

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

KENNIA MAGDALA DE SOUSA MELONIO

**INTERVENÇÃO PRECOCE PARA
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**



São Luís
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

KENNIA MAGDALA DE SOUSA MELONIO

**INTERVENÇÃO PRECOCE PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta para formação de
professores**

São Luís
2024

KENNIA MAGDALA DE SOUSA MELONIO

**INTERVENÇÃO PRECOCE PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta para formação de
professores**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para receber o título de Mestra em Educação-Gestão do Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Professora Dr.^a Francisca Morais da Silveira

São Luís
2024

Imagem da Capa: Autismo Criado no App Canva

Disponível em: <https://www.canva.com>

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

MELONIO, KENNIA MAGDALA DE SOUSA.

INTERVENÇÃO PRECOCE PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL : uma proposta para
formação de professores / KENNIA MAGDALA DE SOUSA
MELONIO. - 2023.

146 p.

Orientador(a): FRANCISCA MORAIS DA SILVEIRA.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. INCLUSÃO ESCOLAR. 2. INTERVENÇÃO PRECOCE. 3. TEA.
I. DA SILVEIRA, FRANCISCA MORAIS. II. Título.

KENNIA MAGDALA DE SOUSA MELONIO

INTERVENÇÃO PRECOCE PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta para formação de professores

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para receber o título de Mestre em Educação-Gestão do Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Professora Dr.^a Francisca Morais da Silveira

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a Francisca Morais da Silveira (Orientadora)

Doutora em Psicologia – Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGEEB/UFMA)

Prof. Dr^a Livia Conceição Costa Zaquero (1^a Examinadora)

Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento (PPGEEB/UFMA)

Prof. Dr. Carlos Santos Leal (2^o Examinador)

Doutor em Educação, Arte e História da Educação/Universidade Mackenzie

Prof. Dr^a Kaciana Nascimento da Silveira Rosa (1^a Suplente)

Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof. Dr^a Candida Helena Lopes Alves (2^a Suplente)

Doutora em Neuropsicologia/ Universidade Salamanca/Espanha

Às minhas filhas Karla e Maria Vitória,
cujo amor incondicional, me inspiram a
lutar em prol da educação das crianças,
em especial daquelas com Transtorno do
Espectro Autistas (TEA).

AGRADECIMENTOS

Refletir sobre os agradecimentos remete a resgatar várias vivências ao longo de tantos anos de experiências pessoais e profissionais, nas quais perpassam por momentos significativos em nossas vidas.

Para tanto reitero meu agradecimento primeiramente a Deus, força suprema, na qual tenho convicta certeza do seu grande amor por mim, bem como é minha fortaleza diante de tantos desafios percorrido até aqui, tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

À Universidade Federal do Maranhão, a qual me acolheu tendo a honra de estudar no Programa de pós-Graduação em Educação Básica- PPGEEB para esse tão sonhado título de mestre.

À prof^a. Dr^a Francisca Moraes da Silveira, minha orientadora, pelas orientações, dedicação, paciência, por toda sabedoria e conhecimento a mim transmitidos ao longo desses dois anos de estudo.

À prof^a Dr^a Hercília Maria de Moura Vituriano e ao prof^o Dr. Antônio de Assis Nunes pela condução e organização do Programa de Ensino em Gestão da Educação Básica-PPGEEB. Sempre direcionados a oferecer o melhor para os estudantes do mestrado.

A todos (as) os (as) professores (as) que ministraram as disciplinas na turma de 2021 do PPGEEB/UFMA, pela grande contribuição para minha formação profissional.

A Unidade de Educação Básica Carlos Salomão Chaib na pessoa da gestora, Tatiana Reis, que gentilmente consentiu a realização da pesquisa na escola, como também à coordenação pedagógica e as professoras, pela solicitude diante do estudo proposto.

À banca examinadora pelo carinho na condução das sugestões e considerações a fim de oferecer um conhecimento ímpar em prol do estudo desenvolvido, em especial a prof.^a Dr.^a Livia Zaqueu e a prof.^a Dr.^a Kaciana Rosa

Aos meus pais amados e queridos, Augusto e Graça, que sempre prezaram pela educação dos seus filhos, dando suporte sem medir esforços para que todos alcançassem seus méritos por meio da educação.

Às minhas filhas Karla Giovana e Maria Vitória por serem sempre o meu porto seguro e pelo amor incondicional dedicados a elas.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Educação Básica (GEEPESP/UFMA), pelos encontros formativos, educativos e de grandes discussões em prol da inclusão.

A todos que me ajudaram ao longo de todo processo para chegar até aqui.

“Como as aves, as pessoas são diferentes em seus voos, mas iguais no direito de voar”.

Judite Hortal

RESUMO

A **pesquisa** trata sobre Intervenção Precoce para crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. O local da pesquisa foi a Unidade de Educação Básica Carlos Salomão Chaib. A pesquisa partiu do seguinte **problemática**: De que forma o processo de formação de professores voltado a intervenção precoce para crianças com TEA na Educação Infantil, poderá ser materializado por meio de um Guia Pedagógico, contendo orientações pedagógicas de ensino para crianças com Transtorno do Espectro Autista? O **objetivo geral** da pesquisa foi: investigar o processo de formação de professores voltado a intervenção precoce para crianças com TEA na UEB Carlos Salomão Chaib, com vistas à construção de um guia Pedagógico. Optou-se por utilizar a **metodologia** de Gil, a qual se refere a uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo de finalidade aplicada. **Concluiu-se** que a escola pesquisada necessita de maiores investimentos na perspectiva de formações continuadas sobre intervenção precoce na Educação Infantil para atender melhor as crianças com Transtorno do Espectro Autista. Para fixar esse estudo aos participantes do estudo, fora feito, a partir da análise dos dados, um **Produto**, sendo este um Guia Pedagógico, contendo orientações pedagógicas de ensino para crianças com TEA. O Guia Pedagógico composto por oito capítulos, contendo sugestões de atividades de intervenção precoce e aplicativos de jogos interativos que podem ser utilizados em sala de aula para contribuir com o trabalho docente.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Intervenção Precoce na Infância. Neuroplasticidade com Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

The research deals with Early Intervention for children with Autism Spectrum Disorder in Early Childhood Education. The research location was the Carlos Salomão Chaib Basic Education Unit, specifically in two Kindergarten I and two Kindergarten II classrooms, in the morning and afternoon shifts. The research started with the following problem: How can the teacher training process aimed at early intervention for children with ASD in Early Childhood Education be materialized through a Pedagogical Guide, containing pedagogical teaching guidelines for children with Autism Spectrum Disorder? The main objective of the research was: to investigate the teacher training process aimed at early intervention for children with ASD at UEB Carlos Salomão Chaib, with a view to building a Pedagogical Guide. We chose to use Gil's methodology, which refers to qualitative research of a descriptive nature with an applied purpose. It was concluded that the researched school needs greater investments from the perspective of continued training on early intervention in Early Childhood Education to better serve children with Autism Spectrum Disorder. To convey this study to the study participants, based on data analysis, an Educational Product was created, this being a Pedagogical Guide, containing pedagogical teaching guidelines for children with ASD, consisting of eight chapters, containing suggestions for intervention activities early learning and interactive game applications that can be used in the classroom to contribute to teaching work.

Keywords: Inclusive Education. Early Childhood Intervention. Neuroplasticity with Autism Spectrum Disorder

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem de uma conexão entre axônios	49
Figura 2 - Alterações encefálicas no TEA identificadas nos documentos selecionados e analisados	52
Figura 3 - Imagem da escola UEB Carlos Salomão Chaib Creche e pré-escola	60
Figura 4 - Licença do Produto Educacional (CC VY-NC-ND)	74
Figura 5 - Capa do Guia Pedagógico contendo orientações pedagógicas de ensino para crianças com Transtorno do Espectro Autista	76
Figura 6 - Sumário do Guia Pedagógico contendo orientações pedagógicas de ensino para crianças com Transtorno do Espectro Autista	77
Figura 7 – Introdução	78
Figura 8 - Jogos multifacetados para montagem de estruturas	78
Figura 9 - Contexto de brincadeira livre na sala de aula	79
Figura 10 - Contexto de brincadeira estruturada	80
Figura 11 - Atividade de imitação	81
Figura 12 - Engajamento social sem o uso de brinquedo	82
Figura 13 - Sugestões de Aplicativos Interativos	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de funcionários da UEB Carlos Salomão Chaib	61
Quadro 2 - Estrutura física em suas dependências	62
Quadro 3 - Perguntas do formulário realizada na entrevista com os sujeitos da pesquisa	63
Quadro 4 - Procedimento adotado pela escola, após a matrícula de uma criança com TEA na UEB Carlos Salomão Chaib	66
Quadro 5 - Formações que os professores da Educação Infantil têm recebido para atender crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na UEB Carlos Salomão Chaib	69
Quadro 6 - Intervenções precoces realizadas para favorecer as práticas pedagógicas, com crianças com TEA na UEB Carlos Salomão Chaib	70
Quadro 7 - Avaliação do desenvolvimento, visando o planejamento de estratégias, para a intervenção precoce de crianças com TEA na UEB Carlos Salomão Chaib	72
Quadro 8 - Atividades que precisariam conter no Produto Educacional (Guia Pedagógico) que fosse capaz de subsidiar a prática pedagógica com as crianças com TEA	74

LISTA DE SIGLAS

ABA	Applied Behavior Analysis (Análise do Comportamento Aplicada)
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEB	Unidade de Educação Básica
CF	Constituição Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DSM-V-TR	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5-TR: Texto Revisado
CDC	Convenção dos Direitos da Criança ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Q.I- Quociente de inteligência
BNCC	Base Nacional Comum Curricular Pesquisa
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão da Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 PERCURSO DA EXCLUSÃO AO SUJEITO DE DIREITO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	28
2.1 Os Caminhos da Educação Especial Rumo à Inclusão Escolar	31
2.2 A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva à Luz da Legislação	33
3 COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	39
3.1 Intervenções Precoce para Crianças com o Transtorno do Espectro Autista	43
4 NEUROPLASTICIDADE: compreendendo as conexões com o TEA	48
4.1 Neuroplasticidade no Transtorno do Espectro do Autismo	50
5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: implicações de ensino para estudantes com transtorno do espectro autista	55
6 A INTERVENÇÃO PRECOCE PARA CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA CARLOS SALOMÃO CHAIB	58
6.1 Caracterização da Unidade de Educação Básica Carlos Salomão Chaib	58
6.2 Percorso Teórico Metodológico da pesquisa	61
6.3 Entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa	63
6.3.1 O lugar de fala dos participantes da pesquisa	64
6.4 Proposta de Aplicabilidade do Guia Pedagógico contendo orientações pedagógicas de ensino para crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil	74
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICES	91

APÊNDICE A: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	92
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	93
APÊNDICE C: GUIA PEDAGÓGICO	95
ANEXOS	144
ANEXO 1: CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO	145
ANEXO 2: CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO	146

1 INTRODUÇÃO

A inclusão da pessoa com deficiência no contexto escolar ocupa um espaço considerável nas discussões da sociedade moderna, entretanto, alguns entraves ainda são perceptíveis ao confrontarmos o direito dessas pessoas legitimados por lei e sua permanência nas etapas da Educação Básica de ensino.

Freitas (2013) refere que a inclusão e permanência estão na origem da definição de vários marcos legais relacionados às pessoas com deficiência e motivaram a adesão a plataformas políticas estratégicas e a documentos nacionais e internacionais especificamente voltados para garantia de direitos civis fundamentais.

A declaração de Salamanca (1994), documento internacional que traz para o foco a discussão sobre o princípio fundamental da escola inclusiva e o direito de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. Dentre vários direitos ressaltados pelo documento destacamos: escolas regulares que possuem orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos.

É relevante destacar que a declaração de Salamanca constituiu um importante marco para a construção da nossa Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), cujo objetivo pautou-se em garantir a inclusão de estudantes com deficiência na escola, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, para tanto, orienta os sistemas de ensino para assegurar o acesso ao ensino regular, havendo garantia de: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; o atendimento educacional especializado; a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; acessibilidade urbanística, arquitetônica; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.395/96, no art.º 59, vê-se a preconização dos sistemas de ensino, que devem assegurar aos estudantes currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Ainda que as exigências da lei sejam explícitas, o que temos

observado é que muitos espaços escolares se negam a esta oferta de serviços voltados às especificidades de cada estudante com deficiência.

Segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação/LDB (1996) a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, momento em que necessariamente se desenvolvem as bases indispensáveis para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa de ensino, observa-se muito o lúdico, o acesso as diferentes formas de comunicação, os estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais que visam favorecer as relações interpessoais, corroborando com a integralidade no desenvolvimento das crianças (CARNEIRO, 2015).

Sabemos que na educação, o grande objetivo pauta-se na garantia de acesso a todos que assim o desejarem, em relação à Educação Infantil destacamos que:

O cuidado, a atenção e o acolhimento estão presentes na Educação Infantil; a alegria e a brincadeira também. E nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento para todos. (KRAMER, 2007, p. 20).

Dito isso, a Educação Infantil, etapa da educação básica, é o momento propício as diversas formas de intervenções precoces com vistas ao desenvolvimento integral ou parcial, sobretudo de crianças com deficiência, em específicas aquelas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Em deferência ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V-TR, 2023), as características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízos persistentes na comunicação social recíproca e na interação social associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Conforme o manual, estes sintomas estão presentes desde o início da infância, limitando ou prejudicando o funcionamento diário do indivíduo.

Uchôa (2015) pontua que uma criança considerada sem deficiência, desde pequena já responde aos estímulos internos, por exemplos o choro quando está com fome ou dor, já a criança autista não transmite essa mesma reação, pois ela se isola do ambiente social assim, ela acaba não desenvolvendo o comportamento social, o que implica em dificuldades de interação e comunicação prejudicando seu desenvolvimento comportamental para que possa conviver normalmente com na sociedade dentro de suas dificuldades.

A entrada da criança com Transtorno do Espectro Autista na escola exigirá da família presença constante nos processos que se desenvolverão no espaço escolar, sendo papel da escola incluir efetivamente os estudantes, garantindo também, à sua permanência, oferecendo oportunidade de crescimento e desenvolvimento. Entretanto, a escola precisará ter estrutura física adequada, acompanhamento especializado para aquele aluno, professores capacitados a trabalhar com estas crianças, do apoio da família para que ela se encontre presente nesse processo de adaptação e estimulação precoce de áreas atingidas pelas características determinantes do TEA.

Ao se pensar no papel do professor diante do que foi exposto entende-se que:

É necessário que o professor esteja disposto para trabalhar com quaisquer dificuldades que lhe apareça. Sua prática educacional deve estar adequada e preparada para receber os alunos e suas necessidades. O professor precisa sempre estar se atualizando, não apenas se acomodar nos conteúdos estudados na graduação, mas buscar através de leituras e de especializações novos conhecimentos para trabalhar com as crianças e não se surpreenderem quando tiver que ensinar uma criança com autismo. (UCHÔA, 2015, p. 20).

O que se observa na prática sobre as escolas é que na grande maioria, estas escolas não apresentam a capacidade de incluir aluno com TEA, além de que, elas não possuem recursos e métodos adequados para trabalhar com estes estudantes, com as famílias que não aceitam a criança como ela é, e não lhes fornecem um acompanhamento adequado. Como outra dificuldade, não menos importante, é o fato de os professores não terem conhecimento do transtorno e nem qualificação adequada para atuar com estas crianças. Obviamente, que a reflexão sobre estas questões impulsionou efetivamente a idealização de estudos que poderiam contribuir com a área na educação de forma geral e específica.

Entende-se, pois, que a Educação Infantil é a etapa oportuna para iniciar a proposta de intervenção precoce, visando estimular áreas que sofreram prejuízos em decorrência da acentuada presença de características determinantes do transtorno do espectro autista (TEA). 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. O referido termo foi usado pela primeira vez em 1911 por Eugen Bleuler. Em 1943, a esquizofrenia era o rótulo 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).

Mediante dados de estudos de 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). 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, foi publicado pelo pediatra austríaco, Hans Asperger, 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).

A médica psiquiátrica Lorna Wing sendo mãe de uma menina com autismo, em meados de 1981 traduziu e publicou o artigo de Hans Asperger onde 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 as características trazidas pelo transtorno podiam surgir em número de combinações e intensidades diferentes (DONVAN, 2017 p. 334).

Com referência 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 Asperger 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 do Autismo – 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).

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 a atenção para 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 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.

O DSM – V-TR 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. Inflexibilidade de comportamento, dificuldade em trocar de atividade, em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia” (APA, 2023). 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.

A inclusão de estudantes com deficiência nas classes de ensino regular é uma prática considerada recente e por muitas vezes vista como incipiente, ressalta-se que a partir da ética inserida nas ações de uma escola cujos ideais versam sobre a inclusão do estudante com deficiência, precisam considerar as diferenças, bem como o respeito às mesmas e a inserção de propostas e políticas educacionais que de fato garantam a inclusão.

Mantoan (2003), afirma que, não adianta admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir. Ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial. A inclusão deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber estudantes aos quais são impostas uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais. Por isso se faz necessária a revitalização de propostas que considerem as peculiaridades, singularidade e até mesmo limitações de cada criança dentro da escola, seja ela considerada uma pessoa com deficiência ou não.

O interesse pela área de estudo em intervenção precoce em TEA, se deu a partir da minha atuação como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino de São Luís/MA.

Esta pesquisa versará acerca da intervenção precoce em crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculadas nas classes de ensino regular, na Educação Infantil na UEB Carlos Salomão Chaib, localizada no município de São Luís, no bairro Chácara Brasil. Sabemos que quanto mais precocemente estimularmos a criança com deficiência, possivelmente mais oportunidades ela terá de desenvolvimento, sobretudo aquelas diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Se reconhece que a estimulação precoce deve necessariamente ocorrer logo após o nascimento ou no aparecimento dos principais sintomas, por isso a pesquisa se desenvolverá na Educação Infantil por acreditar-se que será o momento propício para elaboração de atividades que venham contribuir para este processo e consequentemente as chances de melhorarias nos prognósticos serão mais evidentes.

Se reconhece que a educação inclusiva implica em um ensino adaptado e voltado ao respeito às diferenças, bem como as necessidades individuais. Os professores precisam estar habilitados de modo a atuarem de forma competente junto

à demanda de crianças com deficiência inseridas na sala de aula do ensino regular.

Manzini (2007) alerta para que a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender as necessidades educativas especiais, além de infraestrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico junto às crianças com deficiência.

Para isso se faz necessário uma formação especializada dos professores que atenderão esta clientela específica no contexto de sala de aula, tendo em vista à elaboração de estratégias apropriadas a construção de atividades que venham estimular de forma precoce as crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Neste contexto é que também, se necessário a elaboração de um guia pedagógico focado nas sugestões de atividades, objetivando intervir precocemente no trabalho com crianças com TEA.

A formação de professores é pauta recursiva nas discussões acerca das necessidades da educação escolar, bem como nas políticas implementadas no Brasil ao longo de anos, entre elas, as orientações aos Sistemas de ensino para o desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008).

A participação dos estudantes com TEA em turmas regulares foi um tema recorrente no contexto das pesquisas, conforme constaram Nunes, Azevedo e Schimidt (2013). Tanto as orientações específicas para implementação das políticas educacionais voltadas a esse sujeito (Brasil, 2013), as pesquisas acadêmicas apontam para a necessidade da formação de professores voltada ao trabalho pedagógico com os estudantes com TEA nas turmas regulares.

A formação de professores, tanto inicial, quanto continuada, caracteriza-se pelos processos históricos de movimentos políticos e sociais que permearam a sociedade brasileira. Desse modo, a formação de professores também está atrelada à organização do trabalho pedagógico, desenvolvido na sala de aula e na escola com um todo. O trabalho dos professores desenvolvido nas escolas é composto pela heterogeneidade, demandando deles conhecimentos necessários para o ensino de todos os estudantes, uma vez que cada aluno possui suas características que o torna diferente de outros. Além disso, existe outro fator que contribui para as salas de aula serem ambientes diversificados, é a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular. Contudo, quando há a inclusão de estudantes com deficiência no ensino

regular, existe também a necessidade de se pensar numa formação específica para desenvolvimento do trabalho com esses estudantes, a partir das especificidades, para elaboração de um planejamento com adaptações necessárias para que os estudantes com deficiência aprendam os conteúdos curriculares de acordo com seu nível de aprendizagem.

Com base nesta questão, iremos tratar especificamente da inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), como a educação desses estudantes está inserida na política de formação de professores e como a política de inclusão aborda a formação de professores.

No intuito de buscarmos respostas à nossa pesquisa, levantamos o seguinte questionamento central: De que forma o processo de formação de professores voltado a intervenção precoce para crianças com TEA na Educação Infantil, poderá ser materializado por meio de um Guia Pedagógico, contendo orientações pedagógicas de ensino para crianças com Transtorno do Espectro Autista? A partir do questionamento central, acima descrito, levantamos outros questionamentos, a seguir:

- a) Quais as intervenções precoces têm sido priorizadas com crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na UEB Carlos Salomão Chaib?
- b) Como tem ocorrido a formação dos professores da Educação Infantil para intervir precocemente com as crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), na UEB Carlos Salomão Chaib?
- c) De que forma tem sido avaliado o desenvolvimento de crianças com TEA visando o planejamento de intervenção precoce na UEB Carlos Salomão Chaib?
- d) Como realizar uma formação de professores para intervir precocemente com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com vistas a construir um Guia pedagógico, contendo orientações pedagógicas de ensino para crianças com TEA, na UEB Carlos Salomão Chaib?

Para subsidiar a busca de respostas aos questionamentos definimos como objetivo geral: investigar o processo de formação de professores voltado a intervenção precoce para crianças com TEA na UEB Carlos Salomão Chaib, com vistas à construção de um guia Pedagógico.

Partindo do objetivo geral, elaboramos os objetivos específicos:

- a) Identificar quais intervenções precoces têm sido realizadas com crianças com TEA

na UEB Carlos Salomão Chaib;

- b) Identificar que formação os professores da Educação Infantil têm recebido para atender crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- c) Realizar intervenções que possam favorecer as práticas pedagógicas com crianças com TEA na UEB Carlos Salomão Chaib;
- d) Elaborar um guia pedagógico com sugestões de intervenções precoces para crianças com TEA na Educação Infantil.

Na fundamentação da pesquisa, utilizamos as seguintes fontes bibliográficas: Alves (2002), André (2001), Batista (2002), Camargo (2013), Chaves (2023), Costa (2020), Cunha (2013), Freitas (2013), Gil (2017), Gomes (2007), Manzini (2007), Mantoan (2002), Mazzotta (2006), Ramos (2023), Souza (2023), Sassaki (2005), Zaqueu (2022), dentre outras.

Para melhor organização da escrita da nossa Dissertação estruturamos em sete seções com os seguintes tópicos: a primeira seção refere-se à introdução composta pela justificativa, caracterização e delimitação do objeto, os objetivos, que configuram o percurso teórico e metodológico e organizativo do texto dissertativo. Apresentamos também conceitos e referências da condição de autismo e suas dificuldades, assim como, peculiaridades do comportamento apresentado, fazendo uma comparação entre comportamentos típicos e atípicos.

Na segunda seção, intitulada de Percurso da exclusão ao sujeito de direito para pessoas com deficiência, trata-se dos caminhos históricos percorridos na Educação Especial rumo a inclusão escola na perspectiva de educação inclusiva.

Na terceira seção retratam-se os profissionais responsáveis pela identificação do TEA e a luta para diminuir o capacitismo, que ainda interfere na busca de profissional, bem como também dificulta a estimulação do indivíduo que possui o TEA. Essa sessão se ramificou em mais um tópico contendo os desafios enfrentados na COVID-19 e a dificuldade que familiares tiveram para continuar com as intervenções e acreditar na evolução da criança, afinal, o evento atípico causou medo em muitas pessoas e isso não foi diferente para a criança com TEA que já possui dificuldades com mudanças abruptas e para os familiares que precisavam levá-las para as intervenções, além de ser citado a importância das intervenções para a criança com TEA, destacando em especial a ciência da análise do comportamento, também conhecida como ciência ABA que é o comumente utilizado nos processos terapêuticos de desenvolvimento das crianças com TEA.

A quarta seção, denominada de Neuroplasticidade: compreendendo as conexões com o TEA, traz-se a importância da neuroplasticidade para o corpo humano. Essa sessão foi pensada em função da necessidade de estimulação precoce embasada pela neurociência que é a ciência capaz de comprovar a importância de estimular a criança com TEA ainda nos primeiros anos de vida e, com isso, possibilitar um melhor convívio em sociedade, sem muitas disfunções associadas ao transtorno. Dando continuidade nesta sessão descreve-se um novo tópico intitulado neuroplasticidade no autismo, onde comparece confirmações a respeito da estimulação precoce e que esta diminui o impacto causado pelo TEA. Nessa sessão também, demonstra-se dados de estudos que descrevem sobre o prejuízo que o autismo causa em cada área cortical.

A quinta seção, intitulada de Formação de professor e implicações de ensino para estudantes com TEA, versará sobre a relevância do estudo contínuo e conhecimento dos professores sobre a temática de estudo, assim como sua influência na aprendizagem dos estudantes.

A sexta seção aborda, a intervenção precoce para crianças com o Transtorno do Espectro Autista na educação infantil no contexto da unidade de educação básica Carlos Salomão Chaib e se divide em três subseções, a saber: a caracterização da escola pesquisada; o percurso teórico e metodológico da pesquisa; percorrendo sobre a pesquisa empírica, a análise e interpretação dos dados, evidenciando as vozes dos sujeitos participantes da pesquisa e a Proposta de aplicabilidade do Guia Pedagógico contendo orientações pedagógicas de ensino para crianças com TEA

Na seção cinco organizamos as considerações, na qual fizemos uma retrospectiva das seções desenvolvidas, referenciamos os objetivos alcançados sinalizamos as dificuldades pontuadas pelos sujeitos da pesquisa no concernente ao trabalho de intervenção precoce realizado em sala de aula.

Esperamos que este estudo realizado, contribua para melhor ampliar as intervenções em TEA na primeira infância, pois se sabe que juntamente com a ciência é possível comprovar que as intervenções precoces não só melhoram o desenvolvimento das crianças em sociedade, como também, amplia-se a qualidade de vida destas crianças, tendo um alcance expandido aos familiares que ao serem impactados com essas intervenções, as crianças com TEA terão menos comportamentos disfuncionais, ocasionando menor grau de estresse e sofrimento da família.

2 PERCURSO DA EXCLUSÃO AO SUJEITO DE DIREITO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ao tratar da inclusão escolar do educando com Transtorno do Espectro do 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-sociais 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 Lein.º 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 longo 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 (1984), 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 foram historicamente marginalizadas, uma vez que, independentemente de suas condições físicas, mentais ou sensoriais, são 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 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.

Em 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 Sassaki (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 Sassaki (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 à 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 Brasil, segundo Mazzotta (1996), no percurso histórico da educação especial há referência a dois períodos, onde o primeiro iniciou-se 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 Constant) 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 seriam incapazes 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 todos. 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 Sassaki (1997), Mazzotta (1998) e Mantoan (2015) que evidenciam estes como momentos diferentes na forma de perceber e receber os estudantes 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 tendência 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.

2.2 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 estudantes 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 portadores 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 estudantes, 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 para estudantes com necessidades especiais’ para se referir ao público-alvo. Entretanto, há que se fazer referência que o uso dessa terminologia 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 rememorar 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 estudantes presentes no Transtorno do Espectro do Autismo.

A partir dessa premissa, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n.º 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 estudantes 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).

Observa-se nessa definição a ênfase, não em uma educação como modalidade ou vinculada a uma proposta pedagógica. 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 estudantes no ensino regular” (BRASIL, 2008-b).

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 estudantes 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 Facultativo e, ainda, com base nos procedimentos previstos no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, 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.

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 Piana, a Lei nº 12.764/12, reconheceu o TEA como deficiência, ampliando para as pessoas no 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 especializado. 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 intersectorialidade 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 intersectorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas refere-se à articulação e integração de diferentes áreas — educação, saúde, assistência e 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, corroboramos com Gomes (2007, p. 18), ao indicar que,

Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente.

Além das contrariedades conceituais, o desrespeito aos preceitos constitucionais e as possibilidades de interpretações tendenciosas da legislação, as

concepções trazidas pela sociedade em relação às pessoas com TEA constituem-se como barreiras sociais colocando em risco os princípios da inclusão escolar.

As discussões acima são parte dos fios condutores dessa pesquisa, que propõe investigar as percepções dos professores frente a intervenção precoce de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, provocando atitudes de investigação de suas próprias práticas através da reflexão, debate, dentre outras ações que, na realidade encontrada no chão da escola, que se fizerem necessárias para minimizar as barreiras impeditivas do processo de ensino e aprendizagem dessas crianças e, conseqüentemente, da sua inclusão.

3 COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Segundo Gaiato (2018), quando uma criança nasce, não se sabe nada sobre aquele ser que veio ao mundo, exceto, algumas informações externas visíveis no fenótipo. Assim, ao longo do desenvolvimento da criança, é possível observar atrasos e dificuldades expressas no comportamento, como, estereotípias e algumas ecolalias, a depender do grau do autismo. Por vezes, surge a necessidade de levar a criança a alguns profissionais para ajudar nesse desenvolvimento, tais como: psicólogos, pediatras, neurologistas, pedagogos e fonoaudiólogos, é possível surgir a necessidade de procurar outros profissionais, mas isso é relativo a cada indivíduo.

Nessa mesma perspectiva, Gaiato (2018, p. 19) pontua:

Isso significa que algumas funções neurológicas não se desenvolvem como deveriam nas respectivas áreas cerebrais das pessoas acometidas por ele. É uma condição complexa, e muitos fatores contribuem para o risco. Os sintomas também variam e, por isso, não encontramos correlação entre grandes amostras nas pesquisas. São muitas as disfunções neurológicas encontradas em pessoas com autismo. Esses sintomas aparecem quando as crianças ainda são pequenas. Precisam estar presentes antes dos três anos de idade.

Essas funções neurológicas afetadas são responsáveis pela linguagem, processamento perceptível, funções executivas, memória, praxia, atenção, perfil intelectual, percepção sensorial. No entanto, como a forma que é vivenciado o transtorno ocorre de modo diferente, pois se trata de um espectro, isto é, enquanto um grupo terá um retardo significativo na fala e por vezes tendem a ser não verbal, outros podem desenvolver a linguagem lentamente na primeira fase da infância, mas, o vocabulário é verbalizado com exatidão ao longo da vida (COSTA, 2020; GAIATO, 2018).

As crianças que vivem com o autismo, possuem déficit na interação social, isso é perceptível tanto na escola, quanto com os familiares. Essa falta de interação social, vez ou outra, interfere no desenvolvimento da criança e inibe a criança de vivenciar novos estímulos e no aprendizado por meio de um modelo.

Gaiato (2018, p. 20) enumera as diferenças da criança típica para criança atípica com TEA:

1. Não se interessam por coisas que as outras crianças propõem (brinquedos ou brincadeiras que não sejam do seu interesse). Por exemplo, enquanto as outras crianças brincam com peças de montar e planejam fazer um prédio, a criança com autismo usa as peças para enfileirar ou empilhar. 2. Apresentam dificuldade em se relacionar socialmente de forma adequada. Quando crianças, podem se virar de costas para os colegas, ficar fora das rodas de história na escola ou correndo nas festinhas infantis, enquanto seus colegas seguem os monitores, por exemplo. 3. Aproximação de uma maneira não natural, robotizada, “aprendida”, e fracassa nas conversas interpessoais, com dificuldade em iniciar ou responder a interações sociais. 4. Demonstrações de pouco interesse no que outra pessoa está dizendo ou sentindo. Por exemplo, quando alguém relata estar aborrecido com o trabalho, a pessoa com TEA pergunta sobre o tipo de serviço que ele faz e não sobre o sentimento que ele traz. 5. Integração pobre entre a comunicação verbal e a comunicação não verbal, contato visual e uma linguagem corporal. 6. Dificuldade de entender a linguagem não verbal das outras pessoas, tais como as expressões faciais, gestos, sinais com os olhos, cabeça e mãos. 7. Dificuldade em se adaptar a diferentes situações sociais, tais como dificuldade de dividir brinquedos, mudanças de brincadeiras, participar de brincadeiras imaginárias (casinha, por exemplo).

Além do déficit na interação social, ainda existe outro fator que é o excessivo interesse em padrões restritos e repetitivos, onde a grande maioria pode apresentar comportamentos estereotipados, esses comportamentos repetitivos podem ser executados com o uso de objeto ou por meio de falas, ex.: virar e girar as rodas de um carro repetidamente, podem também falarem sozinhos com uma linguagem “única”, sem o intuito de provocar uma interação (COSTA, 2020).

No mais, crianças com TEA tendem a manter um padrão na rotina e mantêm comportamentos ritualizados, hiperfoco, assim como, hiper e hiporreação em sons, pois a sensibilidade auditiva em crianças com TEA são mais elevadas se comparado a uma criança típica. Na completude do transtorno também existem as estereotipias motoras que se configura em executar ações repetitivas com o corpo e a mão, como, por exemplo.: abanar as mãos, rodar ou pular e balançar objetos (COSTA, 2020).

O padrão comportamental realizado nas rotinas diárias da criança com TEA, também geram nelas um sentimento de angústia e frustração quando não são executados na sequência diária (COSTA, 2020).

As crianças com autismo tendem a ter:

Sensibilidade a barulhos, cheiros, texturas de objetos ou extremo interesse em luzes, brilhos e determinados movimentos repetitivos, como objetos girando ou ventiladores, por exemplo. Alteração na sensibilidade à dor. Algumas vezes, os pais descrevem quedas ou batidas em que crianças com TEA parecem não sentir dor. (GAIATO, 2018, p. 22).

Costa e Gaiato (2020; 2018), ainda pontua que existe uma variabilidade nas

nuances que caracterizam o transtorno, pois quem possui o diagnóstico não necessariamente preencheria todos os critérios diagnósticos, no entanto, a intensidade e frequência destes comportamentos, possibilita a discriminação do grau de gravidade e comprometimento neurológico.

Corroborando com essa ideia, o DSM-5-TR (2023) elenca as características de alguém que possui o transtorno e como identificar o grau de gravidade. Desse modo, o DSM-V-TR (2023, p.53) divide em 2 categorias, sendo A e B da qual se definem da seguinte forma:

A. Déficits persistentes na comunicação social e interação social em vários contextos, manifestados por todos os seguintes, atualmente ou pela história (os exemplos são ilustrativos, não exaustivos; ver texto): 1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e falha de conversa normal de vai-e-vem; ao compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afetos; à falha em iniciar ou responder a interações sociais. 2. Déficits em comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal mal integrada; a anormalidades no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos; a uma total falta de expressões faciais e comunicação não verbal. 3. Déficits no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldades em ajustar o comportamento para se adequar a diversos contextos sociais; a dificuldades em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos; à falta de interesse pelos pares.

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou pela história (os exemplos são ilustrativos, não exaustivos; ver texto): 1. Movimentos motores estereotipados ou repetitivos, uso de objetos ou fala (por exemplo, estereotipias motoras simples, enfileirar brinquedos ou lançar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas). 2. Insistência na mesmice, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p.). 3. Interesses altamente restritos e fixos que são anormais em intensidade ou foco (por exemplo, forte apego ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverantes). 3. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum em aspectos sensoriais do ambiente (por exemplo, aparente indiferença à dor/temperatura, resposta adversa a sons ou texturas específicas, cheiro ou toque excessivo de objetos, fascínio visual por luzes ou movimento).

O DSM-V-TR (2023), serve como base para profissionais definirem o transtorno e diagnosticar os indivíduos, entretanto, mesmo preenchendo os critérios é importante que a pessoa suspeita de estar com TEA busque uma avaliação de mais de um profissional, isto é, o neurologista e neuropsicólogo, ambos terão respaldo científico e profissional para fechar o diagnóstico de forma fidedigna e precisa.

É possível dizer que a história do TEA nas escolas iniciou ainda na luta de inclusão de pessoas com deficiência, essas crianças não tinham apoio governamental

e na época eram vistas como pessoas incapazes. A luta por direitos as pessoas com deficiência priorizaram inicialmente os surdos, cegos e deficientes intelectuais e a partir do ano 2000, foram além dessas categorias de deficiência e passaram a pensar em uma forma inclusiva a todas as crianças atípicas e com isso se desviaram de ideias capacitistas (CHAHINL, 2016).

O capacitismo abriu/abre margem para o bullying nas escolas segundo Oliveira e Schmidt (2023, p. 3):

Nesse cenário de vitimização por bullying na escola, destacam-se os estudantes com TEA, o que pode ser explicado, em grande parte, por suas dificuldades sociais. As falhas em iniciar e sustentar conversas ou em identificar pistas sociais, bem como a escassez de amizades tendem a colocá-los em situação de isolamento e, conseqüentemente, de maior vulnerabilidade ao bullying.

Vygotsky (1994) pontua que a interação fortalece a educação e o indivíduo com a filantropia e piedade, porém essas ideias em excesso provocam discriminação e invalidez, conseqüentemente, a exclusão do indivíduo no ambiente social fica mais propensa a acontecer.

Nessa situação, a criança autista pode ter dificuldade em entender símbolos e não conseguir se relacionar bem com outras pessoas. A verdade é que as crianças, especialmente aquelas com TEA, possuem características e demandas distintas; contudo, é notável o déficit em crianças autistas na habilidade de simbolizar (PEDRUZZI; ALMEIDA, 2018).

A inclusão e integração desse grupo social antes esquecido, aconteceu, no entanto, ainda falta muito para desconstruir o capacitismo impregnado na cultura, esse desafio é enfrentado pela comunidade autista que vivência um paradoxo na atualidade, onde há muitos profissionais trabalhando com TEA, mas ainda há um déficit em achar profissionais capacitados para lidar com tal demanda, vale ressaltar que de 2000 até o presente ano, houve uma evolução histórica em relação ao TEA e essa temática ainda vem sendo debatida e segue evoluindo em pesquisas (SILVEIRA, 2023; CHAHINL, 2016).

Vale pontuar que passamos por um período pandêmico e esta fase histórica se tornou desafiadora para todos, isto é, todos precisaram se adaptar as novas regras sanitárias. Trazendo esse contexto para analisarmos a criança com autismo nesse período, poderemos ver ressurgindo muitas ideias capacitistas e desestimulante, pois

o autista realmente possui padrões comportamentais e que estes quebrados geram angústia e frustração, no entanto, assim como para todos, aquele momento foi atípico, então, tanto crianças com TEA e típicos passaram por um novo aprendizado (SOUZA; MARTINS, 2023).

Sousa e Martins (2023) trazem a ideia de que muitos pais potencializados por esse capacitismo cultural retiraram os seus filhos das escolas durante toda a pandemia, pautados unicamente na impossibilidade de estes conseguirem se adaptar ao novo contexto, e essas ideias se firmou sem nenhum teste para de fato comprovar que essas crianças autistas não conseguiriam. Contrapondo com esse pensamento, Sousa e Martins (2023) mostraram que as crianças não só conseguiam se adaptar, como também desenvolveram habilidades técnicas de informática, antes inexistentes.

Souza e Martins (2023), também pontuam em sua pesquisa que a falta de qualificação para lidar com as questões técnicas da informática prejudicou também o desenvolvimento desses estudantes com TEA, no entanto, o maior desafio foi a falta de estímulos interacionais, pois durante a pandemia muitos tiveram que se isolar e isso reforçou um comportamento predominante da criança com TEA.

Já no que se refere à interação social, as medidas restritivas pareceram provocar uma reação positiva nos indivíduos com TEA. Estudos apontaram que conversas corriqueiras geram ansiedade e desconforto nesses indivíduos. Portanto, as medidas de isolamento provocaram uma melhora na saúde mental, pois retirou a obrigatoriedade de interação social, sendo que esta poderia ser feita de maneira menos frequente e mais natural. (TANIGUCHI; MARRA; ALMEIDA, 2022).

A pandemia interferiu na evolução da criança tanto positivamente, quanto negativamente, se por um lado, as crianças aprenderam novas técnicas de informática, por outro, a falta de estímulo social provocará um retrocesso no desenvolvimento social.

3.1 Intervenções Precoces para Crianças com o Transtorno do Espectro Autista

A intervenção no início da infância tem sido possível devido aos avanços da ciência e da pesquisa, da qual facilita, o diagnóstico precoce. A abordagem mais comumente utilizada é compreender os desvios do desenvolvimento e a partir disso, comparar o desenvolvimento típico ao atípico. Em suma, essa identificação do transtorno é feita por meio de observar como a criança se comporta no convívio social,

pouco ou nenhum contato ocular, atenção, atenção compartilhada e imitação motora (LAMPREIA, 2007).

Santos, Silva e Vieira (2022), constatam em sua pesquisa que a intervenção precoce para crianças com autismo, possuem resultados significativos se comparados as que não possuem estímulo na primeira infância, isto é, o estímulo precoce permite a maturação do sistema neural da qual é formada durante os primeiros anos de vida.

Por isso, Pedruzzi; Almeida, (2018), pontua que é de extrema importância que utilizem jogos simbólicos para o processo terapêutico e com esses símbolos é possível estimular regiões neurais que garantem um resultado terapêutico, essas regiões são relacionadas a resolução de problemas, interação social e aspectos da linguagem. Nessa pesquisa desenvolvida por Pedruzzi; Almeida, (2018), foi possível perceber a segurança e melhor autoestima dos pais ao vivenciar a evolução da criança com TEA, estes também, na maioria das vezes, conseguem continuar com a estimulação dos filhos, tendo em vista que estes passam a maior parte do tempo com a criança e podem modelar comportamentos.

Assim, a partir das práticas centradas na família, a grande variedade de resultados de desenvolvimento da criança e o empoderamento dos pais são indicativos do sucesso da Intervenção Precoce (IP), pois têm implicações com diferentes domínios da vida das famílias, nomeadamente: parentalidade, bem estar, comportamento da criança, apoio social, autoeficácia e satisfação. (SANTOS; SILVA; VIEIRA, 2022, p. 222).

As crianças que apresentavam dificuldades para se relacionar com outras pessoas fora da família, com a ajuda da ABA, tiveram a oportunidade de melhorar seu comportamento social, aprendendo a se relacionar melhor com outras pessoas, lidar melhor com mudanças de rotinas e se abrir para novas experiências. Aprenderam a obedecer aos comandos, expressar-se de forma mais clara, melhorar a atenção compartilhada, entre outros aspectos (SANTOS; SILVA; VIEIRA, 2022).

Ao longo dos estudos sobre o TEA, que comportamento de hiperfoco e obsessão são relatados por muitos pais e profissionais da área, esses hiperfocos são: obsessão por objetos, ecolalias, comportamentos repetitivos e estereotípias (SANTOS; SILVA; VIEIRA, 2022).

Além de jogos estimulantes, existe também a terapia ABA, da qual, para ciência hoje é considerada padrão ouro para a estimulação e desenvolvimento da criança com TEA, essa abordagem possui respaldo científico para ser aplicado em

várias etapas da vida e visa diversos contextos, podendo assim auxiliar o indivíduo a aprender e desenvolver novos repertórios comportamentais em diferentes contextos (CAMARGO; RISPOLI, 2013).

Como preconiza Santos, Silva e Vieira (2020), a estimulação provoca nas conexões neurais o aprendizado de novos comportamentos, portanto, associando a ABA a essas conexões sinápticas feitas no encéfalo, a ABA pode estimular e provocar uma neuroplasticidade ocasionando em novos comportamentos, resolução de conflitos e adaptação ao meio, isso se confirma que esta abordagem terapêutica pode atuar no desenvolvimento social, cognitivo, psicológico e biológico. No entanto, a literatura adverte que essa estimulação deve ser contínua e precisa necessariamente se manter ao longo da vida da criança com TEA, isso porque, somos seres que vivemos em constante mudanças internas e externas e essas mudanças ocorridas abruptamente pode desestabilizar o indivíduo com TEA.

O ABA (abreviação para Applied Behavior Analysis) é conhecida também como Análise do Comportamento Aplicada e comumente usado e aprovado pela ciência em estimulação precoce nos Estados Unidos e no Canadá, com o intuito de possibilitar a melhor qualidade de vida para as pessoas diagnosticadas com autismo. Como citado anteriormente, o ABA alcançará uma modificação de comportamentos, pautado nas ideias de Skinner e em seus estudos sobre Análise do Comportamento onde, é possível constatar que a modelação comportamental como uma porta de entrada para ampliar o campo neural por meio da estimulação e aprendizado de novos repertórios, essa modificação comportamental pode ocorrer pelo meio externo, como também pela observação e imitação. Diante disso, surge as consequências que podem ser agências norteadoras para manutenção desse comportar, ou seja, se aquela atividade proporcionar a criança com TEA reforços positivos, o evento de se comportar adequadamente poderá ter a probabilidade de maior frequência, mas se este for aversivo, a criança tenderá a rejeitar o atendimento e possivelmente irá ampliar os comportamentos de desorganização (SOUSA *at al.*, 2023).

Sousa *at al* (2020, p. 108) exemplifica para melhor entendimento:

Desta forma, se um comportamento é seguido de uma consequência favorável (reforço), ele tende a continuar e até aumentar de frequência; mas se o comportamento não é reforçado, ou se o tipo de reforço usado não é mais gratificante, o comportamento tende a diminuir de frequência e até extinguir. (SOUSA, *at al.*, 2020, p. 108).

O ABA não necessariamente só estimula o indivíduo, ela também analisa as habilidades já existentes no indivíduo assim pode-se utilizar essas habilidades apenas para ampliar o comportamento, por isso, é de extrema importância que façam a seleção e descrição dos objetivos, detalhando os passos interventivos programadamente e que seja flexível e adaptável ao comportamento, nesse âmbito, é possível generalizar estímulos e ampliar o repertório a diversas áreas da vida (SOUSA *at al*,. 2020).

Durante as sessões do programa ABA, é importante que o especialista auxilie as crianças a se desenvolverem, como brincar com brinquedos diferentes, elogiar, imitar e espelhar o comportamento do terapeuta e outras pessoas que repassam os programas (SHILLINGSBURG, HANSEN, & WRIGTH, 2018).

Sousa *at al*, (2020, p. 109) pontua os seguintes passos do método ABA:

Deve definir e medir continuamente os comportamentos-alvos, aumentar a motivação por meio de fornecimento variado de reforços (seja algum brinquedo, objeto que a criança goste ou elogios), fornece instruções claras e diretas, identificar e usar instruções efetivas, reforçar toda vez que a criança se aproximar do comportamento-alvo (modelação), buscar respostas simples em comportamentos mais complexos e por fim, usar métodos explícitos para promover a generalização e a manutenção dos comportamentos, em que os comportamentos alvos sejam reproduzidos em vários contextos da vida da criança. (SOUSA, *at al*,. 2020, p. 109).

Durante as intervenções é realizado a evolução do paciente, assim é possível ver com precisão as oscilações do comportamento, além disso, a ABA é caracterizada por uma coleta de dados antes, durante e depois da intervenção.

Para se alcançar o resultado dessas intervenções é necessário analisar alguns critérios como: quando a família procurou ajuda, se foi a partir dos 2 anos ou se após essa idade, o tempo que a pessoa passa em intervenção e quanto tempo a criança com TEA estar em processo interventivo, como também quais e quantos locais são explorados como ambiente terapêutico (BARBOZA; COSTA; BARROS, 2019). Entretanto, a aplicação do ABA, ainda é pouco acessível a pessoas de baixa renda e mesmo com o apoio financeiro do governo com aposentadorias e auxílio e mesmo assim é inacessível para a população afetada.

Atualmente, as crianças podem ser acompanhadas na escola pelo Acompanhante Terapêutico - AT e com isso, a criança pode se desenvolver e acompanhar os outros colegas no ambiente escolar, como também, estimular no

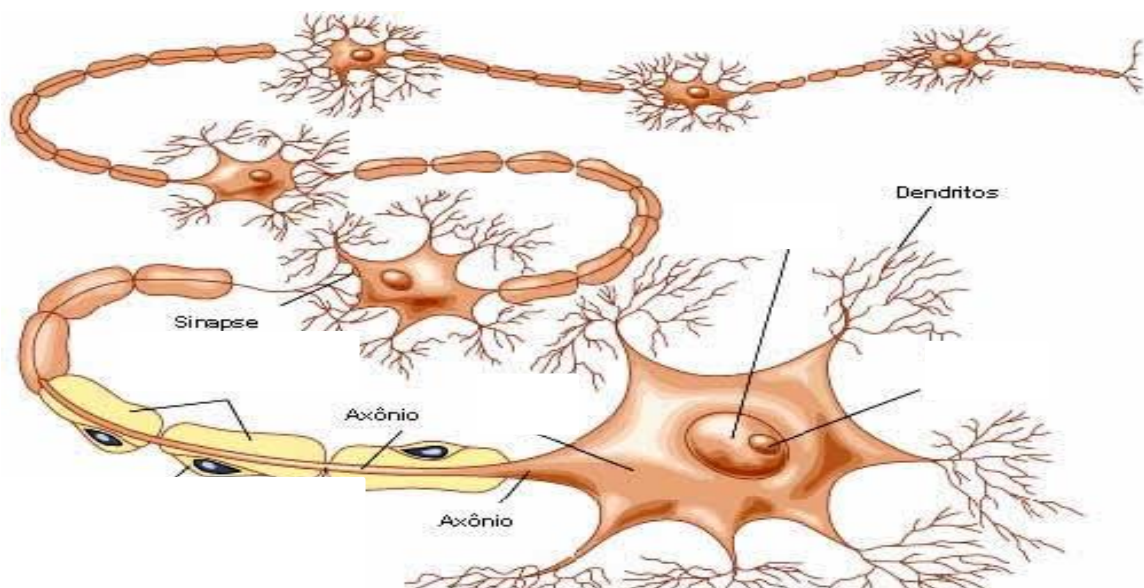
ambiente familiar e social. Na maioria das vezes, os profissionais AT's que acompanham as crianças com TEA, normalmente são psicólogos e pedagogos que se capacitaram em ABA. Por meio do estudo de Sousa *et al* (2020), eles confirmam que o ABA tem contribuído para que sujeitos com TEA se desenvolvam em sociedade e os resultados têm sido significativos, por isso, é perceptível a alta procura pelo método aplicado, isso se justifica também pelo crescimento no número de pessoas diagnosticadas com TEA na primeira infância e até mesmo na adolescência e pela eficácia do tratamento em socialização, desenvolvimento cognitivo e adaptação a diversos contextos.

4 NEUROPLASTICIDADE: compreendendo as conexões com o TEA

Chaves (2023), pontua que o cérebro é responsável por controlar nossas funções vitais como: respirar, dormir, frequência cardíaca, assim como, também possui a capacidade de controlar nosso raciocínio, atenção e memória, desse modo, é possível que ele garanta que todas as funções do consciente e que circulam no encéfalo sejam executadas devidamente.

O funcionamento no encéfalo funciona a partir de transmissão de informações no momento por meio de uma cadeia de neurotransmissores que enviam impulsos eletroquímicos, com isso, um único neurônio tem o poder de enviar diversos impulsos nervosos provocando uma reação externa ou não. Entretanto, para haver o recebimento da informação por outro neurônio, é necessário haver o axônio, para ser mais preciso, o axônio se dar pelo prolongamento do neurônio da qual é responsável por enviar a mensagem até os dendritos (CHAVES, 2023). A partir de então, a informação é encaminhada até a sinapse, esta depende de uma substância química de algum neurotransmissor para efetivar o envio da mensagem.

Figura 1: Imagem de uma conexão entre axônios



Fonte: SABILOGIA (2023).

Rohrer, Dedrick e Stershic (2015), afirmam que na sinapse ocorre uma junção para efetivação da transmissão do impulso neural e todo o sistema nervoso central e

periférico são guiados por essas sinapses. Portanto, é possível afirmar que esses impulsos nervosos também possuem controle sobre as memórias.

Segundo Chaves (2023, p. 67):

As memórias obedecem às modificações da estrutura e da função das sinapses. A capacidade de aprender está diretamente conectada à quantidade de sinapses. Cada cérebro é diferente exatamente em virtude de como os neurônios se interligam no transcorrer da vida de cada pessoa.

Segundo o mesmo autor, os neurônios possuem capacidade de receber mais de dez mil terminações axônicas de outros neurônios, apesar de apenas fazer uma conexão por vez.

Chaves (2023), confirma que mesmo quando as conexões terminam durante a formação na juventude, e que mesmo ocorrendo a maturação, existe, por toda a vida, formação de novos neurônios no cérebro, dessa maneira é possível estar sempre pronto a criar conexões. Devido a isso Chaves (2023, p. 68) constata que:

O conhecimento científico atual permite comprovar que a plasticidade nervosa permanece por toda a existência humana; por conseguinte, mantendo a capacidade de aprendizagem em adultos e idosos. Em síntese, o cérebro tem a capacidade de mudar, moldar e adaptar, em nível funcional e estrutural, ao longo da vida humana. Esse fenômeno é denominado de neuroplasticidade ou plasticidade neuronal. Temos a capacidade de (re)organizar nossos neurônios e nossos circuitos neurais, por meio de vivências e de aprendizagens.

Carey (2015), complementa que a interação interna e externa do corpo permite que por meio da plasticidade que os neurônios façam ou desfaçam ligações entre si e essas conexões sinápticas podem regenerar os neurônios. A interação com o meio externo leva a criação de novas conexões nervosas propiciando um novo aprendizado.

Chaves (2023), justifica o seu estudo buscando associar os estudos da neuroplasticidade associando aos métodos educacionais.

Chaves (2023) diz que a:

[...] análise diz respeito ao fato de que ela pode conduzir a práticas educacionais voltadas ao melhoramento do desempenho acadêmico dos estudantes brasileiros, uma vez que na medida em que se conhece o que influencia positiva e negativamente na memória é possível obter melhores resultados no que toca à aprendizagem. Tal fator tem o condão de melhorar o desempenho intelectual dos alunos e, por consequência, alavancar o sistema de ensino do Brasil.

Os seres humanos possuem 3 memórias: memória de trabalho, memória de curta duração e longa duração, estas produzem arquivos. Com isso, a memória operacional apenas administra eventos recentes de curto tempo, da qual também é responsável pela regulação e controle do comportamento. Do mesmo modo, a memória de curto prazo e longo prazo trabalham juntas da seguinte forma, a memória ao receber uma informação, essa informação fica na memória de curto prazo e se porventura for algo que o cérebro considere relevante, essa informação segue para a memória de longo prazo e ao precisar acessá-la estará disponível (CAREY, 2015). Com isso, “a memória de longa duração é aquela que perdura por muitas horas, muitos dias ou vários anos. Quando essas memórias duram anos, são cognominadas de memórias remotas” (Izquierdo et al., 2013, p. 12).

O cérebro, quanto mais é exercitado, mas se expande em conexões neurais, assim, quanto mais retem informações (CHAVES, 2023. p. 70).

A pessoa que mantém a mente ativa, buscando conhecimentos, lendo etc., está fazendo uma verdadeira “musculação cerebral”. Doutro lado, aqueles que não usam perdem memória, eis que o desuso gera uma perda da função neuronal e, por consequência, ocasiona atrofia das sinapses – tanto fisiológica como anatomicamente. A melhor maneira de não perder e conservar a memória é por meio do exercício, uma vez que o uso amplia a quantidade de sinapses. O desuso da memória desfaz conexões sinápticas, o que ocasiona uma perda do que aprendemos durante a vida.

Em razão disso, o que fortalece a memória é a relembração de memórias efetivas, dessa forma, o cérebro estar a todo instante revisando as informações para fortalecer a memória. “De agora em diante vamos tratar, por meio de tópicos separados, alguns pontos centrais sobre a memória que influenciam diretamente na aprendizagem e, conseqüentemente, na neuroplasticidade” (CHAVES, 2023, p. 70).

4.1 Neuroplasticidade no Transtorno do Espectro do Autismo

Conforme Herculano-Houzel (2012), o encéfalo possui 86 milhões de neurônios que formam redes neurais, estas analisam a informação e codificam a relevância dela para aquele indivíduo. Indo além, 85 milhões de células. Glia, os quais são astrócitos, oligodendrócitos, micróglia e endoteliais, da qual desenvolve várias funções e protege a nutrição neural.

Diante disso, o nosso comportamento depende do número de neurônios envolvidos na rede de comunicação neural para realizar determinada ação e da quantidade de neurotransmissores produzidos e envolvidos na fenda sináptica. Os neurotransmissores são substâncias químicas que modulam a atividade celular, acentuando ou inibindo a comunicação entre os neurônios (RAMOS, 2023. p. 112).

“Como já mencionado, o sistema nervoso tem a capacidade de alterar sua morfologia e fisiologia de acordo com os estímulos internos e externos que sofre diariamente” (RAMOS, 2023. p. 112).

Ramos (2023, p. 112) também pontua que:

[...] embora tenha sido identificada correlação entre o comportamento de pessoas com TEA e alterações encefálicas, não é possível afirmar que outras pessoas com o mesmo comportamento apresentem as mesmas alterações, em decorrência da complexa e extensa circuitaria apresentada por esse sistema. Também foi encontrada, nas pessoas com TEA, alteração na neurogênese (formação, migração e diferenciação neural), que ocorre com maior velocidade no Autismo, neuroplasticidade e atividade física período pré-natal, com o encéfalo em desenvolvimento.

Siqueira et al. (2016), confirma haver alteração encefálica com isso, uma falha na comunicação de neurônios de pessoas com TEA, no entanto, quando elas ocorrem, elas se fixam e seguem para memória de longo prazo, no entanto, precisam estar constantemente sendo acessadas. Ramos destrincha em seu estudo as áreas afetadas juntamente com as mudanças que ocorrem no encéfalo.

Figura 2: Alterações encefálicas no TEA identificadas nos documentos selecionados e analisados

Área	Alteração	Autor
Córtex pré-frontal	Mudança nos padrões no sulcamento	Levitt <i>et al.</i> (2003)
	Modificações nas conexões neurais (sinapses)	Frank e Pavlakis (2001)
	Lentidão no padrão de maturação neural Alterações anatômicas e funcionais dos neurônios	Fuster (2008)
	Redução na quantidade de sinapses entre outras regiões (hipoativação)	Yerys <i>et al.</i> (2015)
	Maior ativação neural local (hiperativação)	Kelly <i>et al.</i> (2020)
	Comprometimento na sinaptogênese	Rotta (2016)
	Alterações no desenvolvimento estrutural da circuitaria	Mercadante (2006)

Área	Alteração	Autor
Lobo parietal	Alteração na integridade da substância branca	Vogan <i>et al.</i> (2016)
	Modificação na quantidade de sinapses entre outras regiões	Frank e Pavlakis (2001)
Cerebelo	Redução na quantidade e no tamanho das células de Purkinje	D'Mello e Stoodley (2015)
	Redução na substância cinzenta do hemisfério esquerdo	Hyman, Levy e Myers (2020)
	Redução no número de neurônios e disfunções dos circuitos	Yang <i>et al.</i> (2018)
	Hipoplasia do vermis cerebelar	D'Mello e Stoodley (2015)
	Aumento no volume cerebelar	Fatemi <i>et al.</i> (2012)
	Maior ativação dos astrócitos na substância branca	Hampson e Blatt (2015)
Giro do cíngulo	Redução no número de sinapses com outras regiões (hipoativação)	Polšek <i>et al.</i> (2011) Yerys <i>et al.</i> (2015) He <i>et al.</i> (2018)
	Alteração na integridade da substância branca	Vogan <i>et al.</i> (2016)
	Hipometabolismo da glicose	Haznedar <i>et al.</i> (2000)
Área motora suplementar direita	Modificação na integridade da substância branca	Vogan <i>et al.</i> (2016)
Giro pré-frontal	Redução na quantidade de sinapses entre outras regiões (hipoativação)	He <i>et al.</i> (2018)
Lobo temporal	Alteração no número de sinapses	Zorzetto (2011)
	Redução na concentração de substância cinzenta bilateral	Levitt <i>et al.</i> (2003)
	Mudança na ativação neural da audição Prejuízo na organização neural da linguagem (lobo temporal esquerdo)	Boddaert <i>et al.</i> (2004)
	Baixa irrigação sanguínea (hipoperfusão)	Vilela, Diogo e Sequeira (2009)
	Prejuízo na ativação neural	Zilbovicius, Meresse e Boddaert (2006)
	Alterações na produção de neurotransmissores	Critchley <i>et al.</i> (2000)
Giro fusiforme	Modificação na quantidade de sinapses entre outras regiões	Critchley <i>et al.</i> (2000) Zorzetto (2011)
Lobo occipital	Alteração na quantidade de sinapses entre outras regiões	Boitard <i>et al.</i> (2015)
	Mudança no processamento neural das informações visuais	

Corpo caloso	Modificação nas conexões neural	Siqueira <i>et al.</i> (2016)
	Alteração na formação de substância branca desde a infância até a vida adulta Perturbação nos circuitos que conectam o cerebelo ao córtex pré-frontal medial	Vogan <i>et al.</i> (2016) Kelly <i>et al.</i> (2020)
	Redução no tamanho em maior proporção no terço caudal	Haznedar <i>et al.</i> (2000)
	Redução da conectividade inter-hemisférica	Fitzgerald <i>et al.</i> (2017)
	Alteração no rostro e joelho	Prigge <i>et al.</i> (2013)
Hipocampo	Mudança nas conexões neurais	Nacewicz <i>et al.</i> (2006)
	Maior volume bilateral	Schumann (2004)
	Alterações na maturação neural Diminuição do tamanho dos neurônios Simplificação na arborização dendrítica	Donovan e Basson (2017)
Subículo	Modificação anatômica dos neurônios	Teicher <i>et al.</i> (2012)
Amígdala	Redução no número de sinapses	Siqueira <i>et al.</i> (2016)
	Aumento do volume (na infância)	Schumann (2004) Nacewicz <i>et al.</i> (2006) Polšek <i>et al.</i> (2011)
	Relação do volume (aumento) com a gravidade do quadro clínico	Nacewicz <i>et al.</i> (2006) Polšek <i>et al.</i> (2011)
Ventriculos cerebrais (líquor)	Aumento na produção	De Souza Rosa <i>et al.</i> (2020)
Neurônio-espeelho	Redução na quantidade e na qualidade neural Alteração no funcionamento em diversas áreas do cérebro Menor excitabilidade no córtex motor	Ramachandran (2014) Rizzolatti <i>et al.</i> (2016)

Fonte: RAMOS (2023).

Como dito anteriormente, o encéfalo da pessoa autista possui algumas alterações atípicas que por vezes podem comprometer o funcionamento do comportamento, por isso, Ramos (2023) afirma que quando mais precocemente o indivíduo com TEA é estimulada, menor será o comprometimento da criança com TEA sendo estimulada na primeira infância, melhor será o “desenvolvimento neuropsicomotor, maior a possibilidade de reorganização neural por meio da estimulação precoce (neuroplasticidade) (RAMOS, 2023, p. 118).

No documento Triagem precoce para autismo/Transtorno do Espectro Autista, a Sociedade Brasileira de Pediatria orienta que toda criança seja triada entre 18 e 24 meses de idade para o TEA, mesmo que não tenha sinais clínicos claros e evidentes desse diagnóstico ou de outros atrasos do desenvolvimento.

Ressalta-se que em outubro de 2017, foi sancionada a Lei 13.438 (BRASIL,

2017), da qual torna obrigatório a aplicação de instrumentos de avaliação do neurodesenvolvimento de todas as crianças durante os 18 meses de vida.

Ramos (2023, p. 119), constata que a intervenção precoce e intensiva tem o potencial de alterar a organização neurológica, pois o desenvolvimento do encéfalo é altamente plástico nos primeiros anos de vida, ou seja, quanto mais precocemente iniciar-se a estimulação, maior a chance de ter a trajetória de seu desenvolvimento otimizada, além da possibilidade de melhorar os resultados no funcionamento socioadaptativo a longo prazo de qualquer pessoa, sendo essas ações extremamente positivas para aqueles que apresentarem.

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Implicações de ensino para estudantes com transtorno do espectro autista

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e refere-se ao período escolar de crianças entre 0 e 5 anos. Geralmente, possui um sentido bastante amplo, uma vez que contempla tanto a vivência na comunidade como familiar. Desse modo, as escolas de Educação Infantil possuem o desafio de acompanhar o desenvolvimento humano em uma de suas fases mais complexas. Isso porque, é neste período que as crianças desenvolvem emocionais, intelectuais, motores e sociais. Entretanto, no âmbito do Transtorno do Espectro Autista tem-se um desafio maior, que é buscar metodologias para potencializar o desenvolvimento cognitivo de estudantes com TEA.

O professor deve buscar meios para desenvolver tal trabalho. Em apoio, a escola irá corroborar para alcançar um atendimento de qualidade para crianças com TEA, considerando a definição de um ensino de qualidade, cujos critérios do trabalho pedagógico resultem em rede de saberes e alcancem o conhecimento (MANTOAN, 2002). Dessa maneira, o professor necessita de fundamentação teórica para compreender a sua função pedagógica, colocando em prática ações que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes.

Vale ressaltar que, nos primeiros anos de vida, a criança precisa de um trabalho efetivo. Pérez-Ramos e Pérez-Ramos (1992) enfatizam que a criança, desde os primeiros anos, mostra sinais de desenvolvimento das suas capacidades, como atenção, percepção, intencionalidade e memória. São sinais aos estímulos que foram provocados.

É imprescindível que o professor tenha conhecimento sobre ações específicas para que o desenvolvimento integral da criança aconteça de fato. O planejamento, a observação, a pesquisa, a busca da família e comunidade escolar são formas que alcançarão a criança como um todo e irão ser integrados ao meio social (PIOVESAN; OTTONELLI; BORDIN; PIOVESAN, 2018).

Para tanto, é necessário instigar diferentes áreas de desenvolvimento dos estudantes, de modo a intervir nas interações sociais, na linguagem e no brincar. Em contrapartida, o cenário atual revela a necessidade de formação continuada para os professores, visando obter conhecimento para trabalhar com crianças que apresentam necessidades específicas, no caso do TEA.

Na prática cotidiana, o professor encontra desafios próprios da busca de incentivar e desenvolver eficazmente a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, no contexto da Educação Especial e Inclusiva, muitos professores ainda esbarram na falta de conhecimento teórico e, conseqüentemente, prático. Torna-se, então, imprescindível que o professor se capacite para atender adequadamente esse público, tendo em vista que essa formação é preconizada pela LDB n.º 9394 /96. No art. 59, a lei cita que professores devem ter especialização adequada para atender os estudantes com deficiência em todas as modalidades de ensino (BRASIL, 1996).

A partir da formação inicial é substancial ser superada a dicotomia entre teoria e prática, visto que é nesse ponto de partida que os conhecimentos são direcionados para que o professor desencadeie atitudes reflexivas, compreenda a realidade que o envolve e atue na compreensão da heterogeneidade dos estudantes. O desafio é justamente a atuação de práticas mais inclusivas que valorizem as habilidades de estudantes com necessidades educacionais específicas, potencializando a aprendizagem (FERNANDES, 2014).

No campo da formação continuada emerge a possibilidade de que o professor se atualize para melhorar a sua prática profissional. Essa atualização se torna um processo de reflexão de paradigmas construídos no cotidiano escolar, além do que, muitas vezes, o professor não se sente preparado o suficiente para receber um estudante com deficiência em sala de aula. Contudo, as responsabilidades de inclusão não devem ser ignoradas nos mais variados espaços, pois o respeito a si e ao outro faz referência às relações humanas, privadas e públicas (MAZZOTTA, 2006). Vale considerar que a formação continuada é um processo necessário para proporcionar meios de desenvolver as competências e habilidades dos estudantes com deficiência, frente as condições necessárias a que eles são colocados e dessa maneira sejam preparados para o futuro, a fim de extinguir barreiras de exclusão social.

Mantoan (2003) corrobora ao esclarecer que não podemos prolongar medidas solucionadoras, cuja contemporização seja o eixo final. É preciso entender que uma perspectiva longe da inclusão leva o estudante a ser estigmatizado, evadir de sua escola e se distanciar da mesma, trazendo fracasso na perspectiva escolar.

As demandas aparecem no cotidiano escolar e, por isso, é necessário acompanhar tais realidades. É com esse intuito que a formação deve ser voltada para as necessidades que o professor tem ao se defrontar com estudantes que precisam de um profissional reflexivo. Ele precisa pensar em melhores metodologias a serem

desenvolvidas.

A BNCC esclarece que o termo competência se relaciona com a mobilização de conhecimentos, ou seja, conceitos e procedimentos. São habilidades como: práticas, cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver questões relacionadas com a cidadania (BRASIL, 2017). Bandura, Azzi e Polydoro (2008) evidenciam que a aquisição de competências abrangendo conhecimento factual e metodológico pode ser direcionada à resolução de problemas cognitivos. Entretanto, para desenvolver a habilidade em estilos complexos de comportamento, o conhecimento procedural não é satisfatório.

No que se refere à competência sociocognitiva, os estudantes com TEA deverão também ser observados quanto aos aspectos interacionais e de desenvolvimento em sala de aula, considerando os resultados que alcancem diante do que é proposto. É essencial estimular os domínios cognitivos que possam ter e, conseqüentemente, potencializá-los. Silveira e Rodrigues (2015) enfatizam que o contexto escolar é fundamental para o desenvolvimento cognitivo ao proporcionar que a linguagem também seja estimulada referente aos estados mentais.

Pancieria e Prezotto (2017) esclarecem que o planejamento de atividades contribui para os estudantes desenvolverem a linguagem, visto que há uma relação intrínseca com o desenvolvimento sociocognitivo. Entende-se fundamental para que a criança avance mediante ao que é proposto pelo professor e amplie seu conhecimento de mundo.

Frente às questões referentes acima citadas, é essencial que o professor promova meios para o estudante aprimorar suas habilidades, amplie e as desenvolva a partir do que é proposto em sala de aula, visto que é necessário voltar-se para as especificidades de cada um.

Por fim, cabe aqui destacar as considerações de Schön (2000), Zeichner (1993), Stenhouse (1987) e André (2001), quando se referem ao professor-reflexivo/pesquisador como aquele que investiga as atividades docentes e não somente busca meios para realizá-las ou torná-las mais dinâmicas. Esse profissional tem a finalidade de repensar a sua prática, sua ação docente e seus saberes, a fim de efetivar um processo de ensino aprendizagem mais significativo aos participantes desse processo.

6 A INTERVENÇÃO PRECOCE PARA CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA CARLOS SALOMÃO CHAIB

A presente pesquisa está enquadrada em um único propósito de descrever a valoração que o participante atribui ao objeto de consulta e de monitoramento de um serviço escolar, para fins de sua melhoria ou implementação, sem que haja qualquer possibilidade de identificação de participantes pela pesquisadora, desde o momento da coleta de dados. Portanto se enquadra A Resolução CNS n.º 510, de 2016, em seu artigo 2º, XIV, adota a definição de pesquisa de opinião pública como:

Art. 2.º, XIV [...] consulta verbal ou escrita de caráter pontual, realizada por meio de metodologia específica, através da qual o participante, é convidado a expressar sua preferência, avaliação ou o sentido que atribui a temas, atuação de pessoas e organizações, ou a produtos e serviços; sem possibilidade de identificação do participante.

Nesta seção iremos discorrer acerca da Unidade de Educação Básica Carlos Salomão Chaib, local da pesquisa, instituição de Creche e Educação Infantil tecendo considerações sobre a comunidade em que se localiza, estrutura física e funcional, além do trabalho educativo de intervenção precoce em crianças com Transtorno do Espectro Autista nas turmas do Infantil I e II as quais são foco da análise desse estudo.

6.1 Caracterização da Unidade de Educação Básica Carlos Salomão Chaib

A pesquisa foi realizada na Unidade de Educação Básica Carlos Salomão Chaib, pertencente à Rede Municipal de Ensino e está localizada na Chácara Brasil/Turu, na capital de São Luís, no Estado do Maranhão. A seguir apresenta-se a imagem da Escola.

Figura 3: Imagem da escola UEB Carlos Salomão Chaib Creche e pré-escola



Fonte: GOOGLE IMAGEM (2023).

A escola recebeu esse nome em homenagem ao cantor e compositor Carlos Salomão Chaib. Ele era natural do Piauí, mas vivia no Maranhão desde os sete anos de idade. Iniciou sua carreira ainda na adolescência, com catorze anos. Seu repertório incluía bolero, reggae, sertanejo, rock, samba, marchinhas carnavalescas, carimbó, música de umbanda e hinos. O cantor ficou conhecido em especial pela população dos municípios maranhenses para os quais compôs hinos. As cidades de São João Batista, Cajari, São João dos Patos e Santa Luzia do Tide são alguns dos municípios maranhenses que tiveram hinos composto por Chaib.

O público atendido pela referida instituição escolar abrange estudantes da Educação Infantil (creche escola). A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, contendo dez salas de aula, distribuídas nos seguintes segmentos: quatro salas de creche- 2 anos, quatro salas de creche- 3 anos, uma sala de infantil I e uma sala de infantil II.

Quadro 1 - Quantidade de funcionários da UEB Carlos Salomão Chaib

Funcionários da UEB Carlos Salomão Chaib	Quantitativo
Gestor Geral	01
Professor Suporte Pedagógico/Coordenador	02
Professores	22
Cuidador	02
Merendeira	04
Operacional	05
Agente de Portaria	02
Vigia	02
Total	40

Fonte: PESQUISA EMPÍRICA (2024).

Das funções relacionadas acima, temos servidores contratados (serviços gerais, merendeira e segurança) que são vinculados a empresas de prestação de serviços terceirizados pela gestão administrativa municipal. A equipe pedagógica composta por professoras de sala referência e professoras suporte pedagógico, são concursadas, possuindo vínculo com a Secretaria Municipal de Educação de São Luís e atuam na UEB Carlos Salomão Chaib em média entre 2 a 6 anos. A Gestão Geral da escola é um cargo comissionado, regime de nomeação direta pela administração do prefeito municipal. Quanto a sua estrutura física, a Instituição é composta por área construída e área livre; é cercada por muro, possuindo uma entrada principal usada também como saída. O estacionamento fica localizado em área livre em frente à escola. O prédio é organizado em dependências destinadas às crianças e aos adultos profissionais que estão descritas no quadro a seguir

Quadro 2 - Estrutura física em suas dependências

Funcionários da UEB Carlos Salomão Chaib	Quantitativo
Sala de Referência	10
Sala de Professores/ Coordenação	01
Gestão	01
Secretaria	01
Banheiro adulto	01
Sala de AEE	01
Banheiro Infantil Feminino	02
Banheiro Infantil Masculino	02
Biblioteca	01
Cantina/Refeitório	01
Pátio aberto coberto	01
Estacionamento em área livre	01
Total	23

Fonte: PESQUISA EMPÍRICA (2024).

6.2 Percurso Teórico Metodológico da pesquisa

A pesquisa é uma ação sistemática cujo objetivo é conduzir o pesquisador a um entendimento preciso sobre uma determinada realidade, com foco em uma investigação detalhada e criteriosa sobre algum fenômeno ou fato social e consequentemente buscar ferramentas necessárias para uma intervenção no objeto estudado, selecionando as possíveis soluções para o problema analisado. (GIL, 2017), ao definir a pesquisa, enfoca como: o preconceito racional e sistemático cujo objetivo é proporcionar respostas aos problemas que são propostos.

A pesquisa deve ser estruturada nos padrões específicos, obedecendo uma metodologia apropriada, como procedimentos e abordagens diversificadas. Sendo uma atividade puramente racional e sistemática, é necessário a utilização criteriosa de um método que venha assegurar a efetivação da pesquisa.

Nessa ótica, percebe-se a importância do uso da pesquisa frente aos desafios

contemporâneos. Através dela, o pesquisador amplia sua visão sobre o objeto estudado, proporcionando à sociedade um entendimento racional dos mais variados problemas que atingem o cenário atual.

Através desta pesquisa objetivou-se trabalhar com crianças com o Transtorno do Espectro Autismo (TEA), tendo como proposta ações nas quais foram desenvolvidas a partir de atividades que estimulassem precocemente o desenvolvimento de algumas áreas marcadas por atrasos neurológicos, possibilitando a inclusão dessas crianças com melhor qualidade nas salas regulares de ensino.

O tipo de estudo trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa do tipo descritiva. Para análise será utilizado o método fenomenológico construído por Di Giorgi (2010), onde será buscado as unidades de sentido comuns nas falas dos entrevistados, assim será analisado com o uso da *epoché* as unidades de significados das vivências relatadas, para que a partir disto, seja possível desenvolver a discussão sobre a temática proposta. Após o estudo, será apontado resultados que poderão contribuir no desenvolvimento pedagógico do aluno com TEA, bem como, verificar de forma mais específica a importância de saber lidar com o estudante com TEA em sala de aula. Buscando enfatizar também, as principais características da atuação do professor em relação aos estudantes com TEA. Compreende-se que as pesquisa de investigação se insere neste procedimento que se ampara na abordagem quali-quantitativa. Ainda no corpo do trabalho, foi desenvolvida uma pesquisa descritiva, com uma revisão teórica acerca do objeto estudado, analisando e comparando as informações dos professores entrevistados.

De acordo com o enfoque dos estudos de Gil (2011), as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então o estabelecimento de relações entre variáveis.

De modo a alcançar os objetivos propostos, a presente pesquisa classifica-se ainda, do tipo intervencionista quanto aos fins, pois se pretende intervir na realidade das práticas dos professores da Educação Infantil da escola pesquisada, no intuito de contribuir com intervenções precoces direcionada ao trabalho com a criança com TEA. “O método das pesquisas do tipo intervenção pedagógica, envolve planejamento e implementação de uma interferência e avaliação de seus efeitos” (DAMIANI, 2013, p. 62).

Os lócus de pesquisa foi a UEB Carlos Salomão Chaib (creche escola), localizada no município de São Luís, Avenida Goiás S/N, Chácara Brasil. A escola

funciona nos turnos matutino e vespertino, contendo dez salas de aula, distribuídas nos seguintes segmentos: quatro salas de creche - 2 anos, quatro salas de creche - 3 anos, uma sala de infantil I e uma sala de Infantil II.

Os sujeitos participantes da pesquisa são os professores do Infantil I e II e Professor Suporte Pedagógico/ Coordenador Pedagógico.

6.3 Entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa

Segundo Lüdke e André (2020), a pesquisa educacional como fonte de novos conhecimentos, possibilita situar bem dentro das atividades normais dos profissionais da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor avaliador” (Ludke; André. 2020, p.3). Ainda conforme as autoras, a ação da pesquisa científica precisa ser algo mais vivenciada pelos profissionais da educação e dessa forma aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito que ele atue.

O instrumento de coleta de dados utilizados nesse trabalho se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e professores Suporte Pedagógico/ Coordenadores Pedagógicos, priorizando-se o discurso livre do entrevistado, desse modo foi possível possibilitar um ambiente acolhedor permitindo aos participantes manifestarem sua intencionalidade diante do objeto que está sendo pesquisado, tal proposição representou uma estratégia metodológicas para pesquisa qualitativa além de uma possibilidade de instigar novos saberes, de ressignificar posturas profissionais dos professores e de aproximar a pesquisa dos cenários de prática e vice-versa, isso possibilitou ao pesquisador captar com mais precisão o fenômeno observado.

Quadro 3 - Perguntas do formulário realizada na entrevista com os sujeitos da pesquisa.

Perguntas do formulário realizada na entrevista com os sujeitos da pesquisa
1- Qual o procedimento adotado pela escola, após a matrícula de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na UEB Carlos Salomão Chaib?
2- Quais formações os professores da Educação Infantil têm recebido para atender crianças com TEA na UEB Carlos Salomão Chaib?
3- Quais intervenções precoces têm sido realizadas, para favorecer às práticas pedagógicas, com crianças com TEA na UEB Carlos Salomão Chaib?

4- De que forma tem sido avaliado o desenvolvimento, visando o planejamento de estratégias, para intervenção precoce de crianças com TEA na UEB Carlos Salomão Chaib?

5- Quais atividades precisariam conter no Guia Pedagógico que será deixado na escola para subsidiar a prática pedagógica das professoras com crianças com TEA, das salas do Infantil I e II da UEB Carlos Salomão Chaib?

Fonte: DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA (2024).

Participaram da pesquisa dois professores do infantil I, dois professores do infantil II e dois professores Suporte Pedagógico/Coordenador Pedagógico. Realizamos em dois momentos a aplicação presencial, nos turnos matutino e vespertino, na sala da Coordenação Pedagógica da escola.

6.3.1 O lugar de fala dos participantes da pesquisa

Analisamos as falas, buscando compreender como acontece o processo de formação dos professores da UEB Carlos Salomão Chaib voltado para a intervenção precoce das crianças com Transtorno do Espectro Autista matriculadas nas salas do Infantil II e II da referida instituição de ensino. Desta maneira, como questões éticas da pesquisa, os nomes dos sujeitos foram preservados e representados por nome de flores. Vejamos os nomes dos sujeitos selecionados:

- ✓ DÁLIA é mulher de cor parda, tem 46 anos, graduada em Pedagogia, exerce a função de Professora Suporte Pedagógico/Coordenador, há 15 anos na rede pública municipal de São Luís/MA, na Educação Infantil e nesta instituição há 5 anos.
- ✓ MARGARIDA é mulher de cor parda, tem 40 anos, graduada em Pedagogia, exerce a função de Professora Suporte Pedagógico/Coordenador, há 10 anos na rede pública municipal de São Luís/MA, na Educação Infantil e nesta instituição há 4 anos.
- ✓ ROSA é mulher, de cor parda, tem 42 anos, graduada em Pedagogia, exerce a função de professora há 10 anos na Educação Infantil e nesta instituição há 5 anos.
- ✓ BROMÉLIA, é mulher de cor branca, tem 39 anos, graduada em Pedagogia,

exerce a função de professora há 13 anos na Educação Infantil e nesta instituição há 4 anos.

- ✓ TULIPA, é mulher de cor negra, tem 37 anos, graduada em Pedagogia, exerce a função há 10 anos na Educação Infantil e nesta instituição há 3 anos.
- ✓ ORQUÍDEA, é mulher de cor parda, tem 44 anos, graduada em Pedagogia, exerce a função de professora há 20 anos na Educação Infantil e nesta instituição há 5 anos.

Com o intuito de garantir a escuta dos sujeitos do estudo para compreender melhor quais as necessidades quanto a temática de Intervenção precoce em crianças com TEA na Educação Infantil, nas salas do Infantil I e II, realizamos a entrevista semiestruturada, a qual foi vivenciada pela pesquisadora individualmente com cada participante. O objetivo foi deixá-las disponíveis a manifestarem dificuldades e concepções vigentes, conhecer o que poderia compor o produto educacional proposto de forma a contemplar às necessidades manifestadas. Realizamos a entrevista semiestruturada, com questões abertas relacionadas ao objeto de estudo (Ver Apêndice B). Perguntamos a elas qual o procedimento adotado pela escola, após a matrícula de uma criança com TEA na UEB Carlos Salomão Chaib? Eis as respostas:

Quadro 4 - Procedimento adotado pela escola, após a matrícula de uma criança com TEA na UEB Carlos Salomão Chaib.

SUJEITOS	RESPOSTAS
DÁLIA	“É realizada uma anamnese no momento da matrícula, porém, os pais também são chamados a realizar mais duas outras anamneses específicas, assim como conversa com a profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e também do programa PROJETERA que temos na escola (com o qual dispomos de 1 profissional em cada turno para suporte com trabalho individualizado de intervenção junto às crianças na sala de aula). Para os casos de crianças ainda em processo de investigação, acionamos a equipe multiprofissional que faz acompanhamento semanal em nossa escola ou equipe do PROJETERA, para fazermos os encaminhamentos e orientações às famílias sobre terapias, etc. Além disso, sempre que

	necessário, marcamos reunião com a família da criança”
MARGARIDA	“É realizada anamnese no momento da matrícula, os pais são chamados para uma reunião com a Coordenação afim de darem mais informações sobre a criança e seus acompanhamentos clínico/terapêutico. Participação no PROJETERA, com profissional especializado que dá suporte ao trabalho de intervenção realizado de forma individualizada, além da participação na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE). ”
ROSA	“Realizamos a anamnese e compartilhamos com a Coordenação Pedagógica para solicitarmos reunião com as famílias. Participação no PROJETERA e na sala do AEE”. O trabalho está muito difícil, porque não temos suporte em sala, são muitas crianças com TEA e não temos tutores e os cuidadores não são suficientes para atender a nossa demanda”.
BROMÉLIA	“Estamos com mais de cinco crianças com TEA em sala de aula, sem tutor e nem cuidador. É realizada somente reunião com os pais, onde a professora não participa e está adoecendo a cada dia por falta de suporte”.
TULIPA	“Realizamos sondagem de nível, anamnese com as famílias, são muitas crianças com laudo em sala, não temos tutores para as crianças e o quantitativo de cuidadores existentes na escola não atende à demanda, estamos esgotadas”.
ORQUÍDEA	“Fazemos sondagem de nível, anamnese com as famílias. Contudo não temos suporte para a quantidade de crianças com TEA que temos em sala e nem sempre é possível realizar intervenções precoce coma as crianças autistas”

Fonte: PESQUISA EMPÍRICA (2024).

Ao analisarmos as respostas vemos que todas estavam em consonância com aspectos acerca dos procedimentos adotados pela escola após a matrícula de crianças com TEA nas classes do Infantil I e II.

Consideramos que as respostas seguiram padrões divergentes no concernente aos procedimentos adotados pela escola. As professoras Suporte Pedagógico/ Coordenador pontuaram sobre condutas de suporte de pessoas especializadas e projetos específicos de subsídio ao trabalho de intervenção nos espaços de sala de aula. No entanto as professoras das salas do Infantil I e II discordaram e pontuaram sobre a urgência de apoio ao trabalho com as crianças com TEA na sala regular de ensino.

DÁLIA e MARGARIDA, discorreram em suas respostas, que são realizados procedimentos de anamnese com as famílias no momento da matrícula, bem como conversa com o profissional da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de contar com o PROJETERA (Projeto SEMED/São Luís, que reúne ações dentro da escola que beneficiam estudante que estão no espectro autistas). De acordo com suas respostas, há um profissional em cada turno para dar suporte às professoras no trabalho de intervenção aos estudantes com TEA.

ROSA, BROMÉLIA, TULIPA e ORQUÍDEA, pontuam sobre um quantitativo acentuado de crianças com TEA e o não suporte de tutor e/ou cuidador escolar. Relatam que se sentem esgotadas com as demandas específicas de sala de aula e que muitas vezes não conseguem fazer o atendimento individualizado, contemplando as intervenções precoces que deveriam ser realizadas com os estudantes que estão no espectro autista.

Conforme Zaqueu (2015), a creche se tornou um dos principais locais de agrupamento de crianças brasileiras menores de três anos de idade sendo considerada um dos locais mais propícios para intervenção na primeira infância, pois:

O tempo de permanência dessas crianças em creches permite a observação do seu processo de interação social, favorecendo a identificação de déficits no desenvolvimento infantil incluindo falhas na AC, assim como de outros sinais precoces de TEA. Portanto, propostas de avaliação precoce de atrasos de desenvolvimento no contexto das creches poderão beneficiar à criança, não apenas para o diagnóstico, mas também para a implantação precoce de ações de intervenção. (ZAQUEU, 2015, p. 294).

Em seguida perguntamos, quais formações os professores de Educação Infantil, têm recebido para atender crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na UEB Carlos Salomão Chaib? Eis suas respostas:

Quadro 5 - Formações que os professores da Educação Infantil têm recebido para atender crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na UEB Carlos Salomão Chaib.

SUJEITOS	RESPOSTAS
DÁLIA	“Já tivemos formação inicial do PROJETERA, com a coordenação do Programam e nos anos de 2022 e 2023, tivemos dois outros momentos de formação sobre autismo com a nossa profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE)”.
MARGARIDA	“Temos formação continuada oferecida pela SEMED/SÃO LUÍS e na escola com a nossa profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE)”.
ROSA	“Às vezes temos formações da rede municipal voltadas para Educação Inclusiva”.
BROMÉLIA	“Muito difícil termos formações na área do TEA em nossa escola. Esse PROJETERA só existe no papel, pois na nossa prática não vemos acontecer”. Ficamos sem orientações de atividades de intervenção precoce para usarmos em nossas salas com as crianças autistas”.
TULIPA	“As formações acontecem sem muita periodicidade e são teóricas apenas, com abordagens inclusivas, mas sem qualquer especificação prática de como trabalhar com as crianças com TEA, ficamos perdidas em sala porque são muitas crianças e pouca informação e suporte para desenvolver as intervenções necessárias”.
ORQUÍDEA	“Recebemos poucas formações na área de autismo, sentimos falta de serem mais práticas, normalmente ficam no campo teórico somente”.

Fonte: PESQUISA EMPÍRICA (2024).

As repostas das entrevistadas demonstram a necessidade de uma formação de professores contínua do ponto de vista prático, para atender às crianças com TEA

matriculadas nas salas de infantil I e II da UEB Carlos Salomão Chaib. De acordo com ZAQUEU (2021):

Em geral, os professores que atuam no AEE precisam desenvolver a sua prática pedagógica em articulação com os professores da sala comum do ensino regular, sendo esse apoio necessário no atendimento às especificidades desses estudantes. Por isso, conhecer instrumentos de avaliação das competências e habilidades crescentes das crianças em diferentes áreas do desenvolvimento é essencial no direcionamento do planejamento dos professores frente as respostas educativas dos estudantes com TEA. (ZAQUEU, 2021, p. 34).

Também as repostas das entrevistadas evidenciam a necessidade de formações específicas voltadas para o trabalho do professor da sala regular e não somente o especialista do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com sugestões de atividades de intervenção precoce que possam ser usadas no cotidiano das crianças com TEA no espaço de sala de aula.

BROMÉLIA e TULIPA pontuam em suas respostas sobre a urgência de periodicidade nas formações continuadas dos professores, bem como maior orientação para atuarem no processo de intervenção junto às crianças com TEA matriculadas em suas salas de aula.

Em continuidade perguntamos quais intervenções precoces têm sido realizadas para favorecer as práticas pedagógicas, com crianças com TEA na UEB Carlos Salomão Chaib? Eis as respostas:

Quadro 6 - Intervenções precoces realizadas para favorecer as práticas pedagógicas, com crianças com TEA na UEB Carlos Salomão Chaib.

SUJEITOS	RESPOSTAS
DÁLIA	“As intervenções das profissionais do PROJETERA (uma em cada turno) visam garantir um suporte às professoras para o trabalho em sala de aula com sugestões de adaptação de atividades como também, sempre que possível, intervenção direta com a criança em sala (atualmente com crianças de suporte nível II e III), como por exemplo, na aquisição de habilidades básicas daqueles que assim necessitam conforme suporte”.

MARGARIDA	“Contamos com as intervenções precoces realizadas pelas profissionais do PROJETEA, garantindo suporte ao trabalho das professoras das salas regulares de ensino”.
ROSA	“Infelizmente o trabalho não tem acontecido como deveria, pois não temos o suporte humano necessário para auxiliar o professor em sala, devido a demanda de crianças com TEA e outras deficiências”.
BROMÉLIA	“Nenhuma, estamos passando por uma triste realidade desumana onde temos que ficar ouvindo gritos e proteger as crianças para não se machucarem no momento em que se desorganizam. Não temos suporte humano (tutor) e os cuidadores escolares não são suficientes para atender nossa demanda”
TULIPA	“Atendimento pelo PROJETEA e na sala do AEE. Em sala regular não conseguimos realizar, pois não temos nenhum suporte humano e o quantitativo de crianças com autismo é grande”.
ORQUÍDEA	“PROJETEA esporadicamente, mais teoria do que prática. A nossa realidade, é que não temos suporte para realizar o trabalho de intervenção em nossas salas de aula”

Fonte: PESQUISA EMPÍRICA (2024).

Ao analisarmos as respostas, constatamos algumas divergências acerca das práticas pedagógicas realizadas na escola para favorecer as crianças com TEA. DÁLIA e MARGARIDA que exercem a função de Professora/Suporte Pedagógico/Coordenadora, pontuaram em suas falas que o trabalho acontece por meio do PROJETEA que conta com um profissional especialista em cada turno que faz as orientações às professoras sobre as intervenções a serem realizadas com as crianças com TEA. Nas respostas das professoras que atuam nas salas do Infantil I e II, percebemos contradições, todas relataram que as salas têm muitas crianças com laudo de TEA e que pela falta de suporte humano não conseguem realizar as intervenções precoces necessárias, além de pontuarem que o projeto (PROJETEA)

não acontece de forma efetiva na prática cotidiana da escola.

Conforme a Organização Pan-americana de Saúde (2005), a infância é considerada uma fase adequada para investigação e se constitui como ação preventiva que compreende atividades que vão desde a identificação que se dá por meio de uma avaliação criteriosa com instrumentos padronizados até o encaminhamento para programas de intervenção precoce ou essencial.

Zaqueu (2022, p.34), pontua que:

Existe também a necessidade de se trabalhar com professores, visto, serem construtores de conhecimento e estarem diretamente ligados aos estudantes promovendo ações pedagógicas que influenciam no desenvolvimento das distintas áreas, estimulando suas potencialidades e, por conseguinte, trabalhando os déficits que os alunos possuem.

Para finalizar a entrevista, perguntamos de que forma tem sido avaliado o desenvolvimento, visando o planejamento de estratégias, para a intervenção precoce de crianças com TEA na UEB Carlos Salomão Chaib? Eis as respostas:

Quadro 7 - Avaliação do desenvolvimento, visando o planejamento de estratégias, para a intervenção precoce de crianças com TEA na UEB Carlos Salomão Chaib.

SUJEITOS	REPOSTAS
DÁLIA	“Ainda em fase de implantação, pretende -se construir o PEI (Plano Educacional Individualizado) conforme necessidade de cada criança (com parceria do PROJETERA e a Superintendência da Educação Especial) pela professora e, conforme avanços realizados, será refeito novo PEI para novas estratégias e avanços durante no novo período previsto durante o ano letivo”.
MARGARIDA	“Estamos implementando o PEI (Plano Educacional Individualizado) para contemplar um olhar específico às crianças com TEA de nossa escola”.
ROSA	“Até o momento não conseguimos realizar nenhuma estratégia devido ao grande quantitativo de crianças com TEA e a falta de suporte humano. Só nos resta pedi a Deus saúde psicológica,

	porquê a vontade é sair correndo da sala. Precisamos urgentemente de tutores estamos vivendo um caos em sala de aula”.
BROMÉLIA	“Como mencionei na resposta anterior não temos conseguido realizar um trabalho adequado com as crianças com TEA, pois não temos suporte humano para auxiliar”.
TULIPA	“O trabalho ainda é muito incipiente, não temos suporte humano para subsidiar nosso trabalho em sala de aula”.
ORQUÍDEA	“Não consigo visualizar nenhum desenvolvimento, infelizmente a falta de suporte humano nos deixa impossibilitada de realizar um trabalho de intervenção de qualidade”.

Fonte: PESQUISA EMPÍRICA (2024).

As respostas das entrevistas demonstram a necessidade de um trabalho direcionado a partir de estratégias contendo sugestões de atividades de intervenção precoce a serem implementadas em sala para atender as crianças com TEA, matriculadas na escola.

Também as respostas das entrevistas apontam que a maioria dos professores não conseguem desenvolver o trabalho por falta de suporte humano em sala, impossibilitando o desenvolvimento pedagógico das crianças.

Para a elaboração do produto educacional que atenda às necessidades da UEB Carlos Salomão Chaib de desenvolver um trabalho de intervenção precoce com as crianças com TEA na sala regular de ensino, buscamos saber quais atividades precisariam conter neste material que subsidiasse a prática pedagógica das professoras das salas do Infantil I e II. Tivemos as seguintes respostas:

Quadro 8 - Atividades que precisariam conter no Produto Educacional (Guia Pedagógico) que fosse capaz de subsidiar a prática pedagógica com as crianças com TEA.

SUJEITOS	PARTICIPANTES
DÁLIA	“Um Guia Pedagógico com sugestões de atividades práticas que seja possível aplicar com nossos alunos e que não precise de muitos recursos financeiros. Com materiais simples e práticos”
MARGARIDA	“Na minha opinião este Guia deve ser composto por atividades básicas e fácil confecção para o professor com orientações de como desenvolver habilidades cognitivas, psicomotoras, sociais e afetivas”
ROSA	“O Guia irá nos ajudar bastante, desde que traga sugestões de atividades simples e prática que de fato a gente consiga aplicar em nossa sala de aula”.
BROMÉLIA	“A ideia do Guia Pedagógico será muito útil para nós. Sugiro que as atividades sejam simples capazes de serem aplicadas de acordo com nossa realidade aqui na escola”.
TULIPA	“Seria importante que o Guia Pedagógico tivesse atividades que pudéssemos aplicar em nossa sala sem necessidade de termos gastos com materiais caros que a escola não poderá disponibilizar, como por exemplo brincadeiras livres e jogos acessíveis à nossa confecção”
ORQUÍDEA	“Precisamos de sugestões de atividades simples e práticas que se possa usar com as crianças com TEA para ajuda-las no desenvolvimento pedagógico na escola”.

Fonte: PESQUISA EMPÍRICA (2024).

As sugestões que foram descritas pelos sujeitos, serviram de base para a elaboração do Guia Pedagógico, considerando que o mesmo deve ser organizado em colaboração com os participantes da pesquisa. Foi explicado aos sujeitos que em

função de questões internas de estrutura física, as atividades na UEB Carlos Salomão Chaib foram suspensas por alguns dias, impossibilitando a aplicação do produto na instituição de ensino selecionada para a pesquisa. Portanto apoiamo-nos na Instrução Normativa Nº 04/2020/PPGEEB/UFMA, que torna facultativa a aplicabilidade do produto. Entretanto, assim que o produto educacional estiver concluído a pesquisadora retornaria à escola campo para a divulgação do mesmo.

6.4 Proposta de Aplicabilidade do Guia Pedagógico contendo orientações pedagógicas de ensino para crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

Nesta seção apresentaremos a proposta de elaboração e descrição do Produto Educacional da pesquisa com sugestões sobre sua aplicabilidade para as turmas do Infantil I e II. A proposta do produto educacional, intitulada: Guia Pedagógico contendo orientações pedagógicas de ensino para crianças com Transtorno do Espectro Autista. Ressaltamos que as sugestões descritas pelos sujeitos foram realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa empírica e constam explicitadas no quadro 7, deste estudo. Neste contexto, este Guia Pedagógico contendo Orientações Pedagógicas de ensino para crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil está sob a licença Creative Commons conforme figura 4. As licenças Creative Commons são licenças públicas que permitem cópia e compartilhamento de conteúdo educativo e cultura (Creative Commons, 2021).

Figura 4: Licença do Produto Educacional (CC VY-NC-ND)



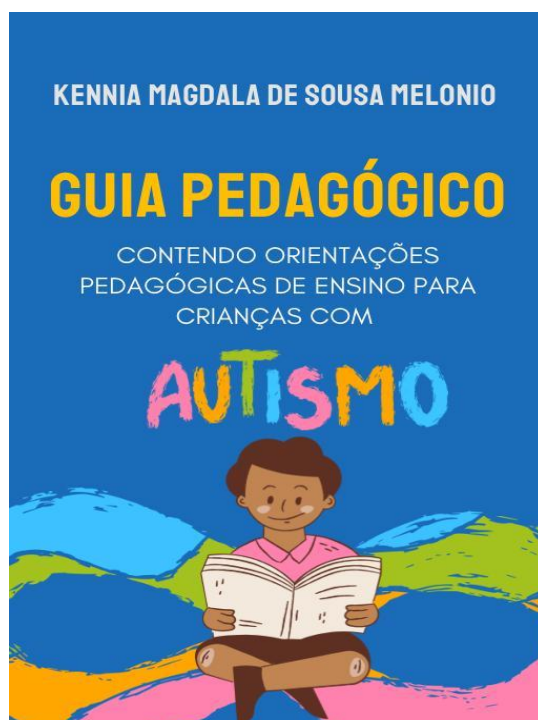
Fonte: MELONIO (2024).

Esse código de licença permite o compartilhamento do produto educacional, desde que seja atribuído o crédito de autoria (BY), sem permissão para alteração de seu conteúdo (ND), e não permite sua utilização para fins comerciais (NC). Para mais

informações sobre o Produto Educacional será necessário verificar o Apêndice C desta dissertação.

A elaboração do Guia Pedagógico contendo orientações pedagógicas de ensino para crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil que teve por finalidade subsidiar o trabalho educativo de professoras (es) com atividades de intervenção pedagógicas capaz de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças com TEA matriculadas nas turmas do Infantil I e II da UEB Carlos Salomão Chaib O produto educacional possui 48 páginas, o qual inclui os elementos pré textuais: capa, folha de rosto; elementos textuais e pós-textuais (referências). Os elementos textuais estão compostos por oito capítulos, incluindo a introdução e as considerações finais. Dessa forma, eis os capítulos: Capítulo 1- Introdução; capítulo 2- Jogos Multifacetados para montagem de estruturas; Capítulo 3- Contexto de brincadeira livre na sala de aula; Capítulo 4 –Contexto de brincadeira estruturada; Capítulo 5- Atividade de Imitação; Capítulo 6- Engajamento social sem o uso de brinquedos; Capítulo 7- Sugestões de Aplicativos interativos; 8- Considerações finais. Abaixo a capa do Guia Pedagógico contendo orientações pedagógicas de ensino para crianças com Transtorno do Espectro Autista.

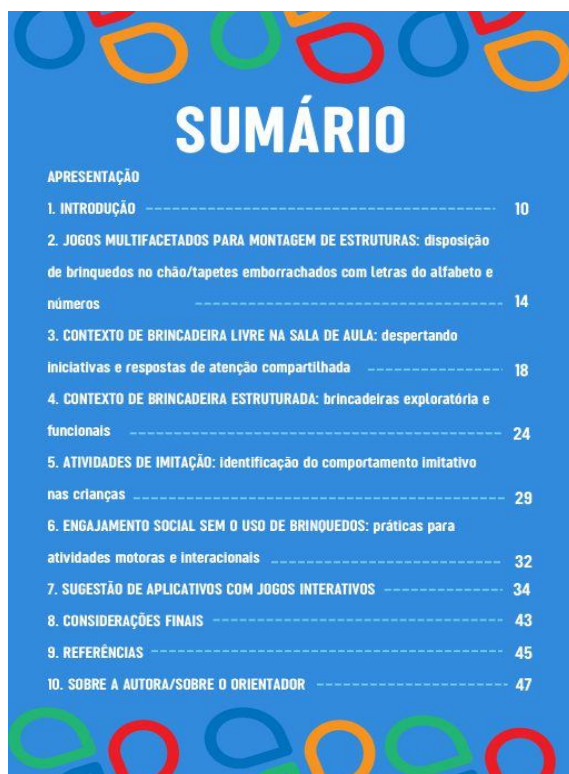
Figura 5 - Capa do Guia Pedagógico contendo orientações pedagógicas de ensino para crianças com Transtorno do Espectro Autista.



Fonte: MELONIO (2024).

O **Guia** Pedagógico contendo orientações pedagógicas de ensino para crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, está organizado em forma de sugestões de atividades, jogos e brincadeiras, sendo dividido conforme a figura 6, referente ao sumário.

Figura 6 - Sumário do Guia Pedagógico contendo orientações pedagógicas de ensino para crianças com Transtorno do Espectro Autista

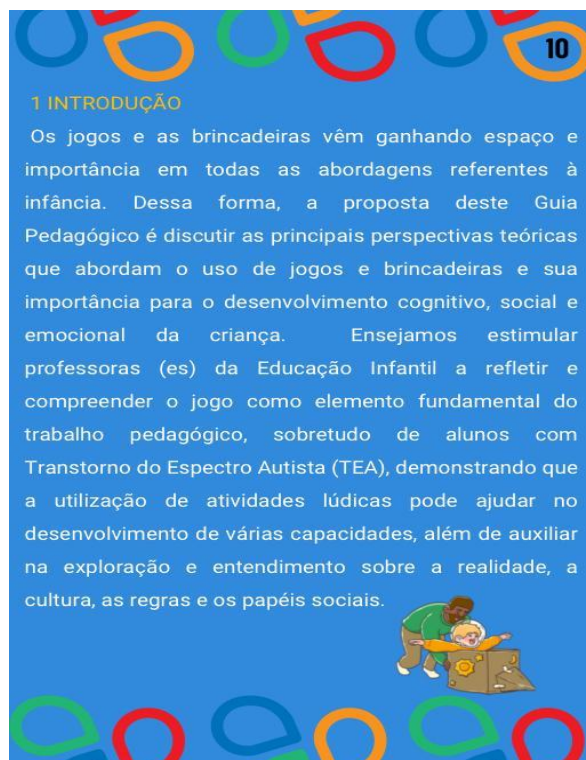


SUMÁRIO	
APRESENTAÇÃO	
1. INTRODUÇÃO	10
2. JOGOS MULTIFACETADOS PARA MONTAGEM DE ESTRUTURAS: disposição de brinquedos no chão/tapetes emborrachados com letras do alfabeto e números	14
3. CONTEXTO DE BRINCADEIRA LIVRE NA SALA DE AULA: despertando iniciativas e respostas de atenção compartilhada	18
4. CONTEXTO DE BRINCADEIRA ESTRUTURADA: brincadeiras exploratória e funcionais	24
5. ATIVIDADES DE IMITAÇÃO: identificação do comportamento imitativo nas crianças	29
6. ENGAJAMENTO SOCIAL SEM O USO DE BRINQUEDOS: práticas para atividades motoras e interacionais	32
7. SUGESTÃO DE APLICATIVOS COM JOGOS INTERATIVOS	34
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
9. REFERÊNCIAS	45
10. SOBRE A AUTORA/SOBRE O ORIENTADOR	47

Fonte: MELONIO (2024).

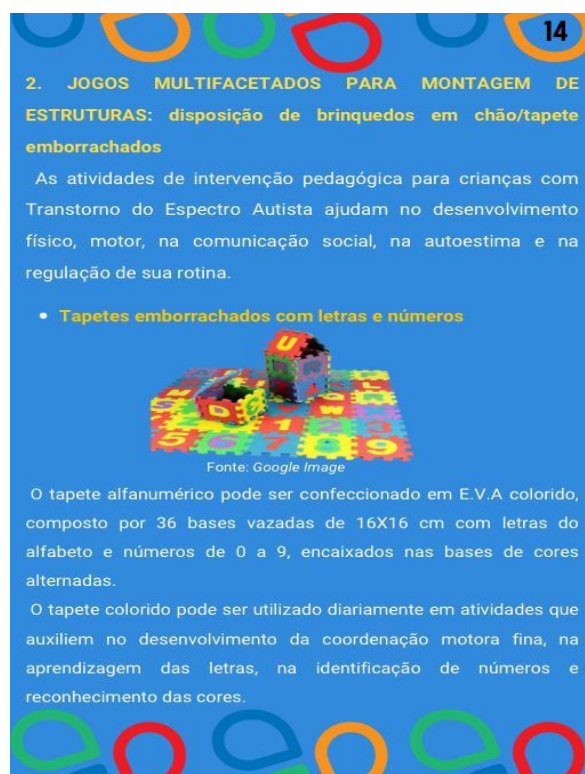
O capítulo 1 traz as principais perspectivas teóricas que abordam o uso de jogos e brincadeiras, bem como sua importância para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, além de estimular professoras (es) da Educação Infantil a refletir e compreender o jogo com elemento fundamental do trabalho pedagógico, sobretudo de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), demonstrando que a utilização de atividades lúdicas pode ajudar a desenvolver várias capacidades, além de auxiliar na exploração e entendimento, sobre a realidade, a cultura, as regras e os papéis sociais.

Figura 7 - Introdução



Fonte MELONIO (2024).

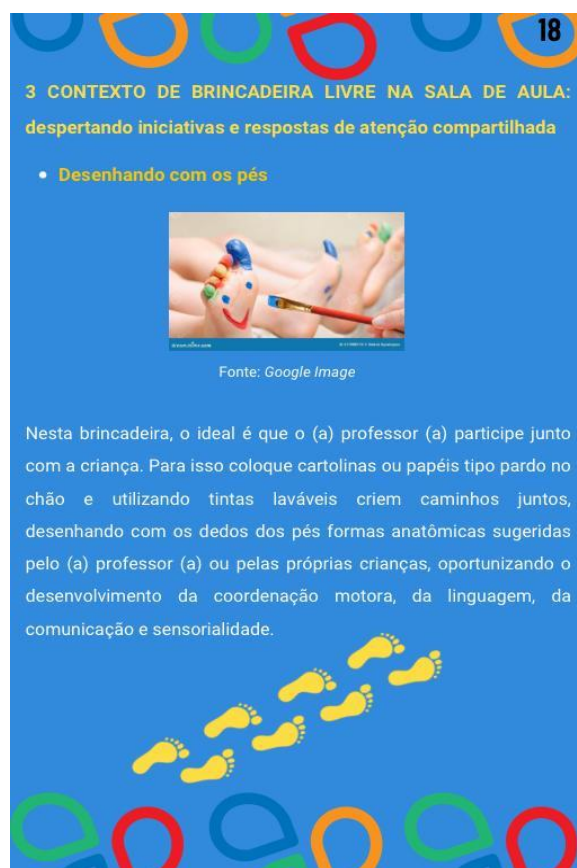
Figura 8 - Jogos multifacetados para montagem de estruturas



Fonte: MELONIO (2024).

No capítulo 2 intitulado de **Jogos multifacetados para montagem de estruturas**: disposição de brinquedos no chão/tapetes emborrachados com letras do alfabeto e números traz sugestões de atividades contendo disposição de brinquedos no chão-tapetes emborrachados com letras do alfabeto e números, além de outros instrumentos manipuláveis com sons e formatos diferenciados. Estas intervenções estimulam o desenvolvimento psicosocio-pedagógico e do corpo em movimento, beneficiando a interação do autista com os colegas de sala e com as atividades de sala de aula, despertando as suas habilidades cognitivas, afetivas e emocionais e proporcionando engajamento escolar, assinalando maior interesse para as atividades escolares.

Figura 9 - Contexto de brincadeira livre na sala de aula



Fonte: MELONIO (2024).

As atividades que compõem o capítulo 3 intitula-se **Contexto de brincadeira livre na sala de aula**, despertando iniciativas e respostas de atenção compartilhada tem por objetivo despertar iniciativas e respostas de atenção compartilhada, imitação de cunho complexo (imitação simbólica), engajamento social, brincadeira simbólica,

busca e resposta ao contato físico afetivo na sala de aula.

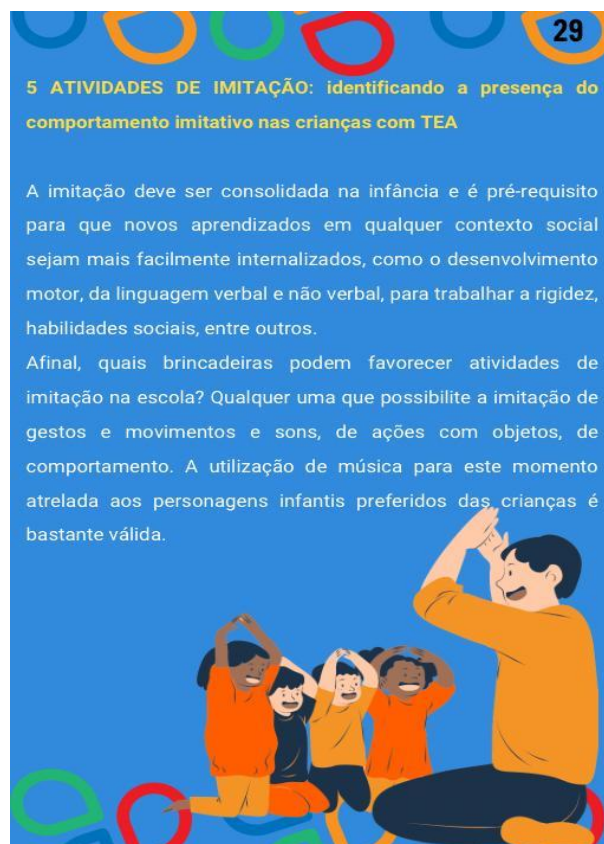
Figura 10 - Contexto de brincadeira estruturada.



Fonte: MELONIO (2024).

O capítulo 4 intitulado de **Contexto de brincadeira estruturada**: brincadeiras exploratória e funcionais, traz sugestões de atividades cujo objetivo é despertar comportamentos de busca de assistência e investigar presença de respostas atípicas (uso repetitivo de objetos e maneirismos motores), assim como brincadeiras exploratórias e funcionais (sobretudo habilidades com encaixe e atividades gráficas, incluindo o desenho). De maneira que também, estimulem a atenção do aluno para o conteúdo apresentado em sala de aula

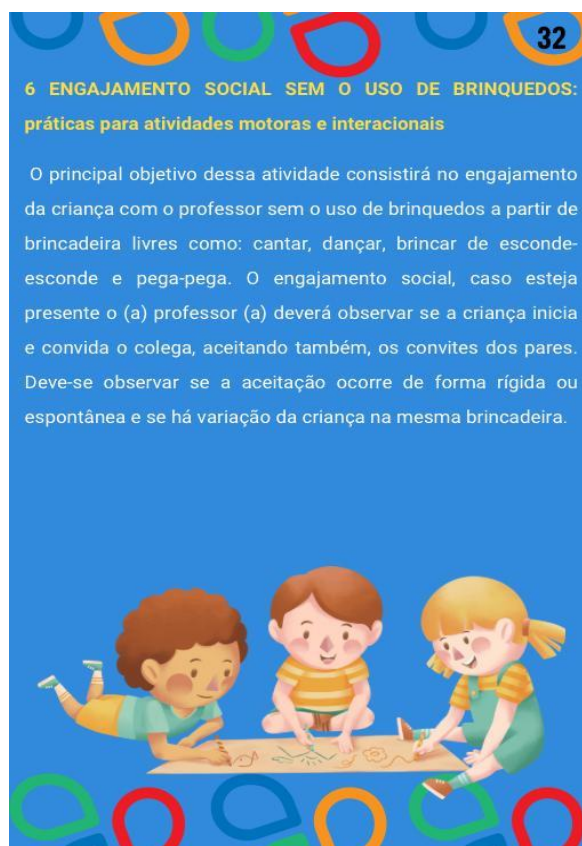
Figura 11 - Atividade de imitação.



Fonte: MELONIO (2024).

O capítulo 5, intitula-se **Atividades de imitação**: identificação do comportamento imitativo nas crianças e tem por objetivo, identificar a presença de comportamento imitativo na criança. O professor deve diferenciar a aprendizagem por imitação (quando o foco de interesse da criança está na interação com o adulto) da aprendizagem por emulação (quando o foco de interesse da criança está nas propriedades do brinquedo). É importante observar se a criança reproduz intencionalmente e não acidentalmente, algum tipo de gesto, expressão faciais ou ações demonstradas pelo professor e em que contexto essa ação aparece. Na aprendizagem por imitação, o foco de interesse da criança deve ser o comportamento do professor (por exemplo, bater no tambor com as mãos e não apenas o efeito de sua ação). A musicalização tem vários benefícios na educação infantil, a prática aparece nas recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ela está inserida no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, o qual deve ser trabalhado com crianças de 0 até 5 anos e 11 meses.

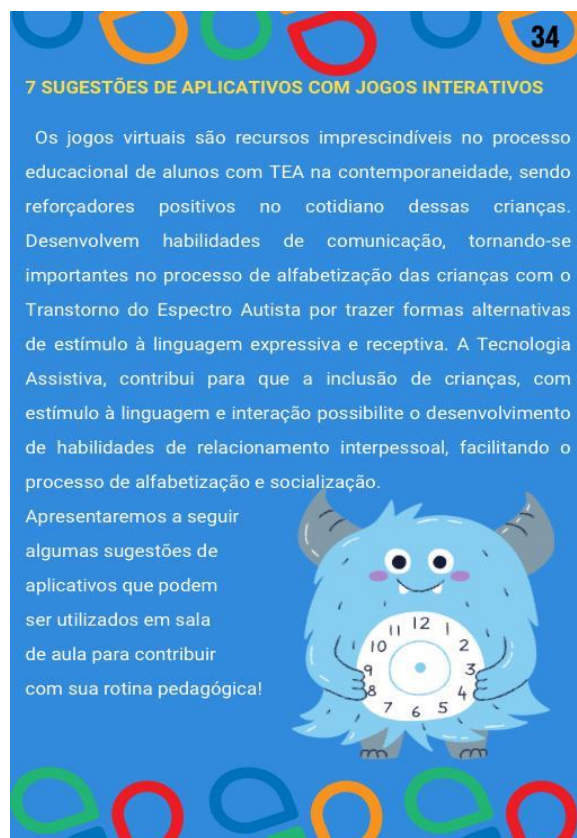
Figura 12 - Engajamento social sem o uso de brinquedo.



Fonte: MELONIO (2024).

O capítulo 6, intitula-se **Engajamento social sem o uso de brinquedos:** práticas para atividades motoras e interacionais, composto por atividades com objetivo de proporcionar engajamento da criança com a professora sem o uso de brinquedos por meio de música e brincadeiras como esconde-esconde e pega-pega. O engajamento social, caso esteja presente, observar se a criança inicia e convida o colega, aceitando também, os convites dos pares. Deve-se observar se a aceitação ocorre de forma rígida ou espontânea e se há variação da criança na mesma brincadeira.

Figura 13 - Sugestões de Aplicativos Interativos.



Fonte: MELONIO (2024)

No capítulo 7, intitulado de **Sugestão de Aplicativos com jogos interativo**, inserimos alguns aplicativos com jogos interativos para estimulação da aprendizagem das crianças com TEA que podem ser utilizados em sala de aula para contribuir com a rotina pedagógica de professoras (es) da Educação Infantil. Esperamos que o Guia Pedagógico contendo orientações pedagógicas de ensino para crianças com Transtorno do Espectro Autista possa contribuir como suporte ao trabalho docente na Educação Infantil.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre Intervenção Precoce para crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil, nos permitiu compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras da Educação Infantil, nas turmas do Infantil I e II na UEB Carlos Salomão Chaib, pertencente a rede municipal de ensino de São Luís-MA. Assim, o estudo teve o objetivo de construir um Guia Pedagógico, contendo orientações pedagógicas de ensino para crianças com Transtorno do Espectro Autista como material consultivo e apoiador do trabalho docente. A dissertação, na parte teórica, iniciou com resgate histórico de documentos nacionais e internacionais especificamente voltados para garantia de direitos civis da pessoa com deficiência. Dessa forma, evidenciamos que tais documentos constituíram um importante marco para construção da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que se pautou em garantir a inclusão de estudantes com deficiência na escola.

Consideramos que conseguimos alcançar e responder o problema central da investigação que foi: de que maneira uma formação de professores voltada para intervenção precoce na infância poderá contribuir com o ensino de crianças com TEA, nas classes comuns de ensino regular, na Educação Infantil? Na nossa dissertação foram escritos alguns capítulos que pontuaram diretamente sobre intervenções precoces para crianças com TEA, bem como os processos formativos recebidos pelos professores com objetivo de favorecer suas práticas pedagógicas. Conseguimos, também elaborar o produto educacional, que foi um Guia Pedagógico contendo orientações pedagógicas de ensino para crianças com TEA, enquanto uma proposta de aplicabilidade, além da colaboração dos participantes da pesquisa que puderam contribuir para a estrutura do Produto Educacional com sugestões de atividade de intervenção precoce utilizadas na sala regular de ensino, nas classes de infantil I e II.

Com relação aos objetivos específicos, os mesmos foram implementados por etapa. O primeiro objetivo identificou **quais intervenções precoces realizaram-se com crianças com TEA, na UEB Carlos Salomão Chaib**, evidenciamos que quase não são utilizadas intervenções pelos professores, pois a maioria salientou que a falta de suporte humano como tutores e cuidadores escolares invalidam a ação pedagógica voltada para atender às crianças com TEA nas classes do Infantil I e II, destacaram também que o quantitativo de alunos matriculados nas salas excede o esperado para

realização de um trabalho individualizado e de qualidade, uma vez que o professor está sozinho no espaço de sala de aula para atender à todas as crianças típica e atípicas. Consideremos ter alcançado este objetivo.

Com relação ao segundo objetivo específico que foi: identificar **que formações os professores da Educação Infantil têm recebido para atender crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na UEB Carlos Salomão Chaib**, identificamos que os participantes da pesquisa recebem poucas formações no âmbito do trabalho de intervenção precoce com crianças com TEA. As formações acontecem em sua maioria, voltadas para uma perspectiva acerca da necessidade de inclusão na sala regular, sem muitas orientações de estratégias a serem utilizada pelos professores para garantia de participação efetiva das crianças com TEA no processo educativo. Durante a aplicação da entrevista, essa fala foi pontuada por todas as professoras participantes. Dessa forma, consideramos que cumprimos o objetivo proposto, haja vista que pudemos identificar que as participantes da pesquisa não recebem formação específica na área de intervenção precoce em TEA.

O terceiro objetivo que foi: **Realizar intervenções que possam favorecer as práticas pedagógicas com crianças com TEA na UEB Carlos Salomão Chaib**, consideramos que cumprimos o terceiro objetivo pelos encontros formativos proporcionados pela pesquisadora na referida instituição de ensino com os professores do Infantil I e II com sugestões de atividades de intervenção precoce a serem utilizadas na sala regular para favorecer o processo educativo das crianças.

O quarto e último objetivo foi: **Elaborar um Guia Pedagógico com sugestões de atividades de intervenção precoce para crianças com TEA na Educação Infantil**, consideramos ter alcançado este objetivo, visto que conseguimos elaborá-lo para ser inserido como proposta na nossa Dissertação.

Após finalizarmos a pesquisa, consideramos ter contribuído para o trabalho educativo de professoras (es) no contexto de sala de aula, trazendo algumas sugestões de atividades simples que podem ser utilizadas diariamente em sua prática pedagógica para favorecer a intervenção precoce de crianças com o Transtorno do Espectro Autista, matriculadas na UEB Carlos Salomão Chaib. Sabemos da importância das intervenções em TEA na primeira infância, pois juntamente com a ciência é possível comprovar que as intervenções precoces não só melhoram o desenvolvimento das crianças em sociedade, como também, amplia-se a qualidade de vida destas crianças, tendo um alcance expandido aos familiares. Ao serem

impactados com essas intervenções, as crianças com TEA terão menos comportamentos disfuncionais, ocasionando menor grau de estresse e sofrimento da família.

REFERÊNCIAS

- ALVES BOSA, Cleonice. (2002). **Autismo: Atuais interpretações para antigas observações.**
- ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas, SP: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica).
- BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.
- BARBOZA, A. A., COSTA, L. C. B.; BARROS, R. S. (2019). **Instructional Videomodeling to Teach Mothers of Children with Autism to Implement Discrete Trials: A Systematic Replication.** Trends in Psychology, 27(3), 795-804. doi: 10.9788/tp2019.3-14.
- BATISTA, C.; BOSA, C. **Autismo e educação.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL, MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessado em: 25 de outubro de 2022.
- BRASIL. Lei n. 13.438, de 26 de abril de 2017. Altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (**Estatuto da Criança e do Adolescente**). Brasília: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13438-26-abril-2017-784640-publicacaooriginal-152405-pl.html>. Acesso em: 02 agosto 2023.
- CAMARGO, S. P. H., & Rispoli, M. (2013). **Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo:** definição, características e pressupostos filosóficos. Revista Educação Especial, 26(47), 639-650. doi: 10.5902/1984686X9694
- CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil.** 23ª ed- Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- CARTAGENES, M. V., CASTRO, C. A. L., ALMEIDA, G. K. F. C., MAGALHÃES Y. C.; Almeida, CARMINHA, Vera Lúcia (et. al). **Autismo vivências e caminhos.** São Paulo: Blucher, 2016.
- CHAVES, José M. **Neuroplasticidade, memória e aprendizagem:** uma relação atemporal. Rev. Psicopedagogia, São Paulo, 40, Jul 2023. 66-75.

COSTA, Dayane C. **Transtorno do espectro autista: Funcionamento cerebral e o impacto do diagnóstico para pais e cuidadores.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, São Paulo, 1, n. 6, Junho 2020. 65-75.

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.

DAMIANI, M. F. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, p.57-67, maio/agosto 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.

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

FERNANDES, Carla Helena. Pesquisa e formação profissional continuada: (em) caminhos da educação inclusiva. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 24, n. 46, p. 4-22, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol24.n46.p04-22> Acesso em: 15 maio 2023.

FIGUEIRAS, Amira Consuelo, SOUZA, Isabel Cristina Neves de; RIOS, Viviana Graziela; BENGUIGUI, Yehuda. OPAS. Organização Pan-americana de Saúde. **Manual de vigilância do desenvolvimento infantil no contexto da AIDPI.** Washington, D.C.: OPS, 2005.

FREITAS, Marcos César. **O aluno incluído na Educação Básica. 1ª ed- São Paulo: Cortez, 2013.**

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6º. ed. - São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6º. ed. - 4. Reimpr- São Paulo: Atlas, 2011.

GIORGI, A.; SOUSA, D. **Método fenomenológico de investigação em psicologia.** Lisboa: Fim de Século, 2010.

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.

HERCULANO-HOUZEL, S. **O cérebro nosso de cada dia.** 2. ed. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2012.

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.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. **IN: BRASIL. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização, Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1ª ed- São Paulo: Moderna, 2003.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS – DSM – 5 - TR. Trad: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et. al. 5 ed. – Porta Alegre: Artmed, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda. *Revista Pátio – Revista Pedagógica*, ano V, n. 20, fev./abr. 2002.

MANZINI, Eduardo José. **Inclusão dos alunos com deficiência na escola: os desafios continuam**. 1ª ed- São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. A Inclusão Social depende da ação de cada um e de todos. *Entrevista Educação - Revista Adverso*, Porto Alegre, n. 140, mar. 2006.

MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MILLER, L.J. **Sensational Kids: Hope and Help for Children with Sensory Processing Disorder (SPD)**. New York: Perigee. 2006.

OLIVEIRA, Ana F. T. D. M.; SCHMIDT, Carlo. Bullying e Transtorno do Espectro Autista: o que nos revelam as autobiografias? **Educ. Pesquisa**, São Paulo, 49, n. 23, 2022.

PANCIERA, Sara Del Prete; PREZOTTO, Eduardo dos Santos. Compreensão social e linguagem: tarefas experimentais e uso de termos mentais em situações lúdicas. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 16, n. 1, p. 27-40, 2017.

PEDRUZZI, C.M.; ALMEIDA, C.H.A. O jogo simbólico na intervenção fonoaudiológica de crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Distúrbios da Comunicação**, v. 30, n. 2, p. 1-242, 2018.DOI:10.23925/2176-2724.2018v30i2p-242-251.

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

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo, SP: Ed.

da Universidade de São Paulo, 1984.

RAMOS, Jorge M. Alterações encefálicas no transtorno do espectro do autismo: aproximações da neuroplasticidade e a atividade física. **Rev. Assoc. Bras. Ativ**, São Paulo, 24, jan 2023. 107-130.

ROHRER, D., DEDRICK, R. F.; STERSHIC, S. (2015). Interleaved Practice Improves Mathematics Learning. **Journal of Educational Psychology**, 107(3), 900-908.

SANTOS, Ana M. D.; SILVA, Rillary C. D. M.; VIEIRA, Ana C. S. **Estimulação precoce em crianças com transtorno do espectro autista**. GEPNEWS, Maceió, Dez 2022. 220 - 224.

SANTOS, Ana M. D.; SILVA, Rillary C. D. M.; VIEIRA, Ana C. S. **Estimulação precoce em crianças com transtorno do espectro autista**. Gep News, São Paulo, 6, 2020. 220-224.

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

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

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

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

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000. 256p.

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.

SHILLINGSBURG, M. A., HANSEN, B.; WRIGHT, M. (2018). **Rapport Building and Instructional Fading Prior to Discrete Trial Instruction**: Moving From Child-Led Play to Intensive Teaching. Sage Journals, 1-19. doi: 10.1177/0145445517751436

SOUZA, Joniery R. D.; MARTINS, Morgana D. F. A. **Educação inclusiva de alunos com TEA na pandemia: evidências e reflexões**. REGIT, Fatec-Itaquaquecetuba, São paulo, 19, Jun/Jul 2023. 144 - 156.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madri: Morata, 1987.

TANIGUCHI, Ana L. P.; MARRA, Danielle D. A.; ALMEIDA, Rogério J. D. Impactos psicossociais da pandemia da COVID-19 em indivíduos com transtorno do espectro autista: revisão sistemática. **Research, Society and Development**, Goiás, 11, n. 4,

Setembro 2022. 1- 9.

UCHÔA, Yasmim Figueiredo. **A criança autista na educação infantil: desafios e possibilidades na educação inclusiva.** 1ª ed Campina Grande: 2015.

W. R. M. (2016). **Software baseado no método ABA para auxílio ao ensino-aprendizagem de crianças portadoras de Transtorno Global do Desenvolvimento-Autista.** Computer on the Beach, 162-171. Recuperado de <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/acotb/article/view/10721>.

ZAQUEU, LÍVIA da Conceição Costa; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; CARVALHO, Felipe Alckmin; PAULA, Cristiane Silvestre de. Associações entre Sinais Precoces de Autismo, Atenção Compartilhada e Atrasos no Desenvolvimento Infantil. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Jul-Set 2015, Vol. 31 n. 3, pp. 293-302. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722015032243293302>. Acesso: 03.02.2024.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas.** Lisboa, PT: EDUCA, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA CARLOS SALOMÃO CHAIB

A) ASPECTOS FÍSICOS (DEPENDÊNCIAS FÍSICAS)

Quantidade de salas de aula;

Sala de professores;

Banheiros infantil/ adulto;

Biblioteca ou sala de Leitura;

Cantina /refeitório;

Sala de Recursos/ AEE;

Pátio aberto;

Área externa/Estacionamento

B) ASPECTOS PEDAGÓGICO-DOCENTE

Formação Continuada do professor;

Instrumentos utilizados para planejamento e registro pedagógico;

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM AS PARTICIPANTES DA PESQUISA (PROFESSORAS DAS TURMAS DE INFANTIL I E II E PROFESSORA SUPORTE PEDAGÓGICO/COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de conclusão de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão que aborda a Intervenção Precoce de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. Desta forma, pedimos sua colaboração respondendo as questões que seguem, para ajudar na elaboração de um Guia Pedagógico contendo orientações pedagógicas de ensino para crianças com TEA.

A) Dados de identificação da participante

Nome (opcional):

Formação:

Cor/Raça:

Idade:

Sexo/Gênero: () M () F () outro:

Tempo de trabalho na Educação Infantil:

Tempo de trabalho nesta Unidade de Educação Básica:

B) Questões da entrevista semiestruturada

1 - Qual o procedimento adotado pela escola, após a matrícula de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na UEB Carlos Salomão Chaib?

2 - Quais formações os professores da Educação Infantil têm recebido para atender crianças com TEA na UEB Carlos Salomão Chaib?

3 - Quais intervenções precoces têm sido realizadas, para favorecer às práticas pedagógicas, com crianças com TEA na UEB Carlos Salomão Chaib?

4 - De que forma tem sido avaliado o desenvolvimento, visando o planejamento de estratégias, para intervenção precoce de crianças com TEA na UEB Carlos Salomão Chaib?

5 - Quais atividades precisariam conter no Guia Pedagógico que será deixado na escola para subsidiar a prática pedagógica das professoras com crianças com TEA, das salas do Infantil I e II da UEB Carlos Salomão Chaib?

APÊNDICE C: GUIA PEDAGÓGICO

KENNIA MAGDALA DE SOUSA MELONIO

GUIA PEDAGÓGICO

CONTENDO ORIENTAÇÕES
PEDAGÓGICAS DE ENSINO PARA
CRIANÇAS COM

AUTISMO



KENNIA MAGDALA DE SOUSA MELONIO

GUIA PEDAGÓGICO

CONTENDO ORIENTAÇÕES
PEDAGÓGICAS DE ENSINO PARA
CRIANÇAS COM

AUTISMO





UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA

Reitor Prof.Dr. Fernando Carvalho Silva

**AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
INTERNACIONALIZAÇÃO**

Profa.Dra. Flávia Raquel Fernandes do Nascimento

**COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

**VICE-CCOORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Prof. Dr Antonio Assis Cruz Nunes

AUTORA

Kennia Magdala de Sousa Melonio

ORIENTADORA

Profª Dra. Francisca Moraes da Silveira

DESIGN GRÁFICO

Prof.Msc. Jailson Antonio Ribeiro Viana

CAPA

Imagem da Capa: Autismo

Criado no App Canva

Disponível em: <https://www.canva.com/>



BY



NC



SA

SÃO LUÍS, 2024



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1. INTRODUÇÃO	10
2. JOGOS MULTIFACETADOS PARA MONTAGEM DE ESTRUTURAS: disposição de brinquedos no chão/tapetes emborrachados com letras do alfabeto e números	14
3. CONTEXTO DE BRINCADEIRA LIVRE NA SALA DE AULA: despertando iniciativas e respostas de atenção compartilhada	18
4. CONTEXTO DE BRINCADEIRA ESTRUTURADA: brincadeiras exploratória e funcionais	24
5. ATIVIDADES DE IMITAÇÃO: identificação do comportamento imitativo nas crianças	29
6. ENGAJAMENTO SOCIAL SEM O USO DE BRINQUEDOS: práticas para atividades motoras e interacionais	32
7. SUGESTÃO DE APLICATIVOS COM JOGOS INTERATIVOS	34
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
9. REFERÊNCIAS	45
10. SOBRE A AUTORA/SOBRE O ORIENTADOR	47





APRESENTAÇÃO

Olá, professoras (es) das salas do Infantil I e II

O Guia Pedagógico, contendo orientações pedagógicas para crianças com TEA na Educação Infantil apresenta sugestões de atividades a serem desenvolvidas com crianças do Infantil I e II para estimulação de habilidades cognitivas e psicopedagógicas para fins de aprendizagem.

Nesse sentido, compõe um produto educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA) com estudos a partir da pesquisa: INTERVENÇÃO PRECOCE PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta para formação de professores na UEB Carlos Salomão Chaib.



The top of the page features a decorative border consisting of several overlapping, stylized shapes in blue, orange, and green. These shapes resemble thick outlines of circles or teardrops, arranged in a row.

Este trabalho objetiva auxiliar professoras (es) da Educação Infantil, a refletirem sobre possibilidades cotidianas de organizar ambientes educativos inclusivos para acolherem crianças com TEA, oportunizando espaços de intervenção por meio de atividades de estimulação de habilidades cognitivas, motoras e interacionais.

Nessa perspectiva, este produto educacional, subsidiará o trabalho docente com as crianças com TEA que ingressam na escola. O guia Pedagógico contendo orientações pedagógicas para crianças com TEA na Educação Infantil é proposto como material consultivo e apoiador do trabalho docente.

Vale ressaltar, que as atividades são sugestões que podem ser realizadas ao longo do ano letivo, considerando as especificidades de cada criança, bem como o uso de suporte visual, reforço positivo e tempo estendido se necessário.

The bottom of the page features a decorative border similar to the header, with stylized shapes in green, red, blue, and orange.



Em sua estrutura de organização, o Guia Pedagógico, contém capítulos que situam:

a) **Capítulo 1: JOGOS MULTIFACETADOS PARA MONTAGEM DE ESTRUTURA:** disposição de brinquedos no chão-tapetes emborrachados com letras do alfabeto e números, além de outros instrumentos manipuláveis com sons e formatos diferenciados. Estas intervenções estimulam o desenvolvimento psicosócio-pedagógico e do corpo em movimento, beneficiando a interação do autista com os colegas e com as atividades de sala de aula, despertando as suas habilidades cognitivas, afetivas e emocionais e proporcionando engajamento escolar, assinalando maior interesse para as atividades escolares.

b) **Capítulo 2: CONTEXTO DE BRINCADEIRA LIVRE NA SALA DE AULA:** com objetivo de despertar iniciativas e respostas de atenção compartilhada, imitação de cunho complexo (imitação simbólica), engajamento social, brincadeira simbólica, busca e resposta ao contato físico afetivo na sala de aula.



c) **Capítulo 3: CONTEXTO DE BRINCADEIRA ESTRUTURADA:**

caixa do professor em mesa, com objetivo de despertar comportamentos de busca de assistência e investigar presença de respostas atípicas (uso repetitivo de objetos e maneirismos motores), assim como brincadeiras exploratórias e funcionais (sobretudo habilidades com encaixe e atividades gráficas, incluindo o desenho). De maneira que também estimulem a atenção do estudante para o conteúdo apresentado em sala de aula

d) **Capítulo 4: ATIVIDADES DE IMITAÇÃO:** objetiva identificar a presença de comportamento imitativo na criança. O professor deve diferenciar a aprendizagem por imitação (quando o foco de interesse da criança está na interação com o adulto) da aprendizagem por emulação (quando o foco de interesse da criança está nas propriedades do brinquedo). É importante observar se a criança reproduz intencionalmente, e não acidentalmente, algum tipo de gesto, expressão facial ou ações demonstradas pelo professor e em que contexto essas ações aparecem.





Na aprendizagem por imitação, o foco de interesse da criança deve ser o comportamento do professor (por exemplo, bater no tambor com as mãos e não apenas o efeito de sua ação). A musicalização tem vários benefícios na educação infantil, a prática aparece nas recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ela está inserida no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, o qual deve ser trabalhado com crianças de 0 até 5 anos e 11 meses.

e) **Capítulo 5: ENGAJAMENTO SOCIAL: prática de atividades motoras e interacionais:** objetiva o engajamento da criança com o professor sem o uso de brinquedos, O engajamento social, caso esteja presente, observar se a criança inicia e convida o colega, aceitando também, os convites dos pares. Deve-se observar se a aceitação ocorre de forma rígida ou espontânea e se há variação da criança na mesma brincadeira.

f) **Capítulo 6: SUGESTÕES DE APLICATIVOS COM JOGOS INTERATIVOS:** Neste capítulo, iremos deixar sugestões de estimulação da aprendizagem e que possam contribuir para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos e sociais das crianças com o Transtorno do Espectro Autista.



Reiteramos nas considerações finais que a Educação Infantil é um espaço de interação social que pode proporcionar muitas possibilidades de aprendizagem nas diversas áreas como: motora, cognitiva, social, entre outras, capaz de favorecer o desenvolvimento de qualquer criança, quando as práticas pedagógicas são bem planejadas em função das necessidades educacionais de cada criança, em especial aquelas que apresentam Transtorno de Espectro Autista (TEA).

Desejamos ter contribuído com o trabalho de professoras (es) do Infantil I e II com as sugestões de atividades de intervenção pedagógica para as crianças com o Transtorno do Espectro Autista.



Kennia Magdala de Sousa Melonio
Mestranda do PPGEED/UFMA

1 INTRODUÇÃO

Os jogos e as brincadeiras vêm ganhando espaço e importância em todas as abordagens referentes à infância. Dessa forma, a proposta deste Guia Pedagógico é discutir as principais perspectivas teóricas que abordam o uso de jogos e brincadeiras e sua importância para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. Ensejamos estimular professoras (es) da Educação Infantil a refletir e compreender o jogo como elemento fundamental do trabalho pedagógico, sobretudo de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), demonstrando que a utilização de atividades lúdicas pode ajudar no desenvolvimento de várias capacidades, além de auxiliar na exploração e entendimento sobre a realidade, a cultura, as regras e os papéis sociais.



Os jogos e brincadeiras vêm ganhando espaço e importância nas abordagens referentes à infância, sobretudo como recursos para o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades cognitivas, sociais, afetivas e motoras.

Para Piaget (1978), quando a criança brinca, ela assimila o mundo da sua maneira, não havendo compromisso com a realidade.



A interação com o objeto, independe da natureza deste, sua função advém do significado atribuído pela criança, por meio do simbolismo. A princípio, o jogo se apresenta de maneira solitária, evoluindo para um novo estágio, denominado de representação de papéis, até chegar aos jogos de regras. Nesta perspectiva, o brinquedo e o ato de brincar constituem-se em vínculos importantes na construção do conhecimento.

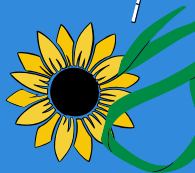
O jogo educativo utilizado em sala de aula na maioria das vezes vai além das brincadeiras e torna-se uma ferramenta para o aprendizado. Contudo, para que o jogo seja um aprendizado, é necessário que não tenha conotação de obrigação para a criança, é importante deixar que o aluno escolha com qual jogo queira brincar e que ele mesmo controle o desenvolvimento sem ser coagido pelo professor (KISHIMOTO, 2002).

No concernente à construção da aprendizagem, alguns jogos tem o propósito de auxiliar o aluno em seu aprendizado e desenvolvimento do raciocínio matemático e conhecimentos linguísticos. Em outros momentos podem dar suporte no desenvolvimento, afetivo, físico-motor e social. Entretanto, o professor deverá respeitar o processo individual de cada um, para que não se torne um momento obrigatório, mas prazeroso e com significado para o aluno.



O uso de jogos e brincadeiras no universo da criança com Transtorno do Espectro Autista, busca refletir sobre como atividades lúdicas são capazes de subsidiar o processo de aprendizagem, proporcionando maior desenvolvimento de suas potencialidades, habilidades e possibilidades, além de propiciar mecanismos de inclusão no espaço de sala de aula, sobretudo dos alunos com TEA.

O brincar como ação lúdica oferece diversos benefícios para as crianças com TEA, entre eles destacamos: o estabelecimento de bom relacionamento com seus pares, ampliação da comunicação, curiosidade, concentração, promovem a criatividade e construção de vínculos afetivos.



Este material vem de encontro as necessidades expressas pelas professoras da UEB Carlos Salomão Chaib durante a pesquisa realizada na escola e constitui mais um apoio na prática pedagógica de professoras (es) da Educação Infantil, nas classes de infantil I e II, com sugestões de atividades de intervenção pedagógica, que possam constar na rotina dos alunos com TEA matriculados na referida Instituição de Ensino.

2. JOGOS MULTIFACETADOS PARA MONTAGEM DE ESTRUTURAS: disposição de brinquedos em chão/tapete emborrachados

As atividades de intervenção pedagógica para crianças com Transtorno do Espectro Autista ajudam no desenvolvimento físico, motor, na comunicação social, na autoestima e na regulação de sua rotina.

- **Tapetes emborrachados com letras e números**



Fonte: Google Image

O tapete alfanumérico pode ser confeccionado em E.V.A colorido, composto por 36 bases vazadas de 16X16 cm com letras do alfabeto e números de 0 a 9, encaixados nas bases de cores alternadas.

O tapete colorido pode ser utilizado diariamente em atividades que auxiliem no desenvolvimento da coordenação motora fina, na aprendizagem das letras, na identificação de números e reconhecimento das cores.

- **Tangram**



Fonte: Canvas

O tangram, também conhecido como um quebra-cabeça chinês, composto por sete peças geométricas e que oferece diversas possibilidades de criar formas. Ele tem sido utilizado como importante ferramenta para o desenvolvimento de habilidades, especialmente em crianças com Transtorno do Espectro Autista. Além de ser usado para o aprendizado de matemática, o uso do tangram nas atividades oferece vários benefícios, incluindo o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças com TEA.

O ato de manipular e combinar as sete peças geométricas, não só estimula o raciocínio lógico, como também aprimora a coordenação motora fina, que envolve a habilidade precisa delicada e coordenada dos pequenos músculos, especialmente das mãos.

- **Quebra-cabeça das emoções**



Fonte: Google Image

Esse quebra cabeça é composto de 24 peças de papelão de 3mm com medidas na dimensão de 27 X 19 cm. É uma atividade cognitiva prazerosa para realizar com as crianças com TEA, de memória, em que as crianças terão oportunidade de achar as peças que se encaixem, oportunizando nas crianças o acúmulo de informações sobre os formatos e seus possíveis pares. Estimula a coordenação motora, além de ser um excelente instrumento de socialização. Durante a brincadeira há interação, colaboração, competição, conquistas, acertos e erros compartilhados entre o grupo.



- **Quebra-cabeça mosaico da tartaruga**



Fonte: Google Image

O quebra-cabeça e mosaico da tartaruguinha pode ser usado para estimular e desenvolver habilidades espaciais, de coordenação motora, atenção e encaixe e identificação das cores

O tabuleiro pode ser confeccionado com papelão de espessura de 5mm e para as peças de encaixe pode ser usado também papelão ou material similar e deverá ser pintado utilizando diferentes cores.

No início a criança poderá apenas fazer o encaixe das peças de forma aleatória, com a intervenção do (a) professor (a) será estimulada a seguir as sugestões propostas, com objetivos pedagógicos traçados para a construção da aprendizagem.



3 CONTEXTO DE BRINCADEIRA LIVRE NA SALA DE AULA: despertando iniciativas e respostas de atenção compartilhada

- **Desenhando com os pés**



Fonte: Google Image

Nesta brincadeira, o ideal é que o (a) professor (a) participe junto com a criança. Para isso coloque cartolinas ou papéis tipo pardo no chão e utilizando tintas laváveis criem caminhos juntos, desenhando com os dedos dos pés formas anatômicas sugeridas pelo (a) professor (a) ou pelas próprias crianças, oportunizando o desenvolvimento da coordenação motora, da linguagem, da comunicação e sensorialidade.



- Caixa Surpresa



Fonte: Google Image

O professor deverá providenciar uma caixa grande em que sejam inseridos alguns objetos de diferentes tamanhos, formas e texturas. Em seguida as crianças deverão estar com uma venda nos olhos para que realizem o reconhecimento dos objetos que foram colocados na caixa falando as características de cada um. Estarão sendo trabalhadas habilidades relacionadas à comunicação, atenção, foco e o estímulo dos sentidos.



- **Dia de fantasia**



Fonte: Google Image

Combine com as crianças e suas respectivas famílias sobre o dia da fantasia. Neste dia, a criança deverá se vestir de algum personagem favorito ou até mesmo criar algum adorno correspondente, e assim, contar às outras crianças porque o escolheu, as características da vestimenta e do personagem. O professor poderá organizar ao final um desfile das fantasias das crianças que se sentirem à vontade para a atividade. Serão trabalhadas habilidades referentes a comunicação, linguagem e interação social com seus pares.



- Mapa do Tesouro



Fonte: Google Image

Escolha um objeto da sala de aula e esconda em um local da sala. Em seguida crie um mapa simples do espaço onde vocês estão e conduza a criança a procura do objeto que foi escondido. Nesse momento, você poderá lançar mão de alguns reforçadores sociais como: você está perto agora, você vai conseguir, confio em você, não desista e outros. A atividade permitirá o desenvolvimento do raciocínio lógico, noção de espaço e aperfeiçoamento da linguagem.



- **Boliche adaptado**



Fonte: Google Image

O jogo de boliche proporciona maior aprendizado por meio da brincadeira, desenvolvendo o conhecimento sobre os números, comparação de conjuntos, envolvendo noções de distância, espaço, força através da elaboração do conjunto de regras e a coordenação quando os alunos tentam acertar as garrafas. Esse jogo, melhora aprendizagem e promove a autoconfiança, a organização, concentração, atenção, raciocínio lógico dedutivo e o senso cooperativo. Assim, para o boliche, utilize garrafas PET e uma bola macia. O espaço pode ser adaptado, de modo que o jogo aconteça em cima de um tapete de EVA, para que o barulho não cause sensibilidade auditiva nas crianças com TEA.

- **Hortinha na Escola**



Fonte: Google Image

A atividade de organização da hortinha da sala possibilita às crianças, sobretudo aquelas com TEA a oportunidade de aprender por meio do estímulo sensorial, desenvolvendo habilidades de atenção, tato e visão, além da coordenação motora.

Para a organização do espaço serão usadas ferramentas de jardinagem, adubos, sementes, mudas, tijolos, mangueira e regadores, material criado com sucatas. Além do trabalho em sala de aula, sugerimos um cronograma de atividades para que as crianças possam participar da aula campo, em um espaço da escola que possa ser destinado às práticas de educação ambiental.



4 CONTEXTO DE BRINCADEIRA ESTRUTURADA: brincadeiras exploratórias e funcionais



Fonte: Google Image

O brincar é importante para todas as crianças, pois é através de atividades lúdicas que as estruturas cognitivas, motoras e sociais são desenvolvidas, contudo no universo das crianças com Transtorno do Espectro Autista, é necessário levar em consideração brincadeiras funcionais, trabalhando questões relacionadas a interação com o meio, estimulando a comunicação verbal e não verbal e ainda ajudando nas questões de regulação de comportamento. Seguem abaixo sugestões de brincadeiras funcionais que poder ser utilizadas em sua sala de aula.



- **Esconde-esconde de objetos**



Fonte: Google Image

Essa brincadeira é diferente do esconde-esconde tradicional, mas tão simples quanto. O (a) professor (a) irá precisar de alguns brinquedos e, juntos estabelecerem regras como: espaço que podem esconder e a quantidade de objetos. Enquanto o (a) professor (a) esconde, a criança fica de costas esperando para ir procurar. Esta brincadeira funcional promove a interação com seus pares, ajuda a desenvolver a comunicação e capacidade de se expressar.



- **Bola no Cesto**



Fonte: Google Image

Nesta brincadeira basta ter um cesto de roupa suja, um balde grande ou uma caixa de papelão grande e uma bola. As crianças deverão arremessar a bola em direção ao cesto, tentando acertar. Demarque um ponto no chão para a criança ficar e coloque o cesto um pouco à frente da criança (distância adequada para a faixa etária). É importante não criar para a brincadeira um ambiente de competição e sim um espaço propício observar como as crianças estão desenvolvendo as habilidades de coordenação motora, atenção, concentração e foco.



- **Brincar com Argila**



Fonte: Google Image

A argila pode ser um ótimo recurso utilizado na sala de aula para promover o aprendizado sobre flexibilidade e adaptabilidade, bem como auxiliar, no foco e, dependendo de questões sensoriais, poderá ajudar na regulação emocional. É importante destacar que nem toda crianças com Transtorno do Espectro Autista gosta de manusear a argila, portanto antes de propor, avalie se fará sentido entre os interesses da criança ou se ela se sentirá confortável para executar a atividade.



- **Aprendendo sobre as emoções**

Nessa brincadeira é possível ensinar a criança sobre como regular as emoções, pode ser através de conversas no momento da rodinha em sala de aula de como lidar com cada uma das emoções básicas como a tristeza, a felicidade, a raiva, a ansiedade, entre outras. A criança tem a oportunidade de desenvolver um repertório maior para expressar o que sente, seja comunicando verbalmente ou não. Elas poderão se expressar por meio de carinhas que irão desenhar no papel com canetinhas coloridas para denominar qual o tipo de emoção que estão sentindo no momento das intervenções feitas pela (o) professora (o) e ao mesmo tempo ajudá-las a lidar com cada uma das emoções que foram expressas.



5 ATIVIDADES DE IMITAÇÃO: identificando a presença do comportamento imitativo nas crianças com TEA

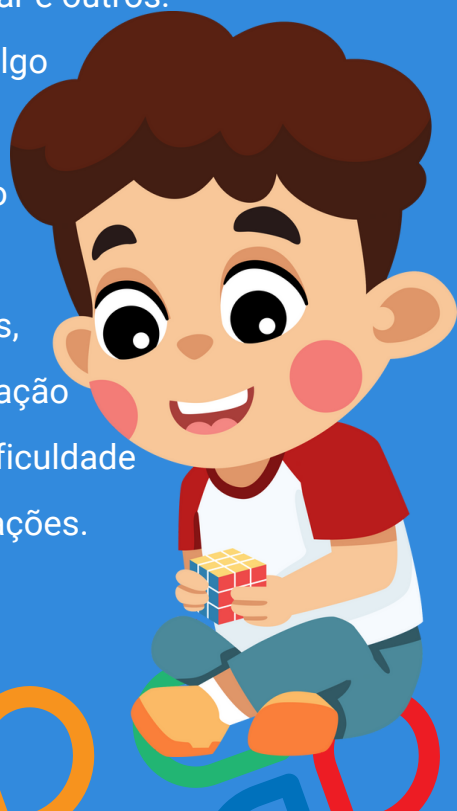
A imitação deve ser consolidada na infância e é pré-requisito para que novos aprendizados em qualquer contexto social sejam mais facilmente internalizados, como o desenvolvimento motor, da linguagem verbal e não verbal, para trabalhar a rigidez, habilidades sociais, entre outros.

Afinal, quais brincadeiras podem favorecer atividades de imitação na escola? Qualquer uma que possibilite a imitação de gestos e movimentos e sons, de ações com objetos, de comportamento. A utilização de música para este momento atrelada aos personagens infantis preferidos das crianças é bastante válida.



Nas crianças com Transtorno do Espectro Autista, costuma haver prejuízos na imitação em função especialmente das dificuldades em manter o contato visual, a falta de interesse pelo outro e de intenção comunicativa. Desta forma para estimular a imitação, o (a) professor (a) devera incentivar o contato visual e também imitá-la. Destacamos aqui alguns exemplos que irão subsidiar o trabalho: bater palmas, dar tchau, mandar beijo, levantar e baixar os braços, colocar a língua para fora, fazer caretas, guardar brinquedos, empilhar objetos, chutar bola, rabiscar, dançar e outros.

O ato de imitar é a reprodução de algo que foi aprendido e envolve habilidades de memória, percepção e interação. As crianças com TEA têm déficits nestas habilidades, pois existem prejuízos na comunicação social, portanto elas terão maior dificuldade em observar o outro e imitar suas ações.



O professor deve diferenciar a aprendizagem por imitação (quando o foco de interesse da criança está na interação com o adulto) da aprendizagem por emulação (quando o foco de interesse da criança está nas propriedades do brinquedo). É importante observar se a criança reproduz intencionalmente e não acidentalmente, algum tipo de gesto, expressão faciais ou ações demonstradas pelo professor e em que contexto essa ação aparece. Na aprendizagem por imitação, o foco de interesse da criança deve ser o comportamento do professor (por exemplo, bater no tambor com as mãos e não apenas o efeito de sua ação). A musicalização tem vários benefícios na educação infantil, a prática aparece nas recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ela está inserida no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, o qual deve ser trabalhado com crianças de 0 até 5 anos e 11 meses.



6 ENGAJAMENTO SOCIAL SEM O USO DE BRINQUEDOS: práticas para atividades motoras e interacionais

O principal objetivo dessa atividade consistirá no engajamento da criança com o professor sem o uso de brinquedos a partir de brincadeira livres como: cantar, dançar, brincar de esconde-esconde e pega-pega. O engajamento social, caso esteja presente o (a) professor (a) deverá observar se a criança inicia e convida o colega, aceitando também, os convites dos pares. Deve-se observar se a aceitação ocorre de forma rígida ou espontânea e se há variação da criança na mesma brincadeira.



A adaptação nas brincadeiras deve considerar a singularidade de cada participante. O importante é respeitar o tempo de cada criança. Ao participar da brincadeira de pega-pega, por exemplo, a criança terá que seguir as instruções do jogo, interagir diretamente com os amigos e emitir respostas, sejam elas verbais ou não. No caso de crianças não verbais, podem ser planejadas estratégias alternativas de comunicação, por meio de cartões ou imagens ou textos, com o objetivo de sinalizar que “você foi pego” ou “sua vez”. Para que as crianças com TEA que não se sintam desconfortáveis com o toque, o mesmo pode ser adaptado para uma palavra.



7 SUGESTÕES DE APLICATIVOS COM JOGOS INTERATIVOS

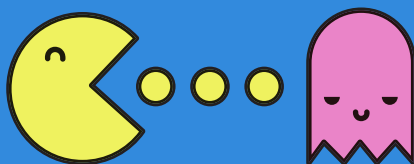
Os jogos virtuais são recursos imprescindíveis no processo educacional de alunos com TEA na contemporaneidade, sendo reforçadores positivos no cotidiano dessas crianças. Desenvolvem habilidades de comunicação, tornando-se importantes no processo de alfabetização das crianças com o Transtorno do Espectro Autista por trazer formas alternativas de estímulo à linguagem expressiva e receptiva. A Tecnologia Assistiva, contribui para que a inclusão de crianças, com estímulo à linguagem e interação possibilite o desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal, facilitando o processo de alfabetização e socialização.

Apresentaremos a seguir algumas sugestões de aplicativos que podem ser utilizados em sala de aula para contribuir com sua rotina pedagógica!



APLICATIVO MINHA ROTINA ESPECIAL

É um software desenvolvido para auxiliar crianças com deficiência, síndromes, autismo ou déficits diversos. Um programa cuidadosamente planejado para estimular o desenvolvimento, integrando informações e deixando a rotina mais clara e organizada para crianças com diferentes desafios e que precisam de acompanhamento nas atividades do dia a dia.



Criado a partir da metodologia de trabalho do Terapeuta Ocupacional Régis Nepomuceno, o aplicativo propõe a integração de informações, com a consciência de que as atividades de vida diária oferecem uma série de possibilidades de aprendizado e desenvolvimento. Quanto mais a criança conhece sua rotina, mais ela ganha confiança e autonomia e melhor os terapeutas conseguem acompanhar sua evolução e propor novos desafios a partir da informação compartilhada sobre seu dia a dia em ambientes fora da clínica.

O aplicativo foi criado tanto para crianças com comprometimento cognitivo, quanto motor ou sensorial. Devido à dificuldade dessas crianças em explorar todas as fases de uma atividade, elas podem ter uma perda de potencial cognitivo e assim, não compreender como se dão os processos de evolução de uma atividade.

Por exemplo, quando toma um sorvete, ela não compreende todo o processo que se deu para que aquele sorvete chegasse até ela, o sorvete simplesmente lhe foi entregue.

Para tanto, o aplicativo contribuirá para a compreensão de todo o processo de uma atividade, de maneira a estimular cognitivamente essas crianças e favorecer a melhor organização de toda sua rotina de maneira funcional e significativa.



Fonte: Google Image

ABC DO AUTISMO

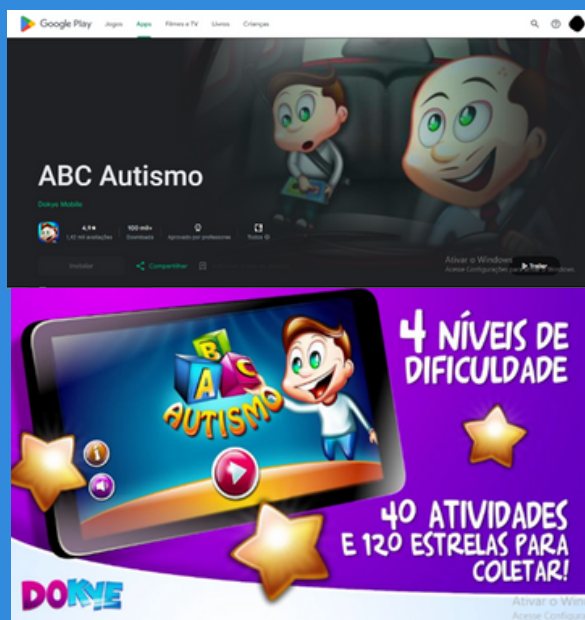
O Aplicativo ABC Autismo é gratuito e foi desenvolvido por pesquisadores do Instituto Federal de Alagoas e adota os pressupostos do programa: “Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação” (TEACCH) Foi criado pelo Dr. Erick Schopler, no departamento de Psiquiatria da Faculdade de medicina da Universidade da Carolina do Norte (EUA).

O método TEACCH é um programa clínico e educacional criado por meio de um projeto de pesquisa que observou os comportamentos de crianças autistas em diversas situações do dia-a-dia. O método se baseia na adaptação dos ambientes, facilitando os novos aprendizados na escola, em casa, trabalho e outros espaços.

No Brasil, esse método é muito difundido pelas professoras Viviane Costa Leon, terapeuta ocupacional e psicopedagoga, e Maria Elisa Granchi, psicóloga do desenvolvimento e especialista no atendimento de pessoas autistas.

O aplicativo Abc do Autismo, utiliza fundamentos da metodologia TEACCH e tem por objetivo auxiliar no processo de aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista por meio de atividades divertida e interativas com foco na pessoa, seus interesses, habilidade e necessidades, oferecendo sequência de tarefas diárias por diferentes meios, com fotografias e desenhos.

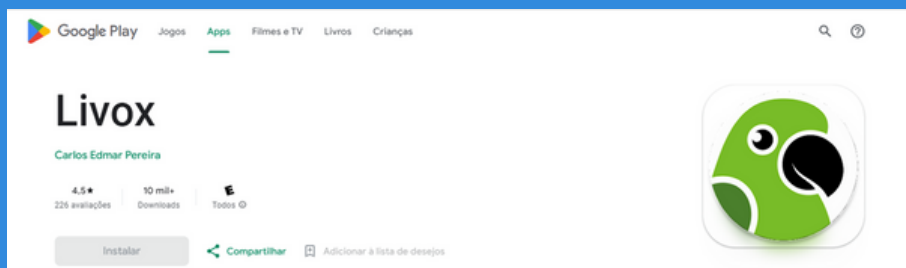
O aplicativo está disponível em três idiomas (Português, Inglês e Espanhol), possui quatro níveis de dificuldades e quarenta fases.



Fonte: Google Image

APLICATIVO LIVOX

O aplicativo foi criado por brasileiros a partir da iniciativa de um casal que é pai de uma garota com paralisia cerebral. O Livox possui cerca de 12 mil símbolos e um repertório variado de frases e expressões comuns ao cotidiano, funcionando como um catálogo de frases ditas em voz alta, segundo Carlos Edmar Pereira, criador do aplicativo. O aplicativo oferece uma plataforma amigável com sistema touch inteligente, que ajuda as crianças e adolescentes e adultos a concluírem o toque nos símbolos corrigindo alguma imperfeição, além de possuir um conteúdo educacional.



Fonte: Google Image

Está disponível para iPad, iPhone e tablets com sistema operacional Andoid, com objetivo de viabilizar uma comunicação alternativa para crianças, adolescentes e adultos que ainda não dominam a comunicação verbal. O Livox transforma símbolos selecionados e tocados na tela do aparelho em falas emitidas com clareza. Possibilita também o compartilhamento de conteúdo entre tablets, possui algoritmos que adequam o uso do aplicativo às pessoas com deficiência motora, cognitiva ou visual e ainda disponibiliza um teclado virtual inteligente.

O Livox recebeu um prêmio como melhor aplicativo de inclusão do mundo e vem sendo utilizado por famílias e por muitas instituições de ensino.



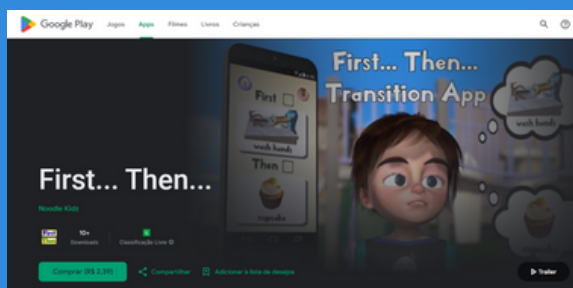
Fonte: Google Image

APLICATIVO FIRST THEN

Este aplicativo aumenta a independência da criança em na ordenação de suas atividades diárias e diminui a ansiedade durante a transição das atividades. Por meio de uma programação visual específica e com possibilidade de apoio com mensagens sonoras, o aplicativo oferece suporte às pessoas com TEA, através da utilização de imagens/falas sobre acontecimentos diário ou sobre as diferentes etapas necessárias para completar uma atividade específica, por exemplo (tomar banho). O aplicativo pode ser usado em três formatos de tela (inteira, dividida e com lista de tarefas).

Na opção de tela inteira, a criança com TEA poderá visualizar uma imagem grande e deslizando com o dedo à esquerda no visor do aparelho, conseguirá ver a imagem seguinte. Na opção de tela dividida, a criança com autismo visualiza duas imagens dispostas lado a lado com uma seta entre elas que ajudará a acessar a sequência de atividades. Na opção de tela com lista de tarefas aparecem quatro imagens associadas à rotina da criança com TEA.

Esta opção é mais indicada para as pessoas que já estão familiarizadas com um sistema de comunicação por troca de imagens ou não se distraem facilmente por atividades futuras. Os pais ou algum outro responsável podem gravar a sua própria voz para a criação das instruções/falas que acompanham as imagens. Estas falas podem ser um excelente instrumento para reforçar a sequência de atividades da rotina e para ajudar às crianças com Transtorno do Espectro Autista no que se refere à aquisição da linguagem. Cada tela poderá conter um check list e este por sua vez poderá indicar quando uma tarefa estiver completa (esta ferramenta pode ser ligada e desligada acessando-se o menu). O aplicativo permite personalizar a agenda utilizando figuras da biblioteca de imagens do computador, fazendo busca de imagens na internet ou com as imagens existentes nas câmeras do iPhone ou iPod Touch.



8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas de atividades sugeridas neste Guia Pedagógico, contendo orientações pedagógicas de ensino para crianças com Transtorno do Espectro Autista servirão de apoio ao trabalho docente, as informações contidas neste produto educacional podem ser desenvolvidas com as ampliações e adaptações de acordo com com sua realidade escolar.

Esperamos poder contribuir com a prática pedagógica de professoras (es) da Educação Infantil, das classes de Infantil I e II que recebem crianças com TEA e que se dispõem a desafiá-las, ajudando-as a ampliar suas aprendizagens, desenvolver suas potencialidades e habilidades.

Reiteramos que atividades de intervenção pedagógica em ambiente, preparados para receber crianças com TEA, contribuem diretamente para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, de comunicação e interação social.



Esperamos que as mudanças necessárias para o alcance de uma educação inclusiva aconteça de forma efetiva, fugindo dos modelos padronizados que não respeitam a realidade dos estudantes e de suas vivências e não promovam cenários de exclusão e fracasso escolar.

Que possamos seguir empreendendo esforços para garantia de uma educação inclusiva de fato e de direito nos nossos espaços escolares.



REFERÊNCIAS

_____. Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação. Org: 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

AUTISMO, I. Seis aplicativos úteis para pessoas com autismo, 2015. Disponível em:

<https://www.inspiradospeloautismo.com.br/aplicativos-para-pessoas-comautismo/>. Acessado em 07/04/2024

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO N. 5, de 17 de DEZEMBRO DE 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009.

<https://minharotina.com.br/#:~:text=0%20aplicativo%20foi,fu,ncional%20e%20significatisi>. Acessado em 07/04/2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2008.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos, brincadeiras e educação. São Paulo (org.): Cortez, 2002.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre, Artmed, 2005.

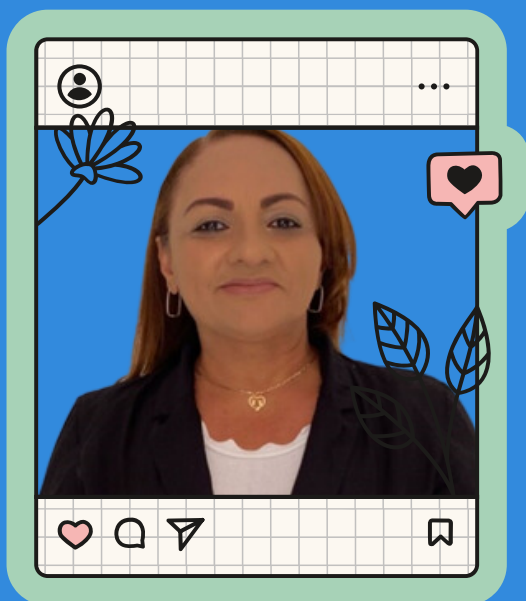
MELLO, Anna; MANTOVANI, Susanna. Manual de Educação Infantil. Tradução: Rosana Severio DiLeone e Alba Olmi. 9ª.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOYLÉS, J. R. (2006) Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil. Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre, Artmed Editora, 2006.

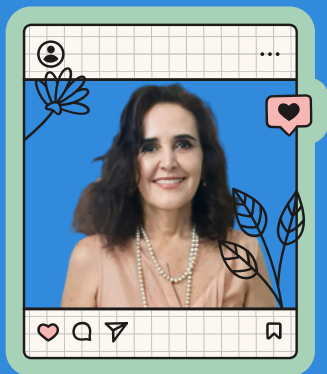
PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na Educação Infantil. São Paulo 9ªed Cortez, 2012.

SOBRE AUTORA



Kennia Magdala de Sousa Melonio, mestranda do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB/UFMA; Graduada em Pedagogia pela FSF (2004), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial e Inclusiva. Atuou como Gestora Geral da Unidade de Educação Básica Prof. João de Souza Guimarães (SEMED/São Luís-MA) e como professora da Sala de Recurso Multifuncional (SEMED/São Luís-MA). É membro do grupo de pesquisa da Universidade Federal do Maranhão em Educação Especial e Inclusiva na Educação Básica (GEPEESP/UFMA). Atualmente é Coordenadora Pedagógica de uma escola de Educação Básica da rede privada, no município de São Luís-MA. Contato: kenniamagdala@gmail.com



Francisca Morais da Silveira

Pós-doutorado em Psicologia da Religião, Saúde Mental e Cultura, pela Universidade Católica de Brasília (2023); Doutora em Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará (2003-2007). Mestre em Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento, pela Universidade Federal do Pará (1998-1999). Especialista em Gestão Pública pela Fundação João Pinheiro de Minas Gerais (1994-1995), Especialista em Psicologia do Trânsito pela Universidade Federal do Maranhão (2000-2001). Graduação em Psicologia pelo Centro de Ensino Universitário de Brasília (1974-1979). Licenciatura em Psicologia pela Universidade do Centro de Ensino Universitário de Brasília (1975-1979). Docente Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica-PPGEEB/UFMA e no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas-PPGFOPRED/UFMA - Linha de Pesquisa em Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias da Educação; transtornos de aprendizagem, aprendizagens e situações específicas, Neuropsicologia do desenvolvimento e avaliação. Membro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação ANPED. Membro da Associação Brasileira de Neuropsicologia-ABNp. Membro da Associação Brasileira de Psicologia Jurídica-ABPJ. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Educação Básica/UFMA. Atuando na Linha de pesquisa: Neuropsicologia do Desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem, avaliação e Processos cognitivo. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicóloga jurídica, Políticas Públicas e Desenvolvimento-Desenvolvendo pesquisas em Neuropsicologia no contexto jurídico relacionado aos aspectos da criminologia, violência e disfunção cerebral.

Contato: francisca.silveira@ufma.br

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



ANEXO 1: CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Prezada Professora: **Wilsylane Silva de Azevedo Marques Superintendente da Educação Infantil da SEMED de São Luís**

Vimos por meio desta apresentar-lhe o/a estudante **KENNIA MAGDALA DE SOUSA MELONIO** regularmente matriculado/a no **Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica** da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de Nº **2022107423** para desenvolver sua pesquisa de Mestrado intitulada: **“INTERVENÇÃO PRECOCE PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta para formação de professores”**.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da referida pesquisa na unidade educacional **“UEB Carlos Salomão Chaib (Creche escola)”** de modo que o/a referido/a estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e/ou outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos participantes envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de Vossa Senhoria para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 17 de outubro de 2023.

Documento assinado digitalmente
 **VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERNAND**
Data: 17/10/2023 12:04:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Coordenadora do PPGEEB/UFMA
Matrícula SIAPE 1352588

ANEXO 2: CARTA DE PRESENTAÇÃO PRA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) Tatiana Reis

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante Kennia Magdala de Sousa Melonio, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: Intervenção Precoce para Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: uma proposta para formação de professores

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 13 / 11 / 2023.

Profa Dra HERCILIA MARIA DE MOURA VITURIANO
Coordenadora do PPGEEB/UFMA