



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA

TEREZA SABINA SOUZA REIS

**INTEGRAÇÃO SENSORIAL EM INTERFACE COM PROCESSO DE INCLUSÃO
DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UMA CRECHE
NO MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA-MA**

IMPERATRIZ
2022

TEREZA SABINA SOUZA REIS

**INTEGRAÇÃO SENSORIAL EM INTERFACE COM PROCESSO DE INCLUSÃO
DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UMA CRECHE
NO MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Francisca Morais de Silveira

IMPERATRIZ
2022

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

REIS, TEREZA SABINA SOUZA.

INTEGRAÇÃO SENSORIAL EM INTERFACE COM PROCESSO DE
INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
AÇAILÂNDIA-MA / TEREZA SABINA SOUZA REIS. - 2022.

110 p.

Orientador(a): FRANCISCA MORAIS DA SILVEIRA.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Formação Docente em Práticas Educativas/ccim, Universidade
Federal do Maranhão, IMPERATRIZ, 2022.

1. AUTISMO. 2. INCLUSÃO. 3. INTEGRAÇÃO SENSORIAL. I.
MORAIS DA SILVEIRA, FRANCISCA. II. Título.

TEREZA SABINA SOUZA REIS

**INTEGRAÇÃO SENSORIAL EM INTERFACE COM PROCESSO DE INCLUSÃO
DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM INSTITUIÇÕES
DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Francisca Morais da Silveira

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Francisca Morais da Silveira (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

Prof. Dr. Carlos dos Santos Leal (Membro Titular Externo)
Universidade Federal do Maranhão-UFMA/São Luís - MA

Prof^a. Dra. Ilma dos Santos Oliveira (Membro Titular Interno)
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

Prof^a. Dra. Livia da Conceição Costa Zaqueu (Membro Suplente Externo)
Universidade Federal do Maranhão-UFMA/São Luís - MA

Prof^a. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro (Titular Suplente Interno)
Universidade Federal do Maranhão-UFMA/Imperatriz

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os dias e noites em solidão, muitas foram as lágrimas que borraram os papéis de escritas e leituras, e neles deixaram marcas de que havia ali um desejo latente a ser realizado. Foi um processo de construção profissional. Esses momentos foram primordiais, assim como os que eu tive o prazer e a sorte de dividir com alguém (familiares, amigos, professores e participantes da pesquisa). Então, agradecer é o ato de reconhecer que eu não realizaria este projeto sem a contribuição de algumas pessoas. Assim, meus sinceros agradecimentos.

À Deus por sua misericórdia e bondade comigo.

À minha filha, Ana Clara. O que dizer? Quanta maturidade aos 12 anos. Quanta força deu-me em todos os momentos, quanta vibração positiva passou-me desde o dia da entrevista de seleção desse programa, quanto aconchego me ofereceu nos dias em que eu parecia perdida. Filha, teus abraços foram refrigerios nos momentos de exaustão. Obrigada por me apoiar mesmo nos momentos em que nem você mesmo aguentava minha “ausência”.

À minha família, pais e irmãos. Minha base e, portanto, meu refúgio. Em especial à minha pela força, apoio e orações.

À Professora Doutora Francisca Moraes de Silveira por acreditar e confiar na proposta desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão, campus Imperatriz, pela possibilidade de reflexões e construções de conhecimentos.

Aos professores membros desta banca, meus agradecimentos pelo aceite em participar desta defesa.

À creche e professoras participantes da pesquisa, o meu muito obrigado pelo acolhimento.

Aos amigos do mestrado meus agradecimentos pela interação e troca de informações.

Enfim, agradeço a todos que participaram direto ou indiretamente deste trabalho.

Cada criança é como é, única, especial, sensível, inteira.

Todas as crianças estão em permanente estado de transformação, permeáveis que são ao mundo, aos outros, aos ambientes, às palavras e expressões que absorvem, aos estímulos que recebem ou à falta destes.

Cada criança é como é.

E nosso desafio não é muda-las, mas conhece-las, e aceitá-las, acolhê-las.

Dar-lhes espaços, tempos e respiros para serem quem são.

(ADRIANA FRIEDMANN)

RESUMO

No autismo, os transtornos do processamento sensorial que compõe um dos critérios diagnósticos, trazem prejuízos significativos no desenvolvimento global desta população. Esta pesquisa teve como objetivo analisar a interface entre integração sensorial e o processo de inclusão da criança com TEA em creche. Partindo desse ideal, estabeleceu-se um diálogo entre os campos da educação e da neurociência, em específico da Teoria de Integração Sensorial. Já que as dificuldades em planejar e executar práticas pedagógicas junto a essas crianças têm sido constantemente mencionadas em relatos dos professores. No delineamento metodológico optou-se pela pesquisa-ação e análise documental. Por meio da apreciação dos documentos, infere-se que a construção conceitual de deficiência e autismo, bem como a elaboração de políticas públicas e educacionais voltadas a essa população tem caminhado junto a mudanças de paradigmas vigentes em cada época, concomitante aos estudos científicos. Por outro lado, com a pesquisa-ação foi possível perceber a necessidade de aquisição e construção de conhecimento que os professores apresentam frente a inclusão escolar e ainda, que o aporte teórico oferecido pela teoria da integração sensorial é capaz de contribuir com a inclusão da criança com TEA. Portanto, os resultados foram significativos na mudança intencional da prática docente, induzida pelo processo investigativo da pesquisa-ação, as professoras foram instigadas à reflexão e criticidade de suas próprias práticas possibilitando-as ampliar o olhar e abrir-se às atitudes e experiências de seus alunos.

Palavras-chave: Integração sensorial. TEA. Inclusão escolar.

ABSTRACT

In autism, sensory processing disorders that make up one of the diagnostic criteria bring significant damage to the overall development of this population. This research aimed to analyze the interface between sensory integration and the process of including children with ASD in day care. Based on this ideal, a dialogue was established between the fields of education and neuroscience, specifically the Sensory Integration Theory. Since the difficulties in planning and executing pedagogical practices with these children have been constantly mentioned in teachers' reports. In the methodological design, action research and document analysis were chosen. Through the analysis of the documents, it is inferred that the conceptual construction of disability and autism, as well as the elaboration of public and educational policies aimed at this population, has walked together with changes in paradigms in force at each time, concomitant with scientific studies. On the other hand, with action research, it was possible to perceive the need for acquisition and construction of knowledge that teachers present in relation to school inclusion and that the theoretical support offered by the theory of sensory integration is capable of contributing to the inclusion of the child. with TEA. Therefore, the results were significant in the intentional change in teaching practice, induced by the investigative process of action research, the teachers were instigated to reflect and criticize their own practices, allowing them to broaden their view and open up to the attitudes and experiences of their peers students.

Keywords: Sensory integration. ASD. School inclusion.

LISTA DE SIGLAS

TEA	Transtorno do Espectro Autista
AEE	Atendimento Educacional Especializado
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
CID	Classificação Internacional de Doenças
ONU	Organização das Nações Unidas
INES	Instituto Nacional de Surdos
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
REI	Regular Education Initiative
PNE	Plano Nacional de Educação
APA	Associação Americana de Psiquiatria
OMS	Organização Mundial de Saúde
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
TCL	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	A TRAJETÓRIA DA EXCLUSÃO AO SUJEITO DE DIREITO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	16
2.1	Os caminhos da Educação Especial rumo à inclusão escolar	19
2.1.1	O Paradigma da integração.....	21
2.1.2	O Paradigma de Inclusão.....	23
2.2	A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva à luz da legislação.....	25
2.3	A formação de professores e a educação inclusiva.....	30
3	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A INTEGRAÇÃO SENSORIAL.....	35
3.1	Transtorno do Espectro Autista.....	35
3.2	Integração Sensorial.....	42
3.2.1	Transtorno do processamento sensorial e autismo.....	46
3.2.1.1	Transtorno de modulação sensorial.....	49
3.2.1.2	Transtorno motor de base sensorial.....	50
3.2.1.3	Transtorno de discriminação sensorial.....	51
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS.....	52
4.1	Contexto da pesquisa: Espaço e sujeitos.....	52
4.1.1	Espaço: caracterização da Creche Municipal de Açailândia.....	53
4.1.2	Sujeitos: do processo educativo e da pesquisa.....	55
4.2	Procedimentos metodológicos.....	56
4.3	Instrumentos de coleta de dados.....	62
4.3.1	Entrevista semiestruturada.....	62
4.3.2	Grupo focal.....	63
4.3.3	Observação participante.....	64
4.3.4	Questionário.....	65
4.4	Fase da ação: da construção de conhecimento ao planejamento e adaptação de materiais	66
5	INTERFACE ENTRE INTEGRAÇÃO SENSORIAL E INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TEA.....	68
5.1	Considerações sobre o processo de inclusão da criança com TEA na creche pesquisada: resultados e discussões.....	68
5.2	Caderno de orientações.....	85
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
	REFERÊNCIAS.....	89
	APÊNDICES.....	93
	ANEXOS.....	97

1 INTRODUÇÃO

O acelerado desenvolvimento da dinâmica social, política, econômica e cultural tem conduzido a transformações cada vez mais congruentes às percepções, crenças e valores concebidos pela sociedade em geral, levando assim, à emancipação nas diferentes esferas sociais. Neste cenário, a escola, instituição educativa, que ao longo da sua existência estabeleceu-se como provedora de informações, passa por transformações em todas as suas dimensões, para corresponder com os pilares educacionais do século XXI.

A educação, prevista como direito basilar, inegável e, portanto, assegurada pela Constituição Federal de 1988, que em seus artigos 205 e 206 diz que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

[...] (BRASIL, 1988).

Seguindo tais prerrogativas, a educação deve centrar-se na condição humana, como instrumento para transformação e emancipação social e, ainda, combater as formas discriminatórias. O princípio de igualdade de acesso e permanência, estabelecido pela Carta Magna remete à educação de pessoas que ao longo dos anos tiveram seus direitos refutados. Nesse processo, em decorrências das concepções paradigmáticas contemporâneas, cita-se nessa pesquisa o paradigma da inclusão escolar, que tem como base o respeito e valorização da diversidade humana. A escola, como instituição de educação formal, deve estruturar-se, ou mesmo desfazer suas estruturas, para garantir o direito de todos, sem distinção.

Cabe salientar o necessário reconhecimento de que a educação inclusiva não se restringe à educação especial, assim, não as tratamos como sinônimos, no entanto, por questões metodológicas em alguns momentos ficará explícito que ao referir-se sobre escola inclusiva, práticas inclusivas entre outras medidas que retomam o termo inclusão, reporta-se às ações, práticas, políticas e percepções voltadas para o público

da educação especial e, dentro desta, aos alunos que se encontram no Transtorno do Espectro Autista - TEA.

Compactua-se, portanto, com a premissa de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas podem ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade mediante um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (BRASIL, 1994).

Apoiada nessa premissa é que, na definição da rota profissional que percorri e percorro, fui cuidadosamente escolhendo becos, ruas e avenidas para que hoje, pudesse escrever as linhas que seguem, entrelaçando definitivamente a relação entre as minhas dimensões, em especial, a profissional.

Destarte, os estudos sobre os processos formativos direcionados à inclusão escolar de educandos com Transtorno do Espectro Autista - TEA vem, ao longo da minha trajetória como estudante, pesquisadora, terapeuta ocupacional e professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE, moldando de forma significativa o meu chão de fala.

No ano de 2002 iniciei minha primeira formação, Licenciatura em Letras, logo depois, concomitante, cursei bacharel em Terapia Ocupacional. Duas áreas distintas, mas que podem se completar e, eu tive essa certeza quando, na disciplina de Educação Especial, do curso de Terapia Ocupacional, entrei em contato com o livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, a partir dessa leitura percebi e compreendi o elo de ligação das minhas duas formações, a Educação Especial, hoje, chamada também de Educação Inclusiva. Em seus escritos, Freire, fala de uma educação em defesa da emancipação social, política e cultural das classes sociais colocadas à margem, oprimidas. Então, cita os indígenas, os negros, os pobres, camponeses, quilombolas, ribeirinhos e favelados. E eu, certa de que teria a sua permissão, acrescento as pessoas com deficiência, pois muitas vezes, são nas suas obras que encontro embasamento para defender uma prática educativa que atenda às necessidades educacionais especiais de cada educando.

Assim, nesta pesquisa busca-se fazer uma tessitura entre as experiências adquiridas ao longo de 15 anos realizando atendimento clínico em Terapia Ocupacional, as vivências de dentro da escola, na sala de recurso multifuncional,

como professora do AEE e os estudos com embasamentos teóricos sobre a temática. Este caminho, que vem sendo traçado há algum tempo, trouxe vários esclarecimentos, mas também, inquietações e foram a partir destas que engendrou o questionamento principal dessa pesquisa.

Ao votar-se para a inclusão escolar de crianças com TEA muitas questões emergem, porém, este estudo investigativo, foi instigado por um questionamentos recorrente e de ordem prática, que surge no dia a dia das relações profissionais, no campo do atendimento educacional especializado e na atuação da terapia ocupacional, sendo: porquê, segundo relato de pais, professores e gestores escolares, muitas das crianças com autismo não conseguem, em especial na escola, emitir respostas funcionais ao meio levando-os, muitas vezes, a apresentarem comportamentos inapropriados às diferentes situações do dia a dia?

Trazendo proposições com base em estudos científicos bem como no próprio DSM-5, de que as alterações sensoriais podem afetar o modo como as crianças interagem e respondem ao meio ambiente, o questionamento inicial deu base para a questão central deste estudo: Como as práticas pedagógicas em interface com a Teoria da Integração Sensorial podem fomentar o processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista? Diante desse questionamento a presente pesquisa objetivou analisar a interface entre integração sensorial e o processo de inclusão da criança com TEA. Nesse viés esta proposta gerou novos questionamentos que também direcionaram o processo investigativo: O que é o Transtorno do Espectro do Autismo no âmbito da educação inclusiva? Qual a relação entre processamento sensorial e inclusão escolar da criança com TEA? A teoria da integração sensorial pode auxiliar nas práticas pedagógicas e de que forma contribui com o processo de inclusão do aluno com TEA?

Estes questionamentos trazem implícitos alguns obstáculos que a escola apresenta frente a inclusão dessas crianças. Neste sentido buscou-se os procedimentos metodológicos oferecidos pela pesquisa-ação como forma de atenuar as barreiras impeditivas da inclusão escolar ao tempo em que possibilita a construção de conhecimento e ressignificação do contexto geral no atendimento à criança com TEA. Tendo, portanto, os seguintes objetivos específicos: 1.) Compreender o Transtorno do Espectro do Autismo no âmbito da educação inclusiva; 2.) Compreender a teoria da integração sensorial como ferramenta no processo de inclusão da criança com TEA na creche; 3.) Construir manual pedagógico com

orientações aos professores tendo como referência norteadora a Teoria da Integração Sensorial.

Neste enfoque, o diálogo entre educação e os conhecimentos trazidos pela teoria da integração sensorial definiu o campo teórico que subsidiou a problematização da pesquisa. De um lado, subsidiado pelo aparato teórico à respeito da Educação Especial, na perspectiva de autores como Sasaki (1997), Mazzotta (1998) e Mantoan (2015), além do aparato legal existente através dos documentos oficiais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN nº 9394/96, Base Nacional Comum Curricular - BNCC, Resoluções e Diretrizes Nacionais que operacionalizam a Educação Inclusiva.

Do outro lado, os enredamentos que configuram o processo de inclusão escolar dos educandos com autismo, frente à sua diversificada sintomatologia e ao mesmo tempo, diante de suas peculiaridades conduziram a busca de subsídios teóricos na Teoria de Integração Sensorial. Isto porque, sendo o autismo uma condição neurológica que traz significativas alterações no desenvolvimento infantil, acarretando em déficit na comunicação e interação social e, ainda padrões restritos de comportamento, as pesquisas mostram que 45% a 95% dos que se encontram dentro do espectro apresentam déficits no processamento sensorial, fato este que impulsionou a última edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM -5, a trazer as alterações sensoriais com um dos critérios para o diagnóstico.

O processamento sensorial é o processo neurológico onde o sistema nervoso conduz as informações recebidas do próprio corpo e pelo meio ambiente, através dos órgãos sensoriais. Para que haja resposta adaptativa ao meio, é necessário que este processamento sensorial ocorra de forma harmoniosa possibilitando então, que aconteça a integração sensorial, compreendida como a capacidade que o sistema nervoso tem em receber, organizar e processar as informações para então, emitir uma resposta adequada ao contexto.

Dado o fato de que a disfunção do processamento sensorial é um dos critérios diagnósticos para o autismo e que este transtorno tem, segundo estudos, apresentado aumento significativo na incidência nas últimas décadas, o que demanda por pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, é que destaca-se a relevância deste estudo para a área da educação, uma vez que, proporciona aos professores a possibilidade de reflexão e construção de conhecimentos sobre a inclusão dos alunos

com autismo na rede regular de ensino e, irá conseqüentemente, atender aos preceitos apresentados pelos documentos oficiais a respeito da Educação Inclusiva uma vez que possibilita a construção de saberes que viabilizarão atender às necessidades básicas destes alunos. Para este fim, buscou-se o apoio no arcabouço teórico trazidos por Ayres (1972), Miller (2006), Dun (1997; 2017), Magalhães (2008), Serrano (2016), além do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

Neste momento, é imprescindível esclarecer que o presente trabalho não traz a integração sensorial como abordagem terapêutica¹, mas, como um postulado teórico que poderá oferecer informações e conhecimentos com bases científicas, e que possibilita, no campo educacional, o planejamento de intervenções e práticas que ensejam o processo de inclusão escolar dos educandos com TEA, já que “trata-se de um conceito universal da neurociência e, portanto, multidisciplinar, ultrapassando até as fronteiras da área da saúde” (PARECER CREFITO – 8)².

Discriminado os pressupostos teóricos centrais dessa pesquisa, apresenta-se então, a estruturação que é dividida em cinco capítulos: O primeiro capítulo, nomeado “A trajetória da exclusão ao sujeito de direito para pessoas com deficiência”, tem o intento de perscrutar a história social da pessoa com deficiência ao longo dos tempos. Isso, porque, fazer um resgate histórico, permite compreender os caminhos que culminaram no atual cenário da inclusão e ainda, possibilita refletir sobre avanços e lacunas existentes nas propostas educacionais voltadas aos educandos com autismo.

No segundo capítulo, intitulado “Transtorno do espectro Autista e a integração sensorial”, apresenta-se uma visão geral do Transtorno do Espectro Autista e resgata-se os principais acontecimentos na construção conceitual do autismo destacando as alterações sensoriais que, a partir do DSM-5, compõe um dos critérios diagnósticos para o transtorno. Assim, ainda neste capítulo apresenta-se os postulados da teoria da integração sensorial.

O terceiro capítulo, traz os delineamentos metodológicos adotados, apontando tipo de pesquisa e método de abordagem, detalha a caracterização dos participantes da pesquisa, bem como seus critérios de inclusão e exclusão, o local da pesquisa e

¹ A terapia de integração sensorial é uma abordagem específica do campo da Terapia Ocupacional para “prover experiências sensoriais, auxiliar a criança na inibição e / ou modulação da informação sensorial; organizar a criança no processamento de resposta mais adequadas aos estímulos sensoriais; e promover oportunidades para o desenvolvimento de respostas adaptativas cada vez mais complexas” (Associação Brasileira de Integração Sensorial).

² Fonte: Disponível em: /www.crefito8.gov.br. Acesso em: 25/02/2022.

instrumentos de coleta de dados e as ações/intervenções feitas como parte do processo da pesquisa ação

No quarto capítulo, A interface entre integração sensorial e a inclusão da criança com TEA, trago a sistematização dos dados colhidos e resultado obtidos no processo investigativo fazendo uma aproximação das entrevistas com as professoras bem como das observações realizadas destacando as situações relevantes ao objeto de estudo.

Na conclusão, trago as implicações da pesquisa que apontam caminhos possíveis para a concretização da educação para todos, bem como fomentar as práticas pedagógicas

2 A TRAJETÓRIA DA EXCLUSÃO AO SUJEITO DE DIREITO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ao tratar da inclusão escolar do educando com Transtorno do Espectro Autista - TEA percebe-se a necessidade de perscrutar a história social da pessoa com deficiência ao longo dos tempos. Isso, porque, fazer um resgate histórico, permite compreender os caminhos que culminaram no atual cenário da inclusão e ainda, refletir sobre avanços e lacunas existentes nas propostas educacionais voltadas aos educandos com autismo. Assim, no decorrer desse capítulo, abstendo-se da pretensão de uma descrição profunda e linear, há apontamentos histórico-social que marcaram a vida das pessoas com deficiência, os paradigmas, movimentos em prol a inclusão e as leis que os tornaram reconhecidamente sujeitos de direitos, em especial a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro. Desse modo, a não linearidade ou eventual omissão de alguns fatos, não irá descontextualizar ou prejudicar a compreensão sobre a temática.

O acervo sobre a história das pessoas com deficiência remete a diversas fases que perpassam pelo extermínio, exclusão e vai até os dias atuais com a inclusão nos diferentes espaços sociais. Assim, sob influência da cultura, é perceptível as diferentes formas de como a sociedade, a cada época, vê e age em relação às pessoas com deficiência. Diferentes autores como Carvalho (2009), Sassaki (2005), Mantoan (1997; 2015), Aranha (2001) confluem ao acreditarem que a atenção dada à pessoa com deficiência perpassa por diferentes momentos e movimentos que se fundamentam na forma como a sociedade percebe e compreende o ser humano. Apresentam, assim, quatro momentos na história das pessoas com deficiência: Exclusão social; Segregação; Integração Social e Inclusão social. Cada uma dessas categorias será evidenciada ao logo da trajetória e construção desse texto.

Desde os primórdios da humanidade, a pessoa com deficiência vivencia exclusão social, caracterizada de diferentes formas. De acordo com Pessotti (1994), na Idade Antiga, nas cidades egípcias, a pessoa com deficiência era cultuada e divinizada, enquanto na Grécia, época em que a perfeição do corpo era cultuada, os que nasciam com alguma deficiência, eram mortos ou abandonados em montanhas, para assim, serem afastados do meio social, como demonstra a afirmativa feita por Platão *apud* Carvalho (1997, p. 14) “Quanto aos filhos de sujeitos sem valores e aos

que foram mal constituídos de nascença, as autoridades os esconderão, como convém, num lugar secreto que não deve ser divulgado”.

Ainda sobre o extermínio dessas pessoas, Sêneca *apud* Carvalho, 1997, p. 14), filósofo e poeta nascido no ano 4 a.C., manifesta o preconceito vigente na época.

Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo de que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal construídos; mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós as afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes aquelas que podem corrompê-las.

Já na Idade Média, o período foi marcado por concepções pautadas em crenças e misticismos. Caracterizando-se por reações diversas, concebidos como “castigo de Deus” ou ainda, vistos sob a ótica de que o corpo malformado era portador de uma mente também, malformada, portanto, eram considerados bruxos ou feiticeiros, dessa forma, ao tempo em que eram rejeitados, sacrificados ou excluídos, ora também eram protegidos e merecedores de piedade (MARANHÃO, 2005).

Neste movimento, com a expansão do Cristianismo, dá-se início ao período da institucionalização que também ficou conhecido como segregação. Com o advento do Cristianismo, a Igreja Católica passou a ser a principal instituição que detinha o poder de disseminar os valores da doutrina cristã, fato que trouxe mudanças na forma como a sociedade passou a perceber e agir com a pessoa com deficiência e, pautada em princípios que vão de encontro com o reconhecimento da pobreza, a caridade, o amor ao próximo, o perdão, dentre outras atitudes assistencialistas, foi o momento que trouxe contribuições marcantes e significativas ao grupo de pessoas que historicamente foram marginalizadas, uma vez que, independentemente de suas condições físicas, mentais ou sensoriais, passam a ser considerados filhos de Deus.

Agora a ética cristã reprime a tendência a livrar-se do deficiente através do assassinio ou da “exposição” como confortavelmente se procedia na antiguidade: o deficiente tem que ser mantido e cuidado. A rejeição se transforma na ambiguidade proteção-segregação ou, em nível teológico, no dilema caridade-castigo. A solução do dilema é curiosa: para uma parte do clero vale dizer, da organização sociocultural atenua-se o ‘castigo’ transformando-o em confinamento, isto é segregação (com desconforto, algemas e promiscuidade), de modo tal que segregar é exercer a caridade, pois o asilo garante um teto e alimentação. Mas, enquanto o teto protege o cristão as paredes escondem e isolam o incomodo ou inútil (PESSOTTI, 1984, p. 07).

Ainda sob influência dos princípios cristãos, que apregoavam humildade e benevolência, foram criados hospitais e instituições de caridade e assistenciais, a fim de dispensar cuidados aos pobres, deficientes abandonados e a doentes graves e crônicos (SILVA, 2009). De qualquer modo, nesse processo de institucionalização, observa-se ainda, o caráter excludente ao passo em que se dava teto e alimento, mantinha-os distante do convívio social sem nenhuma preocupação evidente com sua saúde, socialização e educabilidade. Como afirmam De Carlos; Bartalotti (2001), as pessoas com deficiência, doentes crônicos ou graves e pobres,

Eram reunidas nos mesmos estabelecimentos, pois estavam sob o mesmo estatuto legal e enquadrados na categoria geral de insanos. Porém as diferenciações que ocorriam no interior do enclausuramento não estavam associados a preocupações de realizar diagnóstico ou tratamento, mas deviam-se, as exigências disciplinares (DE CARLOS; BARTALOTTI, 2001, p. 20).

Observa-se que embora a igreja tenha combatido com o ato de eliminar as crianças nascidas com deficiência, ainda predominavam atitudes de hostilidade e preconceito. Para Mantoan (1997), o Cristianismo, provocou modificações na forma como a sociedade concebia a pessoa com deficiência à medida em que esta passou a ser considerada 'criatura de Deus' e, portanto, criatura que possuía alma, dando-lhes assistência em suas necessidades básicas sem, porém, se preocupar com seu desenvolvimento e educação.

Com o Renascimento, período compreendido entre o século XV e XVII, houve um grande desenvolvimento cultural, artístico e científico, fato que culminou com o avanço da ciência, em especial da Medicina e, conseqüentemente, com novas concepções do homem, na tentativa de livrá-los da ignorância e da superstição. Foi neste período que surgiram os primeiros atendimentos às pessoas com deficiência, embora, ainda não se tenha conseguido romper com os preconceitos. Como consequência do movimento renascentista, a partir do século XIX a sociedade começa a se perceber como responsável pela pessoa com deficiência.

Nos meados do século XX, após duas grandes guerras, surge a integração social. De acordo com De Carlos; Bartalotti (2001), o governo federal dos Estados Unidos começa a reconhecer sua responsabilidade frente às pessoas com deficiência, já que os soldados feridos necessitavam de reabilitação, assistência e treinamento. A partir de então, os programas de assistência e reabilitação foram implementados

fortalecendo a ideia de que as pessoas com deficiência poderiam trabalhar. Para Sasaki (1997), a integração social ocorre através da inserção da pessoa com deficiência que consegue, por méritos próprios e profissionais, participar e utilizar os espaços físicos, programas e serviços destinados a todos sem que ocorra nenhuma modificação por parte da sociedade. Uma de suas principais conquistas foi a criação da Educação Especial como uma modalidade da educação destinada às pessoas com deficiência. Seguido por lutas e conquistas que ganharam forças na década de 1990 fazendo emergir o movimento de inclusão social.

No decorrer desse caminho, entre exclusão, superstição, caridade, piedade, institucionalização e integração, sob a égide de que todos os seres humanos são capazes no exercício da cidadania e do reconhecimento das diferenças é que nasce o movimento da inclusão social. No ano de 1981, declarado pela Organização das Nações Unidas - ONU, como o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência marcou o início do progresso histórico social na vida das pessoas com deficiência. O movimento de inclusão social eclodiu em todo o mundo trazendo transformações significativas a essa parte da população. Como afirma Sasaki (1997, p. 167), é o “processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidades e, conseqüentemente uma sociedade para todos”. Ademais é possível observar as benesses trazidas por esses dois paradigmas no contexto educacional em relação a pessoa com deficiência.

2.1 Os caminhos da Educação Especial rumo à inclusão escolar

Na contramão das concepções deturpadas e atitudes extremas como a eliminação, o abandono e a exclusão, que marcaram o cenário histórico-social na Antiguidade e na Idade Média, a educação especial nasce em meio a lutas, organizações e leis que amparam as pessoas com deficiência tornando-se o principal meio de proteção e acesso à escola.

No século XIX, o médico Jean Marc Itard, que se tornou referência para estudiosos e ficou conhecido como o pai da educação especial, se propôs a educar Vitor, um menino de 12 anos, resgatado da floresta, caso que ficou conhecido como o Selvagem de Aveyron. O menino lobo (criado por lobos) era considerado como acometido por deficiência mental grave. Itard, acreditando que a criança era educável,

desenvolveu métodos sistematizado para ensinar pessoas com deficiência (JANUZZI, 1992).

No Brasil, segundo Mazzotta (1996), no percurso histórico da educação especial há referência a dois períodos, onde o primeiro teve início em 12 de setembro de 1854 quando o Imperador D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto de Meninos Cegos (hoje conhecido como Benjamim Constan) e mais tarde o Instituto de Meninos Surdos (hoje Instituto Nacional de Surdos – INES). Em 1952, no município de Belo Horizonte do Estado de Minas Gerais, com a influência da educadora Helena Antipoff foi criada a Escola Estadual Instituto Pestalozzi, direcionado a atender crianças com distúrbios de condutas e ou deficiência mental. Em 1954, no Rio de Janeiro, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE que se multiplicou por todo o território nacional configurando-se na atualidade como o maior movimento filantrópico do país.

O segundo período da história da educação especial, mencionado por Mazzotta (1996), tem início em 1957, o qual se caracterizou por iniciativas oficiais no âmbito nacional, neste período pode-se destacar, inicialmente, as campanhas patrocinadas pelo Governo Federal em prol das pessoas com deficiência, como: Campanha para a Educação de Surdos Brasileiros em 1957; Campanha Nacional de Educação de Cegos no ano de 1960 e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficiência Mental, através da mobilização da Sociedade Pestalozzi e da APAE do Rio de Janeiro com o apoio do Ministério da Educação e Cultura.

As instituições especializadas, criadas na década de 1950, surgiram a partir do entendimento de que as pessoas com deficiência não seriam capazes de corresponder às demandas da escola regular e, por isso precisavam de currículo específico, professores especializados e entre outras exigências, que iam desde a estrutura do ambiente quanto as organizações do processo pedagógico. No entanto, como afirma Batista (2006, p. 09), “a escola especial foi criada para substituir a escola comum, objetivando assumir o compromisso desta, sem uma definição clara do seu”. Assim, nessa conjuntura e em face à obrigatoriedade escolar, o papel da escola especial começou a ser questionado e, a partir de então, a educação especial vem progressivamente construindo práticas e políticas educacionais que embasam um atendimento democrático, eficaz e que corresponda com os preceitos da educação

para todos³. Neste percurso, destaca-se dois movimentos que emergem no contexto educacional e apresentam princípios filosóficos que orientam o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais, sendo eles: integração escolar e inclusão escolar.

Embora os termos integração e inclusão tenham significados semelhantes, aborda-se aqui como dois paradigmas distintos na história da Educação Especial, assim, nos fundamentamos sob a perspectiva de autores como Sasaki (1997), Mazzotta (1998) e Mantoan (2015) que evidenciam estes como momentos diferentes na forma de perceber e receber os alunos com deficiência no ambiente escolar, como afirma Mantoan (2015, p. 23),

Tendemos a nos desviar dos desafios de uma mudança efetiva de nossos propósitos e de nossa prática pela distorção/ redução de uma ideia original. A indiferenciação entre o processo de integração e o de inclusão escolar é prova desse tendencia e reforça a vigência do paradigma tradicional dos serviços educacionais.

Perceber diferentes momentos e movimentos que engrenam as mudanças e ações que estruturam o atual contexto possibilita refletir e conhecer quais articulações são necessárias para banir com as vertentes excludentes dentro do sistema educacional.

2.1.1 O Paradigma da integração

Por tentar substituir a escolar regular sem uma definição clara, “a escola especial sempre enfrentou o impossível: substituir adequadamente o compromisso da escola comum” (BATISTA, 2005, p. 09). Sob essa égide, o termo integração nasce na década de 1960, nos países escandinavos. No Brasil, o paradigma da integração se desenvolveu entre as décadas de 1970 a 1980, como movimento que proferia a defesa pelos alunos com deficiência e oferecia a eles a “oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de

³ “Programa Educação para Todos trata da garantia, para todos os cidadãos, do acesso à escolaridade, ao saber culturalmente construído, ao processo de produção e de difusão do conhecimento e, principalmente, à sua utilização na vivência da cidadania. O cumprimento de tais objetivos requer a existência de sistemas educacionais planejados e organizados para dar conta da diversidade dos alunos, de forma a poder oferecer, a cada um, respostas pedagógicas adequadas às suas peculiaridades individuais, às suas características e necessidades específicas” (ARANHA, 2005, p. 09)

atendimento escolar especiais. Trata-se de uma concepção de inserção parcial” (MANTONAN, 2015, p. 27).

Embora considerada pela Política Nacional de Educação, como “[...] um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais” (BRASIL, 1994, p. 24), e, ainda que tenha como princípio fundamental a normalização, que, segundo o documento editado pelo MEC em 1994, Política Nacional de Educação Especial, é o

Princípio que representa a base filosófica – ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (BRASIL, 1994, p. 22).

O paradigma da integração escolar tem deixado alunos fora dos sistemas educacionais, “a integração cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar” (MANTOAN, 1997, p. 8).

Assim, a integração apenas amplia o acesso aos espaços educacionais propostos aos alunos com deficiência, resguardando, no entanto, os espaços segregativos como salas e escolas especializada sob a ótica de que alguns educandos, em função de seus comprometimentos não conseguem se adaptar e corresponder com o que é posto pela escola regular. Nessa perspectiva, Sasaki (1997, p. 34-35) aponta para as seguintes formas em que ocorre o paradigma da integração.

Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiram ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade; Pela inserção daquelas pessoas com deficiência que necessitavam ou necessitam de alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim conviver com as pessoas sem deficiência. Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo, classe especial numa escola comum, etc.

Destarte, o paradigma da integração traz concepções e uma estrutura educacional que possibilita ao aluno transitar no sistema escolar, “da classe regular ao ensino especial - em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais,

classes especiais em escolas comuns [...]” (MANTOAN ,2003, p.45). Nesse viés agrupar e categorizar os alunos segundo sua capacidade de adaptação caracterizando-se por uma inserção parcial e condicional. Assim, com valores, práticas e modo de organização baseados na falsa perspectiva, ou mesmo desejo, da homogeneidade, o sistema escolar propõe uma educação para os deficientes que sobrepõe o ensino regular deixando-os a margem, em uma inserção mascarada e disfarçada de que a escola, a sociedade aceita o diferente.

2.1.2 O Paradigma da Inclusão

Fundamentado na concepção de direitos humanos surge, mundialmente, o movimento pela inclusão que, como paradigma, traz um conjunto de valores, concepções e políticas que conjugam igualdade e diferença como valores indissociáveis. No âmbito educacional, a inclusão, parte de questionamentos sobre as práticas e o modo de organização escolar, que categoriza e seleciona os alunos, deixando à margem todos aqueles que, por questões sociais, culturais, econômicas ou biológicas não correspondem com os ritmos, tempos e níveis impostos durante o processo de ensino e aprendizagem, por meio de uma organização estruturante das ações, do currículo, das práticas, da gestão, do modo de perceber e ver o aluno.

Assim, o paradigma da inclusão tem como referências norteadoras a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtiem – Tailândia em 1990, que tratou sobre o compromisso de garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem para todas as crianças e a Declaração de Salamanca, realizada na Espanha em 1994, que fomenta as diretrizes para a educação especial e afirma que há “um consenso emergente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças” (SALAMANCA, 1994).

Como marco, convém citar o *Regular Education Initiative* - REI, movimento de grande importância para a propagação do paradigma da inclusão, que surgiu no Estados Unidos com a proposta de que todos os alunos, sem exceção, devem ser inclusos e escolarizados nas salas de ensino regular. O REI luta pela reestruturação da educação especial e pelo desaparecimento do ensino compensatório (GARCIA, 1996).

Neste ditame, a escola inclusiva deve reconhecer a diversidade e se transformar em uma instituição que garanta condições de acesso e permanência, possibilitando que o processo de aprendizagem ocorra para todos, sem distinção. Confronta, portanto, a exclusão escolar das crianças que vivem em situações de deficiência, superdotadas, das que vivem nas ruas, das que trabalham ou estão enquadradas dentro de qualquer desvantagem social e, ainda, das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais, assim como elucidado por Sasaki (2005, p. 23):

A prática da educação inclusiva é baseada na valorização da diversidade humana, no respeito pelas diferenças individuais, no desejo de acolher todas as pessoas, na convivência harmoniosa, na participação ativa e central das famílias e da comunidade local em todas as etapas do processo de aprendizagem e, finalmente, na crença de que qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade acadêmica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, às demais pessoas e a sociedade como um todo.

Nessa perspectiva, compreende-se que a educação inclusiva propõe disseminar o direito à diversidade não permitindo assim, a divisão dos sistemas escolares, como nos movimentos de segregação e ainda no paradigma da integração, onde as escolas ou salas especiais substituíam a escolas regular. Com o advento da inclusão é necessário que escola, em toda sua dimensão, acomode os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Utilizando a metáfora “caleidoscópio” para designar a educação, Marsha Forest *apud* Mantoan (2015) diz que:

O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado.

Assim, a diversidade, característica intrínseca da humanidade, princípio norteador da inclusão, pode ser vista como ferramenta propulsora para o estabelecimento de relações capazes de superar as percepções etnocêntricas e hegemônicas que, por décadas, orientaram o modo de fazer educação escolar e que, ainda hoje, coexistem com os ditames da Educação Inclusiva. Dentro da amplitude da diversidade como demonstra Lino (2006, p. 17):

A diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos

apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais).

Destaca-se a diversidade biológica, que, em alguns casos, provocam, nas palavras da autora, impedimento de natureza distinta no processo do desenvolvimento das pessoas e em consonância a essa afirmativa, por fazer parte desse estudo, cita-se, como exemplo, a pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

Frisa-se ainda, que as ações, percepções e práticas inclusivas devem acontecer diariamente pois, como aponta Mittler (2003, p. 36) “a rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino”, assim torna-se necessário que a comunidade escolar conheça e reconheça as diferenças existentes entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para que de forma contínua e dinâmica modifiquem a si e suas práticas, tendo como eixo principal a inclusão e educação para todos.

2.2 A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva à luz da legislação

Tida como direito basilar, inegável e, portanto, assegurada pela Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, tem por finalidade a garantia do pleno desenvolvimento da pessoa, do exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho, estabelecendo para isto a igualdade de acesso e permanência na escola com princípio (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, realizando uma pesquisa documental sobre a educação especial é possível perceber alguns movimentos significativos para a construção da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Ainda na década de 1990, a promulgação da LDBEN n.9394/96 traz um capítulo específico para tratar sobre a Educação Especial que prevê que o atendimento aos alunos com deficiência, é dever do Estado e sua educação deve ser pública, gratuita e preferencialmente da rede regular de ensino. Na LDBEN n.9394/96, a Educação Especial é definida como

“modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos portadores⁴ de necessidades especiais.” (SAVIANNE, 1997, p. 68)

Destaca-se nessa definição, trazida pela LDBEN n.9394/96, o termo ‘preferencialmente’ que interpretado em consonância com o que o Artigo 58, parágrafo 2º onde diz que “ o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”, cria instrumentos legais para a conservação de serviços segregados oferecidos pelas classes e instituições especializadas, trazendo ambiguidade em um momento em que as lutas, crenças, valores e princípios defendidos pelo paradigma da inclusão compõe o cenário histórico desvelando o acesso e permanência à educação.

Trazendo uma acepção mais branda, em 2001, a Resolução CNE/CEB 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu Artigo 9 substitui o termo ‘preferencialmente’ por ‘extraordinariamente’ trazendo o seguinte texto:

As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos (BRASIL, 2001).

Mantendo, portanto, o amparo legal para a existência dos serviços segregacionistas. É inegável, no entanto, que essa resolução estabeleceu, no âmbito nacional, premissas fundamentadas nos pressupostos trazidos pelo paradigma da inclusão, orientando ações como: avaliação do aluno no processo de aprendizagem por meio de assessoramento técnico; flexibilização e adaptações curriculares; serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos e entre outras medidas que viabilizem a permanência do aluno nas salas regulares e a qualidade do ensino. Traz ainda, a terminologia ‘alunos com necessidades especiais’ para se referir ao público-alvo. Entretanto, há que se fazer referência que o uso dessa terminologia

⁴ Ao citar as políticas educacionais será mantido as terminologias trazidas em cada documento, embora algumas tenham caído em desuso ou tenham sido substituídas por termos mais adequados.

acabou por abrir um leque muito amplo quanto a diversidade a ser contemplada indo para além do campo de atuação da Educação Especial no Brasil.

Neste ponto, cabe lembrar o que foi dito na introdução desse trabalho e, destacar o reconhecimento de que a educação inclusiva não se restringe a educação especial, assim, não são sinônimos, no entanto, por questões metodológicas em alguns momentos ficará explícito que ao referir-se sobre escola inclusiva, práticas inclusivas entre outras medidas que retomam o termo inclusão, reporta-se às ações, práticas, políticas e percepções voltadas para o público da educação especial e dentro dessa, aos alunos que se encontram no Transtorno do Espectro Autista.

A partir dessa premissa, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, entregue ao Ministério da Educação em 07 de janeiro de 2008, traz uma nova especificação para o público-alvo da Educação Especial “na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, MEC, 2008), apresentando-se o seguinte conceito para a Educação Especial:

Modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, MEC, 2008)⁵.

Observa-se nessa definição a ênfase, não em uma educação como modalidade ou vinculada a uma proposta pedagógica⁶. Aqui, a Educação especial passa a ser vista como responsável pelo atendimento educacional especializado que, de acordo com o decreto 6.571/2008, compõe um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008-b).

⁵ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/428-diretrizes-publicacao>. Acesso em: 20/02/2022.

⁶ A resolução CNE/CEB 2/2001 define Educação especial como processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais especiais.

À luz desses preceitos legais, o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, confere à Educação e, conseqüentemente, à Educação Especial fundamentos que conduzem políticas públicas e dão subsídios para a tomada de decisões institucionais e o controle democrático, designando, através da meta 4, a:

Universalização para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, PNE, 2014).

O PNE, define, portanto, compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira, possibilitando assim, ações voltadas ao atendimento igualitário e equitativo, necessários para a inclusão dos alunos com deficiência.

Neste mesmo viés “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), é instituída com base na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo⁷ e, ainda, com base nos procedimentos previstos no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil⁸, que em seu artigo 2, considera pessoa com deficiência:

Aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

⁷ Ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, e assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, a Convenção sobre o direito das pessoas com deficiência traz como propósito, promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.

⁸ Artigo 5º - § 3 Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais.

Nesse caminho, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. Conhecida como Lei Berenice Piana⁹, a Lei nº 12.764/12, reconheceu o TEA como deficiência, ampliando para as pessoas dentro do espectro todos os direitos estabelecidos para as pessoas com deficiência, “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012, p.1), garante, portanto, direitos essenciais como: moradia, educação, acesso ao mercado de trabalho, previdência social e assistencial social.

Quanto ao direito à educação, a Lei Federal 12.764/12, prevê que os sistemas de ensino devem assegurar a matrícula para as pessoas com TEA nas classes regulares de ensino além de ofertar atendimento educacional especializado e em caso de comprovada necessidade oferecer acompanhante especializado¹⁰. Institui ainda, em seu escopo, a necessidade de adaptações curriculares e estratégias eficazes na escolarização dos educandos com TEA. Portanto, o Art.2, da Lei 12.764/12, apresenta as seguintes diretrizes:

I -a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista; II a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação; [...]VII- o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis; VIII -o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.

A intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas refere-se à articulação e integração de diferentes áreas – educação, saúde, assistência e

⁹ Mãe de um menino com autismo, Berenice Piana ficou conhecida por sua luta a favor da inclusão das pessoas com autismo. Ainda na década de 1990, sem ajuda no sistema público encontrou dificuldade em receber diagnóstico do filho, o que a levou a pesquisar e estudar sobre o autismo. Tendo que lidar com a falta de proteção jurídica e com o despreparo das escolas tronou-se o principal nome do ativismo pela pessoa com autismo no Brasil. Em 2012, por meio da iniciativa popular conseguiu a aprovação da Lei nº 12.764 que definiu o TEA com deficiência. Em 2017, recebeu da Organização das Nações Unidas (ONU), o título de Embaixadora da Paz.

¹⁰ Nomeado como profissional de apoio escolar, no Estatuto da Pessoa com Deficiência, deverá auxiliar o aluno, durante sua permanência na escola, na realização de atividades como: locomoção, higiene, alimentação, além de atuar em todas as atividades escolares nas quais o aluno necessitar de apoio, atuando junto ao professor. Devendo ser disponibilizado em todos os níveis e modalidades de ensino, seja em instituições públicas ou privadas. (BRASIL, 2015).

previdência social – para a efetivação da inclusão escolar. Sendo, a participação da comunidade, essencial na formulação, implantação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas.

A Lei, destaca ainda, a importância da formação e capacitação de profissionais especializados e o incentivo a pesquisas científicas para a consecução da inclusão escolar dos educandos com TEA. Nessa perspectiva, Cunha (2013, p. 16) assinala que “o professor é essencial para o sucesso das ações inclusivas, não somente pela grandeza do seu ofício, mas também em razão da função social de seu papel. O professor precisa ser valorizado, formado e capacitado”

Em meio a essa evolução, de movimentos, lutas e conquistas por meio de readequação de nomenclaturas, princípios e orientações, as leis, os pareceres e os documentos orientadores oferecem amparos legais para concretização dos objetivos imprescindíveis à inclusão escolar cumprindo papel fundamental nos rumos a serem seguidos pela sociedade, instituições e organizações.

Todavia, ainda que a educação se configure em um direito asseverado pela Constituição Federal e que os amparos legais previstos nas leis, decretos e documentos orientadores encontram-se alicerçados em princípios que regem a educação, como a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, corrobora-se com Imbernón (2011, p.07), ao analisar que a instituição educativa evoluiu no decorrer dos anos, “mas o fez sem romper as linhas diretrizes que lhe foram atribuídas em sua origem: centralista, transmissora, selecionadora, individualista...”, fato este que afeta diretamente a inclusão escolar de alunos com deficiência que precisa necessariamente de ações capazes de criar novas possibilidades e extinguir antigos estigmas.

2.3 A formação de professores e a educação inclusiva

O acelerado desenvolvimento da sociedade quanto à sua dinâmica política, econômica e cultural traz fortes influências para o contexto das instituições educativas. No Brasil, o atendimento educacional, passou de “pequenas proporções, próprio de um país predominantemente rural, para serviços educacionais em grande escala, acompanhando o incremento populacional e o crescimento econômico que conduziu a altas taxas de urbanização e industrialização.” (SAVIANI, 2011, p. 7)

Nesse cenário, a qualidade de ensino levanta inúmeros questionamentos e a formação de professores, segundo Saviani (2011), torna-se a questão mais controvertida e de maior visibilidade. A este respeito Pimenta (1999) alerta para o fato de que o “crescimento quantitativo dos sistemas não tem correspondido com um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem as exigências das demandas sociais” (PIMENTA, 1999, p. 19).

Infere-se, portanto, que em meio a este processo de transformação da instituição educativa destaca-se o professor como agente primordial no dinamismo da educação formal, e que, no contexto de eliminação de barreiras que impedem o acesso a escolarização de qualidade, a formação de professores, tem sido o cerne de muitas discursões, além de ser tratada em várias políticas públicas como forma de pensar e orientar ações que construam uma educação de qualidade pra todos.

A Lei 9394/96 - LDBN determina, em seu artigo 62, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Ainda sobre a estrutura organizativa no que tange da formação de professores no Brasil, destaca-se os seguintes documentos legais: 1) Parecer CNE/CP 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001, alterado em caráter parcial pelo Parecer CNE/CP 27/2001 de 2 de outubro de 2001. Tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2) Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica curso de licenciatura, de graduação plena.

Não obstante a elaboração de políticas públicas que fixam diretrizes para a formação de professores, para Imbenón (2011) faz-se necessário, ainda, uma significativa redefinição da profissão docente vista a superar os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes que persistem nas instituições educativas.

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação de

professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência (IMBERNÓN, 2011, p.41)

Neste viés é irrevogável que a formação de professores os proporcione competências que os torne aptos a modificar, sempre que necessário, suas práticas tendo em vista a diversidade presente no contexto escolar. Isto, porquê, frente aos desafios de emancipação social e na busca pela construção de uma sociedade justa e igualitária, “a Educação escolar tem uma tarefa clara em relação à diversidade humana: trabalha-la como fator crescimento de todos no processo educativo” (BRASIL, 2001, p. 5).

Ao abordar a diversidade presente na escola, retoma-se um dos principais eixos desta pesquisa, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista que, ao longo dos anos tem instigado a construção de novas estratégias de ensino. A este respeito, Mantoan (2003) afirma que para efetivar a inclusão é necessário recriar o modelo educacional vigente e enfrentar a superação de uma *velha matriz de concepção escolar*, essa recriação “refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam” Mantoan (2003, p.34).

Na perspectiva da educação inclusiva a formação de professores toma proporções ainda maiores quanto às mudanças necessárias para a redefinição do sistema de ensino. Assim, O artigo 59 da LDBN/96 fixa que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Aqui, podemos destacar duas categorias: professores com especialização para o atendimento especializado e professores capacitados para atuarem nas classes comuns.

O documento Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, elaborado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial em 2001, em concordância ao que está exposto no artigo 59 da LDBN/96, apresenta a seguinte definição e competências para cada uma das duas categorias. Caracteriza professores especializados àqueles que comprovem: “Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas” (BRASIL 2001,p. 32), orientando ainda que este deve acontecer preferencialmente de forma

paralela e associada à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental e ainda “complementação dos estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial” (BRASIL 2001, p. 32) orientando que esta ocorra após a licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento afim de atuarem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Sendo de sua competência

Identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras. (BRASIL 2001, p. 32)

Professores capacitados para atuarem nas classes comuns com alunos com necessidades educacionais especiais, são aqueles que comprovem que na “sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial” (BRASIL, 2001, p. 31). Sendo de sua competência:

Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; flexibilizar a ação pedagógicas nas diferentes áreas de conhecimento; avaliar continuamente a eficácia do processo pedagógico e atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001, p. 32)

O Ministério da Educação, por meio das Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, orienta ainda que as instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios devem oferecer oportunidades de formação continuada, inclusive a nível de pós graduação, aos professores que já estão exercendo o magistério.

No entanto, o que muitas pesquisas revelam é que, nos cursos de formação continuada, prevalece a dicotomia entre teoria e pratica, não sendo, portanto, capaz de oferecer repertório para praticas educativas. Mesmo os cursos para professores do atendimento educacional especializado, não conseguem suprir as demandas do dia a dia, uma vez que não fazer a relação com a prática e sequer amplia o conhecimento sobre a filosofia que fundamenta a utilização de recursos e técnicas inclusivas (BRITO, 2016). Nesse mesmo entendimento, de modo geral, Pimenta (1999) afirma que nas formações continuadas a prática mais frequente é a de oferecer cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. A autora advoga que esses programas tem se mostrado insuficientes para alterar a prática docente e, portanto, para resolver as situações de fracasso escolar, uma vez que não colocam o

contexto escolar, no qual professor e aluno estão inseridos, como o ponto de partida e o de chegada da formação.

Assentir a necessidade de se pesquisar, discutir e construir políticas públicas e ações voltadas a formação inicial e continuada dos professores é um imperativo preditor para um sistema educacional que considere a diversidade, e aqui ressaltamos o caso específico dos alunos com Transtorno do Espectro Autista. Neste campo, a Lei Nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012, institui, como garantia de direito a pessoa com TEA, “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (BRASIL, 2012, p.1) e, em específico a educação formal, assegura, em parágrafo único, que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012, p.1).

Depreende-se, portanto, que a horizontalidade entre as universidades e escolas de educação básica, na formação de professores, seja inicial ou continuada, configura-se em um caminho amplo e de múltiplas possibilidades para a aquisição de habilidades e competências para aperfeiçoar a maneira como o docente desenvolve suas práticas no dia-a-dia da escola, tornando-os capazes e seguros ao lidar com as problemáticas reais ao reconhecer e aceitar que a homogeneidade de sua sala de aula é utópica. Para Mantoan,

O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos-chave do aprimoramento em serviço. Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula — esta é a matéria-prima das mudanças pretendidas pela formação (MANTOAN, 2003, p. 44)

Nesse sentido, pesquisas e estudos que provisionam novas práticas pedagógicas, recursos e tecnologias voltadas ao processo de inclusão de educandos com TEA são essenciais tanto quanto possibilitar aos professores oportunidades de aquisição de habilidades e atitudes reflexivas e investigativas tendo como matéria prima seu chão de fala e vivências.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A INTEGRAÇÃO SENSORIAL

Neste capítulo tem-se o intento de, em primeiro momento, resgatar os principais acontecimentos na construção conceitual do autismo, a partir da categorização nosológica¹¹, tendo como base principal os seguintes manuais: Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais¹² - DSM e a Classificação Internacional de Doença¹³ - CID. Em segundo momento, será apresentado o conceito descritivo de integração sensorial.

Contudo, não se pretende dar ênfase às limitações causadas pelo transtorno, nem estigmatizar os domínios comportamentais, mas, dar clareza às características e possíveis especificidades trazidas por estes indivíduos, considerando aspectos que possam contribuir significativamente na construção de conhecimentos que servirão de subsídio para a elaboração estratégica de práticas pedagógicas que potencializem o processo de inclusão dos educandos com TEA.

Dado este fim, apresenta-se uma pesquisa documental embasada nos manuais de diagnósticos. Enfocando ainda, que não se traz a teoria da integração sensorial no âmbito da abordagem terapêutica e, sim como um postulado de conhecimentos científicos que permitem a compreensão de conceitos necessários para a fundamentação da oferta de serviços educacionais que corroborem com a inclusão escolar do educando com TEA.

3.1 Transtorno do Espectro Autista

Utilizado pela primeira vez em 1911 por Eugen Bleuler, o termo “autismo” tem origem grega e deriva da palavra “autos” que significa “si mesmo”. O pesquisador usou a expressão “pensamento autístico” para descrever comportamentos observados em pessoas com esquizofrenia, que em sua maioria eram adolescentes e adultos.

¹¹ Nosologia é a área da medicina que se dedica ao estudo, descrição e classificação das diferentes doenças.

¹² O Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM) é um guia sobre psicopatologias que traz nomenclatura oficial a nível mundial e funciona como linguagem comum por profissionais de diversas orientações e em vários contextos para comunicar as características essenciais dos transtornos mentais. (APA, 2015).

¹³ O manual de Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde – CID, desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde, é uma das principais ferramentas epidemiológicas. Tem como função o monitoramento da incidência e prevalência de doenças por meio da padronização universal de doenças, sinais e sintomas e problemas de saúde pública.

Em 1943, a esquizofrenia era o rótulo amplamente aceito de uma doença mental que incluía alucinações, pensamentos desordenados e outras rupturas com a realidade. O psiquiatra suíço Eugen Bleuler também havia documentado entre alguns pacientes com esquizofrenia – que eram em sua maioria adolescentes e adultos – a tendência a se desconectar da interação com o meio ambiente e a se relacionar exclusivamente com uma realidade interior (DONVAN, 2017, p. 51).

Tais comportamentos foram por descritos por Bleuler como uma ruptura da vida mental do sujeito, levando-o a uma construção de um mundo separado da realidade externa, desconectando-o das interações com o meio ambiente e, portanto, causando uma acentuada dificuldade, ou ausência de comunicação com os outros.

Apoiado numa longa e detalhada descrição feita por Oliver Tiplertt Jr., sobre o desenvolvimento e comportamento de seu filho Donald, Leo Kanner, médico da Universidade Johns Hopkins, dedicou-se a estudar o conjunto de sintomas descritos e passou a observá-los em onze crianças, sendo três meninas e oito meninos. Em 1943 publicou, na revista *The Nervous Child*, o artigo intitulado *Autistic Disturbances of Affective Contact* (Distúrbio Autístico do Contato Afetivo), trazendo já no título do artigo o termo que fazia menção ao próprio nome do transtorno, nele, Kanner relata que vinha analisando “várias crianças cujo transtorno difere [...] notória e singularmente de qualquer coisa relatada até o presente” (DONVAN, 2017, p. 51).

“O senhor é meu pastor e nada me faltará. Vinte e cinco perguntas e respostas do catecismo presbiteriano. Letras do alfabeto. Ouvido absoluto”. Esses são alguns detalhes do relato de Oliver Tiplertt Jr. ao médico Leo Kaner ao descrever os primeiros cinco anos de seu filho Donald, que, desde os dois anos de idade, memorizou o capítulo 23 do livro de Salmo, o nome de todos os presidentes dos Estados Unidos. Donald apresentava habilidades improváveis para uma criança tão pequena, ao mesmo tempo em que não sabia fazer perguntas ou dar respostas. Parecia não compreender quando alguém o chamava pelo nome, tinha ataques frequentes de raiva e perceptível fascínio por objetos giratórios, além de permanecer “totalmente alheio” a todos a sua volta, inclusive sua própria mãe (GRANDIN, 2020).

Além das características particulares a Donald, Kanner também relatou pormenores observados nas outras crianças, demonstrando uma variedade de sintomas e também habilidades peculiares de cada uma. Um exemplo é a fala que está presente em alguns casos e em outros não. O psiquiatra acredita que, anteriormente aos seus estudos, essas diferenças faziam com que tais crianças fossem diagnosticadas e tratadas de diferentes maneiras.

Várias das crianças estavam institucionalizadas. Duas tinham sido rotuladas de esquizofrênicas. Uma, fora, de maneira equivocada, diagnosticada como surda. Os diagnósticos apresentados às outras incluíam “idiota”, “imbecil” e “débil” mental. [...]. Em suma quase todas as crianças tinham sido julgadas dementes ou intelectualmente prejudicadas (DONVAN, 2017, p. 52).

Posto isto, Kanner identificou traços comuns a todas elas, a visível incapacidade biológica inata de formar laços afetivos e a necessidade de “mesmice” (KANNER, 1943). Neste viés, Kanner substituiu a terminologia médica “distúrbio autístico do contato afetivo” por “autismo infantil” sugerindo que esse é um transtorno presente desde a primeira infância, evidenciando, portanto, aspectos biológicos do autismo.

Em 1944, o pediatra austríaco, Hans Asperger, publicou um estudo relatado os casos de criança que traziam sintomas parecidos com os das crianças descritas por Leo Kanner, e adotou o termo “Psicopatia autística” para dar ênfase a um quadro onde, as crianças, apesar de apresentarem exímias habilidades intelectuais, o que o levou a chamá-las de pequenos professores, demonstravam notável dificuldade de comunicação e, portanto, de estabelecer relações sociais (GRINKER, 2010).

Somente na década de 1980, após Lorna Wing, médica psiquiátrica e mãe de uma menina com autismo, traduzir e publicar, em 1981, o artigo de Hans Asperger é que o pesquisador ganhou notoriedade na comunidade acadêmica. Diante dessa visibilidade começam a surgir as comparações entre o autismo descrito por Kanner e Asperger. Para Wing, os dois pesquisadores estudaram o mesmo quadro clínico, porém, diante de uma comparação, era evidente que havia ali diferentes graus de comprometimento. Esta percepção levou Wing a adotar o termo “*continuum*” que designava “um conceito de considerável complexidade, não uma simples reta entre o grave e o leve” (WING *apud* DONVAN, 2017, p. 338). Posteriormente a pesquisadora passa a usar o termo ‘espectro’, adotando-o definitivamente na década de 1990, no intento de influir pesquisadores e profissionais da área a abandonarem “a dependência de uma simples régua para o autismo” assegurando que a características trazidas pelo transtorno podiam surgir em número de combinações e intensidades diferentes (DONVAN, 2017 p. 334).

Recorre-se nesse ponto, ao Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM e a Classificação Internacional de Doença - CID, não com o intuito de realizar um percurso histórico do autismo à luz destes, mas para compreender as inovações trazidas em suas últimas versões. Isto porque, os referidos manuais de

categorização nosológica, elaborados pela Associação Americana de Psiquiatria – APA e Organização Mundial de Saúde – OMS, respectivamente, que reúnem os conhecimentos científicos mais atuais consolidados na área.

Ao longo dos anos, baseado em estudos com evidências científicas, o conceito de autismo passa por transformações paradigmáticas. Nas duas primeiras edições do DSM as terminologias ‘autístico’ e ‘autismo’ foram utilizadas para descrever sintomatologia da esquizofrenia. Somente no DMS – III, publicado em 1980, foi criada a classe diagnóstica Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, onde o ‘autismo infantil’ aparece como uma de suas subcategorias, deixando, a partir desse momento, de ser considerado um sintoma da esquizofrenia. E mais tarde, com a revisão do DSM - III, o DSM - III - R mudou o termo ‘autismo infantil’ para ‘transtorno autista’, além de expandir os critérios referenciais para o diagnóstico (BOSA, 2002).

Em 1994, o DSM - IV insere a síndrome de Asperger¹⁴ como um dos transtornos existentes dentro do TGD juntamente com transtorno desintegrativo da Infância, síndrome de Rett, transtorno autista e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (TGD - SOE).

A inserção do autismo no DSM - III, no ano de 1980, formalizou o autismo como um diagnóstico, do mesmo modo que a criação do TGD-SOE, na revisão do mesmo em 1987, e a inclusão da síndrome de Asperger no DSM-IV foram importantes para a compreensão do autismo como um espectro. A edição IV do DSM apresentava três critérios de diagnóstico para o autismo, a então conhecida tríade do autismo, sendo: 1) prejuízo na comunicação; 2) prejuízo na interação social; 3) comportamento estereotipado e repetitivo.

Nesse interim, somente em 2013, com a atual edição do DSM, o DSM – 5, que, fundamentado nos conhecimentos científicos consolidados, adotou a terminologia Transtorno do Espectro Autista – TEA, de forma oficial. Este manual traz as seguintes características diagnósticas para o TEA:

Prejuízos persistentes na comunicação social recíproca e na interação social; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (APA, 2013, p. 53).

¹⁴ Síndrome de Asperger

A quinta edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais adverte ainda que a manifestação do transtorno pode variar dependendo da gravidade da condição do autista e do nível de desenvolvimento e idade cronológica. Podendo serem mascaradas diante de intervenções, compensações e apoio justificando, assim, o uso do termo *espectro*.

Grandin (2020), chama atenção para o fato de que quando o conceito de espectro do autismo passou a fazer parte do pensamento médico e popular surgiu também a impressão de uma epidemia de autismo. No entanto, para a autora, é coerente que quando é criada uma nova categoria nosológica para atribuir a conjunto de comportamentos familiares a incidência do diagnóstico dentro desta nova categoria irá se elevar, como foi o caso do autismo. Prova disto é a diminuição de alguns outros diagnósticos. Trazendo evidências a este respeito Grandin (2020) cita alguns exemplos:

No Reino Unido, por exemplo, alguns sintomas de autismo tinham sido identificados anteriormente como sintomas de transtornos da fala/linguagem, e os diagnósticos na década de 1990 diminuíram mais ou menos na mesma proporção em que aumentaram o diagnóstico de autismo. Nos Estados Unidos, os mesmos sintomas receberam o diagnóstico de retardo mental e, novamente, o número desses diagnósticos diminuiu enquanto os de autismo aumentaram.

A partir de então, no DSM - V, o TEA agrupa quatro das cinco subdivisões trazidas pela versão anterior, colocando a síndrome de Rett como uma síndrome com causas e sintomatologias específicas. Portanto, deixam de existir as subdivisões síndrome de Asperger, transtorno autista, transtorno desintegrativo e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, para serem contemplados dentro do Transtorno do Espectro Autista.

Por apresentar uma ampla variedade de sinais e sintomas, o DSM - 5 passa a subdividir o TEA em três níveis, considerando a gravidade dos sintomas e, portanto, o quanto a pessoa acometida pelo transtorno necessita de apoio. O quadro 01, parte do DSM-V, e apresenta de maneira sucinta a sintomatologia atual e os especificadores de gravidade. É válido ressaltar que o manual em discussão reconhece que o nível de gravidade poderá variar conforme o contexto e oscilar com o tempo, podendo ir do nível I ao nível III ou vice e versa. Diante desse fato a descrição conceitual do autismo não pretende aqui induzir o modelo médico no processo de inclusão escolar do aluno com TEA, tampouco estigmatizá-lo segundo suas especificidades, contrariamente a

esse pensamento, o estudo e conhecimento do quadro de sintomas possíveis dentro do espectro permite a compreensão e, por conseguinte, oferece suporte no planejamento e escolha das práticas a serem desenvolvidas junto a este público.

Quadro 1 – Níveis de gravidade para Transtorno do Espectro Autista

Nível 3 (exigindo apoio muito substancial)	Nível 2 (exigindo apoio substancial)	Nível 1 (exigindo apoio)
Déficit grave na comunicação verbal e não verbal, causando prejuízos graves de funcionamento e grande limitação nas interações sociais.	Déficit grave na comunicação verbal e não verbal, causando prejuízos de funcionamento e limitação nas interações sociais.	Déficit na comunicação social causando prejuízos notáveis nas interações sociais; interesse reduzido por interações sociais.
Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com mudanças, comportamentos restritos/ repetitivos que interferem acentuadamente no funcionamento.	Inflexibilidade de comportamento, dificuldade em lidar com mudanças, comportamentos restritos/ repetitivos que interferem no funcionamento	Inflexibilidade de comportamento, dificuldade em trocar de atividade, obstáculos para independência (dificuldade de organização e planejamento)

Fonte: APA - Associação Americana de Psiquiatria. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, 5ª ed. p. 96. 2014. Adaptado pela autora.

Nota-se que o nível de gravidade se refere à intensidade dos sintomas que consequentemente interfere no quanto o indivíduo com TEA necessita de apoio nas atividades diárias. Contudo, as características trazidas nas descrições dos níveis de gravidade não deverão ser determinantes, tampouco, o único condutor, no processo de escolha e de provisão de serviços. Esses, por sua vez deverão ser pautados na individualidade e peculiaridades de cada ser, mediante a discussão de prioridades e metas pessoais.

Por diante, outra alteração se deu pelo agrupamento dos critérios diagnósticos. Enquanto a versão anterior trazia o que se chamava de tríade do autismo, apresentando três sintomas centrais, sendo prejuízo na comunicação, prejuízo na interação social e comportamento estereotipado e repetitivo, o novo DSM-5 apresenta cinco critérios diagnósticos. Sendo o critério A os “Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia” (APA, 2014). O critério B, traz os “padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades”. Esses dois critérios, A e B, são trazidos pelo manual como as duas características

essenciais para o diagnóstico de TEA. No critério C, o DSM adverte para o fato de que “os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento”, mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida. O critério D, afirma que “os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente”. Por fim, traz o critério E, assinalando que “essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento”. Deficiência intelectual e transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.

Dado a razão de que essa pesquisa se delinea a partir das características sensoriais dos indivíduos com autismo torna-se relevante trazer de forma mais detalhada sobre os padrões restritos e repetitivos trazidos pelo DSM-5.

Classificado como Critério B dentro do manual, os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesse ou atividades apresentam-se, seja por história prévia ou no ato do diagnóstico, pelo menos dois dos seguintes exemplos.

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas). 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente). 3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos). 4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento) (APA, 2014, p. 50).

Quanto aos comportamentos repetitivos e/ou restritos o DSM V alerta para o fato de que estes podem estar relacionados a hiper ou hiporreatividade a estímulos

sensoriais. A esse respeito, estudos apontam que 42% a 88%¹⁵ das pessoas com este diagnóstico apresentam alterações do processamento sensorial, podendo haver hiper ou hiposensibilidade a estímulos sensoriais, o que faz com que ruídos, iluminação inadequada, excesso ou falta de comunicação visual, entre outros, se tornem estímulos que podem trazer experiências desagradáveis e, conseqüentemente, interferir no processo de aprendizagem e interação desse indivíduo com o meio em que está inserido.

3.2 Integração sensorial

Na década de 1960, a partir de resultados de pesquisas e experiências clínicas, a terapeuta ocupacional e neurocientista, Dra. Ana Jean Ayres dedicou-se, durante o seu pós-doutorado no Instituto do Cérebro na Universidade da Califórnia, Los Angeles – UCLA, a desenvolver um modelo de intervenção para beneficiar crianças com dificuldades de aprendizagem, que mais tarde favoreceu também no diagnóstico e tratamento das disfunções de integração sensorial. Ayres, serviu-se dos conhecimentos da neurociência, enfocando a neurobiologia, para elucidar a relação entre comportamento, aprendizado e o funcionamento das conexões neuronais (LANE *et al.*, 2019). Os estudos de Ayres culminaram, entre as décadas de 1972 e 1989, na Teoria de Integração Sensorial com métodos avaliativos e mensuração de resultados da intervenção sendo desenvolvida como uma prática baseada em evidências (SCHOEN, 2020).

Ayres (1972) definiu a integração sensorial como o processo neurológico responsável por organizar as sensações recebidas através do próprio corpo e da interação deste com o meio ambiente, tornando possível a organização de comportamento e o uso eficiente do corpo para a execução de ações e atividades que surgem no dia-a-dia. Assim, a teoria da IS preconiza que os sistemas sensoriais são essenciais para o desenvolvimento humano, evidenciando a relação entre a habilidade do sistema nervoso central em processar e integrar as sensações e usá-las para planejar, organizar e emitir respostas apropriadas ao ambiente.

Assim, os sistemas sensoriais assumem funções importantes para que o desenvolvimento infantil ocorra de forma satisfatória. O corpo humano é composto por

¹⁵ BARANEK, G. T. **Efficacy of sensory and motor interventions for children with autism**. J. Autism Dev. Disord. 32, 397 – 422, 2002.

sete sentidos, sendo cinco deles bem familiares: sistema tátil, sistema visual, sistema auditivo, sistema olfativo, sistema gustativo. Os outros dois, também chamados de “sentidos ocultos” (AYRES, 2005; MILLER, 2006), são o sistema proprioceptivo e sistema vestibular, sendo responsáveis respectivamente pelo movimento e posição do corpo e pela gravidade, equilíbrio e movimento da cabeça. Todos esses sentidos operam através dos órgãos e receptores sensoriais que têm a função de captar as informações sensoriais do ambiente, seja no ambiente interno ou externo, e os enviam ao cérebro para que sejam processados, organizados e interpretados. A seguir, uma breve apresentação de cada um dos sistemas sensoriais.

O primeiro sistema sensorial a se desenvolver e se tornar funcional é o sistema tátil, formado pela pele, órgão receptor externo, sendo o órgão mais extenso dos sentidos. É desenvolvido antes mesmo do nascimento, desde a formação fetal. Ainda na vida intrauterina o feto experiencia sensações táteis através da temperatura, tato e pressão que vão se intensificando no decorrer da gestação (GALIARDO, 2006). Ao nascer, o bebê necessita de conforto e contato corporal para seu desenvolvimento integral. A exemplo, cita-se o Método Canguru, criado na Colômbia em 1979 pelos médicos Hector Martinez e Edgar Rey Sanabria, em um período marcado por grandes crises econômicas e alto índice de mortalidade infantil. Criado assim, sob a perspectiva de oferecer ao bebê benefícios como: vínculo entre pais e filho, manter temperatura corporal, desenvolver movimentação espontânea e tônus muscular, atenuar dor, tempo de choro e estresse, favorecer estimulação sensorial adequada além de melhorar o desenvolvimento neurocomportamental, entre outros benefícios (BRASIL, 2017).

Para Serrano (2016), durante o desenvolvimento da criança, o sistema tátil é também fundamental na aprendizagem.

Na primeira infância, a necessidade da criança obter informações sobre tudo que a rodeia leva-a a tocar em tudo o que vê. É através do toque que é possível adquirir conceitos como as texturas dos objetos, a temperatura, as formas, etc.

Além disso, o sistema tátil exerce função primordial na organização e planejamento motor que diz respeito ao processamento sensorial que possibilita adaptação a e aprendizagem uma tarefa não familiar.

Outro sistema conhecido é o sistema gustativo, que é representado pela boca e encontra-se especificamente na língua. Este é o sentido responsável pelas sensações do sabor que apresenta quatro tipos básicos – doce, salgado, azedo e ácido. A preferência por um determinado sabor passa por influências dos hábitos alimentares da família e ainda pela cultura, fazendo com que exista diferenças significativas na forma como cada pessoa reage a um sabor específico (SERRANO, 2016).

O sistema olfativo, que tem como órgão central o nariz, é responsável pela habilidade de sentir odores. Uma característica peculiar do sistema olfativo é o fato de ele não se conectar com os outros sistemas. No entanto, como cita Serrano (2016), possui estreita relação com nossas emoções já que as moléculas de odor captadas pelo nariz são conduzidas, pelos neurônios sensoriais, até o sistema límbico que é conhecido como centro das emoções e também com o sistema gustativo, condicionando os sabores que experimentamos através das comidas e bebidas. Além disso, o sistema olfativo tem a importante função de proteger as vias respiratórias sendo capaz de nos avisar de possíveis situações prejudiciais como é o caso de cheiro fumaças e substâncias químicas.

O sistema visual, caracteriza-se por ser o sistema mais complexo de todos os sistemas sensoriais, é ele que nos auxilia na compreensão do que se vê, toca e experimenta. Assim, influencia diretamente na aprendizagem do indivíduo. Não apenas nos problemas que podem ser corrigidos a partir de uma avaliação oftalmológica, Serrano (2016) cita componentes da visão que exercem forte impacto na aprendizagem, sendo: controle ocular e percepção visual. O controle ocular refere-se ao controle da musculatura dos olhos ao trabalhar em conjunto com as mãos, oferecer estabilização visual quando há o movimento, seguir um objeto em movimento. A percepção corresponde ao significado que o cérebro dá frente a informação que vemos.

O sistema auditivo possui receptores no ouvido interno que captam as ondas sonoras. Essas informações sonoras são integradas com os sistemas visual, vestibular e proprioceptivo nos dando a capacidade de interpretar sons significativos como exemplo, o som da fala.

O sistema vestibular, que junto ao sistema proprioceptivo é chamado de sentido oculto (AYRES, 2005; MILLER, 2006), possui, assim como o sistema auditivo, receptores no ouvido interno, especificamente no labirinto, que são estimulados através dos movimentos da cabeça, pescoço, olhos e do corpo. É essencial para a

manutenção do equilíbrio a medida em que deixa ciente da posição que o corpo assume em relação à Terra, da velocidade e direção para a qual há o movimento.

Os receptores do sistema vestibular enviam mensagens do movimento para várias partes do cérebro e, por isso, ele é um sistema muito importante que tem o papel essencial no desenvolvimento infantil. Uma das suas funções é permitir-nos coordenar o movimento dos olhos com o da cabeça. Desta forma, podemos fixar o olhar mesmo quando nos movimentamos e podemos seguir a trajetória de um objeto quer estejamos parados ou em movimento. Estas competências são fundamentais para que a criança consiga copiar do quadro, ler ou seguir a trajetória de uma bola e apanha-la durante atividades desportivas (SERRANO, 2016, p. 18).

Todas as experiências vivenciadas contribuem de modo significativo para que a criança vá, ao longo do desenvolvimento, maturando o sistema vestibular o que lhe dará competências necessárias controlar o seu corpo em relação ao espaço, equilíbrio e ainda conseguir discriminar e prever o seu movimento e o das pessoas e objetos ao seu redor o que a oferece segurança emocional ao se envolver em atividades não familiares.

O sistema proprioceptivo possui seus receptores nos músculos e nas articulações que levam informações ao sistema nervoso central a respeito da posição das partes do corpo e do movimento que se realiza, dando consciência corporal (MOMO, 2011). Pode juntar-se aos sistemas tátil e vestibular para fornecer sensações e aprendizado. Junto ao sistema tátil, contribui para a construção da noção de corpo e esquema corporal e ainda para o planeamento motor eficiente. Em conjunto com o sistema vestibular possibilita o ajuste da postura e a regulação do tônus muscular durante a realização de atividades.

Com a descrição dos sistemas sensoriais é possível perceber que cada sistema é peça fundamental para o desenvolvimento humano. Oferecem informações ao sistema nervoso central para que este as organize e as interprete para emitir resposta. É este processo, de receber, organizar, interpretar e emitir resposta que possibilita a maturação e formação do sistema nervoso, favorecendo o que Ayres denominou de integração sensorial.

Segundo Magalhães (2008), Ayres reconhece a importância dos diferentes sistemas para o desenvolvimento infantil, porém, dedicou-se a investigar as funções que as sensações táteis, vestibulares e proprioceptivas exercem na aprendizagem escolar.

O foco nesses sistemas específicos se deve a várias razões: em primeiro lugar porque esses são sistemas que processam informação do corpo, ou receptores proximais, que contrastam como os sistemas sensoriais distais (visão, audição, olfação e gustação), que processam informações do ambiente [...] Para examinar melhor essa questão, Ayres decidiu estudar crianças com lesão ou disfunção cerebral mínima, que era uma das expressões utilizadas, naquela época, para se referir às crianças que tinham dificuldade de aprendizagem na escola e problemas de coordenação motora. (MAGALHÃES, p. 46-47, 2008)

Nessa perspectiva evidencia-se que, “as dificuldades motoras apresentadas por crianças com distúrbios de aprendizagem não tinham uma base puramente motora e sim sensorial” (AYRES *apud* MAGALHÃES, p.47, 2008). Com isso deixa claro que, quando a integração sensorial entre os sistemas não ocorre de forma satisfatória dentro do sistema nervoso, pode trazer prejuízos significativos para desenvolvimento infantil.

Segundo Magalhães e Lambertuci (2003), Ayres focou sua pesquisa nos distúrbios de aprendizagem dando bases para que outros pesquisadores expandissem seus postulados teóricos e contribuíssem, a partir da teoria da integração sensorial, com programas de enriquecimento ou dieta sensorial em escolas, no cuidado intensivo neonatal, saúde mental e até mesmo em programas geriátricos. Além de possibilitar que a terapia de integração sensorial fosse ampliada ao tratamento de uma variedade de transtornos, como: autismo, paralisia cerebral, síndrome de Down e outras síndromes genéticas. Seguindo essas mudanças, e levando em consideração o interesse dos estudos pelas alterações comportamentais trazidas por estas disfunções, Miller (2006) propõe a terminologia Transtorno do Processamento Sensorial utilizada para designar as disfunções na integração dos sistemas sensoriais.

3.2.1 Transtorno do Processamento Sensorial e Autismo

O processamento sensorial refere-se à forma como o sistema nervoso conduz as informações recebidas pelo meio ambiente, através dos órgãos sensoriais. Para que haja resposta funcional ao meio, é necessário que este processamento sensorial ocorra de forma harmoniosa possibilitando então, que aconteça a integração sensorial, compreendida como a capacidade que o sistema nervoso central tem em receber, organizar e processar as informações advindas do meio ambiente, para então, emitir uma resposta adequada ao contexto (AYRES, 1972).

Desde o nascimento os bebês são capazes de interagir e se conectar emocionalmente com o outro, em especial com a mãe, há, no entanto, aqueles que apresentam engajamento social empobrecido. Assim, quando o aparato sensorial não funciona de maneira adequada ocorrem as alterações sensoriais prejudicando o desenvolvimento integral dessas crianças. Estudos apontam para uma elevada incidência de comportamentos atípicos relacionados às respostas sensoriais em pessoas com autismo, como exemplo, a hiperreatividade aos estímulos auditivos que poderá dificultar a permanência da criança em ambientes barulhentos podendo levá-la a apresentar comportamentos aversivos e inapropriados.

Em pesquisa, Baranek (2005) demonstra o resultado de 69% da prevalência de características atípicas no aparato sensorial de crianças com autismo, enquanto Miller (2007), encontra uma prevalência de até 78%. Nos estudos de Dawson e Waitling (2000), baseados em relatos clínicos, a incidência de alteração sensoriais apontada é de 30% a 100% dos casos. Ademais, a pesquisa de Baker, Lane, Angley & Young (2008), sugere que as alterações comportamentais, emocionais e as dificuldades nas habilidades da vida diária estão intimamente relacionadas com a capacidade de processamento sensorial apropriada. Demonstrando que quanto menor a capacidade de processamento sensorial maiores serão alterações comportamentais e dificuldade de realização de tarefas. Para alguns pesquisadores os sinais de ineficiência do processamento sensorial estão presentes desde o primeiro ano de vida nas crianças com autismo, podendo ser fundamental no rastreamento precoce para o diagnóstico (BARANEK, 2002).

Nesse entendimento, considerando a alta incidência e estudos científicos é que o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, na sua última versão – DSM – 5, reconhece que as alterações sensoriais estão presentes nos indivíduos com autismo.

Além disso, pode-se contar com as autobiografias feitas por autistas de alto funcionamento, que relatam suas experiências sensoriais por meio de publicações e também por postagens em *websites*, redes sociais e blogs, facilitando o acesso às informações. São relatos que consideram que o TEA está diretamente relacionado ao processamento sensorial sugerindo que as causas primárias dos problemas sociais e até mesmo de comunicação sejam de ordem sensorial (CAMINHA, 2008).

A exemplo, Grandin (2000), norte-americana, nascida em 1942, diagnosticada com autismo, narra as surpreendentes descobertas de suas próprias experiências e

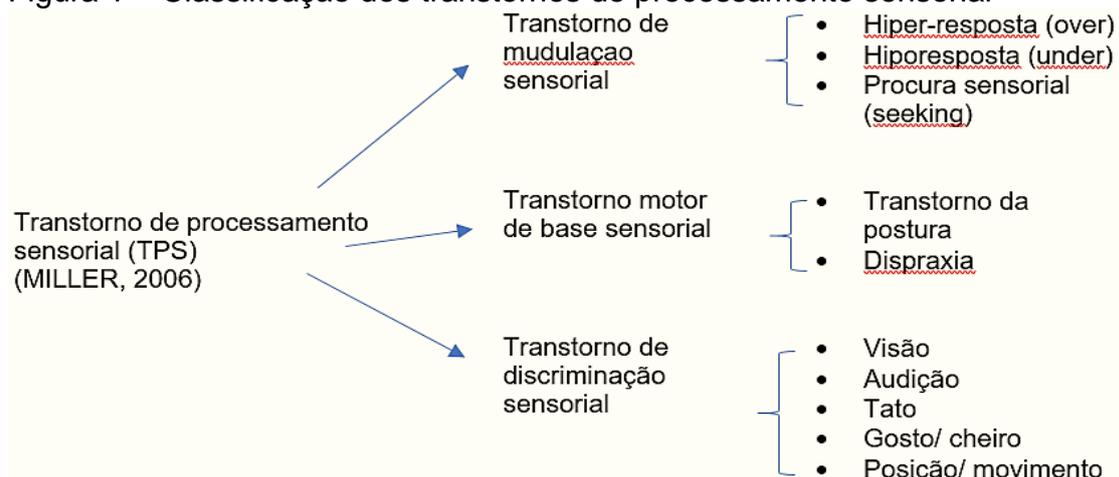
destaca os transtornos sensoriais frequentemente desconhecidos, frisando o poder transformador de tratar o autismo através de cada um de seus sintomas. Em um de seus depoimentos, relata que:

[...] minha mãe é um desses casos. Ela escreveu que, quando eu não retribuí meus abraços, ela pensava: se a Temple não me quer, mantereí distância. Porém, o problema não era que eu não quisesse. Era que a sobrecarga sensorial de um abraço fazia meu sistema nervoso pifar. “Claro, naquele tempo ninguém entendia a hipersensibilidade sensorial” (GRANDIN, 2020, p.16).

Jean Ayres, primeira pesquisadora a descrever os problemas sensoriais, os caracteriza como a ineficiência do sistema nervoso central em modular, discriminar, organizar e coordenar as informações sensoriais adequadamente (LANE, et al., 2000). Posteriormente, Miller (2006), focando o desempenho ocupacional do sujeito em detrimento dos mecanismos neurobiológicos propôs o termo Transtorno do Processamento Sensorial (MAGALHÃES, 2008).

Magalhães (2008) designa os transtornos de processamento sensorial como a tendência que algumas crianças têm em sentir as sensações de maneira diferente, podendo ser com mais intensidade – que leva por exemplo a criança a sempre se incomodar com algum tipo de textura de roupa, ou com menos intensidade – como por exemplo as crianças que parecem não escutarem quando são chamadas. A autora induz à seguinte reflexão: Mas como saber se os comportamentos apresentados são variações do normal ou transtorno específico? (MAGALHÃES, 2008, p. 48). Então, com base nos estudos de Miller (2006) apresenta a classificação dos transtornos do processamento sensorial.

Figura 1 – Classificação dos transtornos de processamento sensorial



Fonte: Miller (2006) traduzido por Magalhães (2008)

Desse modo, o transtorno de processamento sensorial decorre de um ineficiente processamento cerebral. Estes transtornos podem afetar negativamente diferentes áreas do desenvolvimento como: atenção, controle postural, coordenação motora, brincar, linguagem, aprendizagem acadêmica, atividades da vida diária, comportamento, identidade pessoal e comportamento (SERRANO, 2018). Adiante, encontra-se a descrição das diferentes classificações de TPS.

3.2.1.1 Transtorno de modulação sensorial

O transtorno de modulação sensorial é marcado pela dificuldade que a criança apresenta em regular o grau, a intensidade e a natureza das respostas aos estímulos sensoriais (MILLER; LANE, 2000). Desse modo, apresenta resposta incoerente com a situação pela qual é exposta, podendo haver inflexibilidade na adaptação aos desafios sensoriais. As respostas inapropriadas decorrentes do transtorno de modulação sensorial caracterizam-se por: hiporresposta, hiper-resposta e procura sensorial.

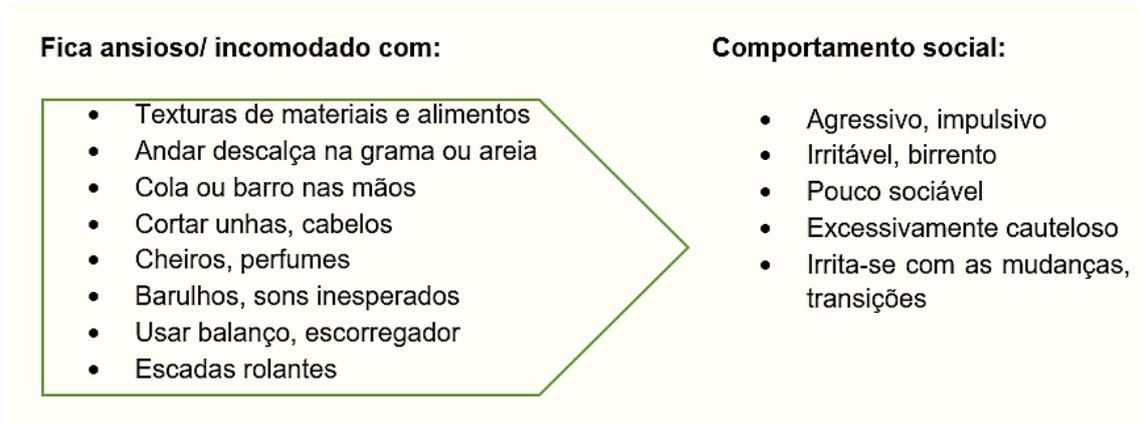
A hiporresposta traz um quadro de baixo registro de informações levando a isolamento e auto-estimulação, nos casos mais graves, ou de baixo engajamento espontâneo em brincadeiras de interações aparentando ter pouca curiosidade, nos casos mais leves (MAGALHAES, 2008).

As crianças com baixo registro tendem a apresentar um nível de alerta baixo pois, frequentemente, não registram as oportunidades de interação com o meio. Apresentam uma latência na resposta, uma vez que necessitam de muita informação sensorial para responderem. Como detectam pouco a informação do meio mostram dificuldades em focar a atenção. [...] O afeto destas crianças pode ser restrito e podem ser descritas como desinteressadas. [...] A ação destas crianças é passiva ou lenta (SERRANO, 2018, p. 63).

Assim, as crianças tendem a envolver-se menos nas atividades diárias e apresentar atrasos significativos na aprendizagem acadêmica uma vez que apresenta dificuldades para captar as informações recebidas.

No quadro de hiper-resposta, a criança apresenta resposta extremada aos estímulos sensoriais pois sentem as sensações de maneira mais rápida, intensa e mais prolongada que as outras crianças. Magalhães (2008) apresenta os seguintes sinais sugestivos de hiper-resposta sensorial:

Figura 2: Sinais e comportamentos sugestivos de hiper-resposta sensorial.



Fonte: Magalhães (2008).

Procura sensorial, nesse quadro do transtorno de modulação sensorial, a criança é excessivamente ativa motoramente, desafiam os perigos, agem impulsivamente e desrespeitam as regras sociais. Segundo Magalhães (2018), tende a gostar de brincadeiras brutas, de estímulos mais fortes.

3.2.1.2 Transtorno motor de base sensorial

Dentro do quadro de transtorno motor de base sensorial inclui dois subtipos: déficit no controle postural e dispraxia, podendo se instalar simultaneamente. O déficit no controle postural é caracterizado pela dificuldade evidente de estabilizar o corpo durante o movimento. De acordo com Magalhães (2008), essas crianças apresentam tônus postural baixo, baixa resistência, cansa-se facilmente, apresenta reações e ajustes posturais lentos.

A dispraxia, por sua vez, é a dificuldade de planejar, sequenciar e executar uma ação motora que não lhe é habitual ou ainda, uma série de ações motoras. Para Serrano (2018, p. 70) “os sinais de dispraxia podem ser identificados em parâmetros de movimento, em que o planejamento motor inadequado pode estar evidente na falta de competências motoras globais ou finas adequadas à idade”.

Ayres (1979), alerta para o fato de que a dispraxia não deve ser considerada como um transtorno da coordenação ou execução, sua principal característica é a inabilidade de conceituar ou elaborar um plano de ação, embora possa impactar na coordenação motora grossa e fina. Nesse quadro, a criança apresenta perceptível dificuldade em organizar as tarefas e o brincar.

3.2.1.3 Transtorno de discriminação sensorial

A criança que apresenta disfunção na discriminação sensorial tem dificuldade em processar/ interpretar as informações sensoriais, ou seja, há uma falha na capacidade de dar significado às qualidades específicas dos estímulos. A criança sente o estímulo, porém não consegue discriminar adequadamente de onde vem. Miller e Lane (2000), define discriminação como a capacidade de interpretar as características temporais e espaciais dos estímulos sensoriais sentidos. Magalhães (2008), exemplifica que é a capacidade de discriminação das sensações de movimento, advindas do sistema vestibular, que nos informa se somos nós ou o ambiente que está em movimento, fator essencial para a manutenção do equilíbrio e estabilidade do campo visual. Afirma ainda que a destreza e habilidade com que se usa as mãos para manusear os objetos, como exemplo, o lápis na hora da escrita, depende de uma boa discriminação tátil.

Visto isso, destaca-se que os sintomas associados aos transtornos de processamento sensorial, nos indivíduos com autismo, variam em grau, intensidade e modo de apresentação de pessoa para pessoa. É válido ressaltar que o tratamento dos transtornos de processamento sensorial é realizado através da terapia de integração sensorial, sendo de competência exclusiva do terapeuta ocupacional, devidamente habilitado na abordagem. Assim, no campo educacional, com vista à inclusão do aluno com TEA se faz necessário um trabalho colaborativo, ou ainda em parceria no certame da formação e capacitação de profissionais da educação, assim como proposto pela Plano Nacional de Educação em sua meta 4, ao definir a intersectorialidade no desenvolvimento das ações.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

Adotar uma metodologia significa escolher um percurso para se alcançar o objetivo almejado. De acordo com Minayo (2008), a construção da metodologia deve considerar as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que viabilizam a apreensão da realidade e ainda, o potencial criativo do pesquisador.

Dessa maneira, considerando que o rigor metodológico “não é medido pela nomeação do tipo de pesquisa, mas pela descrição clara e pormenorizada do caminho seguido pelo pesquisador para alcançar os objetivos e pela justificativa das opções feitas neste caminho” (ANDRÉ, 2013, p. 95). A seguir descreve-se o contexto da pesquisa, levando em consideração os sujeitos, espaço e os procedimentos metodológicos adotados na busca investigativa com o intento de analisar a interface entre integração sensorial e a inclusão escolar da criança com autismo.

4.1 Contexto da pesquisa: espaço e sujeitos

A escolha do *lócus* da pesquisa partiu de um convite da coordenação do setor de educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Açailândia – MA, feito à pesquisadora deste trabalho, para participar, como palestrante, da 1ª Semana sobre atendimento em creche, que teve como público-alvo gestores, supervisores, professores, auxiliares e cuidadores da Educação Infantil que atendem crianças bem pequenas em jornada parcial e/ou integral. Tendo como tema da palestra ‘a inclusão escolar: iniciando pela creche’. Esse momento trouxe inúmeras reflexões sobre a necessidade e importância de iniciar o processo de inclusão escolar desde a creche.

As indagações iniciais que conduziram esta pesquisa também determinaram a escolha dos sujeitos participantes. Nesse sentido, a seleção dos sujeitos e do espaço/*lócus* partiu da necessidade, apresentada pela equipe do departamento de Educação Infantil e da gestora da creche, mediante sua participação e indagações realizadas durante a palestra. Em consequência, o *lócus* da pesquisa, ocorreu no espaço de uma creche que atende crianças entre 2 a 4 anos de idade em tempo integral. Quanto aos sujeitos, seguindo o que Thiollent (2000) propõe, buscou-se, no quadro de servidores da creche, sujeitos socialmente representativos em relação ao que está sendo investigado.

Portanto, os critérios de seleção dos sujeitos levaram em consideração os seguintes aspectos: 1) ser professor, auxiliar de magistério e/ou profissional de apoio escolar/cuidador de criança com TEA; 2) demonstrar interesse em participar da pesquisa, devendo estar aberto ao diálogo, reflexão e avaliação de sua própria prática; 3) interesse em participar de atividades que fortaleçam e impulsionem o processo de mudança para a efetivação da inclusão escolar da criança com TEA. Formou-se, portanto, o seguinte grupo de sujeitos participantes da pesquisa: quatro professoras, uma auxiliar de magistério e duas cuidadoras.

4.1.1 Espaço: Caracterização da Creche Municipal de Açailândia

A Creche Municipal de Açailândia - CMA¹⁶, inaugurada no ano de 2018, foi construída por meio do convênio da Prefeitura Municipal de Açailândia e o Governo Federal, alinhando o Programa Pró-Infância para cumprir as Metas do Plano Nacional da Educação – PNE/2014 – 2024 e do Plano Municipal de Educação – PME/2014 – 2024, que preveem o direito à educação das crianças. A instituição foi construída visando ser modelo de infraestrutura e de atendimento educacional, a fim de atender a demanda de necessidades de educação infantil em um dos maiores bairros do Município. Criada para receber todas as fases da Educação Infantil, porém, está atendendo apenas Creche para crianças bem pequenas¹⁷ (Projeto Político-Pedagógico da Creche - PPP, 2020¹⁸).

Quanto à estrutura física, a CMA, consta com: hall de entrada, sala conjugada para secretaria e coordenação, sala dos professores, diretoria, cozinha, almoxarife, depósito da merenda, área de serviço, lavatório, dez banheiros para as crianças, um banheiro adaptado para pessoa com deficiência/ cadeirante, quatro banheiros para adultos, uma sala multiuso, 8 salas de aula, 02 salas de aula com banheiro, além do pátio com refeitório, área aberta e área verde ao redor de toda a instituição.

Ao chegar na CMA entramos a partir de um hall que possui um banco pequeno feito de concreto e, no mesmo pavimento encontra-se a secretaria, coordenação, diretoria, sala multiuso e sala dos professores. Adentrando tem-se acesso ao pátio

¹⁶ Será adotado o termo CMA – Creche Municipal de Açailândia para identificar a instituição pesquisada.

¹⁷ A Base Nacional Curricular define como crianças bem pequenas, as crianças entre 1A 7M a 3A 11M.

¹⁸ O PPP utilizado como referência nesta pesquisa é do ano de 2020 já que a creche não possui PPP atualizado, portanto, considerou-se as informações que, segundo a gestão escolar, não mudará com a nova edição que está sendo construída.

coberto, com refeitório ao centro da construção e ladeado pelas salas de aula, além do pátio coberto, possui área/pátio sem cobertura o que permite uma boa iluminação e ventilação no pátio coberto.

As salas de aulas são climatizadas, com janelas grandes e de vidro que dão visão para área verde. Dentro de cada sala há uma divisão, feita com parede de *drywall*, criando um ambiente de repouso onde tem colchonetes. Cada sala possui duas portas, uma que dá acesso ao pátio central e refeitório e, outra porta que dá acesso a uma área adjacente, sem cobertura e delimitada por paredes baixas feitas com tijolos perfurados, passando por esta área ainda é possível ter acesso à área verde com grama e árvores que contornam toda a creche.

Sendo uma construção nova, o prédio da CMA, atende às orientações do documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, elaborado pelo Ministério da Educação no ano de 2006. Assim, possui infraestrutura com bases na acessibilidade universal, atendendo ao Decreto Federal nº 5.296; resolução nº 8, de 20 de junho de 2001, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, garantindo, portanto, um ambiente que possibilite e contribua para as diferentes vivências.

Garantia de que o ambiente construído seja o menos restritivo possível, incluindo espaços dimensionados de acordo com os preceitos de acessibilidade universal, considerando acessos a salas, área de serviço, cozinha, banheiros, áreas de brincar interna e externa, dentre outros espaços, de acordo com as normas brasileiras e os decretos em vigor.

Seguindo Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, a CMA quanto a sua estrutura física está apta a receber todas permitindo-lhes a interação com o ambiente com maior independência, autonomia e segurança.

Para esta pesquisa, foi incluído no percurso investigativo duas turmas que contam com a presença de criança autista. Na escrita utilizarei as seguintes siglas ao me referir a cada uma delas: TC2 para a turma que atende crianças de dois a três anos e TC3 para a turma que atende crianças de três a quatro anos. Na TC2 estão matriculadas duas crianças com TEA e, na TC3 uma criança. Da turma TC2 participaram como sujeito da pesquisa: duas professoras regente, uma auxiliar de magistério e duas profissionais de apoio. Da turma TC3 participou uma professora e uma profissional de apoio.

4.1.2 Sujeitos: do processo educativo e da pesquisa

Os espaços educativos são instâncias criadas e modificadas pelos processos sociais de cada época, trazendo diferentes esferas de conhecimento, que permitem aos sujeitos envolvidos, tanto ter acesso ao conhecimento, como produzir novos conhecimentos e, assim, a instituição educativa e sociedade vão se modelando concomitantemente, ou seja, uma sobre influência da outra, em um compasso contínuo.

Considerando a premissa acima, é válido ressaltar que o processo educativo compreende a escolarização em suas dimensões teóricas e práticas, que demanda diferentes sujeitos envolvidos nesse processo. Em confluência ao objetivo geral desta pesquisa, destaca-se o processo de aprendizagem que tem professor e aluno como elenco principal. Assim, os sujeitos da pesquisa foram constituídos por: quatro professoras, uma auxiliar de magistério e duas profissionais de apoio, por considerar, em consonância com a LDB, que todas estão diretamente ligadas ao processo de aprendizagem da criança, por isso, também, por vezes utiliza o termo “professoras” para se referir ao grupo de sujeitos da pesquisa.

Assim, três professoras, uma auxiliar de magistério e duas profissionais de apoio de apoio/cuidador, parte representativa dos sujeitos que efetivam o processo educativo que dá vida a CMA, formam o grupo de sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Por questões éticas, as professoras receberão os seguintes codinomes – professoras da TC2: P1 e P2; auxiliar de magistério da TC2: AM1; profissional de apoio da TC2: PA1. Professora da TC3: P3; profissional de apoio da TC3: PA2.

A professoras P1, P2 e P3 fazem parte do quadro de servidores efetivos do município de Açailândia – MA. Possuem formação de nível superior no curso de Pedagogia e especialização em Educação Infantil. Duas possuem ainda, especialização em gestão escolar. Nenhuma delas possuem formação inicial ou continuada na área da educação especial. Ao falar sobre a formação continuada garantida pelo poder público, a professora 1 faz a seguinte observação:

[...] este ano tivemos a webjornada oferecida pelo Estado. Mas é muito vaga, muitas vezes não conseguimos aplicar o que eles dizem na nossa prática e também é muito abrangente, não é direcionada só para o professor[...] (P1)

A fala da professora é coerente ao que autores como Pimenta (1999), Inbernón (2011) entre outros preconizam, de que a formação docente deve estar intimamente ligada à sua prática, caso contrário será apenas um amontoado de conhecimentos técnicos e burocratizantes. Questionadas sobre formação na área da educação especial, uma das professoras traz a seguinte fala:

Como nunca trabalhei na área, não fiz nenhuma formação nesse sentido. Nesses anos de concurso a Secretaria Municipal nunca ofereceu uma formação continuada pra educação das crianças com deficiência o que já teve foi uma ou outra palestra na semana pedagógica que a gente podia optar, mas aí optei pela de educação infantil (P3).

Neste momento traz-se a reflexão feita por Nilma Lino Gomes (2007) ao questionar se a diversidade é apenas uma preocupação de um grupo de professores, de um grupo coletivo de profissionais. O que se percebe na fala da professora é que o interesse dela, mas que representa o de muitos outros professores, é na área específica de atuação. Infere-se, então, que o fato de a educação especial perpassar por todas as etapas de ensino não é suficiente para torná-la interesse de estudo de todos os professores. Foi nesse contexto, considerando o *lócus* de pesquisa e sujeitos envolvidos, que decorreu a presente investigação.

4.2 Procedimentos metodológicos

As características do contexto e sujeitos e, sobretudo, o objetivo desta pesquisa, foram contornando os caminhos escolhidos. Ao investigar a interface entre a teoria da integração sensorial e a inclusão da criança com TEA destaca-se a lacuna existente meio a grandes produções científicas que abordam o paradigma da inclusão como filosofia de uma educação para todos (REIS, 2021).

Nesse contexto, diante da complexidade da ação educativa, que no âmbito da inclusão escolar da criança com TEA toma proporções ainda maiores, o delineamento dos procedimentos metodológicos, tendo em vista as proposições construídas por meio do conhecimento da teoria de integração sensorial e instigadas por relatos de pais, professores e gestores escolares de que, em especial, no ambiente escolar, as crianças com TEA tendem a adotar comportamentos inapropriados às situações do dia a dia, é que se lançou mão dos procedimentos.

Assim, ao buscar analisar o fenômeno a ser pesquisado, em sua totalidade, percebeu-se a necessidade de inserir-me no contexto real da pesquisa, o que permite contextualizá-la dentro da abordagem qualitativa. Visto que, como advoga Bogdan e Biklen (1994), umas das características centrais da pesquisa qualitativa é ter o ambiente natural como fonte direta de coleta de dados e o pesquisador como instrumento principal. Posto que a pesquisa qualitativa exige a necessidade da imersão do investigador no fenômeno para compreendê-lo melhor, a partir de uma maior interação entre o pesquisador e o objeto de estudo, caracteriza-se como uma “investigação que interage e, interagindo, altera-se. É alteração que se aprofunda nas malhas do fazer e forma-se em-ação” (GARNICA, 2011, p.42).

Assim, em busca da interação e do fazer o investigador adentrou no campo da pesquisa consciente, visto que essa imersão é por si, basilar na construção da ação. A imersão no contexto da pesquisa aconteceu entre os meses de abril e julho do ano de 2022, período em que os dados foram coletados e registrados em diário de campo para posteriormente e hora concomitante, serem analisados.

As experiências vivenciadas no chão da escola geraram diversas contribuições e trocas entre pesquisador e sujeitos envolvidos, instigando, diante da dinâmica de situações que fazem parte do contexto escolar, o potencial criativo para formar a tessitura desta pesquisa. Desta maneira, adotou-se a pesquisa-ação buscando relacionar problema, ação, reflexão e tomadas de decisão.

A pesquisa-ação, metodologia intimamente relacionada à abordagem qualitativa, busca mediante reflexão e compreensão das situações do dia a dia, consideradas insatisfatórias, a transformação do contexto através da elaboração de alternativas de solução para os problemas identificados. Ao assumir o papel metodológico eminentemente pedagógico e político, em uma nova perspectiva, de acordo com René Barbier (2007), a pesquisa-ação procura elucidar de forma eficiente, problemáticas das quais os métodos tradicionais não conseguem contemplar.

Ao adotar a pesquisa-ação como metodologia para este trabalho investigativo, corrobora-se com o que Francisco Imbernón (2011) postula às instituições educativas, para o autor, essas devem superar o enfoque tecnológico, funcionalista e burocratizante que levam apenas conhecimentos fixos e uniformes aos professores e assim, conduzem a um ensino também nivelador.

Assim, os princípios da pesquisa-ação propõem aos participantes mergulharem em seu meio social, em sua *práxis*, como forma de se responsabilizar pelo

desenvolvimento e melhoria. Como afirma Michel Thiollent (1986), é imprescindível uma estreita relação entre pesquisador e envolvidos na pesquisa de modo que seja possível não apenas uma ação, mas a construção do conhecimento e o desenvolvimento de um nível de consciência do grupo que faz parte do processo da pesquisa bem como, a discussão acerca da problemática levantada para que se encontre caminhos orientadores nas tomadas de decisões afim de evoluir de forma significativa e positiva em suas práticas.

A metodologia na pesquisa-ação apesar de ter um ponto de partida e chegada é caracterizada por ser uma metodologia flexível durante o seu processo, pois como afirma Thiollent (1986, p.47) “[..] Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada”. Este “vaivém” nas etapas da pesquisa-ação, segundo Barbié (2007) provém da necessidade de uma reflexão constante sobre a ação e todas as etapas do processo, o que a traz uma característica cíclica, ou seja, com uma abordagem em espiral.

Segundo Thiollent (1997), a pesquisa-ação é composta por quatro importantes momentos, sendo: fase exploratória, fase principal, fase de ação e fase de avaliação que serão descritas a seguir.

Na fase **exploratória**, segundo Thiollent (1997) ocorre a identificação e a contextualização do problema, este momento é importante para definir os sujeitos da pesquisa e alguns procedimentos metodológicos que irão conduzir as fases subsequentes.

Assim, para a realização da presente pesquisa, foi feita a solicitação de autorização expressa na Secretaria de Educação do município de Açailândia – MA e, conforme anuência, em seguida submeteu-se o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Maranhão, conforme determina a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510/16 CNS/MS e suas complementares para pesquisas envolvendo seres humanos, respeitando os limites éticos da pesquisa, explicitando-se a confidencialidade e o anonimato das respostas, utilizando-a com uso de divulgação para fins da pesquisa, sob o parecer nº 5.530.341.

Após a anuência para a pesquisa e definição do *lócus*, foi apresentado o projeto para o gestor geral e coordenador pedagógico e então, junto com eles, foram mapeados os profissionais que se enquadravam no primeiro critério de seleção dos

sujeitos, sendo: ser professor, auxiliar de magistério e/ou cuidador de crianças com TEA. Assim, foram mapeados 10 profissionais.

Realizado o mapeamento dos profissionais, foi agendado um encontro com os mesmos, para apresentação do projeto de pesquisa. Na ocasião, a pedido da gestora outros professores e auxiliares de magistério também participaram, mesmo não tendo no ano da realização desta, 2022, aluno com TEA em sua sala de aula. O pedido foi atendido ao considerar que o momento de apresentação do projeto, por si só, já iria trazer considerações importantes sobre processo de inclusão escolar e que a qualquer momento estes professores poderão receber alunos com TEA em suas salas de aula.

Desta maneira, participaram da reunião de apresentação 11 professores e o coordenador pedagógico. Dois professores mapeados de acordo com o critério de seleção, não puderam participar, visto que estavam em sala de aula. Para esses, o projeto foi apresentado individualmente. Na ocasião, foi apresentado o objetivo geral da pesquisa, bem como sua justificativa e relevância social dentro do contexto escolar, dando espaço aos questionamentos e dúvidas.

O debate que surgiu frente aos questionamentos possibilitou a coleta de dados sobre a realidade do processo de inclusão de crianças com TEA na creche *lócus*, tornando possível o diagnóstico da situação atual e ainda, a coleta de dados importantes para posterior análise.

A partir da apresentação do projeto, seguindo o critério de seleção, formou-se um grupo de 7 sujeitos participantes da pesquisa, que de maneira voluntária demonstraram interesse e disponibilidade em participar de atividades que favoreçam mudanças para a melhoria do processo de inclusão das crianças com TEA. No dia seguinte houve outro encontro da pesquisadora com os sujeitos em estudo, de forma individual e/ou em dupla, respeitando o horário em que estavam fora da sala de aula, para leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Estes dois momentos foram fundamentais e oportunos para criar situação de confiabilidade e horizontalidade entre pesquisador e os sujeitos envolvidos, respeitando os critérios éticos, que foi se consolidando no percurso de todo o processo investigativo, além de permitir o delineamento do diagnóstico da situação encontrada no que se refere a inclusão das crianças com TEA, tendo clareza dos pontos prioritários que conduzirão a pesquisa. Nessa fase emergiu uma categoria geral que será ponto de partida para a pesquisa, a formação de professores para a inclusão escolar.

Adiante, na fase **principal**, também denominada de planejamento, como caracterizada por Thiollent (1997), é o momento de aplicar um conjunto de entrevistas individuais e coletivas. Assim, foram adotadas as seguintes técnicas de coleta de dados: entrevista semiestruturada, observação participante e grupo focal. Todas as informações coletadas mediante cada uma das técnicas utilizadas, foram cuidadosamente registradas em diário de campo¹⁹ e, algumas vezes, devido a necessidade, algumas cenas foram filmadas e/ou fotografadas, mediante o consentimento dos sujeitos envolvidos, tendo em vista a relevância para a pesquisa.

Para a compreensão dos dados, utilizou-se o método de análise de conteúdo que, conforme Bardin (2009, p. 121), concretiza-se em três etapas: “1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação”. A pré-análise, iniciada com uma leitura flutuante, foi importante para perceber o que ainda precisava ser coletado e o que não era pertinente à pesquisa. Além de possibilitar a formulação de hipóteses e objetivos da pesquisa. (BARDIN, 2011).

Realizada a leitura flutuante, com a escolha de um índice organizado por meio de indicadores, a exploração do material é feita através da codificação dos dados para a criação da unidade de registro. Para Bardin (2011) a unidade de registro pode ser caracterizada por meio de um tema, frase ou palavra, para então, serem categorizadas. As categorias levantadas permitiram as inferências e interpretação de resultados. *A priori*, na fase exploratória, foram levantadas categorias gerais sendo: inclusão escolar, diferenças entre as crianças com TEA e planejamento. A medida em que a pesquisa avança, com base nos dados coletados surgiram novas categorias, sendo: alterações sensoriais e adaptação de recursos que foram reanalisadas juntamente com as categorias iniciais e reunidas, por critérios de similaridade, em três categorias: inclusão escolar, alterações sensoriais nas crianças com TEA, plano de aula/plano de ensino individualizado.

Com a triangulação dos dados obtidos pelos diferentes instrumentos de coleta foi possível uma melhor análise e interpretação. Nesta fase foi necessário ainda, a retomada do referencial teórico para fundamentar a análise para a apresentação dos resultados com as devidas inferências e proposições, que serão expostas no capítulo de resultados e discussões.

¹⁹ Adiante, cada uma das técnicas adotadas, serão descritas.

Estas abordagens foram necessárias para compreender como os professores veem a inclusão escolar, trazendo categorias que apontam para as reais necessidades a serem trabalhadas e assim fomentar as práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar, possibilitada pela pesquisa-ação e oportunizando reflexões teórico-práticas a caminho da transformação do processo de ensino e aprendizagem.

Partindo dos dados levantados e categorias, o momento seguinte, **fase da ação**, como o próprio nome sugeri, trata da aplicação das medidas práticas planejadas nas etapas anteriores e em comum acordo com os sujeitos, traçar objetivos parciais, realizá-los e avaliá-los. Segundo Barbier (2007),

É durante essa fase que, em termos de ação, os objetivos parciais são, por um lado propostos, realizados e controlado; e, pelo outro, avaliados: controlados em relação a um registro de notas preciso, escalonando a pesquisa num eixo temporal e espacial; e avaliados em relação ao projeto-alvo, que dá sentido ao conjunto da pesquisa BARBIER (2007, p.124).

No caso aplicado a este estudo, a fase da ação concretizou-se principalmente mediante roda de conversas e com práticas em conjunto do planejamento de aula e, aplicação das atividades planejadas para as crianças, seguida de análise e reflexões. Todas as ações foram direcionadas com base nas necessidades apresentadas pelas crianças com TEA ao mesmo tempo em que se considerou também todas as outras crianças.

É válido ressaltar que em meio ao processo cíclico da pesquisa-ação, onde planejamento, ação e reflexão são constantes e perpassam por todas as fases, que emergiu, no momento da adaptação do plano de aula, a necessidade de compreender as alterações sensoriais dentro do TEA, em específico das crianças “alunos” dos professores participantes desta pesquisa.

Esta fase, segundo Bardin (2011), requer a participação e reflexão de todos os sujeitos envolvidos e não apenas do pesquisador. É o momento em que o objeto de estudo é “construído junto” e em que as hipóteses de ação são planejadas e analisadas pelo grupo de pesquisador e sujeitos envolvidos. Portanto, foram momentos de encontros com os sujeitos envolvidos para discussão das problemáticas apresentadas, reflexões em grupo na busca de estratégias bem como construção de novos conhecimentos.

Chegado o momento de findar a investigação, passou-se a etapa final do percurso da pesquisa-ação, a avaliação. A **avaliação**, consiste em verificar os

resultados das ações e validar os conhecimentos adquiridos durante o processo investigativo, o que dará construção teórica para publicação dos resultados. Esta fase decorre das diferentes ações realizadas durante o percurso investigativo.

Portanto, vale ressaltar que o objetivo não é o de avaliar os professores tampouco o de meramente coletar dados, ao contrário, pretendeu-se favorecer momentos de reflexões da prática docente frente a inclusão da criança com TEA, para possibilitar a construção de novos saberes à medida em que se apresentava subsídios teóricos e instrumentais instigando-os a reelaborar suas práticas.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa que traz a pesquisa-ação como base metodológica, utilizou-se diferentes instrumentos de coleta de dados, previamente planejados e também, por se mostrarem necessários ao longo do processo investigativo.

4.3.1 Entrevista semiestruturada

Para a coleta de dados, optou-se pela entrevista semiestruturada por se caracterizar como um processo de interação com os sujeitos da pesquisa e que, segundo Minayo (1994), privilegia a obtenção de informações a qual revela condições estruturais, sistemas de valores e normas, a partir do objetivo principal percebido pelo pesquisador, ao mesmo tempo em que permite respostas livres e espontâneas.

Assim, as entrevistas realizadas com o grupo de sujeitos envolvidos, buscou compreender aspectos que influenciam positivo ou negativamente na inclusão da criança com TEA. Embora se tenha utilizado um roteiro de entrevista (APÊNDICE A), o ato de entrevistar não seguiu de maneira rígida, visto que durante as falas era possível perceber aspectos não previstos, mas, que se tornaram relevantes no contexto da pesquisa.

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33)

O processo de entrevista ocorreu em momentos variados, entre observações e conversas informais, na tentativa de manter uma relação de horizontalidade entre pesquisador e pesquisado, criando uma relação de respeito e confiabilidade. Para intensificar a coleta de dados, além da entrevista individual foi realizado a técnica de grupo focal, que permitiu a construção importante de diálogo entre sujeitos e pesquisadora.

4.3.2 Grupo focal

O pressuposto metodológico do grupo focal é pautado no valor da interação entre os participantes, visto que as experiências vivenciadas dão origem às inquietações que são levantadas coletivamente, para então, analisar com o problema proposto (Gatti, 2005). Assim, é imprescindível que o grupo de pessoas envolvidas possuam atividades em comum, para possibilitar que as discussões tragam reflexões que contribuam para o esclarecimento de dúvidas e ideias. Para Gatti (2005, p. 33) o grupo focal deve funcionar com “um fórum no qual as ideias podem ser clareadas”.

Nesta pesquisa, o grupo focal aconteceu em duas sessões com duração de 60 minutos cada, em dias alternados. O primeiro com o objetivo principal de compreender o contexto geral em relação a inclusão da criança com TEA e os principais anseios dos professores, auxiliar de magistério e cuidadores a esse respeito e, o segundo grupo foi realizado ao final da pesquisa, para então, discutir os resultados alcançados mediante as ações. Para a realização, foi necessário um planejamento prévio do pesquisador. O principal desafio foi o de conseguir horário para reunir todos os sujeitos, uma vez que a creche, *lócus* da pesquisa, funciona em tempo integral, e dessa forma, professores e auxiliares ficam alternando os turnos de trabalho em sala de aula. A contribuição e interesse por parte da gestão da creche foi fundamental a esse momento.

Realizado no próprio *lócus* da pesquisa, para garantir a participação de todos os sujeitos²⁰, as sessões do grupo focal contaram com a presença de todos os sujeitos e ainda, no primeiro encontro, com a presença do coordenador pedagógico e de outras

²⁰ Barbour (2009, p. 75) orienta que o mediador dever ser “[...] flexíveis em relação ao espaço onde eles realizam os grupos focais para poderem maximizar a participação”

duas professoras que não participam diretamente do processo investigativo, por não atenderem ao critério de seleção, ser professor de criança com TEA.

4.3.3 Observação participante

A observação participante complementou o processo investigativo e, portanto, avaliativo, além de trazer novas informações, permitiu constatar as informações levantadas no grupo focal e nas entrevistas semiestruturadas, a partir dos registros feitos no diário de campo.

Orientado por um roteiro (Apêndice B) que possibilitou um olhar mais atento, o período de observação adotou como foco principal, as vivências que transmitem a prática pedagógica nos diferentes espaços da creche, procurando perceber como a professoras veem e atuam, frente à inclusão da criança com TEA e, ainda sobre aspectos sensoriais fornecidos pelo próprio ambiente ou mesmo pelas atividades propostas, refletindo sobre como contribuem ou não para a participação e desenvolvimento dessas crianças.

Foram realizadas 4 sessões de observações em turma, sendo 3 sessões na turma TC2 e 1 sessão na TC3 em dias e turnos alternados, para possibilitar todo o período de atividade. Todas as observações foram registradas sistematicamente ao longo da pesquisa em diário de campo, além de produzir arquivos fotográficos e em vídeo das situações mais relevantes, para que pudessem ser consultadas em momentos posteriores e ou quando necessário.

Cabe ressaltar que a observação participante trouxe alguns desafios. Isso porque a dinâmica adotada pelos sujeitos no cotidiano é passível de interferências, a partir da simples inserção de um pesquisador no ambiente. A esse respeito, Becker (1999) alerta para o fato de que os sujeitos podem reagir de modo diferente frente aos aspectos que parecem ser importantes na pesquisa, ou ainda de acordo com a importância do pesquisador naquele meio.

Assim, a minha presença em turma, em especial a primeira vez, embora tenha sido agendada e esclarecido todos os objetivos, provocou um certo desconforto e curiosidade. A exemplo, na turma TC2, a professora preocupou-se muito em estar relatando-me o que iria acontecer e, justificando quando algo não saia como planejado. As crianças queriam se aproximar, olhar meus pertences (caderno, relógio, caneta), e por vezes sentar-se ao meu colo e/ou permanecer sentadas próximo a mim.

Diante destes acontecimentos, optei por me afastar um pouco, ficando em um cantinho da sala e focar meu olhar para as duas crianças com TEA presentes na turma, analisando suas participações nas atividades propostas; comportamentos apresentados e ainda na relação com a cuidadora, professora, auxiliar de magistério e com as outras crianças. Já na turma TC3 a professora procurava a todo momento relatar-me o que a criança com TEA conseguia fazer e seus comportamentos. Cabe salientar, que esse desconforto, expresso pela necessidade de estar justificando cada prática, foi, ao longo dos encontros, dando espaço a uma relação de confiança, permitindo a coleta de dados relevantes para a ação e análise de resultados.

Destaco que a observação participante foi fundamental e muito rica em informações e aprendizados. Como aponta Becker (1999), quando feita de forma consciente, a técnica de observação possibilita o pesquisador olhar para acontecimentos comuns, que quando analisados com rigor metodológico, revelam informações importantes, além de diminuir a probabilidade de o pesquisador impor sua própria realidade sobre o objeto investigado. Assim, as observações realizadas possibilitaram ter maior clareza dos aspectos trazidos pelos sujeitos nos momentos de entrevistas e grupo focal, bem como coletar novos dados que, com apoio do aporte teórico, subsidiaram os resultados e as proposições acerca da interface entre integração sensorial e a inclusão da criança com TEA.

4.3.4 Questionário

Foram utilizados dois questionários. O primeiro, previamente planejado, com perguntas fechadas, visou colher dados reais das experiências profissionais dos sujeitos da pesquisa como: formação inicial e continuada, tempo de experiência na educação infantil e com crianças com TEA.

O segundo questionário, foi aplicado mediante a necessidade de se conhecer as especificidades das crianças com TEA, em especial o que diz respeito aos aspectos sensoriais. Para esse fim, utilizou-se um questionário padronizado denominado de Perfil Sensorial 2 de Dunn e Winnie. Este questionário é um instrumento de rastreio, método padronizado, de alterações sensoriais, capaz de medir as respostas das crianças para os eventos sensoriais do cotidiano em diferentes contextos (casa, escola e comunidade), contribuindo para identificação dos pontos fortes e desafios

apresentados pela criança, para então, guiar o planejamento de intervenções (DUNN, 2017).

Diante dessa necessidade, a proposta de aplicação do questionário foi apresentada às professoras, explicitando os objetivos, além de realizar a leitura socializada. Então foi feito convite às mães de cada criança e agendado um horário individualmente. Após a explicação de todo o processo e anuência das responsáveis pelas crianças, que prontamente se dispuseram a responder o questionário²¹, com a ajuda das professoras. Dessa forma, enquanto terapeuta ocupacional, realizei a tabulação dos resultados para então traçar o perfil sensorial de cada criança.

É importante frisar também, que o questionário serviu de leitura para ampliar o entendimento das professoras a respeito das alterações sensoriais, à medida que cada pergunta as incitavam refletir nas situações do dia a dia da creche e, confluir sobre os comportamentos apresentados pelas crianças. frente as demandas das atividades realizadas, dos espaços escolhidos, da organização do ambiente, entre outros.

4.4 Fase da ação: da construção de conhecimento ao planejamento e adaptação de materiais

As ações desta pesquisa compreendem todo o processo metodológico, desde a escolha do *lócus*, dos sujeitos à fase dos resultados, perpassando pelas entrevistas, grupo focal e observação entre outros procedimentos característicos da pesquisa-ação. Neste momento, trago um relato descritivo de ações que aqui, serão compreendidas como a intervenção propriamente dita, parte da pesquisa ação. É importante frisar que as ações/intervenções aconteceram em meio ao “vai e vem” isto é, em meio ao processo cíclico da pesquisa-ação, o que possibilitou investigar, refletir, construir e agir despertando nos sujeitos envolvidos a conscientização dos desdobramentos do fazer pedagógico.

A coleta e análise dos dados indicou as maiores necessidades face a inclusão da criança com TEA. Assim, para a intervenção, partiu-se das seguintes categorias levantadas: inclusão escolar, alterações sensoriais nas crianças com TEA, plano de aula e adaptação de recursos.

²¹ Uma das crianças, que já fazia acompanhamento com terapeuta ocupacional, já possuía o relatório do perfil sensorial traçado a partir do *Perfil Sensorial 2*, neste caso a mãe o disponibilizou para a creche.

Para compreender o TEA no âmbito da inclusão escolar lançou-se mão do aporte teórico levantado durante a pesquisa bibliográfica e da análise documental que versam, respectivamente, sobre o paradigma da inclusão, conceituação e caracterização do TEA dando ênfase aos aspectos sensoriais e a legislação vigente, com suas diretrizes e orientações para a inclusão escolar. Para tal, foi realizado um encontro formativo com carga horária de 4 horas, nesse encontro teve a presença das professoras participantes da pesquisa e outras duas professoras que demonstraram interesse em participar como observadoras. O momento foi caracterizado pelo estudo da teoria apresentada por meio da pesquisadora, que também mediou a correlação do aparato teórico, em especial, o da teoria da integração sensorial com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras participantes. Em outros momentos, foram realizados mais dois encontros formativos com o grupo de professoras na perspectiva de compreender o impacto das alterações sensoriais na inclusão da criança com TEA na creche.

A segunda ação, construída entre sujeitos e pesquisadora, foi o de estudo e reflexão em grupo, a partir do plano de aula já produzido anteriormente pelas professoras²². Escolhido um plano de aula para revisão, os sujeitos leram de maneira socializada e foram direcionados a reavaliar as condutas e metodologias escolhidas, com base nos dados coletados sobre as características das crianças, nas reflexões nos encontros formativos, no aporte teórico visto no encontro formativo, possibilitando a análise de suas práticas pedagógicas.

²² Com base no plano de ensino, realizado bimestralmente, as professoras elaboram o plano de aula semanalmente, motivo pelo qual utilizou-se um plano já elaborado. Por ser creche integral, cada turma tem duas professoras regente que alternam o turno que assumem a sala enquanto a outra fica com horários disponível para planejamento, confecção/ seleção do material utilizados entre outras atividades.

5 A INTERFACE ENTRE INTEGRAÇÃO SENSORIAL E INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TEA

Esta seção apresenta a sistematização dos dados colhidos e os resultados obtidos no processo investigativo. Apoiada na metodologia proposta por Bardin, descrita no capítulo anterior, as categorias levantadas a partir da análise dos dados guiarão as discussões aqui expostas.

Por questões metodológicas optou-se por expor os resultados de maneira dialogada entre os diferentes instrumentos de coleta, isto é, ao tempo em que se apresenta dados da entrevista semiestruturada contrapõe-se com o que foi coletado no grupo focal e registrado durante as observações participativas. Vale ressaltar que os dados colhidos foram cuidadosamente registrados em diário de campo e por meio de recursos audiovisuais. O quadro abaixo traz, de maneira resumida, os pontos-chaves de cada instrumento utilizado, sua apresentação objetiva melhor visualização e compreensão dos aspectos aqui discutidos.

Quadro 2 – Resumo dos pontos-chaves dos instrumentos

ROTEIRO/ PAUTA		
Entrevista semiestruturada	Grupo focal	Observação participante
Eixos: 1. Educação Infantil (Creche) e Inclusão 2. Práticas pedagógicas 3. Transtorno do Espectro Autista	Pauta: 1. Inclusão escolar 2. Transtorno do espectro autista	Roteiro: 1. Rotina 2. Atividades estruturadas e tempo livre 3. Participação da criança com TEA na atividade proposta. 4. Necessidade ou não de adaptação da metodologia, recurso entre outros aspectos.

Fonte: Elaborado pela autora

5.1 Considerações sobre o processo de inclusão da criança com TEA na creche pesquisada: resultados e discussões

Ao concatenar os dados levantados por meio das entrevistas com as professoras, realização de grupo focal e das observações realizadas e registradas em diário de campo, destacamos as situações relevantes ao objeto de estudo, a interface entre integração sensorial e o processo de inclusão da criança com TEA. Utilizando

os dados da entrevista, ao analisar os discursos obtidos no eixo Educação Infantil (Creche) e Inclusão, destaca-se as seguintes falas:

- A educação infantil é uma etapa necessária para a formação da criança, a creche em especial, cuida das mais pequenas. [...] muitas mães trabalham e aqui elas podem confiar porque são bem cuidadas e eles se desenvolvem mais em contato com outras crianças. E a inclusão vai ajudar também no desenvolvimento das crianças que tem deficiência.

-A educação infantil como um todo deve se preocupar com o desenvolvimento integral de cada criança. Na creche tem o ato de cuidar e ensinar. A inclusão é um direito, é dar as mesmas oportunidades que são dadas para as outras crianças.

-A creche é uma parte da educação infantil que enfatiza muito o cuidar e o desenvolvimento global. O convívio com outras crianças ajuda muito nesse desenvolvimento e a inclusão das crianças com deficiência é fundamental para o desenvolvimento delas. (DIÁRIO DE CAMPO)

De modo geral, as falas das professoras sobre a educação infantil remetem ao que é preconizado pelos documentos oficiais, os quais as propostas pedagógicas são orientadas de modo a proporcionar o desenvolvimento integral das crianças.

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Quanto à inclusão, essa é vista como um direito assegurado às crianças com deficiência, havendo uma consciência de que o convívio com as demais crianças irá contribuir também para o seu desenvolvimento. No entanto, ao voltar a atenção para os dados que revelam as práticas pedagógicas, coletados por meio da entrevista e da observação participante, é possível perceber que a prática ainda resiste ao que é preconizado pelas leis que versam sobre inclusão escolar.

-O plano de aula é produzido com base nos referenciais. Nunca fiz um plano individualizado para os dois alunos. Não temos o apoio de ninguém especialista. Na verdade, eu não sei o que é preciso ser trabalhado com essas crianças, penso que é trabalhar o mesmo que é trabalhado com todas as outras.

-O plano de aula é um só para toda a turma, mas gente procura ver o que cada criança gosta lógico que as vezes, principalmente o João, não participa muito, ele prefere ficar mais afastado, a gente respeita.

-As professoras fazem o plano de aula. De modo geral não há uma adaptação das atividades. Sinto falta disso, mas não temos nenhum apoio específico, tento fazer algumas coisas.

-No momento da escolha das atividades procuro pensar em todas as crianças, mas é difícil pensar em algo que abarque as características de todos. Todos são diferentes, cada uma traz uma especificidade (ENTREVISTAS E GRUPO FOCAL).

A inclusão escolar exige práticas que valorizem e respeitem as diferenças e singularidades das crianças, pois “individualizar a educação infantil, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em conta suas singularidades” (BRASIL, 1998). É necessário que se reconheça que as crianças com TEA precisa de métodos, técnicas, recursos, tempos e espaços selecionados conscientemente e, com intenção de lhes permitir maior engajamento e envolvimento nas atividades propostas. Ressalta-se que na maioria dos casos a adaptação de métodos, técnicas e recursos irá favorecer todas as crianças e, não apenas as crianças com TEA.

Quadro 3 – Observação

Na atividade proposta, parte da rotina, contação de história, a professora organiza as mesas e cadeiras em círculo, senta-se de maneira centralizada para que todos a vejam e diz que vai apresentar uma história. Como recurso, utiliza o celular. Inicia o vídeo posicionando o aparelho na intenção de que todas as crianças possam ver. As crianças começam a se levantar e sentar no chão, próximo a professora, na tentativa de conseguir ver o vídeo. As crianças com TEA não vão, Davi, que estava sentado, levanta-se e começa a correr pela sala, Rafael que quase sempre fica em um canto da sala permanece deitado ao chão, de barriga para cima mexendo em um carrinho com as mãos para o alto. Poucos minutos depois as crianças começam a tirar o foco do celular e fazer outras coisas. A professora, desliga o celular e tenta cantar a música que estava no vídeo, as crianças se aproximam novamente. As crianças com TEA permanecem sem participar (OBSERVAÇÃO REGISTRADA EM DIÁRIO DE CAMPO EM 2022).

Fonte: Registro no diário de campo, 2022.

O não planejamento de métodos, recursos, tempo, entre outros aspectos, considerando as especificidades das crianças com TEA, decorre em primeiro momento pela falta de capacitação dos professores, oferecida por meio da formação inicial e continuada, e ainda pela falta de recursos materiais e humanos para a produção e apoio das práticas educativas. O exemplo citado no quadro 3, registrado durante uma das sessões de observação, retrata a importância da escolha de recursos e métodos para a o envolvimento de todas as crianças.

Autistas ainda sentem a dificuldade em acompanhar os conteúdos escolares em nossas escolas e o que as pesquisas indicam é que esse fenômeno deve-se em maior parte a falta de metodologias adequadas do que ao grau de necessidade de apoio do indivíduo. O momento requer inovação em nossas práticas pedagógicas, buscando novas alternativas metodológicas e tecnologias educacionais embasadas nos preceitos da acessibilidade e da alteridade (LOUREIRO, 2020, p. 4).

Portanto, para a efetivação da inclusão escolar é necessário considerar não apenas o preditivo da igualdade, mas, principalmente o da equidade, oferecendo-lhes

tanto o direito de adentrar na creche, como também a urgência na modificação nas práticas que possam oferecer condições de permanência e de desenvolvimento. O objetivo não é o de criar formas para compensar as necessidades dessas crianças, como se ela carregasse uma falta, e sim, o de explorar e valorizar a sua forma singular de responder aos desafios que lhes são colocados (OLIVEIRA, 2020, p. 60).

Dessa maneira, é imprescindível que se conheça as especificidades das crianças, não apenas suas limitações, mas principalmente suas potencialidades, jeitos e gostos. Nesse processo deve-se considerar as falas das famílias, pois elas possuem informações relevante a respeito dessas crianças.

Nos primeiros anos de vida, crianças são protagonistas de forma permanente: elas são o centro das atenções e expressam, de inúmeras maneiras, quem são e o que vivem. Levando em consideração a diversidade de naturezas, temperamentos, tendências, dons, origens multiculturais, preferências, habilidades, canais expressivos individuais, dificuldades ou limitações das mais variadas ordens é a base para conhecer e reconhecê-las (FRIEDMANN, 2020, p.39).

Nesta perspectiva, foi realizada reunião com cada responsável pela criança, na ocasião, com ajuda das professoras²³. As mães responderam ao questionário padronizado Perfil Sensorial 2 de Dunn e Winnie, sob orientação e supervisão da pesquisadora²⁴. Além do questionário, esse momento foi caracterizado pela troca de informações sobre as crianças, entre mãe e professoras. É válido ressaltar que esse contato para troca de informações é sempre facilitado pela creche e, na maioria das vezes, acontece presencialmente e diariamente.

Considerando que o questionário trata das alterações sensoriais apresentadas pela criança, justifica-se seu uso, a partir do objetivo que visa compreender o impacto das alterações sensoriais na inclusão da criança com TEA, visto que traz informações relevantes para guiar as observações das professoras sobre a criança e, portanto, fundamentar as reflexões e tomadas de atitude no momento do planejamento das práticas docentes.

Nesse viés, Oliveira (2020, p.61), afirma que “para Educação Infantil, a inclusão é um princípio que rege o planejamento de todas as atividades e é sempre vista de

²³ As professoras auxiliaram na leitura do questionário, em especial com as mães que possuíam alguma dificuldade na decodificação e interpretação.

²⁴ O questionário Perfil *Sensorial 2 de Dunn e Winnie* deve ser aplicado por profissional, Terapeuta Ocupacional, devidamente qualificado para sua posterior tabulação e análise dos resultados.

todos os pontos de vista”. A autora advoga, portanto que “o amplo conhecimento sobre os processos de desenvolvimento das crianças permite hoje, compreender a complexidade dos modos de existir”.

Deste modo, as informações do Perfil Sensorial 2 de Dunn e Winnie foram repassadas às professoras das respectivas crianças e, posteriormente discutidas e analisadas em encontro formativo relacionando com as informações das observações registradas em diário de campo, observações feitas pelas próprias professoras e ainda com o aporte teórico selecionado, a fim de possibilitar uma melhor compreensão e reflexão sobre a temática, tendo como ponto de referência prática, o seu próprio aluno.

Quadro 4 – Observação

Rafael evita contato, durante todo o período em sala de aula permanece distante dos colegas dando preferência por ficar sentado ou deitado ao chão. Quase nunca se envolve nas atividades propostas e pouco interage com seus pares e professoras. (OBSERVAÇÃO REGISTRADA EM DIÁRIO DE CAMPO EM 2022)

Fonte: Registro no diário de campo, 2022.

Quadro 5 – Resultado do questionário

Rafael apresenta transtorno de integração sensorial de modulação, afetando principalmente o sistema tátil e vestibular [...] No processamento geral e auditivo apresenta respostas, caracterizada pelo Perfil Sensorial 2, como “muito mais que outras crianças”, evidenciando que ele apresenta respostas em um padrão mais elevado que os seus pares aos estímulos auditivos e táteis. (Resultado obtido a partir do questionário Perfil Sensorial 2, 2022)

Fonte: Resultado do questionário Perfil Sensorial 2, 2022.

- Rafael é um pouco mais difícil que Davi. Às vezes precisamos ligar pra mãe dele vir buscá-lo. Porque ele fica irritado e chora muito. Se tiver barulho ele não dorme, acho que como na casa dele é tudo silêncio ele acabou se acostumando (PROFESSORA 1).

Os trechos em destaque é um exemplo da triangulação que foi possível realizar no momento da análise dos dados, entre os diferentes instrumentos utilizados. Rafael, criança de 2 anos e 8 meses, segundo observações feitas pela pesquisadora, quase nunca participa das atividades propostas, permanece mais sobre os cuidados da profissional de apoio, pouco interage com as crianças e com as outras professoras.

Segundo a professora 2, frequentemente é preciso ligar para a mãe para ir buscá-lo pois ele fica agitado e choroso, ela entende que isso se deve por estar habituado ao silêncio que encontra em casa. Embora a análise das situações não deve ser considerada isoladamente, necessitando de investigações mais aprofundadas, as observações realizadas em sala de aula e os relatos das professoras apontam que o barulho, principalmente em ambientes fechados,

desorganiza o comportamento de Rafael, levando-o a ficar agitado e apresentar choro. O Perfil Sensorial 2 de Rafael indica que ele apresenta alterações sensoriais, principalmente nos sistemas tátil, visual e auditivo. Tais alterações podem ocasionar uma hipereatividade, o que altera sua forma de perceber, interpretar e responder aos estímulos sensoriais presentes no ambiente (MOMO, 2007).

A exemplo representativo de como uma criança pode sentir-se diante de estímulos aversivos, considerando as alterações sensoriais que apresenta, traz-se o depoimento de Temple Grandin (2020, p. 93) registrado em seu livro *O cérebro autista*, “quando era criança, o sinal da escola me deixava completamente doida. Era como um obturador de dentista. Sem exagero: o som causava uma sensação dentro do meu crânio como a dor do obturador”.

A teoria da integração sensorial evidencia que comportamentos como agitação motora, inquietação, irritabilidade e desatenção podem ser ocasionados pelas alterações no processamento sensorial, “muitas vezes, a hiper-reação a estímulos é associada a irritabilidade, especialmente na criança pequena, que não consegue se expressar ou evitar certas situações” (MAGALHÃES, 2008, p. 51).

Nesse sentido, atividades mais calmas com toda a turma, ou mesmo um passeio individual por ambientes mais tranquilos, como por exemplo as áreas abertas e com jardinagem, podem ajudar a criança a se acalmar.

A partir de triangulações como essas é que foram construídas as discussões que aconteceram nos encontros formativos que, correlacionando-as com o aporte teórico sobre integração sensorial, possibilitou maiores reflexões e construção de conhecimento, tendo a realidade vivida como ponto de partida.

-Participando dessas discussões e refletindo sobre as vezes que Rafael começa a chorar e é preciso a gente ligar pra mãe vir busca-lo, agora percebo que na maioria das vezes é quando tem muito barulho, no ambiente fechado ele começa a se irritar e aí depois ninguém consegue controlar o choro, precisa a mãe vir (PROFESSORA 2).

Com os conhecimentos aprofundados e construídos ao longo do processo investigativo, através da dinâmica possibilitada pela pesquisa-ação, foi proporcionado aos sujeitos momentos de reflexões, estudos e discussões que gerou um movimento de construção de conhecimento, encorajamento e disponibilidade para a ressignificação das práticas pedagógicas. Imbernón (2001) considera ser fundamental

proporcionar ao professor competências que desenvolvam a habilidade de modificar, sempre que necessário, o fazer pedagógico na tentativa de adaptação à diversidade.

Nesse viés, ancoradas nos conhecimentos construídos, seguindo as categorias, resultado da análise de dados, sobre planejamento e recursos adaptados que coadunam com o objetivo de possibilitar o uso da teoria da integração sensorial como ferramenta facilitadora no processo de inclusão da criança com TEA, obteve-se dois momentos de prática: reflexão e reelaboração do plano de aula e confecção de recursos conforme os objetivos das atividades propostas e, as características das crianças. Cabe aqui trazer uma observação registrada em diário de campo e levada para o momento de reelaboração do plano de aula.

Quadro 6 – Observação

Durante atividades realizadas fora da sala, em ambiente abertos, Rafael parece sentir-se mais à vontade. Permanece junto ao grupo de crianças e interage de forma espontânea, embora em curtos períodos. Realiza atividade proposta, segue alguns comandos dados pelas professoras (OBSERVAÇÃO REGISTRADA EM DIÁRIO DE CAMPO EM 2022).

Fonte: Registro no diário de campo, 2022.

Quadro 7 – Observação

Davi, embora apresente atraso na comunicação verbal, adora músicas. Consegue expressar o ritmo da música e completar com uma palavra a letra de músicas habituais. Gosta de se movimentar e bater objetos contra a parede. Na hora do almoço, bate o talher contra a cadeira ou mesa. Em algumas atividades, apropriadas para a idade, apresenta dificuldades em concentrar-se não conseguindo finalizar. É carinhoso, gosta do colo das professoras e de brincar de correr. O resultado do seu perfil sensorial aponta que Davi apresenta alterações no sistema visual caracterizado como menos que outras crianças da mesma idade o que o leva a perceber os estímulos sensoriais com mais dificuldade e ainda a busca proprioceptiva, isto é, busca pela sensação de movimento (OBSERVAÇÃO REGISTRADA EM DIÁRIO DE CAMPO EM 2022).

Fonte: Registro no diário de campo, 2022.

Quadro 8 – Observação

Felipe, 3 anos e 3 meses, é uma criança calma. Interage muito pouco com os colegas e professoras, demonstra preferência por uma das professoras. Tem apego a um objeto, calculadora, ficando com ela na mão até mesmo na hora de dormir. Permanece mais tempo sentado (OBSERVAÇÃO REGISTRADA EM DIÁRIO DE CAMPO EM 2022).

Fonte: Registro no diário de campo, 2022.

As observações dos quadros 6, 7 e 8, foram compartilhadas com a professoras e afirmada segundo seus relatos.

-Depois daquele dia que você fez a observação de que ele interagiu melhor em ambientes abertos pude realmente constatar que sim. Observei ele esses dias e as atividades propostas fora da sala ele se saiu bem melhor (Profissional de apoio 1).

-Davi gosta muito de música. Ele é todo ritmado, sabe muitas músicas. Ele não sabe falar ainda, mas a gente consegue descobrir a música que ele quer

cantar só pelo ritmo. É muito carinhoso. Só nas atividades mais estruturadas que percebo que ele não fixa, mas ele está evoluindo, já consegue falar algumas palavrinhas soltas. Ele gosta muito é de brincar (Professora 2).
-Quase não ouço a fala do Felipe, não sei o que ele sabe nomear ou não porque ele quase não fala e quando fala é muito baixinho. Até que ele imita algumas coisas que as outras crianças fazem (Professora 3).

Considerando as observações e relatos descritos acima o momento de reelaboração do plano de aula foi decisivo e rico na construção de conhecimentos que viabilizaram a ressignificação das práticas pedagógicas como meio de potencializar a inclusão destas crianças.

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática docente (OSTETTO, 2000, p. 177).

Neste movimento, de elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, visando ainda atender o que é preconizado pela LDBN/96 em seu artigo 59, ao afirmar que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”, a atitude crítica das professoras foi instigada no encontro de planejamento, realizados com o grupo de professoras responsáveis por cada turma, TC1 e TC2.

A exemplo, o quadro 9 traz recortes do plano de aula elaborado pelas professoras da TC1 antes das reflexões possibilitadas pela a ação.

Quadro 9 – Detalhamento das práticas educativas das professoras

<p>CRECHE XXXX</p> <p>Educação Infantil – Turma: Creche III/ Período: 2º</p> <p>Professora: P1 E P2</p> <p>DETALHAMENTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS</p>	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	
<p>EI02CG01ACAI - COMUNICAR-SE COM OS COLEGAS USANDO MÍMICAS, GESTOS E MOVIMENTOS CORPORAIS.</p> <p>EI02ET10ACAI – IDENTIFICAR AS FORMAS GEOMÉTRICAS EM IMAGENS, NOS OBJETOS, BRINQUEDOS, MATERIAIS ETC.</p> <p>EI02EF06 - CRIAR E CONTAR HISTÓRIAS ORALMENTE, COM BASE EM IMAGENS OU TEMAS SUGERIDOS.</p> <p>EI02EO04 - COMUNICAR-SE COM OS COLEGAS E OS ADULTOS, BUSCANDO COMPREENDÊ-LOS E FAZENDO-SE COMPREENDER.</p>	
EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM PRESENCIAL (AÇÕES DA PROFESSORA)	
<p>- ACOLHIDA, ATIVIDADES PERMANENTES: ROTINAS DO DIA, COMBINADOS, LEITURA DOS PAINÉIS DA SALA, CHAMADINHA, ETC.</p> <p>- MUSICALIZAÇÃO: PAI FRANCISCO</p> <p>- OUVIR A MÚSICA "PAI FRANCISCO" – FAZER OS GESTOS E MOVIMENTOS DE ACORDO COM A MÚSICA;</p> <p>- ATIVIDADE XEROCOPIADA DE FORMAS GEOMÉTRICAS</p>	
MODALIDADE ORGANIZATIVA: VESPERTINO	
MATERIAIS SOM, ATIVIDADE XEROCOPIADA, PINCEL PARA QUADRO.	AVALIAÇÃO OCORRERÁ POR MEIO DA OBSERVAÇÃO E INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Fonte: Plano de aula das professoras, 2022.

No plano de aula, o objetivo de aprendizagem que busca desenvolver habilidades no aluno a identificar as formas geométricas em imagens, objetos, brinquedos e materiais, está proposto para ser trabalhado com atividade xerocopiada. Considerando os relatos das professoras, observações e ainda o resultado que indica o perfil sensorial de cada aluno, foi levantado os seguintes questionamentos: 1) o método e recurso utilizado será suficiente para promover uma aprendizagem significativa para Davi e Rafael? 2) Davi possui uma baixa percepção a estímulos visuais, pensando nesse aspecto, o que podemos elaborar no intuito de aumentar a oferta de estímulo visual, de acordo com o objetivo proposto, para facilitar a percepção visual de Davi e potencializar as oportunidades de aprendizagem? 3) Rafael apresenta uma hiper-resposta à estímulos táteis, visuais e auditivos, como devemos trabalhar levando em consideração suas características?

No momento dos questionamentos para reflexão, alicerçadas nos princípios da inclusão, foi inevitável pensar em todos as crianças, dentre essas, além das duas

crianças com TEA, a turma conta com uma criança com baixa visão. Assim, na busca de desenvolver práticas pedagógicas que envolvam todas as crianças, criando as alternativas necessárias para oportunizar a qualidade de ensino sem distinção, como resultado das reflexões e discussões sobre o plano de aula, esse passou por algumas modificações. No quadro 10 segue recortes demonstrando as alterações.

Quadro 10 – Detalhamento das práticas educativas das professoras

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	
<p>EI02CG01ACAI - COMUNICAR-SE COM OS COLEGAS USANDO MÍMICAS, GESTOS E MOVIMENTOS CORPORAIS.</p> <p>EI02ET10ACAI – IDENTIFICAR AS FORMAS GEOMÉTRICAS EM IMAGENS, NOS OBJETOS, BRINQUEDOS, MATERIAIS ETC.</p> <p>EI02EF06 - CRIAR E CONTAR HISTÓRIAS ORALMENTE, COM BASE EM IMAGENS OU TEMAS SUGERIDOS.</p> <p>EI02EO04 - COMUNICAR-SE COM OS COLEGAS E OS ADULTOS, BUSCANDO COMPREENDÊ-LOS E FAZENDO-SE COMPREENDER.</p>	
EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM PRESENCIAL (AÇÕES DAS PROFESSORAS)	
<p>ACOLHIDA, ATIVIDADES PERMANENTES: ROTINAS DO DIA, COMBINADOS, LEITURA DOS PAINÉIS DA SALA, CHAMADINHA, ETC.</p> <p>- MUSICALIZAÇÃO: PAI FRANCISCO</p> <p>- OUVIR A MÚSICA ‘PAI FRANCISCO” – FAZER OS GESTOS E MOVIMENTOS DE ACORDO COM A MÚSICA;</p> <p>- APRESENTAR AS FORMAS GEOMÉTRICAS USANDO DIFERENTES RECURSOS – 1. Apresentar as formas geométricas impressas no cartaz; 2. disponibilizar as formas geométricas tridimensional, blocos. 3. Brincadeira pulando no triângulo, no quadrado, no círculo e no retângulo (obs.: desenhar formas geométricas com giz colorido ou fita adesiva colorida no chão do espaço adjacente à sala). 3. Saquinho sensoriais com formas geométricas dentro para a criança manipular e tentar encaixar.</p>	
<p>MATERIAIS</p> <p>Cartolina com formas geométricas impressa, blocos de formas geométricas, giz colorido (pode ser substituído por fita adesiva), Saquinhos sensoriais (saquinho com zíper, gel, EVA e corante)</p>	<p>AValiação</p> <p>OCORRERÁ POR MEIO DA OBSERVAÇÃO E INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</p>

Fonte: Plano de aula reelaborado pelas professoras.

Observa-se no plano de aula flexibilizado, uma diversidade de modos de apresentar o conteúdo proposto, partindo da premissa de que algumas aprendizagens só são possíveis mediante situações educativas específicas, criadas e planejadas intencionalmente considerando as peculiaridades e necessidades de cada criança. A seguir, exemplos das atividades e recursos, possibilitadas pela pesquisa-ação, pensados, planejados e construídos intencionalmente tendo em vista as especificidades de cada criança e, tendo como base o aporte teórico apresentado durante todo o processo investigativo que culminou nesta dissertação.

Figura 3 – Registro do encontro de planejamento



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 4 – Registro do grupo de professora produzindo recursos



Fonte: Arquivo pessoal

O trabalho pedagógico exige um planejar constante, de metas, métodos, recursos, tempos e espaços, deve ser um trabalho conjunto regado por reflexões,

considerando a realidade encontrada e procurando apoio em aportes teóricos que orientam e fundamentam as práticas. O cuidado em estimular e reforçar a necessidade do planejamento em conjunto foi intensificado pela fala da gestora durante a coleta de informações sobre o funcionamento da creche.

Tenho sempre batido na tecla de que é preciso planejar em grupo. Mas ainda temos algumas resistências. Elas têm que entender que o planejamento em grupo, mesmo que seja somente entre as professoras responsáveis por cada turma e essencial, tem que se criar esse hábito e o bom seria que elas trocassem informações entre todas as professoras da creche por que isso gera aprendizado e facilita a construção de ideias (GESTORA GERAL).

A esse respeito, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil direciona que “onde há troca de turnos de professores entre os períodos da manhã e da tarde, é necessário um planejamento em conjunto, evitando repetições de atividades ou lacunas no trabalho com as crianças” (RCNEI, 1998 p. 65). Assim, os encontros de planejamento desencadearam ações direcionadas para aprendizagens significativas. Assim, tendo em vista o perfil sensorial das crianças com TEA e ainda as especificidades de outras crianças, os recursos utilizados para se atingir o objetivo previsto no plano de aula exposto anteriormente utilizou-se os seguintes recursos.

Figura 4 – Formas geométricas apresentadas em formato dimensional por meio de blocos e brinquedos de encaixe



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 5 – Ilustração do recurso produzido ‘saquinho sensorial’



Fonte: Arquivo pessoal

Os recursos acima permitem a estimulação dos sentidos da criança, principalmente do tato e visão. A exploração do recurso proporciona informações tátil e visual significativas para despertar na criança a consciência que dará base para futuras aprendizagens. No saquinho sensorial a ampliação da sensação tátil ocorre de maneira sutil, sem causar repulsa para aqueles que apresentam restrição com texturas mais gosmentas, como por exemplo amoeba, enquanto ampliar a possibilidade de entrada de informação visual direcionada. Do mesmo modo os blocos dimensionais e brinquedos de encaixe trazem informações visuais e táteis com ampla abrangência de possibilidades de exploração, como por exemplo pela criança com baixa visão.

A seleção e a diversidade de materiais oferecidos às crianças em diferentes situações vão nortear a vontade e o impulso criativo de cada uma: a quantidade e a qualidade, o jeito de disponibiliza-lo de modo que se sintam incentivadas a experimentá-los e a ajuda necessária oferecida para a execuções de ideias são pontos importantes em um planejamento que considere o modo de agir, pensar e sentir de cada uma (FRIEDMANN, 2020, p. 71).

Sobre a construção de experiências que permitem a relação entre novos conhecimentos e os conhecimentos prévios, foi planejado atividade com argila. A seguir, as figuras ilustram o momento com as respectivas observações.

Figura 6 - Exposição do material 'as crianças ficaram à vontade para explorar conforme seu tempo e interesse'



Fonte: Arquivo pessoal

Todas as crianças envolvidas, criando, expressando e até conversando sobre suas produções. A partir das formas geométricas puderam construir bonecos, sorvetes, bolas entre outras coisas de suas próprias criações que geraram novos conhecimentos. No entanto, algumas crianças precisaram de apoio para a exploração do material.

Figura 7 - Exploração conforme tempo e interesse



Fonte: Arquivo pessoal

Chamamos atenção para a criança no colo²⁵ na figura 7, que precisou de apoio e encorajamento para se sentir segura a explorar o material, bem como se envolver na brincadeira. Foi feito aproximações progressivas, respeitando a abertura dada pela criança, expressa pelo olhar, sorriso e estendendo a mão para pegar. Criança confiante e envolvida na atividade aproveitando as possibilidades de vivências e aprendizagens. Criou uma bola para fazer gol e ainda um avião.

Figura 8 - Criança com baixa visão em momento de aprendizagens significativas na manipulação da argila com curiosidade e prazer conseguiu construir bolas, cobrinhas e outros 'brinquedos'.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 9 - Crianças limpando suas mãos quando sentiam necessidade



Fonte: Arquivo pessoal

²⁵ A referida criança é uma criança típica. Até o momento não tem nenhum diagnóstico de qualquer tipo de deficiência, porém apresenta alguns sinais de transtorno do processamento sensorial. Explora pouco os recursos e limita-se no brincar por não querer tocar em nada que venha lhe sujar, chora com maior frequência quando comparado com seus pares e sempre procura o colo das professoras. As professoras foram orientadas quanto a observa-la melhor considerando o seu desenvolvimento.

Vale ressaltar que foi disponibilizado um balde com água para que as crianças pudessem limpar suas mãos sempre que sentissem necessidade, figura 9. Ao final da atividade foram contemplados com um banho coletivo de mangueira, divertido e prazeroso.

Figura 10 - Atividade elaborada pelas professoras, apresentação das frutas, experimentando diferentes sabores e texturas ao ar livre



Fonte: Arquivo pessoal

Sobre as atividades desenvolvidas merece destaque algumas observações registradas em diário de campo e relatos das professoras, realizado no grupo focal direcionado para a apresentação e avaliação dos resultados.

Quadro 11 – Observação

Na atividade com argila, Rafael, de início, apresentou resistência para manipular a argila do recipiente branco. No momento da atividade chamei a professora e fiz alguns questionamentos. 1.) lembra que no perfil sensorial dele aponta para uma hiper-resposta no sistema tátil? 2.) Observa a argila do recipiente branco, ela está bem molhada por que colocamos água para amolecer e facilitar o manuseio, será que oferecer uma argila mais sequinha não vai ajudar? Então a professora ofereceu-lhe outro recipiente e ele começou a se envolver na atividade, permanecendo junto aos pares e por vezes compartilhando seu material. (OBSERVAÇÃO REGISTRADA EM DIÁRIO DE CAMPO, 2022)

Fonte: Registro no diário de campo, 2022.

-Agora pude perceber como Rafael se envolve melhor nas atividades feitas nos ambientes externos. Ele fica mais à vontade e tolera mais. Nós quase não usávamos os ambientes externos, mas agora estão sendo mais explorados e essas vivências com certeza são bem mais interessantes e ricas.

-Sabemos que cada criança é única, cada uma tem seu jeitinho, umas com desenvolvimento mais acelerado, outras mais lentas, algumas mais agitadas outras mais calmas. Mas entrar em contato com essas questões do sistema sensorial foi fundamental para entender como facilitar o processo de aprendizagem de cada um, principalmente das crianças com TEA.

-Desde o início do ano ainda não tínhamos proporcionado nenhuma atividade assim, oferecendo contato direto com texturas. Foi uma experiência boa até para nós, é mais divertido.

-Ver um profissional especializado atuando é muito bom, a gente pode vivenciar melhor. É mais prático. Alguns detalhes que a gente não se atenta faz toda diferença no dia-a-dia.²⁶

-Existem muitos fatores para que dificultam a inclusão. Não é somente culpa do professor, mas refletindo a gente percebe que podemos fazer muito. No dia-a-dia acabamos no limitando ao que é mais prática, uma atividade xerocopiada, dentro da sala. Esses dias serviram pra mostrar que temos que explorar mais as possibilidades que a creche oferece.

-As atividades expostas foram planejadas de forma consciente, prevendo as possíveis dificuldades das crianças e as formas de ajuda-las possibilitando o envolvimento de todos sem distinção, hoje o Felipe participa muito mais das atividades (PROFESSORAS).

Diante dos relatos é possível inferir que o processo investigativo proposto nesta pesquisa que induziu momentos de estudos, reflexões e auto criticidade sobre suas práticas, possibilitou a construção de conhecimentos necessários às práticas pedagógicas voltadas a inclusão da criança com TEA.

Nesse contexto de aprendizagem o envolvimento de todas as crianças é estimulando por diferentes fatores, permitindo-lhes a apropriação do brincar, do criar, recriar, do conviver, entre outras, fundamentais para substanciar o desenvolvimento integral. Desse modo, as práticas pedagógicas intencionais, que tem como ponto de partida a realidade em que se encontra, são prerrogativas fundamentais no processo de inclusão de crianças com TEA na creche. Nesse viés a teoria da integração sensorial se mostrou eficaz como área de conhecimento capaz de oferecer aporte teórico fundamental na orientação e construção de práticas educativas e, de forma geral facilitando e viabilizando a inclusão escolar.

²⁶ Relato de uma professora que, após os encontros formativos e estudos sobre o TEA e integração sensorial, pediu pra eu avaliar uma criança da qual lhe chamava muita atenção. Atendendo seu pedido, fiz questão de chama-la para o momento da avaliação e discutir com ela cada sinal observado. Após esse momento de avaliação a mãe da criança foi convidada à creche para ter consentimento da avaliação e recebeu encaminhamento para equipe multiprofissional do município para uma investigação mais aprofundada. O caso não foi relatado no corpo deste trabalho por ir além dos objetivos deste, podendo ser levado adiante em outros estudos.

5.2 Caderno de orientações

O produto foi elaborado tendo como ponto de partida a realidade cotidiana do professor, com a finalidade de ampliar as oportunidades formativas, de acesso e construção de conhecimento por outros professores. Nessa perspectiva, a elaboração deste produto permite viabilizar a estruturação de ideias decorrentes das necessidades apresentadas pelas professoras durante as investigações, objetivando atender as crianças com TEA, para uma melhor compreensão do contexto da integração sensorial em interface com processo de inclusão do aluno com transtorno do espectro autista em creche. Considera-se, portanto, que a elaboração deste produto vai para além do cumprimento de uma exigência do programa de mestrado, visa, deixar contribuição para uma melhor efetivação dos processos educativos na perspectiva da inclusão.

O desafio encontrado na produção de conteúdo para o manual pedagógico foi o de estabelecer a relação entre os conceitos apresentados pela teoria utilizada, frente à temática central e então, aplicá-los à prática estudada, objetivando maior compreensão das atividades propostas.

Não se tem a intenção de apresentar um seguimento pronto que atenda a todas as necessidades frente à inclusão, mas o despertar nos potenciais leitores, o interesse pela flexibilidade de suas práticas e fazê-los perceber a importância de um redimensionamento das práticas adotadas na creche, ancorados em saberes das diferentes áreas.

Esses conhecimentos poderão contemplar, não somente o aluno com deficiência, aqui em específico o aluno com TEA, mas, todas as crianças que terão a possibilidade de experienciar situações mais concretas e ricas em detalhes, planejadas sem o botão automático, que na correria do dia a dia muitas vezes é acionado de forma inconsciente ou simplesmente por ser mais cômodo.

Busca-se com este caderno de orientações atender a um encaminhamento de professores, no ensejo de proporcionar mediante aplicação de seu conteúdo, o despertar do interesse da criança para a aprendizagem de forma interativa e inclusiva. Desse modo, apresenta-se o transtorno do espectro autista, conceito e principais características; a teoria da integração sensorial enquanto aporte teórico, que pode fundamentar a prática pedagógica e ainda dicas de atividades que exploram os sistemas sensoriais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor o certame da Integração Sensorial em interface com a inclusão escolar da criança com transtorno do espectro autista, considerando a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, delineou-se o caminho a partir do resgate histórico da pessoa com deficiência, perpassando pela apreciação de políticas, considerando a legislação vigente, em especial as de amparo à pessoa com TEA e a formação de professores. Com a mesma relevância, em detrimento da interface proposta nesse estudo, apresentou-se a construção conceitual e nosológica do autismo, dando ênfase as características sensoriais trazidas pela última versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5, fundamentando-se, para isso, nos postulados teóricos da Teoria de Integração Sensorial.

Esse caminho foi necessário para compreender o que é preconizado nos paradigmas vigentes e nos documentos legais que versam sobre a inclusão do aluno com TEA e, ainda, compreender as diversidades e especificidades dentro do espectro. E, ao consubstanciar o aporte teórico com os procedimentos metodológicos adotados, descortinou-se demandas e necessidades para a efetivação da inclusão escolar das crianças com TEA na creche.

Neste momento, portanto, propõe-se a seguinte reflexão: a criança com TEA e a Creche: é possível incluir? O intento é de oferecer ao leitor possibilidades de observação, análise, interpretação e até mesmo de crítica social ao entrar em contato com a metodologia adotada no ato investigativo que culminou nessa dissertação, isso porque, tem-se a consciência de que, ainda que finalizada, não é suficiente para preencher toda a lacuna existente no processo de inclusão escolar da criança com TEA. Contribuindo, porém, de forma significativa com as práticas inclusivas e ainda com outras pesquisas.

Ao se questionar a relação da criança com TEA e a Creche, se é possível incluir? Enfatiza-se que durante a presente pesquisa percebeu-se que o tímido preparo da maioria dos profissionais que trabalham na área, pode acarretar em discriminação e até em exclusão nessa instituição educativa. As práticas voltadas a atender as necessidades das crianças visando estimular o seu desenvolvimento integral são insuficientes e na maioria das vezes sem um planejamento individualizado, indo na contramão do que é preconizado pelo Referencial Curricular Nacional (1998, p. 23), ao orientar que “o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de

experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança”.

Os relatos das professoras evidenciam a falta de suporte e oferta de formações continuada por parte do poder público municipal. Infere-se que para que haja de fato a inclusão de crianças com TEA na creche é necessário haver a implementação de treinamento da equipe de atendimento a essas crianças, com implementos ao desenvolvimento nos processos de ensino-aprendizagem especializado e socialização, oficinas específicas, direcionadas ao grupo de profissionais da creche visando o fortalecimento e conscientização sobre as práticas adotadas. Essa ação deve ser conjunta, sendo fundamental e necessário que haja trabalho articulado e colaborativo entre diferentes áreas de conhecimento para, então, substanciar o desenvolvimento da criança com TEA.

O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário. (BRASIL, 1998, p. 36)

Destaca-se ainda, que esse processo de inclusão deve ser abrangente, mas pode ocorrer incertezas e dificuldades que precisam ser enfrentadas no dia a dia, com as crianças. Neste âmbito aguarda-se novas conquistas e efetivação das Políticas Públicas Educacionais, que atendam a uma legislação mais abrangente, de forma que mesmo a inclusão tendo notoriedade nos debates da Escola Inclusiva, ainda carece da sua devida efetivação, encarando os desafios e as perspectivas no trabalho do corpo profissional da creche com a criança autista. Imagina-se que com os recursos facilitadores seja possível a real inclusão da criança com TEA na creche.

No que tange ao uso da teoria de integração sensorial, o percurso realizado por meio da pesquisa-ação, demonstrou resultados eficientes à medida que proporcionou aos docentes, participantes da pesquisa, a construção de novos conhecimentos que habilitam o professor a desenvolver a capacidade de identificar e atender de modo consciente e efetivo as necessidades das crianças com TEA, levando em consideração suas características sensoriais. Foi notório a qualidade do ensino e cuidado dispensados às crianças, a partir dos conhecimentos construídos.

Tal inferência é afirmada mediante o aumento na frequência e na qualidade do envolvimento das crianças com TEA nas atividades propostas, relatado pelas professoras. A esse respeito, Glat, (2009, p.18) afirma que “é preciso que sejam identificadas as necessidades de aprendizagem específicas que o aluno apresenta em sua interação com o contexto educacional, que as formas tradicionais de ensino não podem contemplar”.

Na mudança intencional da prática docente, induzida pelo processo investigativo da pesquisa-ação, as professoras foram instigadas à reflexão e criticidade de suas práticas, possibilitando-as à ampliação do olhar, abrindo-se às atitudes e experiências de seus alunos. Portanto, infere-se que novos ciclos, novas práticas nasceram a partir do presente estudo.

REFERÊNCIAS

- APA - American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** (5ª ed.; M. I. C. Nascimento, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.
- AYRES, A. J. **Sensory Integration and Learning Disorders**, Los Angeles, WPS, 1972.
- BAKER, A. E. Z.; LANE, A.; ANGLE, M. T. & YOUNG, R. L. **The Relationship Between Sensory Processing Patterns and Behavioural Responsiveness in Autistic Disorder: A Pilot Study.** Journal of Autism and Developmental Disorders, 38, 5, 867-875. 2008.
- BARANEK, G. T. **Efficacy of sensory and motor interventions for children with autism.** J. Autism Dev. Disord. 32, 397 – 422, 2002.
- BARANEK, G. T.; DAVID, F. J.; POE, M.; STONE, W. & WATSON, L. R.. **Sensory Experiences Questionnaire: Discriminating response patterns in young children with autism, developmental delays, and typical development.** Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47, 6, 59-601. 2005.
- BATISTA, C.; BOSA, C. **Autismo e educação.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2002.
- BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: HUCITEC, 1999.
- BOSA, C. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações.** In C. R.
- BRASIL, 2015, **Lei n. 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24/02/2022.
- BRASIL, MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Ministério da Educação/ SECADI. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007. Brasília DF
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. **Lei Nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Atenção humanizada ao recém-nascido: **Método Canguru: manual técnico** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – 3. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Políticas Nacionais de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

BRITO, Aída Teresa dos Santos. **Prática educativa no AEE: os efeitos do manejo comportamental no uso de comunicação alternativa e ampliada para o favorecimento da comunicação dos alunos com autismo**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI, 2016

CARVALHO, E. N. S. de (Org.). **Deficiência Mental**. Brasília: SEESP, 1997.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar ideias e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2013

DAWSON, G. & WAITLING, R. **Interventions to Facilitate Auditory, Visual, and Motor Integration in Autism: A Review of the Evidence**. Journal of Autism and Developmental Disorders, 30,5, 415-421. 2000.

DAWSON, G.; OSTERLING, J.; MELTZOFF, A. N. & KUHL, P. **Case Study of the Development of an Infant with Autism from Birth to Two Years of Age**. Journal of Applied Developmental Psychology, 21, 3, 299-313. 2000.

DE CARLOS, M. M. R. do P; Bartalotti, C. C. **Terapia Ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas**. 1ª. ed. São Paulo: Plexus, 2001.

DONVAN, Jon; CAREN ZUCKER. **Outra sintonia: a história do autismo**. Tradução: Luiz A. de Araújo. 1º ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGLIARDO, H. **Desenvolvimento da coordenação visuomotora**. In: MOURA-RIBEIRO, M. e GONÇALVES, V. Neurologia do desenvolvimento da criança. Rio de Janeiro: Revinter, p. 297-308, 2006.

GARCIA, P. **La iniciativa para conseguir la reunificación de los sistemas de educación general y especial em EE.UU (REI)**. Barcelona: PPU, 1996.

- GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Pesquisa qualitativa e Educação (Matemática): de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos. Mimesis, Bauru, v. 22, n. 1, p. 35- 48, 2001
- GERHARDT, T.E., Silveira D. T. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil -UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS; 2009 [cited 2016 Apr 14]. A pesquisa científica; Available from: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GRANDIN, Temple; Panek, Richard. **O cérebro autista**. Tradução: Cristina Cavalcante. 13º ed.. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- GRINKER, Roy Richard. **Autismo: um mundo obscuro e conturbado**. Tradução de Catharina Pinheiro. São Paulo: Larrousse do Brasil, 2010.
- JANUZZI, G. S. M. **A luta pela educação do deficiente mental**. Campinas, São Paulo: 1992.
- KANNER, L. **Affective disturbances of affective contact**. Nervous Child, 2, 217-250. 1943. Loureiro, Paulo Victor Paula. Tecnologias Educacionais e Autismo. BOOKNANDO LIVROS LTDA. Edição do Kindle, 2020
- MAGALHÃES, L. C. **Integração Sensorial – Uma abordagem específica de Terapia Ocupacional**. In: REZENDE, M. B. Intervenções em Terapia Ocupacional. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 45- 67
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003
- MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MILLER, L. J.; Lane, S. K. **toward a consensus in terminology integration theory and practice**. Part 1: taxonomy of neuro physiological processes. AOTA. Sensory Integration Special Section Quarterly. 2000.
- MILLER, L.J. **Sensational Kids: Hope and Help for Children with Sensory Processing Disorder (SPD)**. New York: Perigee. 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MITTLER, Peter J. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** – Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

MOMO, A. R. B.; SILVESTRE, C.; GRACIANI, Z. **O processamento sensorial como ferramenta para educadores: Facilitando o processo de aprendizagem.** 13ª ed. São Paulo: Mennon, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

PESSOTTI, I. **A loucura e as épocas.** 34ª ed. Rio de Janeiro, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Filho, J, Camilo dos & Gamboa, Silva, Sanches, ORG. **Pesquisa educacional: Quantidade-qualidade,** 5º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** 3ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. Inclusão: O Paradigma do Século 21. **Revista Inclusão**, n.1, p. 19-23, out. 2005.

SAVIANI, D. **A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas.** Poíesis Pedagógica - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19.

SCHWARTZMAN, J. S. **Transtornos do Espectro do Autismo.** In: SANTOS, F. H.; ANDRADE, V. M.; BUENO, O. F. A. **Neuropsicologia Hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 137-149.

SERRANO, Paula. **A integração sensorial no desenvolvimento e aprendizagem da criança.** Lisboa: Papa Letras, 2016.

Yin, R.K. (2009) Case study research, design and methods (applied social research methods). Thousand Oaks. California: Sage Publications.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Sujeitos:

Data: _____ Início: _____ Término: ____

1.Práticas

- a) Chegada das crianças:
- b) Rotina
- c) Atividades estruturadas e tempo livre
- c) Escolha e organização do espaço que se irá desenvolver a atividade. Aspectos do ambiente.
- d) Apresentação do conteúdo a ser trabalhado

2. Conteúdo

- a) Os conteúdos abrangem as diferentes áreas do conhecimento?
- c) Há adaptação e/ou modificação do conteúdo em função das necessidades das crianças com TEA?
- e) Os interesses e especificidades das crianças são levados em consideração?

3. Relação social

- a) Como acontece a relação entre criança com TEA/crianças, criança com TEA/ professora, auxiliar de magistério e cuidadora e ainda professora, auxiliar e cuidadora/criança/família?

4. Observações e percepções da pesquisadora

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORAS

1. EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE) E INCLUSÃO

- a) O que você compreende por Educação Infantil?
- b) O que você compreende por inclusão?
- c) Você acredita que as crianças com TEA estão incluídas na creche - CMA? Porquê?
- d) Qual o seu papel frente ao aluno com TEA?

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- a) Qual a rotina da turma
- b) Como é feito o planejamento?
- c) Quais os documentos orientadores utilizados para o planejamento?
- d) O que você entende por adaptação de currículo?
- e) Na creche CMA é feita adaptação de conteúdo e/ou práticas?
- f) As necessidades, os saberes das crianças com TEA são considerados na organização da rotina/ trabalho pedagógico?
- g) Quem realiza a adaptação, tem algum apoio?
- h) Há um trabalho em conjunto com os profissionais da Sala de Recurso Multifuncional?

3. A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

- a) Como você compreende o transtorno do espectro do autismo?
- b) O que você entende por processamento sensorial?
- c) Você consegue identificar quando seu aluno está tendo algum comportamento que você considera ser decorrente de alterações sensoriais? Exemplifique.
- d) Você já planejou alguma prática pedagógica com foco nas características sensoriais apresentadas por seu aluno? Qual?

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO – PERFIL DOS SUJEITOS DE PESQUISA

1. FORMAÇÃO INICIAL
2. FORMAÇÃO CONTINUADA
- 3. EXPERIÊNCIA**
 - a) Experiência como professor/auxiliar/cuidador na Educação Infantil
 - b) Experiência com aluno com deficiência.
 - c) Observações sobre essas experiências

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Página 1 de 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Estudo: Integração sensorial em interface com processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista em uma creche no município de Açailândia – MA.

Você está sendo convidado(a) a participar do presente estudo. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estaremos fazendo. Leia atentamente. Caso tenha dúvidas, teremos prazer em esclarecê-las. Se concordar, o documento será assinado e só então daremos início ao estudo. Sua colaboração será muito importante para nós.

O trabalho será desenvolvido pela mestrandia TEREZA SABINA SOUZA REIS, devidamente matriculada sob o número de matrícula 2020109530 no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas, da Universidade Federal do Maranhão, sob orientação da professora Dr^ª. Francisca Moraes da Silveira, e que tem como objetivo geral: investigar qual a relação entre transtorno do processamento sensorial em crianças com autismo e a inclusão escolar. E como objetivos específicos: Conhecer os principais movimentos na construção da educação inclusiva; compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Integração Sensorial; investigar a interface entre a Teoria de Integração Sensorial e a inclusão das crianças com TEA; construir guia pedagógico com orientações aos professores tendo como referência norteadora a Teoria da Integração Sensorial.

JUSTIFICATIVA DA PESQUISA: a educação deve centrar-se na condição humana, como instrumento para transformação e emancipação social e, ainda, combater as formas discriminatórias. O princípio de igualdade de acesso e permanência, estabelecido pela Carta Magna remete à educação de pessoas que ao longo dos anos tiveram seus direitos refutados. Nesse processo, em decorrências das concepções paradigmáticas contemporâneas, cita-se nessa pesquisa o paradigma da inclusão escolar, que tem como base o respeito e valorização da diversidade humana. A escola, como instituição de educação formal, deve estruturar-se, ou mesmo desfazer suas estruturas, para garantir o direito de todos, sem distinção. Diante desse contexto e considerando o crescente número de crianças diagnosticadas com TEA, este estudo torna-se relevante por

oportunizar aos profissionais da educação, frente a essas mudanças e implementações de novas políticas educacionais, a reflexão acerca das acomodações sensoriais com base na Integração Sensorial como instrumento facilitador no processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. Visto que, estudos realizados nesta área demonstram a eficácia deste conhecimento como fomentador da aprendizagem da criança com TEA.

METODO / PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A presente pesquisa de cunho fenomenológico será realizada por meio de pesquisa bibliográfica e da pesquisa-ação.

O primeiro momento da pesquisa constitui-se em pesquisa bibliográfica, na busca de referenciais teóricos já analisados, utilizando para isto, publicações científicas em livros, anais de congressos e artigos em revistas científicas que alude sobre as temáticas de inclusão escolar, Transtorno do Espectro Autista e integração sensorial. O levantamento bibliográfico, para Gil (2008), desenvolve o papel de compilar o que já se sabe sobre o objeto de estudo. Esta etapa é de fundamental importância à medida que subsidiará as etapas subsequentes. No segundo momento será realizada a pesquisa-ação. Faz-se então, necessário uma pesquisa "concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo" (THIOLLENT, 1986, p.14).

Esse tipo de prática nos encaminhará, sobretudo, a refletir a prática pedagógica, indo de encontro com um dos cinco eixos sobre a formação de professor propostos por Imberón (2011, p.51), que trata da importância da "reflexão prático-teórica mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade". Isto por que, como já justificado, infere-se que muitos profissionais não vivenciaram durante sua formação acadêmica, direcionamentos teóricos/práticos suficientes para nortear sua prática pedagógica.

Neste viés, busca-se por meio da pesquisa-ação um estudo dinâmico, relacionando problema, ação, reflexão e tomadas de decisão em um processo contínuo. Buscando elaborar uma intervenção pedagógica com base na teoria da integração sensorial em interface com as práticas pedagógicas que já são realizadas pelo professor, como meio de tornar eficiente o processo de inclusão da criança com TEA.

Com base em Thiollent (1997) a pesquisa-ação se dará em fases, apesar destas serem flexíveis e cíclicas. A primeira fase da pesquisa-ação consistirá na fase exploratória, que terá início com a solicitação para autorização da pesquisa junto a Secretaria Municipal de Educação, e após será efetivada a seleção das escolas de educação infantil que serão os campos de investigação. A seleção levará em consideração os seguintes critérios referentes a escola: que a mesma tenha a pré-escola e que tenha em seu corpo discente aluno (s) com Transtorno do Espectro do Autismo. O estudo terá como sujeitos

Página 3 de 5

sociais da pesquisa, professores de alunos com TEA. Os professores por acreditar que estes são os principais agentes da prática pedagógica.

Ainda na fase exploratória, será realizada, para a coleta de dados, entrevista semiestruturada os professores, optou-se por esta técnica por ser um processo de interação com os sujeitos da pesquisa e que, segundo Minayo (1994), privilegia a obtenção de informações a qual revela condições estruturais, sistemas de valores e normas a partir do objetivo principal percebido pelo pesquisador, ao mesmo tempo em que permite respostas livres e espontâneas.

A segunda fase, fase da ação, compreende a formação dos professores permitindo-lhes a possibilidade de construção de conhecimentos que embasem suas práticas frente a inclusão do estudante com TEA. Portanto, será um momento de encontros com os sujeitos envolvidos para discussão das problemáticas apresentadas, reflexões em grupo na busca de estratégias bem como construção de novos conhecimentos. Para isto, será realizado grupos de estudo com as temáticas necessárias para efetivação desta pesquisa, dentre elas podemos destacar: TEA, inclusão escolar do aluno com TEA e integração sensorial.

A terceira fase será a fase da avaliação – esta fase consiste em observar todo o processo, refletir sobre o mesmo e avaliá-lo. Desta forma será possível resgatar todo o conhecimento teórico-prático adquirido no decorrer da pesquisa e conseqüentemente redirecionar as ações quando necessário.

RISCOS DA PESQUISA: De acordo com a Resolução 468/12, os riscos da pesquisa se enquadram em 7 dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Nesse sentido, a pesquisa possibilitará possível desconforto emocional e/ou de possíveis riscos físicos e psicossociais (ex.: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.). Contudo, para que tais riscos sejam anulados e/ou minimizados, as rodas de conversa serão desenvolvidas a partir de uma atmosfera planejada para que a participação dos envolvidos na pesquisa seja prazerosa e sem constrangimentos, sendo facultada a fala quando o professor considerar que deve participar. Caso necessário, o/a participante receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário e avaliado por profissional competente, em caso de danos diretamente decorrentes da pesquisa. Ainda, caso seja necessário, o participante poderá requerer indenização por eventuais danos decorrentes da participação no estudo. **BENEFÍCIOS DA PESQUISA:** Considerando o crescente número de crianças diagnosticadas com TEA, este estudo torna-se relevante por oportunizar aos profissionais da educação a reflexão acerca de acomodações sensoriais com base na Teoria da Integração Sensorial como instrumento facilitador no processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. Potencializar

Página 4 de 5

as competências dos professores em adaptar suas práticas pedagógicas visando a inclusão. **SIGILO E CONFIDENCIALIDADE:** Visando assegurar o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade dos colaboradores da pesquisa, manteremos o compromisso de não identificar os nomes reais das crianças envolvidas nessa pesquisa, garantindo assim sigilo. Vale ressaltar que, mesmo mantendo a confidencialidade e sigilo da pesquisa, os resultados serão utilizados em trabalho científico/acadêmico (dissertação de mestrado) e possivelmente publicados ou apresentados oralmente em congressos e palestras sem revelar identidade do/da participante. Os dados obtidos durante a pesquisa são confidenciais e não serão usados para outros fins. E caso deseje, poderá tomar conhecimento dos resultados ao final deste estudo. É da responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Durante o percurso da pesquisa você tem a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de dar qualquer explicação. A desistência não lhe causará nenhum prejuízo aos participantes. **GARANTIA DE RESSARCIMENTO E DIREITO À INDENIZAÇÃO:** Os participantes não receberão nada para participar deste estudo. A participação neste estudo será sem custo algum para você. Caso tenha alguma despesa com transporte, estas serão ressarcidas para você. Sinalizamos ainda que, caso ocorra algum dano não previsível decorrente da pesquisa, o/a participante será indenizado. A indenização consiste na cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa (Item II.7 da Resolução Nº 466 de 12/12/2012). Sendo assim, caso ocorram danos ao aluno ou aluna, o/a responsável do mesmo ou da mesma tem o direito de buscar indenização nas instâncias legais em caso de prejuízos decorrentes da pesquisa (Item IV - 4.c da Resolução Nº 466 de 12/12/2012). **GARANTIA DE LIBERDADE NA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA:** Garantimos plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, de acordo com o item IV.3.d da Resolução Nº 466/2012. **CONTATO DO PESQUISADOR E O HORÁRIO:** O pesquisador Tereza Sabina Souza REis, residente à Rua Alimentadora Dez, casa 17, bairro Bela Vista, Açailândia- MA, poderá ser contatado, em horário comercial, através do número de telefone (99) 99183-2384 e/ou pelo e-mail: tereza.sabina@discente.ufma.br. **ENDEREÇO DO CEP- HUUFMA:** De modo a possibilitar ao responsável entrar em contato sanar possíveis dúvidas éticas, Comitês de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão – CEP-HUUFMA fica localizado à endereço Rua Barão de Itapary, 227, quarto andar, Centro, São Luís-MA. CEP: 65.020-070, telefone (98) 2109 1250. A título de

Página 5 de 5

esclarecimento, um Comitê de Ética em Pesquisa é um grupo não remunerado formado por diferentes profissionais e membros da sociedade que avaliam um estudo para julgar se ele é ético e garantir a proteção dos participantes. . CONSIDERAÇÕES FINAIS: O/A participante da pesquisa deverá rubricar todas as folhas deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - apondo sua assinatura na última página do referido Termo. O pesquisador responsável deverá, da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo. O TCLE será emitido em duas cópias, sendo que uma cópia ficará com o participante da pesquisa e a outra com o pesquisador responsável.

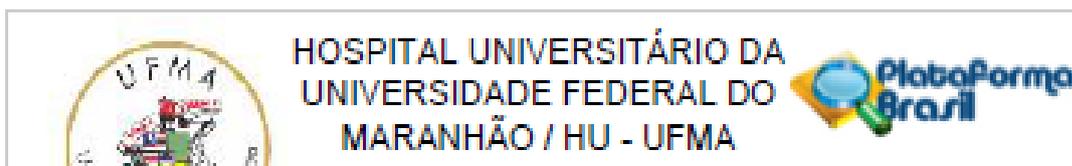
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Acredito ter sido suficientemente informado/a a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim sobre o estudo "Educação Antirracista no cotidiano escolar: um olhar para a realidade de uma escola do município de Açailândia-Maranhão". Eu discuti com o pesquisador responsável e está claro para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, quais são seus desconfortos, riscos e a garantia de confidencialidade dos meus dados e do meu/minha filha/o. Entendo que sempre que eu tiver dúvidas elas serão esclarecidas e que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Açailândia-MA, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável: _____

Assinatura do pesquisador: _____

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Integração Sensorial em Interface com processo de Inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista em uma creche no município de Açailândia -MA

Pesquisador: TEREZA SABINA SOUZA REIS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57380021.7.0000.5086

Instituição Proponente: Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.530.341

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1854918. Datado de 14/07/22).

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), caracteriza-se como um transtorno do neurodesenvolvimento que, em sua maioria, compromete o funcionamento adaptativo e o desenvolvimento psicossocial na infância, o que conseqüentemente traz dificuldades na comunicação social e na interação social, além de comportamentos repetitivos e restritos. A última edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) traz a disfunção da Integração sensorial como novo critério diagnóstico para este quadro. Pesquisas mostram que 45% a 95% dos que se encontram dentro do transtorno apresentam déficits no processamento sensorial. O processamento sensorial refere-se a forma como o sistema nervoso conduz as informações recebidas pelo meio ambiente, através dos órgãos sensoriais. Para que haja resposta adaptativa ao meio, é necessário que este processamento sensorial ocorra de forma harmoniosa possibilitando então, que aconteça a Integração sensorial, compreendida como a capacidade que o sistema nervoso central tem em receber, organizar e processar as informações advindas do meio ambiente para então emitir uma resposta adequada ao contexto. Dado o fato de que a disfunção da

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

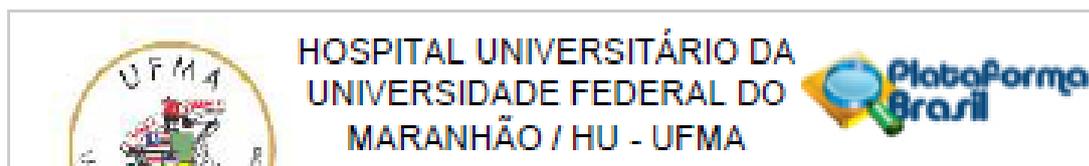
CEP: 65.020-070

UF: MA

Município: SÃO LUIS

Telefone: (08)2108-1250

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Projeto: 5.500.341

Integração sensorial é um dos critérios diagnósticos para o autismo e que este transtorno tem, segundo estudos, apresentado um aumento significativo na incidência nas últimas décadas, o que demanda por pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, é que aponta-se a relevância deste estudo para a área da educação, uma vez que, proporcionar aos professores a possibilidade de reflexão e construção de conhecimentos sobre a inclusão dos alunos com autismo na rede regular de ensino irá consequentemente, atender aos preceitos apresentados pelos documentos oficiais a respeito da Educação Inclusiva e também, construir saberes que viabilizarão atender às necessidades básicas destes alunos. Toma-se indispensável, neste momento, esclarecer que o presente trabalho não se refere à integração sensorial enquanto abordagem terapêutica e sim, como referencial teórico que poderá fundamentar e dar consistência a reflexão dos professores ao planejar suas práticas pedagógicas já que "trata-se de um conceito universal da neurociência e, portanto, multidisciplinar, ultrapassando até as fronteiras da área da saúde".

2. HIPÓTESE

A teoria da Integração sensorial auxilia nas práticas pedagógicas escolares e de que forma contribui com o processo de inclusão do aluno com TEA?

3. METODOLOGIA PROPOSTA

Esta pesquisa é de cunho fenomenológico será realizada por meio de pesquisa bibliográfica e de pesquisa-ação. O primeiro momento da pesquisa constitui-se em pesquisa bibliográfica, na busca de referenciais teóricos já analisados, utilizando para isto, publicações científicas em livros, anais de congressos e artigos em revistas científicas que alude sobre as temáticas de inclusão escolar, Transtorno do Espectro do Autismo e Integração sensorial. No segundo momento será realizada a pesquisa-ação. A escolha desta metodologia foi por se entender que possibilitará responder os objetivos, em especial o que almeja perceber a contribuição da teoria da Integração sensorial no processo de inclusão do aluno com TEA. Para isto percorreremos as seguintes fases: fase exploratória, avaliação. Como instrumentos será utilizado entrevista semiestruturada, observação. É válido ressaltar que o planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. "[...] Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada" (THIOLLENT 1986, p.47).

4. METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

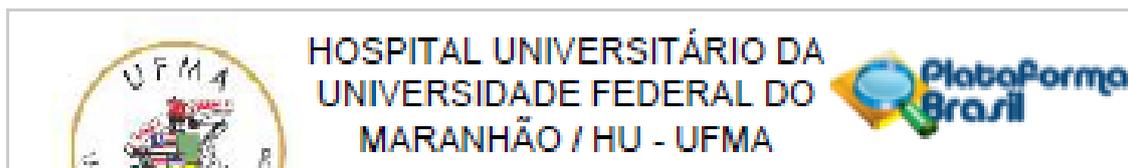
CEP: 66.020-070

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 8.530.341

Os dados levantados serão compilados e analisados a partir da técnica de análise de conteúdo, visto que esta se configura em: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/reprodução destas mensagens. (BADIN, 2011, p.47).

5. DESFECHO PRIMÁRIO

O resultado dessa análise de conteúdo, obtido por meio de observações e entrevistas, serão registrados em portfolios e serão utilizadas para fundamentar a elaboração das intervenções pedagógicas na fase posterior.

6. TAMANHO DA AMOSTRA NO BRASIL: 7

Objetivo da Pesquisa:

7. OBJETIVO PRIMÁRIO

Investigar a concepção dos professores da rede pública municipal de Açailândia acerca do processo de Inclusão do aluno com TEA.

8. OBJETIVO SECUNDÁRIO

Compreender o Transtorno do Espectro do Autismo a partir da abordagem teórica da Integração sensorial no âmbito da educação inclusiva. Potencializar a competência dos professores em adaptar suas práticas de acordo com a perspectiva da Inclusão escolar. Construir um manual pedagógico com informações claras e objetivas sobre as práticas pedagógicas em Interface com a Teoria da Integração Sensorial frente a Inclusão de alunos com TEA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

9. RISCOS

De acordo com a Resolução 466/12, os riscos da pesquisa se enquadram em 7 dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Nesse sentido, a pesquisa possibilitará possível desconforto emocional e/ou de possíveis riscos físicos e psicossociais (ex.: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.). Contudo, para que tais riscos sejam anulados e/ou minimizados, as rodas de conversa serão desenvolvidas a partir de uma atmosfera planejada para que a participação dos envolvidos na pesquisa seja prazerosa e sem

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

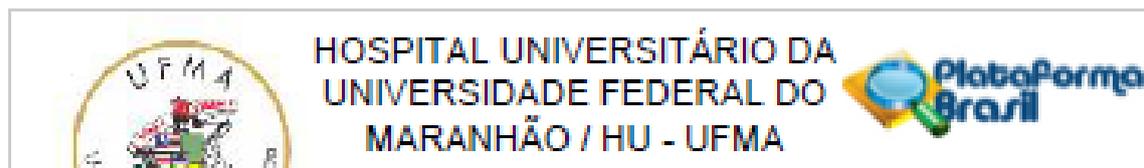
CEP: 65.020-070

UF: MA

Município: SÃO LUIS

Telefone: (98)2108-1250

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.530.341

constrangimentos, sendo facultada a fala quando o professor considerar que deve participar. Caso necessário, o/a participante receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário e avaliado por profissional competente, em caso de danos diretamente decorrentes da pesquisa. Ainda, caso seja necessário, o participante poderá requerer indenização por eventuais danos decorrentes da participação no estudo.

10. BENEFÍCIOS

Considerando o crescente número de crianças diagnosticadas com TEA, este estudo torna-se relevante por oportunizar aos profissionais da educação a reflexão acerca de acomodações sensoriais com base na Teoria da Integração Sensorial como instrumento facilitador no processo de Inclusão do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. Potencializar as competências dos professores em adaptar suas práticas pedagógicas visando a Inclusão.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), caracteriza-se como um transtorno do neurodesenvolvimento que, em sua maioria, compromete o funcionamento adaptativo e o desenvolvimento psicossocial na infância, o que consequentemente traz dificuldades na comunicação social e na interação social, além de comportamentos repetitivos e restritos. O DSM-5 traz a disfunção sensorial como um dos critérios diagnósticos do TEA. A disfunção da integração sensorial acarreta dificuldades significativas nas suas interações sociais, emocionais, desenvolvimento motor e nas ocupações desempenhadas diariamente o que consequentemente pode estar relacionado diretamente com dificuldade de aprendizagem e desempenhos ocupacionais ineficientes. Deste modo torna-se imprescindível proporcionar ao professor competências que desenvolvam a habilidade de modificar, sempre que necessário, o fazer pedagógico na tentativa de adaptação à diversidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo apresenta documentos referente aos "Termos de Apresentação Obrigatória": Folha de rosto; Orçamento financeiro detalhado, Cronograma com etapas detalhada, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Autorização do Gestor responsável do local para a realização da coleta de dados e Projeto de Pesquisa Original na Integra. Atende à Norma Operacional no 001/2013 (Item 3/ 3.3).

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

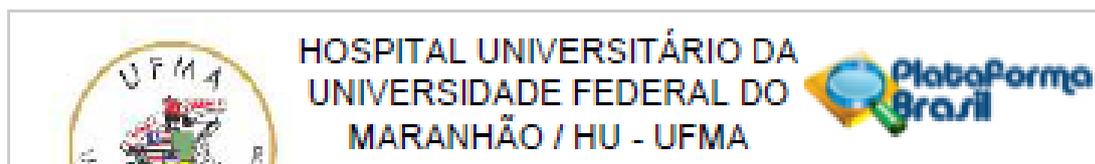
CEP: 65.020-070

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2109-1250

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 0.530.341

Recomendações:

Após o término da pesquisa o CEP-HUUFMA sugere que os resultados do estudo sejam devolvidos aos participantes da pesquisa ou a Instituição que autorizou a coleta de dados de forma anonimizada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O PROTOCOLO não apresenta óbices éticos, portanto atende aos requisitos fundamentais da Resolução CNS/MS nº 466/12 e suas complementares, sendo considerado APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa–CEP-HUUFMA, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº.466/2012 e Norma Operacional nº. 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do projeto de pesquisa proposto.

Eventuais modificações ao protocolo devem ser inseridas à plataforma por meio de emendas de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Relatórios parcial e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente após a coleta de dados e ao término do estudo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1854918.pdf	14/07/2022 21:14:31		Aceito
Parecer Anterior	PARECER_PLATAFORMA_BRASIL.pdf	14/07/2022 21:13:10	TEREZA SABINA SOUZA REIS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermoAutotizacao_Assinado.pdf	14/07/2022 21:11:39	TEREZA SABINA SOUZA REIS	Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEATUAL.pdf	14/07/2022 20:34:28	TEREZA SABINA SOUZA REIS	Aceito
Outros	CartaRespostaa.pdf	14/07/2022 20:30:22	TEREZA SABINA SOUZA REIS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Assinada.pdf	14/07/2022 20:28:29	TEREZA SABINA SOUZA REIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOPLATAFORMA.docx	06/07/2022 20:26:36	TEREZA SABINA SOUZA REIS	Aceito

Endereço: Rua Barão de Irapary nº 227

Bairro: CENTRO

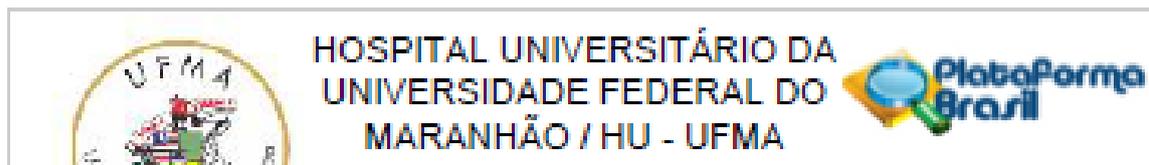
CEP: 65.020-070

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)2100-1250

E-mail: cep@huufma.br



Continuação do Parecer: 5.530.341

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 15 de Julho de 2022

Assinado por:
Camilliane Azevedo Ferreira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Barão de Itapary nº 227

Bairro: CENTRO

CEP: 65.000-070

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (08)2100-1250

E-mail: cep@huufma.br

