participação ativa de C2 nas atividades coletivas.

Práticas pedagógicas das professoras

P1 com C1

Refeitório:

Durante as observações realizadas, constatou-se que em 88% dos casos (15 de 17), a criança foi autorizada a levar um carrinho ao refeitório. Essa prática foi implementada como uma estratégia para assegurar que a criança permanecesse sentada à mesa durante as refeições. Embora segurasse o carrinho nas mãos enquanto era alimentada, não o manuseava ativamente, o que sugere que a presença do objeto proporcionava uma sensação de segurança e conforto. Nas duas ocasiões restantes (12%), quando a criança não tinha o carrinho, observou-se um aumento significativo de choro, o que exigiu a intervenção da auxiliar da APAE para mediar a situação e acalmá-la. Mesmo na presença do brinquedo, a criança demonstrava irritabilidade em relação à comida oferecida, embora acabasse consumindo os alimentos com o auxílio da auxiliar da APAE, somado aos incentivos de P1, que explicava a importância da alimentação e mostrava que todos ao seu redor estavam comendo. Na entrevista realizada com a docente, ela mencionou observar uma evolução na dependência da criança em relação a objetos de apego, destacando que o carrinho era considerado mais "fácil" em comparação com a chupeta e o cobertor, que eram constantes no ano anterior. Bowlby (1969) enfatiza a importância dos objetos de apego na formação de vínculos emocionais, argumentando que esses objetos podem servir como uma âncora emocional em situações de ansiedade. A necessidade de intervenção da auxiliar da APAE nas ocasiões em que a criança não tinha acesso ao carrinho, resultando em um aumento significativo do choro, corrobora essa perspectiva. A ausência do objeto de apego parece ter gerado uma resposta emocional intensa, indicando a importância desse recurso para a estabilidade emocional da criança durante as refeições. A evolução observada pela docente na dependência da criança em relação aos objetos de apego também merece destaque. A transição do apego a um carrinho, considerado mais "fácil", em

comparação com a chupeta e o cobertor, sugere um progresso na autonomia emocional da criança. Essa mudança pode refletir um desenvolvimento positivo, onde a criança começa a estabelecer vínculos mais complexos e adaptativos com os objetos ao seu redor. A pesquisa de Ainsworth et al. (1978) sobre estilos de apego reforça a ideia de que a evolução nas relações com objetos de apego pode estar ligada ao desenvolvimento da confiança e da autonomia nas interações sociais. Além disso, mesmo na presença do carrinho, a criança apresentou irritabilidade em relação à comida. Essa resistência à alimentação, que foi mitigada pelo suporte da auxiliar e de P1, levanta questões sobre a relação entre a dependência emocional e a aceitação de novos estímulos, como a alimentação. A intervenção social, ao explicar a importância da alimentação e ao modelar comportamentos, é fundamental para promover a aceitação e a adaptação da criança a novas experiências. De acordo com Vygotsky (1978), a mediação social é essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional, sugerindo que o suporte oferecido por adultos pode facilitar a internalização de comportamentos desejáveis.

Em relação à interação estabelecida com C1, a professora a descreveu como positiva, percebendo que a criança demonstrava afeto e frequentemente solicitava sua ajuda. No entanto, ela ressaltou que o vínculo da criança era mais estreito com a auxiliar da APAE, que a acompanhava desde o ano anterior, sendo esta, em algumas situações, mais eficaz na orientação e promoção da obediência, o que converge com as observações realizadas.

Atividade dirigida:

Durante as observações, ficou evidente que a criança demonstrava interesse e participação ativa nas atividades em que a professora utilizava canções e coreografias típicas. Um exemplo foi a música "Cabeça, ombro, joelho e pé", em que C1 imitou da televisão os movimentos solicitados com entusiasmo. Esse engajamento também se estendeu a outras atividades musicais em dias distintos, como danças "Estátua" e "Pula Pipoquinha", nas quais a criança seguiu as instruções com atenção. P1, por sua vez, adotou uma abordagem positiva ao reforçar a participação de C1 com elogios e incentivos.

Em atividades coletivas, a professora constantemente chamava o nome da criança, dando instruções diretas sobre o que ele deveria fazer, como "Cole isso aqui" ou "Onde essa peça vai?". Essa abordagem evidenciava sua tentativa de incluí-lo, mesmo que, por vezes, ele não conseguisse realizar o proposto. Em entrevista, a docente postula que, devido ao número expressivo de crianças na sala, ela reconhecia que não conseguia dedicar a máxima atenção individualizada a C1. No entanto, sempre que percebia algum comportamento específico,

buscava conversar e intervir. A dificuldade em oferecer atenção individualizada devido ao número expressivo de crianças na sala é um desafio comum em ambientes educacionais (Sullivan et al., 2018).

Observou-se que a docente frequentemente solicitava verbalmente que as demais crianças auxiliassem e incluíssem C1 nas atividades coletivas. Ela também incentivava os colegas a apresentarem seus brinquedos durante os momentos livres, mesmo que C1 não mostrasse grande interesse. A professora demonstrou instigar a colaboração entre os colegas, uma prática que promove a inclusão e desenvolve habilidades sociais entre as crianças, essa mediação social é fundamental para o aprendizado, e o suporte dos colegas pode facilitar a adaptação e a aceitação de C1 nas dinâmicas grupais (Rogers et al., 2020).

A atividade com massinha revelou-se um momento desafiador, uma vez que a criança apresentava comportamentos desafiadores devido à falta de interesse pelo material, demonstrando resistência em participar da brincadeira, o que é um fenômeno comum em crianças, especialmente quando o material não se alinha com seus interesses ou preferências (Miller et al., 2018). Em algumas dessas ocasiões, a professora optou por fornecer um carrinho exclusivamente para C1, enquanto as demais crianças se dedicavam a brincar com a massinha. Essa estratégia parecia ser uma tentativa de redirecionar a atenção da criança, oferecendo uma atividade que estivesse mais alinhada com seus interesses. Ao receber o carrinho, C1 brincava sentado à mesa, simulando corridas ou passando o carrinho pelo corpo.

Em atividades de leitura, a professora mencionou o nome da criança em todas as 17 observações (100%), realizando perguntas e comentários direcionados a ele, além de pegá-lo no colo em grande parte das observações.

A professora questionava C1 sobre seus sentimentos em todas as observações, em momentos aleatórios ao longo do dia, indagando se ele estava com raiva, fome ou se se sentia bem. A prática de abordar e validar sentimentos pode ajudar a criança a desenvolver habilidades sociais e emocionais, essenciais para a convivência em grupo (Eisenberg et al., 2010). Essa prática evidenciava uma preocupação genuína com o bem-estar emocional da criança. Tais questionamentos não se restringiam apenas às atividades em grupo, mas eram incorporados ao longo das diversas atividades diárias na sala de aula, especialmente quando C1 apresentava comportamentos mais desafiadores. Nas trocas de fralda, C1 não apresentava resistência, desde que estivesse segurando um carrinho em suas mãos, o que era permitido por P1.

Brincadeiras livres:

Quando a professora disponibilizava brinquedos diversos para as brincadeiras livres, a criança, em todas as 17 observações (100%), optava por carros e motos, brincando sempre de maneira solitária e passando-os pelo corpo. Em uma atividade diversificada sobre reciclagem, envolvendo a exploração de embalagens plásticas, a criança não se interessou por nenhum brinquedo de reciclagem, continuando a brincar com um carrinho, que foi disponibilizado exclusivamente para ele por P1. A análise do comportamento da criança, que demonstra uma preferência consistente por carros e motos em todas as observações, reflete um dos traços característicos do TEA, que é a presença de interesses restritos e comportamentos repetitivos. Além disso, a brincadeira solitária com carros e motos pode ser interpretada como uma forma de auto-regulação e exploração sensorial, comuns em crianças com TEA. A literatura sugere que essas crianças podem encontrar conforto e prazer em atividades repetitivas e previsíveis, que lhes proporcionam uma sensação de controle sobre seu ambiente (Kanner, 1943).

Portanto, a observação do comportamento de C1 destaca a importância de compreender as necessidades e preferências individuais de crianças com TEA, permitindo que educadores e cuidadores criem ambientes que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento de habilidades sociais, respeitando seus interesses.

Atividade coletiva:

Durante o período de observação, foram identificadas três atividades coletivas: a montagem de um quebra-cabeça de corpo humano em papelão, a colagem de recortes de revistas com rostos e corpos diversos, e a atividade de carimbar as mãos com guache em um papel grande. Na atividade de montagem do quebra-cabeça, a criança demonstrou interesse ao manusear as peças e posicioná-las corretamente, embora tenha necessitado de comandos verbais individualizados de P1. Em contrapartida, na atividade de colagem, a criança apenas bateu as imagens, sem participar ativamente da proposta, limitando-se à observação, mesmo diante dos incentivos verbais oferecidos por P1.

Na atividade de carimbar as mãos, a criança colaborou conforme esperado, exibindo reações positivas, como risadas, quando a tinta foi aplicada em sua mão, e realizando o carimbo quando solicitado pela professora. Este resultado sugere que a atividade foi adequada ao seu perfil sensorial e interesse, corroborando a ideia de que o engajamento em atividades lúdicas pode ser uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento social e emocional,

conforme discutido por Ginsburg (2007). Assim, a criança apresentou um engajamento de 66% (2 de 3) nas atividades diversificadas observadas.

P1 adotou uma estratégia ao optar por ler uma história com C1 no colo em aproximadamente 82% das observações (14 de 17). A professora pegava a criança no colo quando o comando verbal de sentar-se não era atendido. Durante esses momentos, C1 expressava o desejo de tocar as páginas, sendo orientado a aguardar até a finalização da dinâmica para folhear o livro. Esta estratégia de espera pode ser interpretada como uma forma de ensinar autorregulação e paciência, habilidades essenciais para o desenvolvimento social e emocional, conforme argumentado por Denham et al. (2012). Nas três ocasiões restantes (18%), a criança apresentou agitação extrema, recusando o colo. A professora, então, interrompeu a história para explicar a importância do silêncio e a necessidade de não perturbar os colegas, pegando-o no colo para continuar a narrativa. Em entrevista, a docente descreveu essa prática como efetiva, enfatizando a paciência e a compreensão do comportamento de C1 como aspectos fundamentais na relação com as crianças. Apesar das dificuldades, ela mencionou que o desempenho de C1 em sala de aula era satisfatório, com boa participação nas atividades de seu interesse.

As observações realizadas durante as dinâmicas de brinquedos livres revelaram que brinquedos diferentes dos usualmente disponibilizados foram apresentados em cerca de 35% das observações (6 de 17). A professora ofereceu uma variedade de materiais, como bonecas, garrafas, telefones de plástico e livros sensoriais. Contudo, a criança demonstrou interesse apenas uma vez em um brinquedo que não fosse um carro ou moto, representando aproximadamente 17% (1 de 6) do total. A decisão da professora de não fornecer novamente esses brinquedos variados durante o período de observação pode ser analisada à luz de Skinner (1953), que argumenta que a repetição e o reforço são fundamentais para a aprendizagem. A ausência de oportunidades para a criança interagir com os brinquedos diversificados pode resultar em falta de familiaridade e conforto, diminuindo a probabilidade de engajamento futuro. A repetição de experiências positivas com novos materiais é essencial para o desenvolvimento de interesse e habilidades relacionadas.

Durante as dinâmicas de brinquedos livres, a introdução de materiais variados, como bonecas e livros sensoriais, ocorreu em cerca de 35% das observações. No entanto, a falta de engajamento da criança com esses brinquedos representa uma oportunidade perdida. A decisão da professora de não disponibilizar novamente esses brinquedos pode ser interpretada a partir da importância da repetição e do reforço na aprendizagem. A repetição de

experiências positivas com novos materiais é crucial para que a criança desenvolva interesse e habilidades, conforme sugerido por Bandura (1977), que destaca a importância da modelagem e da prática no processo de aprendizagem.

Quanto aos critérios utilizados pela professora para identificar a efetividade das estratégias pedagógicas, ela destacou a observação como a principal ferramenta, afirmando que esse procedimento era adotado de maneira geral, não apenas com C1. A observação é uma prática recomendada para entender o comportamento das crianças e adaptar as estratégias de ensino de acordo com suas necessidades (Zins et al., 2004). A observação como forma de avaliação, embora útil, pode ser subjetiva e suscetível a interpretações pessoais. Segundo Black e Wiliam (1998), a avaliação deve ser um processo contínuo e multifacetado. Confiar exclusivamente na observação pode levar a uma compreensão incompleta das capacidades e necessidades da criança. A variabilidade no comportamento das crianças com TEA pode resultar em observações inconsistentes, dificultando a identificação precisa de suas necessidades educacionais, principalmente sem implementar estratégias individuais, como destaca a professora.

Embora a professora afirmasse receber incentivos e oferta de formações sobre TEA pela rede de ensino, ela relatou que esses cursos eram, em geral, de curta duração e não contemplavam de forma aprofundada as especificidades dessa população. Essa falta de formação contínua pode limitar a eficácia das intervenções pedagógicas, uma vez que a compreensão aprofundada do TEA é fundamental para atender às necessidades educacionais dessas crianças. A crítica à formação recebida pela professora é pertinente. Embora ela afirme ter acesso a cursos sobre TEA, a natureza breve e superficial dessas formações pode limitar sua eficácia. Segundo a pesquisa de Odom et al. (2010), a formação especializada e contínua é crucial para que educadores desenvolvam competências necessárias para atender adequadamente crianças com TEA. A falta de um aprofundamento nas especificidades do transtorno pode resultar em práticas pedagógicas inadequadas, que não atendem às necessidades individuais dos estudantes.

Em síntese, as observações indicam que, apesar da intenção da professora em diversificar os brinquedos disponíveis, a falta de interesse da criança e a ausência de reexploração desses materiais revelam lacunas significativas na prática pedagógica. Para promover um desenvolvimento mais amplo e inclusivo, é fundamental que a equipe educativa considere a importância da repetição, do reforço positivo e da construção de um ambiente seguro que estimule a exploração e a curiosidade. Somente assim será possível cultivar um

espaço de aprendizagem onde a criança possa expandir seus interesses e habilidades de forma significativa.

P2 com C2

Parque:

Durante uma situação observada, C1 demonstrou iniciativa ao convidar a professora para participar de uma atividade lúdica no parque. Dirigindo-se até a cadeira da professora, que estava atenta às brincadeiras das crianças, C1 puxou-a pela mão e emitiu sons que indicavam uma busca por conexão e interação. Ao conduzir a professora até a casinha do parque e simular uma atividade de cozinhar, a criança evidenciou sua capacidade de imitar ações do cotidiano, um aspecto fundamental para o desenvolvimento do jogo simbólico. O ato de convidar a professora para brincar, seguido pela partilha da casinha com outros colegas, revelou uma habilidade social significativa. C1 parecia confortável em interagir tanto com adultos quanto com seus pares. Durante essa brincadeira, P2 interagiu com C2, fazendo perguntas direcionadas sobre o que ela estava "cozinhando" e quem residia na casa. Após essa interação, a professora saiu sutilmente, permitindo que as crianças continuassem a brincar entre si.

A capacidade de C2 em imitar ações do cotidiano e simular uma atividade de cozinhar é um exemplo claro de jogo simbólico, que é fundamental para o desenvolvimento cognitivo das crianças. O jogo simbólico é uma forma de expressão que permite às crianças explorar e compreender o mundo ao seu redor. Nesse contexto, a simulação de atividades cotidianas contribui para a construção de representações mentais, promovendo o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da capacidade de resolução de problemas.

Em suma, a situação observada no parque ilustra a importância do jogo simbólico e da interação social no desenvolvimento infantil, destacando a capacidade de C2 de convidar a professora e interagir com seus pares que demonstra habilidades sociais e cognitivas significativas, enquanto a abordagem da professora como facilitadora do aprendizado promove a autonomia das crianças. Essas interações são essenciais para o desenvolvimento integral, promovendo não apenas habilidades cognitivas, mas também sociais e emocionais.

Atividades dirigidas:

Durante as observações, as estratégias utilizadas pela professora P2 para engajar C2 nas atividades propostas foram notáveis. Quando C2 não realizava o que era solicitado,

especialmente em tarefas como ligar imagens, a professora mediava a atividade com perguntas orientadoras, como “Como que liga a mamãe ao filhote?”. Essa abordagem demonstra uma técnica de mediação pedagógica, que visa facilitar a aprendizagem através de orientações, mesmo que C2 não demonstrasse interesse genuíno nas atividades.

Nas atividades de cantar músicas projetadas na televisão, geralmente após a leitura da história, P2 utilizava gestos para induzir as crianças a repetirem as danças, neste sentido, chamando C2 pelo nome, incentivando sua participação na coreografia e parabenizando-a sempre que ela realizava a atividade, o que ocorreu em todas as 9 atividades realizadas desse cunho.

Em atividades de leitura sobre a família, a professora fazia perguntas sobre a composição familiar de C2. Devido à limitação na fala da criança, P2 citou sua própria família, e C2 apenas concordou. Essa abordagem respeita as limitações da criança enquanto a envolve em discussões sobre sua vida, sendo crucial para fomentar a inclusão e a valorização da experiência individual, conforme defendido por autores como Almeida (2010), que ressaltam a importância da contextualização na aprendizagem.

A presença da auxiliar da APAE também foi bastante notada. Embora a criança não exigisse tantas demandas de intervenção pedagógica, a auxiliar estava presente em situações específicas, como em casos de desordem comportamental, o que sugere que, C2 era bastante autônoma na realização das atividades, precisando de suporte apenas em momentos comportamentais. Outro exemplo significativo de mediação ocorreu quando a professora explicou a diferença entre a garrafinha de água de C2 e a de uma colega, que eram de modelos idênticos. P2 sentou-se com C2 e repetiu a explicação, enfatizando que a garrafa tinha seu nome, enquanto a da colega não. Mesmo que C2 não tenha expressado fisicamente ou verbalmente a compreensão da informação, a criança nunca errou a garrafinha após essa explicação. Isso demonstra que, mesmo na ausência de respostas verbais, C2 assimilava as informações. Essa observação reforça a ideia de que a aprendizagem pode ocorrer de formas diversas, conforme sugerido por autores como Freire (1996), que defendem a importância da compreensão e da internalização do conhecimento. Assim, a autonomia de C2 e sua capacidade de assimilação de informações, mesmo sem respostas verbais, sugerem que intervenções bem estruturadas podem promover um aprendizado significativo. Esse aprendizado, que se dá através da mediação e do reforço positivo, evidencia a importância de práticas pedagógicas que respeitem as individualidades e potencializem as capacidades de cada criança.

A professora frequentemente repetia explicações sobre as atividades. Embora, às vezes, seu olhar estivesse direcionado para a turma em geral, muitas vezes ela focava em C2. Um aspecto interessante da interação foi quando a criança chamava a professora de “mãe”. A professora tentava explicar que não era sua mãe, utilizando exemplos para diferenciar os papéis. Durante a atividade de composição familiar, ela reafirmou que não era a mãe da criança, explicando os papéis que cada figura desempenha na vida de C2.

Quando C2 realizava as atividades corretamente, a professora não hesitava em parabenizá-la, o que é essencial para reforçar comportamentos positivos e aumentar a autoestima da criança. Ela também utilizava as vivências das crianças como exemplos nas aulas, mostrando imagens que os pais enviavam e relacionando-as com o conteúdo abordado. Um exemplo marcante foi quando a professora projetou fotos de animais que apareceram na casa de C2, incentivando as crianças a identificarem os bichos nas imagens. C2 demonstrou empolgação e motivação com essa atividade, evidenciando a eficácia de conectar o aprendizado à realidade da criança.

O interesse de C2 nas atividades de pintura, utilizando giz e lápis, foi notável, sendo registrado em 95% das observações (16 de 17). A atenção e o cuidado demonstrados durante essas atividades indicam um envolvimento profundo e uma apreciação pela expressão artística. Durante a entrevista realizada com a professora P2, foi mencionado que C2 possui uma grande afinidade por materiais de arte. O número de vezes que esses materiais foram disponibilizados durante as observações sugere que a professora utiliza essa preferência de C2 de maneira estratégica, captando sua atenção e envolvendo-a de forma significativa nas atividades propostas. Nas atividades sugeridas pela professora, como passar por cima do tracejado, ligar pontos e pintar figuras, C2 demonstrou uma boa compreensão em 47% das observações (8 de 17). Ela conseguiu cumprir a proposta de pintar e ligar os pontos sem necessitar de orientações adicionais além das instruções iniciais. O fato de iniciar a pintura e seguir com as etapas subsequentes da atividade evidencia um bom entendimento das instruções e uma habilidade significativa em sequenciar tarefas. No entanto, em 53% das ocasiões, C2 não se engajou nas atividades de pintura e, em vez disso, optou por virar a folha e desenhar livremente. Nesses momentos, a professora interveio, reiterando as instruções da atividade e enfatizando que, além de pintar, a criança deveria seguir o que era proposto.

4. Considerações finais

Este estudo teve como escopo primordial a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas por educadores da Educação Infantil em ambientes de sala de aula em relação a crianças diagnosticadas com TEA bem como a descrição das interações estabelecidas entre essas crianças, seus professores e colegas de turma. Para alcançar tais objetivos, a investigação adotou uma metodologia descritiva, sustentada por observações sistemáticas realizadas ao longo de dois meses, englobando um total de 17 encontros, além de entrevistas semiestruturadas com cada uma das educadoras participantes. A natureza descritiva da pesquisa visou não apenas caracterizar, mas também detalhar os fenômenos investigados, proporcionando uma compreensão robusta e abrangente do objeto de estudo, permitindo que se revelem as sutilezas e complexidades inerentes às práticas pedagógicas em contextos inclusivos.

Participaram da investigação duas educadoras da pré-escola, identificadas como P1 e P2, as quais tinham em suas turmas crianças diagnosticadas com TEA, designadas como C1 e C2, acompanhadas por outros educandos que compunham as respectivas turmas. Na observação com P1, a criança C1 apresentou comportamentos de brincadeira predominantemente solitários e ignorou tentativas de interação dos colegas, evidenciando suas dificuldades em estabelecer conexões sociais. Durante atividades relacionadas à televisão, C1 compartilhou experiências raramente, embora tenha demonstrado interesse em uma música específica. Em atividades dirigidas, não interagiu com os colegas, evidenciando desinteresse e a necessidade de promover atividades que incentivem a socialização. Nas brincadeiras livres, C1 teve um momento de compartilhamento, mas rapidamente retornou à brincadeira solitária, refletindo a predominância da brincadeira paralela. Além disso, apresentou episódios de agressividade, comuns na fase de desenvolvimento infantil, que requerem mediação. Essas observações ressaltaram a importância de intervenções pedagógicas focadas na promoção da interação social e do engajamento, visando um desenvolvimento mais colaborativo e harmonioso. Durante as interações com a professora, C1 frequentemente apresentava comportamentos desafiadores e constantes manifestações de inquietude em momentos de tédio. Demonstrou fortemente interesses restritos, como carros e músicas específicas, e grande desinteresse em atividades como massinha, a menos que houvesse estímulos adicionais. No refeitório, chorava constantemente para ser carregado pela professora, o que reforçava comportamentos de birra. As observações ressaltaram a necessidade de uma abordagem pedagógica que equilibre acolhimento e autonomia, promovendo seu desenvolvimento social e emocional. P1 postula em entrevista que notou evolução na dependência de C1 em relação a

objetos de apego, indicando progresso na autonomia emocional. Durante as brincadeiras livres, C1 preferiu carros e motos, brincando de forma solitária e resistindo a atividades que não envolviam seus interesses. Em atividades coletivas, participou de algumas, mas se limitou a observar em outras. A professora frequentemente o pegava no colo durante a leitura, promovendo autorregulação. A observação foi utilizada como ferramenta para avaliar as estratégias pedagógicas, mas a professora reconheceu a necessidade de um suporte mais individualizado.

C2, por sua vez, apresentou interações significativas no parque, participando de brincadeiras em grupo na maioria das vezes, mas também buscando momentos de solitude. Em atividades dirigidas, mostrou participação ativa, embora tenha apresentado comportamentos desafiadores em algumas situações. Nas brincadeiras livres, teve dificuldade em compartilhar brinquedos, preferindo organizá-los de forma individual. Durante as transições de atividade, C2 mostrou resistência e sensibilidade emocional, impactando seu bem-estar. As observações destacam a necessidade de um planejamento pedagógico adaptado às necessidades de C2, promovendo regulação emocional e participação ativa nas atividades. Em resumo, as interações de C1 e C2 nas respectivas salas de aula e durante as atividades externas evidenciam a importância de abordagens pedagógicas que considerem as especificidades de cada criança com TEA, promovendo seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo em ambientes estruturados e acolhedores.

As observações realizadas nas salas de aula de P1 e P2 ressaltam a complexidade inerente ao desenvolvimento de crianças diagnosticadas com TEA, e a análise das interações sociais das crianças C1 e C2 evidencia que, apesar das disparidades em suas habilidades sociais e comportamentais, ambas requerem ambientes estruturados que favoreçam sua inclusão e promovam seu desenvolvimento emocional.

As intervenções pedagógicas devem ser planejadas para atender às especificidades de cada criança, criando assim um ambiente seguro e acolhedor. As intervenções pedagógicas devem ser planejadas para atender às especificidades de cada criança, criando assim um ambiente seguro e acolhedor. Esse planejamento cuidadoso é essencial, especialmente na Educação Infantil, onde o aprendizado ocorre de forma lúdica e significativa. É fundamental que os educadores identifiquem as necessidades individuais dos alunos, considerando aspectos como estilos de aprendizagem, interesses pessoais e desenvolvimento emocional e social.

A diversificação das atividades propostas é um aspecto crucial nas intervenções pedagógicas pois enriquece o aprendizado e atende a diferentes necessidades, especialmente para crianças com TEA. Essas crianças podem se beneficiar de atividades sensoriais ou estruturadas que ajudam na regulação emocional e no desenvolvimento de habilidades sociais. Além disso, a diversidade nas atividades promove a inclusão, garantindo que todas as crianças possam participar e se sentir valorizadas. Propor diferentes formas de expressão, como arte, música e jogos, estimula a criatividade e o pensamento crítico.

Ademais, a formação continuada dos educadores se revela imprescindível para que estes possam lidar com as particularidades do TEA de forma eficaz. Apesar de as professoras possuírem formações robustas em termos de graduação e pós-graduação, observou-se que elas não se sentiam plenamente preparadas para enfrentar os desafios que surgem na prática educativa, o que sugere a necessidade de uma reflexão crítica sobre a adequação das formações oferecidas. As educadoras enfatizaram a necessidade premente de formação continuada para lidar de maneira eficaz com as demandas do TEA, evidenciando lacunas na prática de ensino colaborativo com profissionais especializados em educação. Vale ressaltar que esta pesquisa não investigou a colaboração entre docentes, aspecto que, à primeira vista, aparenta ser crucial para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas a essas crianças.

A escassez de práticas individualizadas nas salas de aula destaca a necessidade urgente de estratégias que promovam a interação entre crianças com TEA e seus pares típicos, visando à construção de um ambiente mais inclusivo e acolhedor. Observou-se que, além das características típicas do TEA, essas crianças apresentam comportamentos comuns à fase de desenvolvimento, como birras e conflitos interpessoais. Essa realidade reforça a relevância de intervenções pedagógicas adequadas que considerem tanto as especificidades do TEA quanto as dinâmicas sociais e emocionais que permeiam a infância.

Embora essas crianças demonstrem um nível considerável de autonomia em aspectos acadêmicos, as observações realizadas indicam a necessidade de práticas pedagógicas mais alinhadas aos seus interesses e necessidades individuais. Essa adaptação é fundamental para promover um aprendizado significativo e para garantir que todas as crianças se sintam valorizadas e incluídas no ambiente escolar. Entretanto, a rotina do professor é frequentemente sobrecarregada por uma série de demandas, que incluem discussões sobre planejamentos e regimentos escolares. Em uma sala de aula com, pelo menos, 15 alunos, mesmo aqueles que são considerados típicos devem ser vistos de forma individualizada, levando em conta suas particularidades e necessidades. Essa realidade pode gerar uma pressão

significativa sobre o educador, que precisa equilibrar a atenção dedicada a cada aluno com a execução de um currículo que atenda a todos.

Portanto, é imperativo que as instituições de ensino reconheçam essa sobrecarga e busquem implementar políticas que apoiem os professores na criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. Isso pode incluir a formação continuada em práticas pedagógicas inclusivas, a disponibilização de recursos didáticos adaptados e a promoção de um trabalho colaborativo entre educadores, especialistas e famílias. Somente assim será possível garantir que todas as crianças, independentemente de suas características individuais, tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente em um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova a inclusão.

A pesquisa ressalta a importância de investigações futuras que ampliem a amostra analisada e examinem de forma abrangente a inclusão educacional em diferentes contextos. Sugere-se a realização de estudos em ambientes escolares de diferentes regiões geográficas, como escolas rurais e urbanas, além de instituições de educação especial, para entender como as práticas pedagógicas variam de acordo com o contexto sociocultural. Além disso, a utilização de instrumentos variados, como questionários de percepção de alunos e pais, bem como a aplicação de escalas de avaliação do comportamento social, poderia enriquecer a análise e proporcionar uma visão mais holística das interações. As implicações práticas deste trabalho são significativas, pois ressaltam a necessidade de um planejamento pedagógico que não apenas atenda às demandas individuais das crianças com TEA, mas que também promova um ambiente colaborativo entre educadores e especialistas, garantindo que as intervenções sejam fundamentadas em evidências e adaptadas às realidades específicas de cada turma. A formação continuada dos educadores emerge como um elemento crucial, não apenas para a capacitação em relação ao TEA, mas também para fomentar uma prática educativa que valorize a diversidade e a inclusão.

Este trabalho apresenta como limitação a baixa amostra de pesquisa, decorrente da dificuldade em encontrar participantes que se sentissem à vontade para compor o estudo. Essa restrição pode comprometer a generalização dos resultados, uma vez que uma amostra mais ampla poderia oferecer uma visão mais abrangente e representativa da realidade das crianças com TEA em ambientes escolares. Além disso, as observações realizadas em sala de aula também revelam limitações significativas. Considerando a magnitude do trabalho pedagógico desenvolvido diariamente, as observações foram relativamente escassas e não ocorreram de forma sistemática todos os dias. Essa irregularidade pode impactar a reflexão sobre a

dinâmica em sala de aula, uma vez que a interação e os comportamentos das crianças podem variar significativamente em diferentes contextos e momentos. Assim, a falta de um acompanhamento contínuo limita a compreensão profunda das interações sociais e das práticas pedagógicas efetivas que ocorrem no cotidiano escolar. Para uma análise mais robusta, seria necessário um maior número de observações, permitindo uma avaliação mais completa das práticas educativas e da interação entre crianças com TEA e seus pares típicos. Portanto, futuras pesquisas devem considerar estratégias que ampliem a amostra e garantam um acompanhamento mais sistemático das práticas em sala de aula, possibilitando uma reflexão mais precisa e fundamentada sobre as necessidades e dinâmicas de aprendizagem dessas crianças.

As implicações práticas do presente trabalho são significativas ao identificar as lacunas nas práticas pedagógicas atuais, este estudo pode servir como um ponto de partida para a implementação de ações concretas nas escolas. Isso inclui a necessidade de desenvolver políticas educacionais que incentivem a formação de equipes multidisciplinares, a criação de espaços de diálogo entre educadores e especialistas, e a promoção de eventos que celebrem a diversidade e a inclusão. A reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas pode levar à elaboração de materiais didáticos adaptados e à criação de ambientes físicos que favoreçam a interação e a participação de todos os alunos. Dessa forma, a continuidade da pesquisa e a implementação de práticas baseadas em evidências são fundamentais para garantir que a inclusão se torne uma realidade efetiva nas escolas, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa e respeitosa com as diferenças.

5. Referências

- ALMEIDA, M. E. B. de. A importância da contextualização na aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 123-135, 2010.
- ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos CEDES**, n. 9, p 27-38, 1985.
- AINSWORTH, M. D. S.; BLEHAR, M. C.; WATERS, E.; WALL, S. *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978.
- ADURENS, F.D.L.; VIEIRA, C.M. Concepção de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: uma pesquisa bibliográfica. **021C44adernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 18, n. 2, p. 94-124, 2018.

AINSCOW, M.; FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? Brasília: UNESCO, 2009.

ALVES, M.D. **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento**. 2005. 103 f. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2005.

ANDRADE, J.S.A. **Práticas pedagógicas inclusivas junto a crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**. [Dissertação de mestrado profissional]. Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, Espírito Santo. 2021.

ANJOS, A.R. **Cultura lúdica e infância: Contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento**. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-I. Washington, DC: APA, 1952.

_____. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-II. Washington, DC: APA, 1968.

_____. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV. Washington, DC: APA, 1994.

_____. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.

APA (American Psychiatric Association). Transtornos mentais. DSM-V. **Manual diagnóstico e estatísticos de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 50-59.

APORTA, A.P.; LACERDA, C.B.F. Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.24, n.1, p.45-58, 2018.

ARAÚJO, Álvaro Cabral; LOTUFO NETO, Francisco. A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. 16, n. 1, p. 67-82, 2014.

ARAUJO, P.H.; SANTOS, V.A.; BORGES, I.C. O autismo e a inclusão na educação infantil: estudo e revisão. **Brazilian Journal Of Development**, v. 7, n. 2, p. 19775-19789, 2021.

ARNAIS, M.A.O. **Novas Crianças na Creche: o desafio da inclusão**. 2003. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.

ÁVILA, C.F.; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T.M.J.A. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. **Paidéia**, v. 18, n. 39, p. 155-164, 2008.

BAILEY, A., PHILIPS, W., RUTTER, M. Autism: Towards an integration of clinical, genetic, neuropsychological, and neurobiological perspectives. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 37, p. 89-126, 1996.

BARBARESI, W.; KATUSIC, S.K.; VOIGT, R. Autismo: uma revisão do estado da ciência para clínicos de saúde pediátrica primária. **Archive of Pediatric and Adolescent Medicine**, v. 160, p. 116, 2006.

BARBOSA, A.M.; ZACARIAS, J.C.; MEDEIROS, K.N.; NOGUEIRA, R.K.S. O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo. In: Congresso Nacional de Educação, 11., 2013, Curitiba, **Anais**. Curitiba: PUCPR, 2013, p. 19777 – 19792.

BARBOSA, M.O.; FUMES, N.L.F. Atividade docente em cena: o foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Interfaces da Educação**, v.7, n.19, p.88-108, 2016.

BARBOSA, M. C. S. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006. BENNIE, Maureen. Tantrum vs autistic meltdown: what is the difference? Autism Awareness Centre.

BANDURA, A. Social learning theory. New York: Academic Press, 1977.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). "Does the autistic child have a 'theory of mind'?" *Cognition*, 21(1), 37-46.

BOWLBY, J. Attachment and loss: volume I. Attachment. New York: Basic Books, 1969.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

BATTISTI, A.V.; HECK, G.M.P. **A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica: teoria e prática**. 2015. 47f. TCC (Graduação) - Curso de Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, 2015.

BRAMBILLA, PAOLO, HARDAN, ANTONIO, UCELLI DI NEMI, STEFANIA, PEREZ, J., SOARES, JAIR C., BARALE, F. Brain anatomy and development in autism: Review of structural MRI studies. **Brain Research Bulletin**, v. 61, p. 557-569, 2003.

BRASIL, Lei nº 12.764. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 27 de dezembro de 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil: estratégias e orientações para a Educação de crianças com necessidades educacionais especiais. – Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Constituição (1988) Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20/12/2006.

BRASIL. Constituição (1988) Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 8, 12/11/2009.

CAMARGO, P.H.; BOSA, C.A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

Censo demográfico 2000. Rio de Janeiro: instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2000.

Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRONFENBRENNER, U. The ecology of human development: experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

CAMÕES, M. C.; TOLEDO, L. P. B.; RONCARATI, M. Infâncias, tempo e espaços: tecendo ideias. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (orgs.). Educação Infantil: formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013.

CHOI, J. et al. The role of peer guided play for children with autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 2015.

CIOFE, Rosina Aparecida Barros. A relação entre escola e família no desenvolvimento da aprendizagem. 2016.

COLE, M.; COLE, S. R. O desenvolvimento da criança e do adolescente. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COLL; MARCHESI; PALACIOS. Desenvolvimento psicológico e educação: transtorno do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. São Paulo: Editora Penso, 2004.

CHALLMAN, T.D.; BARBARESI, W.J.; KATUSIC, S.K.; WEAVER, A. The yield of the medical evaluation of children with pervasive developmental disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 33, p. 187-192, 2003.

CHARMAN, T.; BAIRD, G. Practitioner review: Diagnosis of autism spectrum disorder in 2- and 3-year-old children. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v.43, n.3, p. 289-305, 2002.

CHIOTE, F.A. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) 2011. 188 f. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2011.

CHIOTE, F.A. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2013.

COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORREIA, H.C. **A inclusão da criança com autismo em uma escola de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) 2012. 186 f. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2012.

COSTA, F.A.S.C.; ZANATA, E.M.; CAPELLINI, V.L.M.F. A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v.10, n. 21, p. 294-31, 2018.

COURCHESNE, E., CAPER, R.; AKSHOOMOFF, N. Evidence of brain overgrowth in the first year of life in autism. **Journal of the American Medical Association**, v. 290, p. 337-344, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances**, v. 17, n. 18, p. 124-145, 2010.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados, 1996. _____. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

EISENBERG, N. et al. The role of emotion in the development of social competence. **Child Development Perspectives**, v. 4, n. 2, p. 110-115, 2010.

EPSTEIN, Joyce L. **School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools**. Boulder: Westview Press, 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

DOMINICO, E.; LIRA, A.C.; SAITO, H.T.I.; YAEGASHI, S.F.R. Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 257, p. 217–236, 2020.

DENHAM, Susanne A. et al. Social-Emotional Learning in Early Childhood: What We Know and Where to Go from Here. **Social Policy Report**, v. 26, n. 4, p. 3-33, 2012.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). *Emotion-related regulation: Its conceptualization, relations to social functioning, and socialization*. In *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3, pp. 614-700). Wiley.

- FILIPEK, P. A., ACCARDO, P. J., BARANEK, G. T., COOK, E. H., DAWSON, G., GORDON, B. The screening diagnosis of Autistic Spectrum Disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v.29, n. 6, p. 439-484, 1999.
- FRANCO, A.M.S.L.; SCHUTZ, G.E. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde em Debate**, v. 43, n. especial 4, p. 244-255, 2019.
- FERLAND, F. O modelo lúdico: o brincar, a criança com deficiência física e a terapia ocupacional. Roca, 2006.
- FERREIRA, Mônica Misleide Matias; DE FRANÇA, Aurenia Pereira. O autismo e as dificuldades no processo de aprendizagem escolar. ID on line: Revista de Psicologia, v. 11, n. 38, p. 507-519, 2017.
- FERREIRA, Mirian Carolina Valente; NARDINI, Carolina Macedo; ARAUJO, Beatriz Barros Guimarães e LEITE, Lúcia Pereira. A brincadeira intencional na educação da criança com TEA. *Rev. psicopedag.* [online]. 2021, vol.38, n.116, pp.291-298.
- FRANCO, M. A. R. S. Pedagogia e prática docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 97, n. 247, p. 534–551, 2016. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIDMANN, A. Organização do ambiente: educador cria condições de mudanças no espaço-tempo do aprender. Revista do Professor, Porto Alegre, v. 19, n. 75, p. 7-10, jul./set. 2003.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- GÓES, R.S. **A escola de educação especial: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos**. 2012. 99 f. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2012.
- GOMES, C. G.S.; MENDES, E.G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.16, n.3, p.375-396, 2010.
- GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que Redefine o que é Ser Inteligente. Trad. de R. de A. C. G. de Almeida. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GINSBURG, K. R. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. Pediatrics, v. 119, n. 1, p. 182-191, 2007.
- GUARESCHI, Pedrinho A.; BIZ, Osvaldo. Mídia, educação e cidadania: tudo o que você deve saber sobre mídia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- GOMIDE, A.B. **A promoção do desenvolvimento do aluno autista nos processos educacionais**. 2009. 177 f. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de

Uberlândia, Uberlândia, 2009.

HAPPÉ, F.; RONALD, A.; PLOMIN, R. Time to give up on a single explanation for autism. *Nature Neuroscience*, v.9, p. 1218-1220, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

JAARSMA, Pier; WELIN, Stellan. Autism as a natural human variation: reflections on the claims of the neurodiversity movement. *Health Care Analysis*, v. 20, p. 20-30, 2012.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.

KLIN, A.; JONES, W.; SCHULTZ, R. T.; VOLKMAR, F. Defining and quantifying the social phenotype in autism. *American Journal of Psychiatry*, v. 164, n. 6, p. 735-738, 2007.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, v. 2, p. 217-250, 1943. LADD, C. W.; COLEMAN, C. C. Young children's peer relationships: form, features, and functions. Manuscrito não-publicado, 1992.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2(3), 217-250.

KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C.; KRAMER, S. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 35-47, 2001.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 1, p. 69-85, 2011.

LORD, C.; RUTTER, M.; LE COUTEUR, A. Autism diagnostic interview-revised: a revised version of the autism diagnostic interview. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 30, n. 3, p. 205-223, 2000.

LOVAAS, O. I. Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v. 55, n. 1, p. 3-9, 1987.

MARTINS, A. D. F.; MONTEIRO, M. I. B. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 215-224, 2017. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-895774>.

MATSON, J. L.; MINSHAWI, F. Behavioral treatment of autism spectrum disorders: a review of the literature. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, v. 18, n. 1, p. 1-21, 2006.

MEMARI, A. H. et al. Children with autism spectrum disorder and patterns of participation in daily physical and play activities. *Neurology Research International*, 2015.

Montessori, M. (2005). *Da infância à adolescência*. Rio de Janeiro: ZTG. (Obra original publicada em 1949).

MURDOCK, L. C.; HOBBS, J. Q. Picture me playing: increasing pretend play dialogue of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 41, n. 7, p. 870-878, 2011.

LEAL, A.R.G.; LUSTOSA, A.V.M.F. O autismo na educação infantil: apontamentos para o processo de inclusão. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 8, 2018, São Carlos. **Anais**. São Carlos: Galoá, 16 p, 2018.

LEMOS, E.L.M.D.; SALOMÃO, N.M.R.; AQUINO, F.S.B.; AGRIPINO-RAMOS, C.S. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Revista de Psicologia**, v. 28, n. 3, p. 351-361, 2016.

- LEMOS, E.L.M.D.; SALOMÃO, N.M.R.; AGRIPINO-RAMOS, C.S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 1, p. 117–130, 2014.
- LOPEZ, J.C. **A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicas**. TCC (Trabalho final do curso). 2011. 44 f. Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia – Brasília, 2011.
- LOTTER, V. Epidemiology of autistic conditions in young children. I. Prevalence. **Social Psychiatry**, v. 1, p. 124-137, 1966.
- MACIEL, A.B.; PIECZKOWSKI, S.I.; RECH, T.L. A inclusão de crianças com autismo na educação básica: fatores significativos para o desenvolvimento infantil. **Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta - RS**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 230-237, 2018.
- MARTINS, M.R.R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes**. 2007. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.
- MATOS, S.N.; MENDES, E.G. Demandas dos professores e inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.21, n.1, p.9-22, 2015.
- MENDES, E.G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. 1 Ed. Araraquara, SP: Editora: Junqueira & Marin, 2010.
- MERCADANTE, M.T.; GAAG, R.; SCHWARTZMAN, J.S. Transtornos invasivos do desenvolvimento não-autísticos: Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, n. 28(supl. I), p.12-20, 2006.
- Miller, A. L., et al. (2018). The role of interests in children's learning and development. *Early Childhood Education Journal*.
- MÜLLER, R.A. et al. Variabilidade e distribuição anormais de mapas funcionais no autismo: um estudo de fMRI sobre aprendizado visuomotor. **The American Journal of Psychiatry**, v. 160, n. 10, p. 1847-1862, 2003.
- MUNDY, P. Annotation: The neural basis of social impairments in autism: The role of the dorsal medial-frontal cortex and anterior cingulate system. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v.44, p. 793-809, 2003.
- NEWSOM, C., HOVANITIZ, C. A. Autistic spectrum disorders. In: E. J. Mash, & R. A. Barkley (Orgs.), **Treatment of childhood disorders**. New York: Guilford Press, 2006. p. 455-511.
- OLIVEIRA, F.L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, n.34, p. 14- 44, 2020.
- OLIVEIRA, J.; PAULA, C.S. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 12, n. 1, p. 53-65, 2012.
- OLIVEIRA, Z.R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ORRÚ, S.E. **Aprendizes com autismo: Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PAPACEK, A. M. The role of peer guided play for children with autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 2015

PAIVA, Carlos Henrique Assunção. *A Organização Pan-americana da Saúde (Opas) e a reforma de recursos humanos na saúde na América Latina (1960-70)*. Rio de Janeiro: COC/Fiocruz-OPAS/OMS, 2004.

PEREIRA, Amanda Mendes et al. A importância da rotina e da previsibilidade para a aprendizagem de crianças e adolescentes com TEA. *Anais IX CONEDU...* Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/100060>. Acesso em: 29 jan. 2025.

PEREIRA, Ana Margarida Ferreira. O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças. 2014. Tese de Doutorado. PEREIRA, Débora Pinheiro et al. Reflexões acerca das experiências vivenciadas no PIBID: diversificando momentos da rotina na educação infantil. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 1, p. 1669-1681, 2021.

PAULA, J.B.; PEIXOTO, M.F. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. **Cadernos da Pedagogia**, v. 13, n. 26, p. 31-45, 2019.

PEREIRA, J.C.; CASTRO, E.N.H. A inclusão da criança autista na educação infantil: percepções de educadores da rede municipal de Cocal do Sul/SC. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 2, n. 1, p. 89-108, 2018.

PERIN, J.A. **Inclusão de crianças autistas na educação infantil**. 2015. 47 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2015.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008 (PNAD 2008). Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2008.

PIMENTEL, A.G.L.; FERNANDES, F.D.M. A perspectiva dos professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology: Communication Research**, v.19 n.2, p. 171-178, 2014.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E.R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995.

QUEIRÓZ, M. I. de P. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: LANG, A.B.S.G. (Org.). **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. São Paulo, Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1992. p. 13-29. (Coleção Textos; 2ª série, 3).
Randall, M., et al. (2018). Assessment Tools for Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.

RANDIG, M.C. **O Processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA sob a perspectiva dos profissionais do ensino regular**. 2021. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação e Diversidade) – Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Canoinhas, 2021.

REDCAY, E., COURCHESNE, E. When is the brain enlarged in autism? A meta-analysis of all brain size reports. **Biological Psychiatry**, v.58, p. 1-9, 2005.

REDMERSKI, M.O.M. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos com autismo em sala de aula**, 2018. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

RODRIGUES, I.B.; MOREIRA, L.E.; LERNER, R. Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. **Psicologia: Teoria e prática**, v. 14, n. 1, p. 70-83, 2012.

SALGADO, A.M. **Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito**. 2012. 173 f. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SANTOS, A.A. **Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista: Significados e práticas**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS, M.A. **Entre o familiar e o estranho: Representações sociais de professores sobre o autismo infantil**. 2009. 120 f. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, M.; MULICK, J. A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009.

RANDALL, M. et al. Diagnostic tests for autism spectrum disorder (ASD) in preschool children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2018.

REZENDE, Ana Lucia Magela de. *Televisão babá eletrônica*. In: PACHECO, org. Campinas/SP: Papirus, 1998.

ROGERS, T. et al. Social learning and teacher-child interactions: building a framework for teacher professional development. *International Journal of Child Care and Education Policy*, v. 14, n. 1, p. 1-19, 2020.

Sullivan, A., et al. (2018). The impact of class size on student achievement: A meta-analysis* *Educational Research Review*.

SCHLOTZ, W. et al. Effortful control mediates associations of fetal growth with hyperactivity and behavioral problems in 7-to-9-years-old children. *Journal of Child Psychopathology and Psychiatry*, v. 49, n. 11, p. 1228-1236, 2008.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01946.x>.

SCHREIBMAN, L. et al. Natural language acquisition and use in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 45, n. 8, p. 2423-2436, 2015.

SHAFIQ, S.; PRINGSHEIM, T. Using antipsychotics for behavioral problems in children. *Expert Opinion on Pharmacotherapy*, v. 19, n. 13, p. 1475-1488, 2018.

SROUFE, L. A. Emotional development: the organization of emotional life in the early years. New York: Cambridge University Press, 1995.

STELZER, F. G. Uma pequena história do autismo. Vol. 1. São Leopoldo, RS: Associação Mantenedora Pandorga, 2010.

SILVA, M.; MULICK, J. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. v. 29, n. p. 116-131, 2009.

SOUSA, L.O. A Inclusão Escolar no contexto da Educação Infantil. **Revista científica aprender**, 2012. Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=88>. Acesso em: 23 setembro de 2024.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: Um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A, 1999.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991. _____. Obras escogidas: fundamentos de defectologia, v. 5. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia. Organização e tradução: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução: Claudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

WALLON, H. As etapas da evolução psicológica da criança. In: GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 116-122. _____. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1998.

WING, L. The autistic spectrum: a guide for parents and professionals. London: Constable, 1996.

ZEIDAN, Jinan et al. Global prevalence of autism: a systematic review update. *Autism Research*, v. 15, n. 5, p. 778-790, 2022. ZINS, J. E. et al. Building academic success on social and emotional learning: what does the research say? Teachers College Press, 2004.

WALTER, C.C.F.; FERREIRA-DONATI, G.C.; FONSECA, K.A. **Conceituando e Contextualizando os Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155412>, 2015.

WING, L., GOULD, J. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 9, p. 11-29, 1979.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre, Artmed, 1998, 288 p.

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Mãe, pai e ou responsável)

Eu, Larah Adriany Bortoloti Foratini, na condição pesquisador responsável pela pesquisa, estudante de pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos UFSCar, sob orientação da Prof^ª. Fabiana Cia, o (a) convido a participar da pesquisa intitulada: **PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE E ANÁLISE DE INTERAÇÕES DA CRIANÇA COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Os objetivos deste estudo são: (a) analisar as práticas pedagógicas e as adaptações utilizadas pelos professores em sala de aula, em relação às crianças com Transtorno Espectro Autista (TEA); (b) descrever as relações estabelecidas com as crianças com TEA em sala de aula, considerando com os professores e com os pares e (c) analisar quais as concepções que os professores têm sobre o TEA.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: É pai, mãe ou responsável por uma criança com Transtorno Espectro Autista e que esteja matriculada na pré-escola.

Sua participação consistirá em apenas autorizar a criança a participar do estudo. A coleta de dados ocorrerá de forma presencial. Você ficará livre para desistir da participação da criança a qualquer momento.

A coleta de dados ocorrerá de forma presencial, no ambiente escolar.

Neste formato, a coleta de dados seguirá os seguintes passos:

1. Primeiramente, será realizada a entrevista semiestruturada com o professor, esta a qual será gravada e transcrita posteriormente.

2. O próximo passo consiste em uma observação em sala de aula, na qual serão observados aspectos como a interação da criança com o professor, a interação da criança com os demais alunos e quais são as ações pedagógicas do professor, utilizando-se um roteiro de entrevista e um diário de campo para anotações durante a observação que durará cerca de dois meses. a pesquisadora não fará quaisquer intervenções em sala de aula.

Durante sua participação, a pesquisadora coletará algumas informações pessoais que serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa. Todos os dados coletados durante o estudo serão identificados apenas através de um número, dessa maneira garantindo a sua confidencialidade e o sigilo nas informações coletadas, assim como a identidade pessoal.

A participação da criança na pesquisa poderá apresentar riscos como: algum desconforto com relação a alteração na rotina devido a inserção da pesquisadora em sala de aula, constrangimentos, desconfortos, timidez, sentimento de medo e/ou exposição (ao ser observado). Sua participação poderá ser interrompida, se for de seu interesse, a qualquer momento ou mesmo se for necessário a pesquisadora poderá auxiliar em relação a tirar dúvidas ou esclarecimentos. No entanto, ressalta-se que a mesma trará benefícios, como a compressão dos processos de adaptação da criança na Educação Infantil.

Caso algum participante e/ou responsável legal pelo participante menor de 18 anos não queira participar ou autorizar a participação, como a pesquisadora respeitará os preceitos éticos da resolução n. 466/12, sobre a liberdade e autonomia do participante em recusar-se a participar da pesquisa, bem como de seu responsável legal, conforme norma operacional n.001/13 e resolução n. 466/12, item iv.3.d.

Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa, caso necessário.

Os dados coletados durante o estudo serão analisados e serão apresentados em forma de relatórios, reuniões científicas, congressos e publicações com a garantia de seu anonimato, e serão enviados para você. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você receberá uma cópia deste termo em que consta o telefone e e-mail da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. o pesquisador me informou que esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa em seres humanos (cep) da UFSCar, que, vinculado à comissão nacional de ética em pesquisa (conep), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do país, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados.

O Cep-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de pesquisa da universidade federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos).

Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - cep: 13.565-905 - São Carlos-SP e-mail: cephumanos@ufscar.br. telefone (16) 3351-9685.

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Larah Adriany Bortoloti Foratini

E-mail: larahcontreras@gmail.com

Contato telefônico: 16 997965012

Local e data

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Professores)

Eu, Larah Adriany Bortoloti Foratini, na condição de pesquisadora responsável pela pesquisa, estudante de pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, sob orientação da Prof^o. Fabiana Cia, o (a) convido a participar da pesquisa intitulada: **PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE E ANÁLISE DE INTERAÇÕES DA CRIANÇA COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Os objetivos deste estudo são: (a) analisar as práticas pedagógicas e as adaptações utilizadas pelos professores em sala de aula, em relação às crianças com TEA; (b) descrever as relações estabelecidas com as crianças com TEA em sala de aula, considerando com os professores e com os pares e (c) analisar quais as concepções que os professores têm sobre o TEA.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: É professor da Educação Infantil e possui uma criança com TEA em sala de aula. Sua participação consistirá em responder uma entrevista semiestruturada com questões acerca da criança com TEA e permitir que a pesquisadora faça observações por um período de dois meses na sua sala de aula, a fim de analisar as interações professor-aluno com TEA, aluno com TEA e demais alunos. A coleta de dados ocorrerá de forma presencial. Você ficará livre para desistir da pesquisa a qualquer momento.

A coleta de dados ocorrerá de forma presencial, no ambiente escolar.

Neste formato, a coleta de dados seguirá os seguintes passos:

1. Primeiramente, será realizada a entrevista semiestruturada, esta a qual será gravada e transcrita posteriormente.
2. O próximo passo consiste em uma observação em sala de aula, na qual serão observados aspectos como a interação da criança com o professor, a interação da criança com os demais alunos e quais são as ações pedagógicas do professor, utilizando-se um roteiro de entrevista e um diário de campo para anotações durante a observação que durará cerca de dois meses. a pesquisadora não fará quaisquer intervenções em sala de aula.

Durante sua participação, a pesquisadora coletará algumas informações pessoais que serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa. Todos os dados coletados durante o estudo serão identificados apenas através de um número, dessa maneira garantindo a sua confidencialidade e o sigilo nas informações coletadas, assim como a identidade pessoal.

A sua participação poderá apresentar riscos como: algum desconforto com relação a alteração na rotina devido a inserção de pesquisadora em sala de aula ou mesmo desconforto ao longo da entrevista ou das observações, constrangimentos, timidez, sentimento de medo.

E/ou exposição (ao responder os questionários/entrevistas e ao ser observado). sua participação poderá ser interrompida, se for de seu interesse, a qualquer momento ou mesmo se for necessário a pesquisadora poderá auxiliar em relação a tirar dúvidas ou esclarecimentos. No entanto, ressalta-se que a mesma trará benefícios, como a compressão dos processos de adaptação da criança na Educação Infantil.

Caso algum participante e/ou responsável legal pelo participante menor de 18 anos não queira

participar ou autorizar a participação, como a pesquisadora respeitará os preceitos éticos da resolução n. 466/12, sobre a liberdade e autonomia do participante em recusar-se a participar da pesquisa, bem como de seu responsável legal, conforme norma operacional n.001/13 e resolução n. 466/12, item iv.3.d.

Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa, caso necessário.

Os dados coletados durante o estudo serão analisados e serão apresentados em forma de relatórios, reuniões científicas, congressos e publicações com a garantia de seu anonimato, e serão enviados para você. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você receberá uma cópia deste termo em que consta o telefone e e-mail da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. o pesquisador me informou que esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa em seres humanos (cep) da UFSCar, que, vinculado à comissão nacional de ética em pesquisa (conep), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do país, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados.

O Cep-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de pesquisa da universidade federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos).

Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - cep: 13.565-905 - São Carlos-SP e-mail: cephumanos@ufscar.br. telefone (16) 3351-9685.

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Larah Adriany Bortoloti Foratini

E-mail: larahcontreras@gmail.com

Contato telefônico: 16 997965012

Local e data

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR DA CLASSE COMUM

1. Dados sociodemográficos:

Nome:

Idade:

Formação profissional:

Titulação: () Graduação () Pós-Graduação () Mestrado () Doutorado.

Possui curso de especialização () Sim () Não

Se sim, quais:

Tempo que leciona como professor:

2. Você já atuou em salas de aula nas quais estavam matriculados estudantes do público da Educação Especial??

3. Em caso afirmativo, indique a classificação:

a. () deficiência intelectual

b. () deficiência física

c. () deficiência visual

d. () deficiência auditiva/surdez

e. () transtorno do espectro do autismo (TEA)

f. () altas habilidades/superdotação

4. Para você o que é TEA?

5. Você recebeu alguma orientação sobre as necessidades dessa criança com TEA? Se sim, por parte de quem?

6. Quais são as principais características da criança com TEA que está matriculada na sua turma?

7. Em seu planejamento, você considera as características dessa criança?

8. Foi necessário realizar alguma mudança na sua forma de planejar as aulas? Em quais aspectos?

9. Em sua prática, há alguma ação específica voltada para a criança com TEA?

10. Em caso afirmativo, quais ações são essas?

11. Como é sua relação com o aluno com TEA?
12. Como é sua comunicação com o aluno com TEA?
13. Como é a relação da criança com TEA com os demais alunos da sala? Caracterize.
14. O que você considera como fundamental na sua relação com um aluno com TEA?
15. Conte um pouco sobre o desempenho da criança com TEA nas atividades em sala de aula.
16. Que critérios você utiliza para identificar que a estratégia pedagógica utilizada está favorecendo a aprendizagem do aluno com TEA?
17. Recebeu algum incentivo ou oferta para participar de formações, cursos, palestras sobre TEA?
18. Existe uma equipe multidisciplinar que atua no auxílio à inclusão no ensino regular?
19. Em caso afirmativo, você já recebeu alguma orientação dessa equipe?
20. Caso tenha recebido alguma orientação, aponte aquelas que contribuíram com a sua atuação como professor de crianças com TEA.
21. A criança com TEA recebe atendimento educacional especializado ou atendimento no modelo colaborativo?
22. Em caso afirmativo, você percebeu que o serviço está contribuindo para o desenvolvimento da criança? Em quais aspectos?
23. Como é a relação com a professora do AEE? Vocês realizam algum planejamento em conjunto ou troca de informações sobre estratégias pedagógicas para o aluno?
24. Como é a relação com a família da criança com TEA? Conte sobre as trocas de informações que você estabelece com a família, em relação a assuntos comportamentais, de saúde, pedagógicos e avaliativos.

APÊNDICE D

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Caracterização da Instituição em relação à Educação Básica:

Estruturação e condições de espaço físico, área externa, localização, área coberta, qualidade e quantidade da construção (incluindo rampas, pisos antiderrapante, entre outros) e dependências (incluindo laboratórios, biblioteca, banheiro adaptado, sala de recursos multifuncionais, entre outros).

2. Caracterização da turma:

Número de alunos, faixa etária, estratégias pedagógicas utilizadas (por exemplo: aula expositiva, aula expositiva dialogada, estações de ensino, jogos, experimentação, entre outros).

3. Como está organizado e estruturado o espaço físico na sala de aula

Qual o material didático-pedagógico existente para os alunos (TV, retroprojeto, brinquedos), tamanho da sala, formas de agrupamento dos alunos (individual/duplas).

4. Rotina:

Descrever todos os momentos de uma aula ou período de aula.

5. Observação como o aluno com TEA utiliza os materiais

Como utiliza e interage com os materiais didáticos apresentados pelo professor, como realiza as atividades propostas. Observar o nível de adesão e abstenção. Apresenta fuga de demanda, apego excessivo com um tipo de brinquedo ou recurso (hiperfoco).

6. Observar relação alunos com TEA - Demais alunos

Observar se o aluno se comunica com os colegas, qual o nível dessa comunicação, se conseguem interagir nas brincadeiras, com que frequência participa das brincadeiras e os mecanismos de verbalização. Como o aluno se relaciona e interage com os colegas/ como colegas se relacionam e interagem com o aluno.

7. Observar relação aluno com TEA - Professor

Observar se o aluno se comunica com o professor, qual o nível dessa comunicação, se conseguem interagir com as questões/exemplos do professor, como recebem as propostas indicadas por ele; com que frequência participam das aulas e os mecanismos de verbalização do conhecimento.

8. Observar a prática pedagógica

Observar se a prática pedagógica contempla as especificidades do aluno com TEA.

Observação: Esse roteiro deverá ser apresentado de forma descritiva.