

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara
Programa de Pós-graduação em Educação Escolar

SIMONE CATARINA DE OLIVEIRA RINALDO

**PROCESSO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERCONEXÕES
ENTRE CONTEXTOS.**

Araraquara
2016

SIMONE CATARINA DE OLIVEIRA RINALDO

**PROCESSO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERCONEXÕES
ENTRE CONTEXTOS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara.

Linha de Pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Araraquara
2016

Rinaldo, Simone Catarina de Oliveira

Processo educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: interconexões entre contextos. / Simone Catarina de Oliveira

Rinaldo - 2016

130 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Educação Infantil. 3. Educação Inclusiva. 4. Escolarização. I. Título.

SIMONE CATARINA DE OLIVEIRA RINALDO

**PROCESSO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERCONEXÕES
ENTRE CONTEXTOS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara.

Membros componentes da banca examinadora:

Orientadora: _____

Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara

2º Examinador: _____

Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara

2º Examinador: _____

Profa. Dra. Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru

Araraquara, 22 de fevereiro de 2016

AGRADECIMENTOS

Com muito carinho eu agradeço...

A Deus, pelo dom da vida e de gerar vida. Por você e para você, Cássio, meu filho amado.

Ao meu esposo, Daniel, por confiar em mim, incentivar-me e não deixar-me fraquejar quando pensei em desistir.

Aos meus pais, Odair e Aparecida, por toda base que me proporcionaram, por toda dedicação e por sempre me apoiarem em minhas decisões.

As minhas irmãs, Sílvia e Cibele, por vibrarem de forma tão sincera com as minhas conquistas.

Aos meus amigos por compreenderem minha ausência.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo, pelos sábios ensinamentos, apoio e compreensão durante todo percurso desta pesquisa, por acreditar no meu trabalho, faltam palavras para agradecer.

À Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini pelo acolhimento em seu grupo de pesquisa e por ter acreditado em meu potencial.

À Profa. Dra. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues por sua contribuição na análise dos dados desta pesquisa.

À CAPES pelo apoio financeiro.

À Secretaria Municipal de Educação e aos participantes pela colaboração na coleta de dados, foram essenciais para a realização desta pesquisa.

A todas as pessoas que de alguma forma colaboraram com este trabalho.

“O saber a gente aprende com os mestres e com os livros.

A sabedoria, se aprende é com a vida e com os humildes”.

(Cora Coralina)

RESUMO

O movimento da inclusão escolar traz muitas dúvidas, principalmente em relação à escolarização e apresenta ainda muitos desafios. No caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), estes parecem ser maiores diante de suas características específicas (dificuldades de socialização e de comunicação) e de estereótipos predeterminados por concepções equivocadas dos profissionais e familiares que se relacionam com elas. O objetivo deste estudo foi descrever o processo educacional de crianças de quatro anos de idade com TEA nos contextos de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola comum, bem como na família, buscando entender como se estabelecem as inter-relações entre os diferentes contextos. A fundamentação teórica respaldou-se na Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano proposta por Urie Bronfenbrenner. Participaram da pesquisa três profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME), uma diretora de escola, duas professoras regentes, uma professora itinerante e duas crianças e dois pais, totalizando onze participantes. O estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva. Foram realizados dois procedimentos de coleta de dados: entrevista com base em roteiros semiestruturados e observação das crianças com TEA com registro em diário de campo. Os principais resultados mostraram que a SME vem atualizando suas propostas para a Educação Infantil e Inclusiva do Município em prol do desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças matriculadas. Ainda, que o conhecimento e as concepções da equipe escolar e dos pais sobre as características de crianças com TEA apoiam-se no entendimento do senso comum. Por fim, sobre o processo de escolarização e de inclusão das crianças com TEA, no contexto da escola comum, tem-se que as professoras o desenvolvem de forma a inseri-las na sociedade, entendendo que a inclusão deve ser iniciada na primeira etapa da educação básica. Em contrapartida, os pais consideram que, para a inclusão ocorrer de fato, a escola precisa estar preparada e dispor de recursos materiais, humanos e arquitetônicos para atender a demanda dos alunos público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, considera-se que a permanência e o prosseguimento dos estudos destes alunos dependem da reorganização do sistema educacional e de uma revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais.

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

ABSTRACT

The movement of school inclusion brings many questions, especially in relation to education and still presents many challenges. In the case of children with Autistic Spectrum Disorder (ASD), these seem to be higher on their specific characteristics (difficulties in socialization and communication) and predetermined stereotypes by misconceptions of work and family that relate to them. The objective of this study was to describe the educational process of children from four years old with ASD in development contexts and learning in Early Childhood Education and Care Specialized Education (CSE) of the common school as well as in the family, trying to understand how to establish the interrelationships between different contexts. The theoretical framework was endorsed on Bioecological Perspective Human Development proposed by Urie Bronfenbrenner. The participants were three professionals of the Municipal Secretary Education (MSE), a school principal, two teachers regents, an itinerant teacher and two children and two parents, a total of eleven participants. The study is characterized as a qualitative research of descriptive nature. Two data collection procedures were performed: interview based on semi-structured scripts and observation of children with ASD with daily field. The main results showed that the MSE has updated its proposals for Early Childhood and Inclusive Education of the Municipality for the development and learning of all children enrolled. Still, the knowledge and conceptions of school staff and parents about the characteristics of children with ASD rely on the understanding Special Education student audience of common sense. Finally, on the process of education and inclusion of children with ASD, in the context of the common school, it has to be the teachers to develop in order to insert them into society, given that the inclusion should be initiated in the first stage of basic education. In contrast, parents consider for inclusion actually occur, the school must be prepared and dispose of material resources, human and architectural to meet the demand of the Special Education student audience. Thus, it is considered that the permanence and further education of these students depend on the reorganization of the educational system and a review of old concepts and educational paradigms.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Inclusive Early Childhood Education; teachers; Principal; Families.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo Ecológico de Bronfenbrenner no Desenvolvimento da Criança (1979)....	18
Figura 2 – Representação de um Espectro.....	36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista.....	38
Quadro 2 – Participantes por grupos.....	46
Quadro 3 – Descrição das participantes da escola regular.....	46
Quadro 4 – Descrição da participante do Atendimento Educacional Especializado.....	47
Quadro 5 – Organização da EMEII participante.....	47
Quadro 6 – Descrição dos alunos participantes e suas famílias.....	48
Quadro 7 – Descrição das participantes da Secretaria Municipal de Educação.....	49
Quadro 8 – Duração das entrevistas.....	51
Quadro 9 – Categorias e subcategorias para análise dos dados.....	53
Quadro 10 – Assuntos das subcategorias.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TEA – Transtorno do Espectro Autista

AEE – Atendimento Educacional Especializado

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CID – Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

ATP – Atividade de Trabalho Pedagógico

ONEESP - Observatório Nacional de Educação Especial

PAEE – Público Alvo da Educação Especial

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
1. INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA.....	4
2. DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	15
3. POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
3.1. Sobre o TEA, suas particularidades e necessidades educacionais.....	35
4. MÉTODO.....	43
4.1. Procedimentos Éticos.....	43
4.2. Contexto da Pesquisa.....	44
4.2.1. Caracterização do município e do serviço de Educação Especial.....	44
4.2.2. Local da coleta de dados.....	45
4.2.3. Participantes.....	46
4.3. Instrumentos e materiais para coleta de dados.....	49
4.4. Procedimentos.....	50
4.4.1. Coleta dados.....	51
4.4.2. Análise dos dados.....	52
5. RESULTADOS.....	55
6. DISCUSSÃO.....	87
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
8. REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICES.....	108

APRESENTAÇÃO

O estudo apresentado buscou discutir um tema pertinente neste momento da Educação Inclusiva e relevante para o meio acadêmico: o processo da educação de crianças com TEA, na modalidade da Educação Infantil, que no momento constitui-se como parte obrigatória da Educação Básica. A escassez de pesquisas com essa população, nesta modalidade de ensino, impulsionou-me a investigar o tema em questão.

Aqui o assunto é tratado cientificamente, porém, de certa forma, ele faz parte da minha história de vida. Assim, penso ser importante trazer, antes de um olhar mais técnico e acadêmico, um recorte da minha história.

A minha história com a Educação teve início na infância. Brincar de escolinha fazia parte da minha rotina. Lembro-me que gostava de ensinar meus alunos (irmã, amigas e primos menores) e preocupava-me com aqueles que não conseguiam fazer as atividades que passava na lousa. Ao longo do ensino médio pensei e repensei se realmente queria seguir a docência por presenciar situações conflituosas entre alunos e professores. No entanto, a vontade de atuar com crianças que apresentavam algum tipo de dificuldade de aprendizagem me mobilizava. Não tive contato com pessoas com deficiência naquela época. A decisão de optar pelo curso de Pedagogia foi tomada após saber sobre a especialização em Psicopedagogia.

Uma vez ingressado no curso, feito as disciplinas do primeiro ano busquei contato com professores procurando algum projeto que atendesse crianças com dificuldades de aprendizagem. Conheci o CENPE (Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência "Dante Moreira Leite"), Unidade Auxiliar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP / Campus de Araraquara. É um centro de pesquisa, ensino e extensão voltado para estudos psicossociais e pedagógicos da infância e adolescência nas áreas de educação e saúde. Esta Unidade Auxiliar agrega atividades de prestação de serviços à comunidade e é aberta ao público. Atende a instituições como escolas, centros de educação e recreação, centros de saúde, creches e o Centro de Reabilitação, com o objetivo de assessorar trabalhos e de promover programas nas áreas de educação e saúde. Dos quatro anos de faculdade, em três deles fui estagiária nesse centro no qual aprendi muito sobre crianças, seu desenvolvimento e a importância de suas famílias em seu processo de escolarização.

Ao final do curso identifiquei-me com a questão da família e a escolarização. Assim, procurei a professora Silvia R.R.L. Sigolo, hoje minha orientadora do mestrado, com o

objetivo de ingressar em seu grupo de estudo e pleitear uma vaga na iniciação científica. Para minha surpresa meu projeto foi aprovado e financiado pela FAPESP.

A paixão pela Educação Especial foi aumentando impulsionando-me a terminar a habilitação do curso em Educação Especial que veio a ser concluída concomitantemente à especialização em Psicopedagogia, no Hospital das Clínicas, em Ribeirão Preto.

Após dois anos dedicados à Psicopedagogia assumi o cargo de Professora da rede estadual de ensino em que atuei por apenas três meses, pois decidi por assumir o cargo de Psicopedagoga em outra cidade, fazendo parte de uma equipe, inicialmente, composta por psicólogas, fonoaudiólogas, assistente social e psicopedagogas, além de outros profissionais, como diretora de educação, supervisores de ensino e assistentes pedagógicos. Foi nesta função que busquei saber mais sobre crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que a mim era atribuída a tarefa de orientar os professores da rede de ensino deste município no trabalho com as dificuldades de aprendizagem e com as deficiências. Nesta função permaneci por três anos. Devido a escolhas outras mudei-me de estado. Meu currículo abriu-me portas para os contextos da faculdade, como professora do curso de Pedagogia e da turma das Licenciaturas (História, Matemática, Letras e Ciências Biológicas) e da clínica, como psicopedagoga.

Depois de um ano em outro estado, de volta a São Paulo, numa cidade do interior, novamente busquei meu espaço. Passei a fazer parte da equipe da APAE, instituição esta que respeito e agradeço a oportunidade de conhecimento adquirido. Lá, atuei como professora de um programa específico para pessoas com TEA, adolescentes inicialmente, e, depois com crianças pequenas, entre três e cinco anos de idade, com as mais variadas deficiências.

No pouco tempo que permaneci no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da APAE com crianças da Educação Infantil, matriculadas nas escolas municipais busquei entender como se dava o processo educacional, especificamente, de crianças com TEA concomitantemente ao AEE das instituições conveniadas com a prefeitura. A interconexão desses dois contextos, o escolar e o da instituição me causava curiosidade e me deixava inquieta, pois não conhecia a realidade da educação inclusiva do município.

Minha inquietação diante da questão da escolarização e inclusão de crianças com TEA, na educação infantil, que eram atendidas no AEE da APAE mobilizou-me a buscar as respostas por meio da pesquisa científica. Foi neste momento, por incentivo do meu esposo, que escrevi um projeto de mestrado. O projeto inicial buscava responder tal questão,

entretanto, em discussões nas disciplinas do programa e com a minha orientadora concluímos que a execução seria inviável no prazo de dois anos, tempo estipulado para apresentar a dissertação. Dessa forma restringiu-se a pesquisa apenas no contexto da escola comum, em que também acontecia do AEE, e a proposta seguinte foi compreender a dinâmica do processo educacional nos contextos da sala comum e do AEE na escola regular.

1. INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

O TEA se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. Tais características podem levar a um isolamento contínuo da criança e sua família. Entretanto, acredita-se que a escolarização pode proporcionar a essas crianças oportunidades de convivência com outras da mesma faixa etária, constituindo-se num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento (CAMARGO; BOSA, 2009).

A educação inclusiva de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento¹ e altas habilidades/superdotação, remete-nos à perspectiva de garantia de oferta de uma escolarização qualificada que garanta o aprendizado e sucesso acadêmico dos alunos matriculados no ensino comum. A sua escolarização impõe uma nova configuração no espaço escolar e no desenvolvimento do trabalho pedagógico inclusivo. As condições de ensino devem ser modificadas para atender as necessidades dos educandos, desde a infraestrutura até as estratégias utilizadas em sala de aula (OMOTE, 2011). Para Capellini e Rodrigues (2009), a inclusão implica em muitas mudanças na escola (currículo, avaliação, formação da equipe), e na política educacional.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008^a), o Decreto 6.571 (BRASIL, 2008b) e a Resolução n. 4 (BRASIL, 2009) orientam que os alunos com TEA têm pela primeira vez garantida a sua escolarização. Neste sentido, considera-se que intervenções educacionais são fundamentais para o seu desenvolvimento, pois suas peculiaridades, de acordo com Mattos e Nuernberg (2011) e Santos e Santos (2012), podem comprometer a entrada, a permanência e o progresso na escola. Ainda, como salientaram Vasques e Baptista (2006), estes alunos têm sido identificados como aqueles que impõem grandes desafios aos processos inclusivos, já que as características consideradas típicas de seus quadros são de difícil gestão no âmbito do grupo.

A legislação brasileira assegura a escolarização desse público no ensino comum, porém, a escola ainda encontra obstáculos para incluí-los, como adequações do ambiente, do currículo e da metodologia a ser considerada e com isso fica difícil prover o ensino de fato, buscando, quando há, sua socialização. As discussões sobre a inclusão escolar estão presentes no cotidiano das escolas, nas propostas políticas nacionais e internacionais, nos discursos

¹ A legislação brasileira utiliza o termo Transtornos Globais de Desenvolvimento. Neste estudo o termo utilizado será Transtorno do Espectro Autista por considerar a nomenclatura mais atual, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – V).

políticos e nas produções acadêmicas (BUENO, 2008). Neste sentido, a ideia central do movimento inclusivo é de que todas as pessoas, independentemente da condição, devem ter acesso, permanência e aprendizagem no sistema de ensino.

De um modo geral, as pesquisas sobre o TEA têm aumentado consideravelmente. Para Schwartzman (2011, p. 37), a partir da descrição feita por Kanner “[...] até os dias de hoje, a pletera de trabalhos, livros, congressos e eventos dedicados à discussão deste tema já é indicativa do interesse que o autismo desperta, e das controvérsias que cercam este conjunto de condições”.

No Brasil, o levantamento bibliográfico realizado no período de 2008 a 2013 sobre a escolarização de crianças com TEA, mostrou que há poucos trabalhos que discutem questões relacionadas ao processo educacional dessas crianças na Educação Infantil que apontem caminhos, para que, de fato, possam frequentar a escola. De acordo com Oliveira e Paula (2012, p. 54) “[...] a escolarização de alunos com TEA ainda é um tema bastante polêmico e controverso, de modo que estudos na área são importantes para trazer contribuições nesse cenário, refletindo na elaboração de políticas públicas”.

Os referidos estudos apontaram resultados interessantes para o tema em questão, ou seja, a escolarização de crianças com TEA. Sanini, Sifuentes e Bosa (2013) revisaram criticamente a literatura acerca do desenvolvimento da interação social em crianças com TEA e seus pares, buscando-se evidências sobre que tipo de contexto de brincadeira (livre ou dirigida) tende a promover as interações entre pares. A conclusão foi de que ambos os contextos promovem o desenvolvimento da competência social, mas o livre tende a ser mais duradouro e espontâneo. Entretanto, observa-se que raramente a questão do contexto das brincadeiras é entrelaçada com outros aspectos do desenvolvimento da criança e do ambiente educativo.

Anjos (2013) investigou os aspectos educacionais envolvidos na inclusão escolar de crianças com TEA na educação infantil, a partir da mediação do educador nas atividades lúdicas. Como resultados, o autor apresenta a fragilidade da formação de professores, da orientação e do apoio, bem como a necessidade de uma formação, voltada para o sentido do jogo de faz de conta. O autor aponta que a via da formação e da experiência educacional é caminho possível para se romper com os mitos ainda existentes no senso comum acerca dos alunos que apresentam o TEA. Acrescenta a necessidade de o professor ter uma concepção sobre esses alunos desvinculada de uma ideia relacionada aos mitos, pois as concepções das

pessoas acabam interferindo diretamente na forma de olhar o sujeito e na forma de educá-lo. A formação do professor deve permitir a reflexão crítica do ser humano e das suas complexidades. Para tanto, é imprescindível a relação da teoria e prática, para que a formação do professor venha ao encontro com as reais necessidades do seu aluno.

Santos e Santos (2012) investigaram, a partir da teoria das representações sociais, as ideias de senso comum que circulam entre professores acerca do TEA. Buscaram compreender a lógica interna de tais teorias populares, mapear os saberes que as apoiam e as imagens que as concretizam. Concluíram que, paradoxalmente, a aproximação com o objeto não parece conduzir a uma maior familiarização. De maneira geral, houve incertezas e fluidez quanto a considerar o TEA uma desordem orgânica ou o resultado de complicações relacionais precoces; em acreditar que essas crianças apresentam inteligência acima da média ou deficiência intelectual. Os professores constroem, assim, autismos diversos, num processo de conhecimento ancorado em variados repertórios, dentre eles, a psicanálise e neurociências.

Os estudos de Camargo e Bosa (2012, 2009) abordaram o conceito de competência social em situações escolares de crianças com autismo². No primeiro estudo, Camargo e Bosa (2009) revisaram criticamente a literatura a respeito do conceito de competência social e dos estudos existentes na área de autismo e inclusão escolar. As autoras identificaram poucos estudos sobre este tema, os quais apresentam limitações metodológicas. Diante dos dados obtidos decidiram analisar o perfil de competência social de uma criança pré-escolar com autismo (Camargo e Bosa, 2012), na escola comum comparado a uma criança com desenvolvimento típico e investigou a influência do ambiente escolar (sala de aula ou pátio) no perfil de competência social de ambas. Os resultados demonstraram que, enquanto o perfil de competência social da criança com desenvolvimento típico pouco variou entre os contextos, a criança com autismo demonstrou maior frequência de comportamentos de cooperação e asserção social e menor frequência de agressão e desorganização no pátio.

Mattos e Nuernberg (2011) relataram uma experiência de intervenção psicoeducacional no contexto escolar junto a uma turma de educação infantil. O foco principal foi auxiliar na promoção do desenvolvimento e da interação social de um educando com TEA. A intervenção nesse contexto de educação infantil pretendeu auxiliar na superação das barreiras vivenciadas pelo educando com TEA e sua turma, principalmente com relação às barreiras atitudinais e às dificuldades comunicacionais promovendo meios de interação e de comunicação como o uso da comunicação alternativa, o uso de imagens e fotografias dos

² No estudo as autoras utilizaram o termo *autismo*.

ambientes da escola, jogos e bonecos. Tais recursos foram disponibilizados às crianças para que elas criassem no contexto da brincadeira situações de interação, as quais pudessem gradativamente expressar suas necessidades, desejos, de modo que o educando com TEA pudesse compreender e também se expressar, constituindo outro canal comunicativo. De modo geral, foram observadas mudanças positivas e significativas na qualidade de interação e comunicação do educando em questão, bem como foram verificadas melhorias na capacidade da turma em acolher diferenças e da professora em flexibilizar suas práticas educacionais à luz de perspectivas inclusivas.

Chiote (2011) analisou o papel da mediação pedagógica na inclusão da criança com TEA, enfatizando-a como processo de significação e constituição dessa criança na educação infantil, revelando que o investimento do professor para a participação desta criança favoreceu a ampliação de experiências como o brincar e no relacionamento entre os pares, propiciando seu desenvolvimento como sujeito ativo.

Já Correia (2012) observou o processo de inclusão de uma criança com TEA na educação infantil, visando a repensá-lo, tendo por base a visão de mundo infantil e mostrou a necessidade de se planejar práticas pedagógicas que considerem o fato de ser criança e não sua deficiência, pois esta reconhece este espaço sendo significativo em sua vida.

Anjos (2013), Correia (2012) e Chiote (2011) em suas pesquisas constataram os avanços no desenvolvimento de criança com TEA, quando há mediação pedagógica durante o brincar, apostando nas possibilidades do aluno enquanto criança e não apenas nas características de seu transtorno. Assim, evidencia-se a necessidade de se planejar e organizar as ações pedagógicas eficazes para suscitar o aprendizado de todas as crianças, fortalecendo também as relações intra e interpessoais, contemplando estes aspectos desde a formação inicial e continuada dos professores (COSTA, 2015).

Por isso, a qualidade na formação de professores é fundamental, para formação de concepções e atitudes dos profissionais que estão à frente na educação das crianças, para o planejamento das atividades e agrupamentos destes com perspicácia a favor da diversidade. Há a necessidade de elaboração de um planejamento das ações educativas mais claro quanto ao uso das brincadeiras, com definições de estratégias e mediações perante as atividades lúdicas (SANT'ANNA, 2015).

Esta tarefa é essencial no trabalho pedagógico inclusivo e também é desafiadora, pois implica mudanças que vão além de inserir a criança na instituição e transformar o aspecto

físico escolar, mas sim, mudar o caráter conceitual sobre a prática educativa, releva Carvalho (2010):

Queremos, sim, uma escola para todos, com todos, mas uma escola que além da presença física assegure e garanta a aprendizagem e participação. A proposta de educação inclusiva entendida como uma inovação que garanta o direito à educação de todos é, de fato, desafiante, implica inúmeras ações para sua efetivação e abre algumas perspectivas à educação escolar, parafraseando Mantoan (s/d) (CARVALHO, 2010, p. 61).

Para tanto, faz-se necessário consolidar conteúdos teóricos/práticos na formação do professor, tanto a inicial, quanto a continuada, para que o professor tenha uma “bagagem teórica” e que saiba transpô-la à sua prática (COSTA, 2015).

Carneiro (2012) afirma que:

[...] não sabemos ser inclusivos. Isso decorre das experiências culturais e sociais as quais fomos submetidos. Há menos de duas décadas, cursos de formação de professores sequer referiam à existência das diferenças educacionais advindas das deficiências, o que resultou em uma formação e, conseqüente prática, desvinculada de tal realidade. A formação inicial e continuada dos professores da educação infantil com vistas à superação de tal modelo é imprescindível (CARNEIRO, 2012, p. 88).

Portanto, é na formação de professores que estes são instrumentalizados para que o mesmo possa fazer o levantamento das características e necessidades das crianças, e assim planejar aulas que promovam a aprendizagem de todos, fazendo adequações quando necessário, para atender todo seu alunado com qualidade (COSTA, 2015).

A escola comum para receber crianças com TEA e/ou com qualquer outra deficiência deve pensar num ambiente inclusivo para que, de fato, aconteça a escolarização. A partir desta afirmação Gomes e Mendes (2010) observaram que as estratégias utilizadas pela prefeitura de Belo Horizonte parecem favorecer a frequência dos alunos com autismo nas escolas regulares, o que pode ser considerado um avanço. No momento em que este sistema educacional estudado já conseguiu assegurar o acesso e a permanência dos alunos com TEA nas classes comuns de escolas regulares, o próximo passo deveria ser o de oferecer às escolas condições para que possam desenvolver ao máximo o potencial desses alunos.

A partir da apresentação destas pesquisas, relacionadas ao TEA e à educação, percebe-se, de acordo com Vasques (2010), a complexidade da temática, que não pode ser capturada por uma única perspectiva. A existência de múltiplas interpretações impede consensos em relação aos sujeitos considerados “graves”, suas possibilidades de aprendizagem e escolarização, bem como sobre a função da escola e da educação. Tais dissonâncias, se compreendidas a partir do processo histórico-cultural, não constituem um limite teórico-

prático. Ao contrário, a pluralidade de perspectivas pode representar um primeiro passo no sentido de admitir soluções diferentes para as questões suscitadas no atendimento dessas crianças e adolescentes.

A respeito da escolarização de crianças com TEA, Vasques (2009a, 2009b) admite que na construção de processos inclusivos encontram-se obstáculos relativos aos supostos limites e possibilidades dessa escolarização. Em consequência de sua estruturação psíquica singular, estes sujeitos apresentam comportamentos estereotipados, falas descontextualizadas, escritas e leituras presas na literalidade ou com sentido errante. Tais diferenças são, constantemente, percebidas como impedimentos para a inclusão escolar, justificando-se, assim, a ausência de atendimento ou o encaminhamento para espaços reeducativos. Há a proposição de que exista uma centralidade do diagnóstico na condução dos percursos educacionais desses sujeitos. Frequentemente, o diagnóstico é identificado como o ato de desvelar e/ou decodificar. Em outra perspectiva, defende-se que a relação diagnóstico-escolarização implica a construção de uma leitura, a invenção de possibilidades. Não sendo possível determinar a veracidade das diversas teorias, o processo de escolarização inclui em um não-saber constitutivo. Como não há um percurso preestabelecido, garantido e antecipado pelo diagnóstico, o professor e a escola responsabilizam-se por suas escolhas, visando à experiência escolar de seu aluno. Daí a base de sua conduta ser ética, em lugar de um método ou técnica.

Em estudo anterior Vasques (2008) buscou construir um novo olhar sobre esses sujeitos e suas possibilidades educacionais e subjetivas. Para tanto, descreveu o atendimento psicológico de uma criança, dos cinco aos onze anos, focando principalmente as relações entre clínica e escola. No que se refere às estratégias de ensino, o atendimento educacional desses alunos não demandava metodologias específicas, mas alterações curriculares semelhantes àquelas que devem ser ativadas quando ocorre a inclusão de outros perfis de alunos no ensino comum, isto é, a necessidade de individualização e flexibilização do planejamento (importância de elaborar formas de acolher a produção dessas crianças); as estratégias de avaliação; dos tempos escolares; a oferta de apoios diferenciados para os alunos e os docentes; a interlocução entre diferentes profissionais e áreas do conhecimento, sob forma de acompanhamento e a construção de estratégias que favoreçam o percurso e o rendimento escolar etc. Concluiu que os processos de (re)conhecimento e legitimação das mais variadas expressões humanas, pontos de alicerce da inclusão escolar, são construídos

paulatinamente. Tal processo, contudo, não se constitui como um movimento linear, contínuo e coeso, mas a partir de (des)encontros marcados por tensões, avanços e retrocessos.

Gomide (2009) analisou os aspectos psicoeducacionais de um aluno com TEA e a relação destes com o desenvolvimento global desta pessoa, a partir de uma Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Para tanto, entrevistou quatro professoras (três de escola especial e uma de escola particular da Educação Infantil). Os resultados mostraram que as tarefas desenvolvidas em sala de aula demandavam do aluno respostas muito simples e mais relacionadas às questões comportamentais, exigindo menos operações cognitivas complexas. De acordo com a autora, não foi identificada, no decorrer da pesquisa, uma preocupação relacionada aos aspectos pedagógicos. A ênfase era dada nas atividades da vida diária e no controle comportamental. Outro ponto a destacar, é que as profissionais não seguiam nenhuma metodologia pedagógica. Relataram ainda, que as atividades eram desenvolvidas em grupo, objetivando estimular a participação do aluno com TEA. De um modo geral, as expectativas eram muito baixas, em relação às possibilidades educacionais da pessoa com TEA.

Neste sentido, acredita-se que possam ocorrer dificuldades no processo educacional das crianças com TEA se o professor não tiver conhecimento sobre o transtorno, pois a falta de informação pode trazer os conceitos pré-concebidos de que a criança não consegue aprender, pois “vive em seu próprio mundo”. Diante deste conceito *a priori*, o professor pode acreditar que não haja estratégia que facilite seu aprendizado.

Considerando que escola é o melhor local para promover a inclusão social e educacional de crianças com TEA e a importância da relação professor–aluno, Farias, Maranhão e Cunha (2008) discutiram sobre a prática profissional de duas professoras e suas crianças com TEA em classes de educação infantil. Concluíram que uma professora apresentou comportamentos que não favoreciam a modificabilidade cognitiva estrutural da criança e que dessa forma, a escola deveria ser capaz de qualificar o professor para promover e a inclusão social e educacional e o desenvolvimento infantil.

Para Sigolo (2006) o desenvolvimento humano se constitui em um dos campos de conhecimento fundamentais para a formação dos profissionais da educação infantil. Apenas este conhecimento não basta por si só, mas se estrutura como um dos conteúdos primordiais que podem promover a diferença na qualidade do trabalho a ser desenvolvido nesta área.

Neste sentido, as concepções adotadas pelo Brasil sobre a criança e seu desenvolvimento, bem como as orientações quanto à estrutura organizacional da educação infantil, sugerem uma preocupação em atender às demandas do desenvolvimento e uma visão de sujeito único, não padronizado, mas cada um com as suas especificidades, o que nos leva a entender esta etapa escolar como ambiente propício para a prática educacional inclusiva.

Entendendo a preocupação em atender as demandas do desenvolvimento da criança, a parceria dos pais com a escola se justifica pelo benefício que tal parceria promove no processo educacional nessa etapa de ensino. A família representa a forma de relação mais complexa e de ação mais profunda sobre a personalidade humana, dada a enorme carga emocional das relações entre seus membros. É vista como um sistema dinâmico que engloba vários subsistemas, o conjugal, o parental e o fraternal, em constante desenvolvimento não podendo se desvincular do desenvolvimento do indivíduo. Nesta perspectiva sistêmica, o funcionamento familiar muda em decorrência de qualquer alteração que venha a ocorrer em um de seus membros ou no grupo como um todo (SILVA, 2001).

De acordo com Sigolo (2015), o desenvolvimento de pesquisas na área familiar provocaram iguais mudanças na visão de famílias de crianças que apresentam alguma deficiência. Em períodos anteriores, estas eram concebidas a partir de uma visão estática, ou seja, a família que tinha um de seus integrantes com alguma deficiência era concebida como um agrupamento que manteria esta condição patológica de forma permanente, ou seja, havia a pressuposição de que a condição deficitária estava presente em todos os seus integrantes e, finalmente, que as adversidades familiares eram sempre explicadas por esta condição.

A partir de uma concepção mais atual, destaca-se o enfoque dinâmico de inter-relação entre os vários subsistemas e os contextos nos quais se desenvolve. Estas famílias são concebidas como “típicas” em circunstâncias especiais, com necessidades decorrentes do problema da criança, somadas a outras tantas advindas da sua organização e dinâmica originárias, do meio sócio, econômico e cultural que afetam toda e qualquer família (SILVA, 2006).

Dessa forma, no contexto da educação e, principalmente, o da educação infantil, deve-se considerar os tipos de relações existentes dentro da estrutura familiar, interações entre adultos ou entre adultos e crianças, por exemplo, e não ao tipo de família (PANIAGUA, 2007). Contudo, independentemente do tipo de família, compreende-se que, frequentemente, as mudanças dos padrões familiares podem funcionar como aspectos propulsores ou

inibidores do desenvolvimento, o que se encontra relacionado direta ou indiretamente pelo modo como os filhos são criados (DESSEN; POLONIA, 2007).

No ambiente familiar, as crianças são filhos e na escola, alunos e esta passagem não é um processo automático, e dependendo da distância entre esses contextos, pode ser traumática, sendo que, quanto melhor e mais próxima a relação entre os pais e a escola, melhor será a adaptação do aluno ao contexto escolar. Para isso, como salientou Cia (2014), é necessário que a escola conheça as características e os recursos das famílias, assim como as famílias conheçam a dinâmica escolar, para conseguir estabelecer uma verdadeira parceria entre ambas e, por consequência, beneficiar a criança público-alvo da Educação Especial na escola comum.

O problema de pesquisa deste estudo objetivou compreender como vem ocorrendo o processo educacional em contexto inclusivo de crianças com TEA, na Educação Infantil. A opção por essa modalidade da educação básica foi feita, por acreditar que neste período as crianças se defrontam com as primeiras experiências e vivências com outras crianças, fora do contexto familiar e recreativo, além de proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem. Acredita-se que o trabalho com a inclusão nesta etapa é mais propícia, pois traz melhores resultados.

Em função da proposta do estudo, optou-se pela Perspectiva Bioecológica de Urie Bronfenbrenner que considera o desenvolvimento como um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto através do tempo, sendo uma função das forças que emanam de múltiplos contextos e de relações entre eles. O desenvolvimento ocorre, então, através de processos de interação recíproca, progressivamente mais complexa, de um ser humano ativo, biopsicologicamente em evolução com as pessoas, objetos e símbolos presentes em seu ambiente imediato. Inclui tanto padrões de estabilidade quanto de mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos em suas vidas e através de gerações. Sendo assim, o desenvolvimento infantil não pode ser pensado com ênfase apenas no indivíduo, mas, além disso, são essenciais as análises dos ambientes nos quais o sujeito está inserido, bem como as interconexões entre esses contextos, no caso, o escolar e o familiar.

Bronfenbrenner (1996) preocupava-se com o futuro das investigações na área do desenvolvimento humano, por isso propôs um paradigma de investigação que permitisse contemplar a pesquisa com a capacidade de refletir tanto os processos de desenvolvimento e as forças do ambiente sobre eles como, também, perceber os resultados dessa interação. Tem-

se, então, que a ecologia do desenvolvimento humano proporciona uma nova perspectiva para o entendimento desse fenômeno, apresentando um conjunto de sistemas, desde aqueles com interações face-a-face, como os mais amplos, nos quais as pessoas em desenvolvimento são seres ativos, podendo sofrer influências deles bem como neles determinar alterações. A interação entre a pessoa e o ambiente é tida como um processo bidirecional caracterizado pela sua reciprocidade (BRONFENBRENNER, 1996). Esse modelo constitui-se em um referencial teórico metodológico apropriado para a realização de pesquisas sobre o desenvolvimento-no-contexto. A abordagem enfatiza a importância da observação naturalística, oferecendo condições à pesquisadora de compreender a realidade estudada de forma contextualizada e ampla, assim como entender a relação entre os vários microsistemas. A pesquisa pode ser capaz de identificar processos individuais e únicos, responsáveis pela integração das características sociais, culturais e sócio-históricas dos ambientes em que as pessoas vivem (HOEPPLER, 2007).

Dessa forma, o foco principal do presente trabalho foi compreender como a equipe escolar e os pais percebem a escolarização e a inclusão das crianças com TEA. Para tanto, buscou responder as questões:

1. Quais são as propostas para a inclusão de crianças na Educação infantil em um município do interior paulista?
2. Quais conhecimentos e concepções os professores (regentes e itinerante), diretora e os pais têm sobre as características de crianças com TEA?
3. Como acontece o processo de escolarização e de inclusão das crianças com TEA na escola/sala de aula comum e AEE que elas frequentam?

Em busca de tais respostas, o projeto de pesquisa foi enviado ao Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais, Seção de Pesquisas Educacionais, da Secretaria Municipal de Educação (SME) para ser avaliado, junto a uma carta de apresentação da orientadora desta pesquisa. A autorização da SME para o seu desenvolvimento foi concedida e fornecida uma lista de escolas com o público-alvo do estudo. Alguns critérios foram adotados para a seleção da escola, tais como número de crianças com TEA e facilidade de acesso. Em seguida, a pesquisadora entrou em contato por telefone com a diretora da escola selecionada e agendou um horário para apresentar o projeto e os objetivos do mesmo. Após os esclarecimentos sobre o desenvolvimento da pesquisa assinou o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido e se dispôs a apresentar a pesquisa às professoras e aos pais. A própria diretora conversou com os pais a respeito da pesquisa.

Assim, tendo cumprido todos os procedimentos éticos da pesquisa iniciou-se a coleta de dados no contexto escolar e, mais tarde, após a qualificação, por sugestão da banca, informações acerca do funcionamento da Educação Infantil e Especial do município foram coletadas com as responsáveis das referidas áreas do ensino, na Secretaria de Educação. Os resultados apresentados buscaram mostrar a realidade sobre processo de escolarização e inclusão de crianças com TEA no contexto da Educação Infantil, considerando a relação entre os contextos da escola comum e o AEE.

A fim de orientar o leitor sobre o trabalho as duas primeiras seções dessa dissertação, após a introdução, são destinadas à revisão e discussão da literatura. A seção 2, intitulada *Desenvolvimento e Educação Infantil*, propõe-se a discutir a relevância da Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano proposta por Urie Bronfenbrenner no contexto da Educação Infantil. Ainda, apresenta o panorama atual da situação dessa fase da escolarização considerando a legislação vigente e a importância do professor neste contexto.

Na seção 3, *Políticas de inclusão Escolar e Educação Infantil*, são apresentados discussões e apontamentos sobre a perspectiva da Educação Inclusiva e o AEE com vistas não apenas ao acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial, como também à sua permanência no sistema de ensino com qualidade. No que se refere ao público deste estudo, crianças com TEA, na Educação Infantil, destaca-se que apesar das políticas de inclusão escolar existirem há quase duas décadas, a escolarização destes crianças ainda é um tema bastante polêmico e controverso.

Na seção 4, *Método*, é descrito o delineamento metodológico desse estudo, desde o local da pesquisa, os participantes, o instrumento utilizado e os procedimentos éticos de coleta e análise dos dados.

Na seção 5, *Resultados*, são expostas inicialmente a caracterização da amostra, e em seguida as entrevistas com as professoras são apresentadas e discutidas a partir de categorias analíticas, buscando articular com a literatura.

Por fim, são apresentadas, a seção 6 *Discussão* e a seção 7 *Considerações Finais*, que buscam discutir os dados a luz das pesquisas na área e apresentar caminhos na direção da inclusão da criança com TEA acerca de sua escolarização.

2. DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL

A perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner, que define desenvolvimento como um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto a partir de processos de interações recíprocas, progressivamente mais complexas de um ser humano ativo, biopsicologicamente em evolução, com as demais pessoas, com objetos e símbolos. Neste sentido, a Educação Infantil, fase da escolarização que este estudo se propôs investigar, prevê o desenvolvimento global em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, a partir das relações que estabelece nos contextos em que vive. Para tanto, a legislação vigente tende a respaldar o acesso de crianças de zero à cinco anos, no contexto da inclusão, de crianças com necessidades educacionais especiais.

No contexto dessa perspectiva bioecológica, o desenvolvimento é conceituado e investigado como produto e também como processo, vistos em íntima conexão. São reorganizações que procedem de maneira contínua dentro da unidade espaço e tempo. Nesse sentido, a pessoa necessita ser compreendida como um indivíduo em constante movimento, tanto nas dimensões sociais e culturais quanto nas relativas aos processos de significação e representação da sua realidade interna.

Bronfenbrenner (1996) defende que o entendimento do desenvolvimento humano requer o exame de sistemas de interação de múltiplas pessoas em um ou mais ambientes e concebe esse ambiente ecológico como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra e esclarece que ele é formado por microssistemas, mesossistemas, exossistemas e o macrossistemas. O microssistema é o ambiente imediato onde a pessoa em desenvolvimento encontra-se, assim como as pessoas que interagem com ela diretamente: família, escola e programas educativos frequentados pela criança são exemplos desse nível de ambiente. O mesossistema inclui inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (relações entre microssistemas). O estudo da relação entre a família e instituição educacional ocorre neste nível de ambiente ecológico. Já o exossistema atinge a pessoa em desenvolvimento de forma restrita ou indireta; onde ela possui acesso limitado, raramente estando presente. E o macrossistema, refere-se

a consistências, na forma e conteúdo de sistemas de ordem inferior [acima citados] que existem, ou poderiam existir, no nível da sub-cultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências (BRONFENBRENNER, 1996 p. 21).

É uma perspectiva que considera o tempo, os processos do desenvolvimento e os contextos em que os sujeitos estão envolvidos, as condições e histórias de vida destes, os processos ativos que ocorrem nestes ambientes e na sociedade como um todo (KOLLER, 2004). O desenvolvimento consiste, portanto, em um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto por meio do tempo e se define então como uma junção de forças que surgem de diferentes contextos e de relações entre eles – podendo, tanto apresentar estabilidade, quanto mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos em sua vida presente ou futura.

Essa pesquisa pretende ser inserida dentro da perspectiva bioecológica, mantendo um olhar atento para a pessoa e o microsistema escola e não desconsiderando os demais propostos por Bronfenbrenner (1996). A pessoa é contextualizada no tempo e no espaço, sendo possível visualizar seus processos, que constituem um somatório exponencial do desenvolvimento. O ambiente imediato (microsistema) é fundamental para o entendimento do desenvolvimento posterior, pois ele é o cenário para simples e complexas relações que a pessoa estabelece.

No modelo bioecológico, os processos psicológicos passam a ser propriedades de sistemas, **a pessoa** é um dos elementos, sendo que o foco principal está voltado para **os processos e as interações**. Bronfenbrenner e Morris (1998) propõem que o modelo explicativo do desenvolvimento humano deve ser composto por quatro dimensões inter-relacionadas que são: processo, pessoa, contexto e tempo, configurando o modelo PPCT.

O processo torna-se o construto essencial do modelo bioecológico, recebendo notoriedade nos processos proximais, sendo este o primeiro componente do modelo bioecológico. O processo é definido como “uma forma particular de interação entre o organismo e o ambiente, denominada processo proximal, que compreende as atividades realizadas pela pessoa em desenvolvimento com outras pessoas, com objetos e símbolos disponíveis, através do tempo” (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p.994), considerado a mola propulsora do desenvolvimento.

Os processos proximais serão considerados efetivos se forem mantidas as condições: 1) a pessoa deve engajar-se em uma atividade; 2) atividade deve acontecer em uma base regular de tempo; 3) atividade deve continuar por um tempo suficiente para tornar-se progressivamente mais complexa, mera repetição não promove desenvolvimento; 4) garantia de reciprocidade das relações interpessoais e 5) os processos proximais não são limitados às

interações com pessoas, também envolvem interações com objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento.

Exemplos de padrões duradouros de processos proximais são encontrados na alimentação ou no ato de confortar um bebê, no jogo com uma criança jovem, nas atividades criança-criança, na resolução de problemas, no cuidado de outros em aflição, na elaboração de planos, no desempenho de tarefas complexas e na aquisição de novos conhecimentos e técnicas (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998).

A pessoa é o segundo componente desse modelo, envolvendo as características biológicas e as que são construídas na interação que estabelece com o ambiente. Segundo Bronfenbrenner (1996), as características da pessoa funcionam como produto e produtoras do desenvolvimento, formando um dos elementos que interferem na forma e na direção dos processos proximais, sendo, concomitantemente, resultados da interação conjunta dos elementos que se referem ao processo, à pessoa e ao contexto.

Bronfenbrenner e Morris (1998) caracterizam três grupos de características pessoais, estas agindo no desenvolvimento em razão de suas capacidades para influenciar os processos proximais que são elas: Disposições: características pessoais que influenciam o desenvolvimento futuro. Retratam os comportamentos ativos que podem movimentar os processos proximais mantendo suas operações (curiosidade, prontidão, persistência) ou retardando-os (apatia, falta de interesse, distração). Recursos: características biopsicológicas adquiridas ou internalizadas das pessoas que influenciam na potencialidade da pessoa em participar dos processos proximais, podendo ser ‘fatores de risco’ para o desenvolvimento (defeitos genéticos, problemas cerebrais) ou ‘proteção’ para o desenvolvimento (experiência infantil enriquecidas no ambiente familiar ou escolar, conhecimentos prévios dos alunos) e, Demandas: atributos pessoais que afetam o desenvolvimento, podendo ter um potencial para atrair ou para desencorajar reações de outras pessoas no mesmo ambiente (idade, etnia, temperamento).

O contexto é o terceiro componente, é ele que permite conhecer a interação dos quatro níveis ambientais, interdependentes, que são o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema, concebidos por Bronfenbrenner (1996) como sendo uma série de estruturas encaixadas uma dentro da outra. Neste estudo considera-se microsistema o contexto escolar e o trabalho do professor. As relações entre as famílias e a escola, bem como

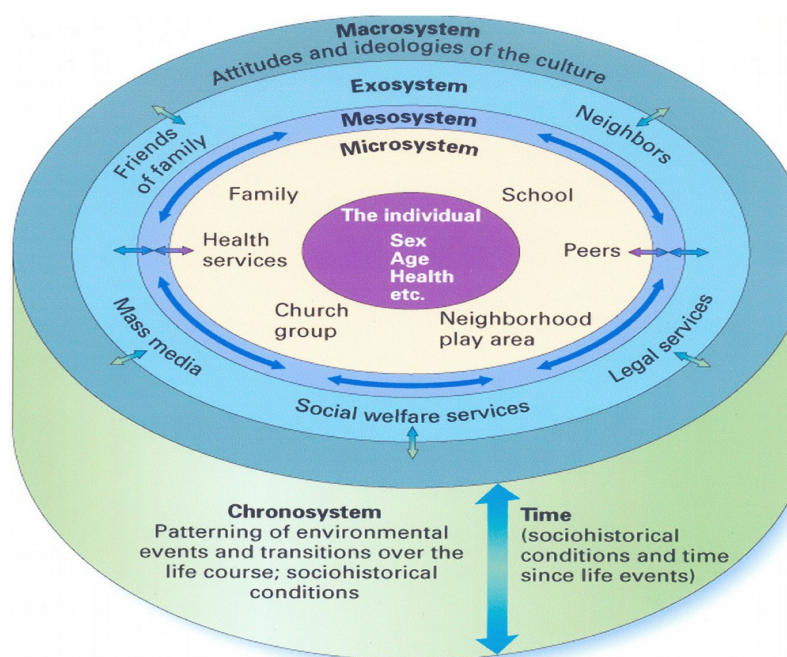
as orientações e apoios especializados que ambas instituições recebem encaixam-se no mesossistema. O exossistema abrange a Secretaria Municipal de Educação e as Divisões de Educação Infantil e Educação Especial.

Por fim, o tempo abrange dois sentidos, o primeiro que se refere ao processo microgenético de interação que prevalece entre o indivíduo em desenvolvimento e os outros significativos nas suas relações cotidianas e o segundo, envolve a passagem do tempo histórico, que se define pelos diferentes sistemas culturais construídos a partir das condições históricas, culturais e sócioeconômicas do período em que as pessoas vivem.

A discussão na educação infantil sobre o eixo do tempo também se faz muito importante, pois no âmbito do processo microgenético, o desenvolvimento só pode ser apreendido se visto ao longo de um período de tempo. A análise é sempre longitudinal, descrita a partir de suas consistências e mudanças em um período de tempo particular.

A seguir, a Figura 1 ilustra o exemplo da interconexão entre os quatro níveis do contexto ecológico.

Figura 1 – Modelo Ecológico de Bronfenbrenner no Desenvolvimento da Criança (1979)



Fonte: <http://cicsworld.centerforics.org/wp-content/uploads/2011/11/02061.jpeg>

Na presente investigação, o microsistema é considerado o ambiente em que o professor vive e trabalha e também do qual a criança participa. O microsistema escolar representa para o aluno uma oportunidade de socialização. Na escola, além da aprendizagem

formal e do desenvolvimento cognitivo, as crianças aprendem a conviver, competindo, cooperando, compartilhando e procurando seu espaço no contexto social mais amplo.

Enfim, para que se possa analisar esse microssistema, é preciso observar as interações que ocorrem nesse ambiente, ou seja, a realização de observações no ambiente natural propicia a compreensão das relações que se estabelecem. A análise da inserção sob a perspectiva bioecológica no ambiente escolar torna-se adequada na medida em que propicia conhecer as relações que nele se estabelecem, os papéis e as atividades presentes, pois é na inter-relação dos contextos que se consegue absorver como tais acontecimentos são construídos.

Desta forma, considerando o microssistema escola e sua relevância, a educação se faz necessária para o desenvolvimento dos seres humanos. É ela que, na trajetória de vida das pessoas, cria condições de inserção no meio social em que vivem. Especialmente no campo da Educação Infantil (SIGOLO, 2006), esta perspectiva contribui para se pensar em considerar a presença de múltiplos fatores determinando o desenvolvimento e com isso não há como os professores manterem explicações únicas para o que a criança vem demonstrando como aquisições ou dificuldades. A visão de professor como elemento ativo e fundamental no processo de desenvolvimento da criança e, assim, não basta deixar as crianças descobrirem seus próprios caminhos. A necessidade de propor atividades que sejam consideradas molares, que apresentem uma persistência temporal e ainda sejam progressivamente mais complexas. Tais proposições levam a reflexão para avaliar quais são as atividades que têm preponderado no ambiente da Educação Infantil e que podem ser consideradas molares? Apresentam uma continuidade temporal? Seguem um gradual aumento de complexidade? Possibilitam o exercício de diferentes papéis? Ampliam o número de papéis que a criança desempenha? Mobilizam as diferentes áreas do desenvolvimento? Incentivam as relações interpessoais de forma a garantir reciprocidade nas trocas interativas, assimetria de poder e relações de afeto?

E finalmente, a visão igualmente importante de que há sempre possibilidade de se modificar o curso do desenvolvimento, a sua trajetória pode ser alterada, não há um único percurso. Há sim, alguns que são mais prováveis que outros, mas não se firmam de maneira determinista de alguns fatores em detrimento de outros. Afirmar que a criança é idêntica aos pais e por isso não há nada que possa ser modificado, não encontra apoio nesta vertente teórica. Portanto, explicações para as características do comportamento infantil, sua aprendizagem, seu desenvolvimento que sejam simplistas e que recaiam em um único

elemento determinante podem incidir em um terreno arenoso que não auxilia em nada o trabalho no campo da Educação Infantil (SIGOLO, 2006).

Diante do exposto considera-se que a Educação Infantil é um importante momento para os processos de aprendizagem e de socialização de crianças. As principais teorias do desenvolvimento e da aprendizagem enfatizam a infância como o período em que o indivíduo se organiza no mundo. Por esse motivo, em 1922, no I Congresso de Proteção à Infância, mostrou-se a importância da criação de leis sobre os direitos das crianças à vida, à saúde e sobre a ampliação de leis da visão da criança pré-escolar, abrangendo sua formação e desenvolvimento (BRASIL, 2013d).

Em 1988 com a promulgação da Constituição Brasileira, a Educação Infantil é apresentada como direito à criança do nascimento aos seis anos de idade, alterando-se posteriormente o período para de 0 a 5 anos de idade, sendo a educação oferecida em creche e pré-escola (BRASIL, 2013d). A garantia dos direitos da criança foi reforçada em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990) e, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em sua nova versão (Lei número 12.796/13a) preconiza que a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, deve ser oferecida em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos, objetivando seu desenvolvimento global, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Desta forma o governo brasileiro pretende impulsionar mudanças no atendimento educacional de crianças pequenas, tornando obrigatória e gratuita a educação a partir dos quatro anos de idade. Com esta medida compulsoriamente deverá ocorrer ampliação da oferta de vagas nesta etapa da educação.

Ainda, de acordo com a perspectiva desta lei, as instituições de educação infantil têm como função possibilitar à criança de zero a cinco anos uma formação humana e cultural por meio do acesso ao saber sistematizado, desenvolvendo uma produção de conhecimentos por processos espontâneos e científicos, permitindo que ela expresse não só aquilo que já consegue realizar de forma efetiva, mas fundamentalmente que possa gerar novos conhecimentos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica do Ministério da Educação (BRASIL, 2013b), a integração da Educação Infantil ao sistema educacional fez com que o conceito de currículo fosse articulado ao conceito de projeto

pedagógico ou proposta pedagógica por entender que estes últimos orientam as ações da instituição de educação infantil e definem as metas que se pretendem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (BRASIL, 2013b, p. 85).

Ainda, as mesmas diretrizes referem que a gestão democrática da proposta curricular deve contar na sua elaboração, acompanhamento e avaliação, tendo em vista o Projeto Político Pedagógico da unidade educacional, com a participação coletiva de professores e demais profissionais da instituição, famílias, comunidade e das crianças, sempre que possível e à sua maneira.

O professor neste contexto pode articular os espaços, tempos, materiais e as interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita. Seu papel de pesquisador possibilita apontar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento. Por meio de uma observação sistemática e crítica consegue avaliar todo o seu processo.

Todo esse cenário advém das políticas públicas educacionais brasileiras, que apresentam uma série de importantes documentos sobre metas e qualidade para o atendimento da Educação Infantil sistemas educacionais, preconizando a promoção de igualdade de oportunidades, respeito às diferenças, diversidades e desigualdades.

Sigolo e Manzoli (2014) referem que há correlação consistente entre a frequência à Educação Infantil e o desenvolvimento da criança, principalmente a partir de três anos. Para as autoras, não frequentar a Educação Infantil provoca consequências negativas principalmente para crianças oriundas da população mais pobre. Verifica-se em Padilha (2013) uma alta concentração das matrículas na pré-escola, atingindo praticamente 75% do total e pequena incidência nas creches (em torno de 25%), o que demonstra que a grande maioria desse alunado só consegue inserção escolar após completar quatro anos de idade, perdendo, assim, excelente oportunidade para seu desenvolvimento e aprendizagem, como é possível observar nos dados do último Censo Escolar do Ministério da Educação de 2013. Os

números apontaram que 7.590.600 crianças estão matriculadas na educação infantil, sendo 4.860.481 em pré-escolas e 2.730.119 em creches municipais.

Conclui-se, dessa forma, que “os percentuais de alunos matriculados na Educação Infantil estão aquém das estimativas nacionais e internacionais e, mais que isso, nos três anos pesquisados, apresentam tendência à diminuição” (PADILHA, 2013, p. 60).

3. POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INFANTIL.

A inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial, prioridade há mais de 15 anos nos documentos e discursos da política educacional do Brasil, ainda constitui um desafio para os profissionais envolvidos com a área. Atualmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), prevê o acesso, participação e aprendizagem nas escolas regulares dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. A ideia central é a necessidade de se buscar respostas para as necessidades educacionais especiais deste alunado (BRASIL, 2008 a), que passou a ser identificado como público-alvo da educação especial (PAEE).

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de estudantes que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vem modificando os conceitos, a legislação, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino comum e da educação especial.

A Educação Especial na perspectiva inclusiva busca superar a visão da Educação Especial, como algo substitutivo ao ensino comum. Trata-se de uma “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008a, p. 10).

As normativas que regem a educação preveem que o AEE seja realizado preferencialmente na rede regular de ensino e aconteça de forma complementar ou suplementar à escolarização, portanto não vem com o caráter substitutivo e, sim, como um auxílio, sendo que, o atendimento implica na eliminação de barreiras que possam existir ao aluno com deficiência (BRASIL, 2008a). O AEE é entendido como uma estratégia pedagógica ao aluno, que visa a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. Deve se organizar preferencialmente pela oferta de Salas

de Recursos Multifuncionais (SRM), para que os alunos PAEE não interrompam seus percursos escolares na classe comum, mas que, ao mesmo tempo, tenham supridas suas demandas de escolarização.

Primeiramente parecia que ele substituiria o termo 'educação especial' como esses conceitos fossem antônimos. Posteriormente eles foram compreendidos como sinônimos, e usados de modo intercambiável. Num terceiro momento o conceito de AEE parece se confundir com o serviço de apoio exclusivo da sala de recursos multifuncional. Finalmente, o AEE se define enquanto serviço de apoio complementar ou suplementar à escolarização em classe comum, podendo ser ofertado em escolas comuns ou especiais. (MENDES; MALHEIRO, 2012, pp.361-362).

O decreto 6.571 (BRASIL, 2008b), foi o responsável pela normatização do atendimento educacional especializado, no entanto foi revogado pelo decreto 7.611, de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que regulamenta nos seus artigos 2º e 3º o que segue:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados, de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Tal decreto reafirma um sistema inclusivo em todos os níveis e apresenta o AEE como a alternativa de atendimento aos alunos público-alvo da educação especial objetivando o acesso, a permanência e a qualidade do ensino a estes alunos. Neste contexto, o AEE vem se configurando como a única alternativa proposta pelas políticas de educação, para responder aos desafios cotidianos que a inclusão escolar traz.

Essa legislação prevê que o AEE será disponibilizado em salas de recursos multifuncionais (SRMs) da própria escola, em turno inverso da escolarização ou em centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação (BRASIL, 2008b). Dessa forma, pode-se inferir que é necessário uma estrutura adequada, mão de obra qualificada e materiais que possam oferecer tais condições de trabalho ao profissional que atuará no atendimento, bem como qualidade de serviço ao aluno que o receberá. Portanto, subentende-se que as escolas teriam disponível a estrutura operacional necessária para o AEE, tendo em vista que o serviço foi decretado com tais condições.

Entretanto, dados do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP, 2014) têm indicado que ainda que pertencentes a um mesmo estado e submetidos a uma mesma política nacional e estadual, os municípios têm apresentado diferentes modelos de organização de serviços de apoio à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial. Foram encontrados modelos baseados em salas de apoio/reforço, salas de recursos (SR), na colaboração entre professores especializados e professores do ensino comum, no auxílio de estagiários contratados e os modelos de apoio em SRMs conforme recomendação do Ministério da Educação (MEC), incluindo a itinerância nas escolas de Educação Infantil.

Vale ressaltar que o AEE na Educação Infantil em sua quase totalidade está a cargo dos municípios e estes em sua maioria seguem as propostas da legislação nacional, todavia, o AEE ofertado nas SRMs do ensino fundamental é destinado com maior frequência para os anos iniciais (ONEESP, 2014).

Neste sentido, “considerando a novidade da proposta de implantação desses serviços no contexto brasileiro e o crescimento de número de SRM em todo país, um grupo de pesquisadores constituiu, em 2010, o ONEESP, para produzir estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira” (MENDES, 2015, p. 13). Durante o período de 2011 a 2014 este grupo realizou estudos acerca do processo de avaliação do aluno da SRM (para identificação, planejamento e do desempenho); a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas SRM e a organização e o funcionamento das SRM. Os estudos sobre cada um desses eixos em diferentes municípios foram organizados, em 2015, em mais de cinco livros completando a série Observatório Nacional de Educação Especial.

De acordo com Amorim (2014), com base no primeiro relatório de atividades do Oneesp (2011), no primeiro ano do projeto foram publicados sete artigos em periódicos, onze livros organizados, dezoito capítulos de livros e dezenove trabalhos completos em anais de eventos, sobre a temática do AEE, deste número apenas um trabalho foi direcionado para a Educação Infantil (TARTUCI; VIEIRA, 2011). No segundo ano (2012) foram publicados: uma dissertação de mestrado, dez artigos em periódicos, vinte e quatro capítulos de livros, cento e dezoito trabalhos em eventos, onze resumos expandidos e nove resumos em anais de evento, e deste total onze foram especificamente sobre a Educação Infantil (AUGUSTO et al., 2012; BORGES, et al., 2012; BRUNO, 2012; FERREIRA, et al., 2012; JESUS; GALVÃO, 2012; RIBEIRO, 2012; SOUZA; CIA, 2012; TARTUCI; FLÔRES, 2012; TARTUCI, et al., 2012; TARTUCI et al., 2012; TARTUCI, 2012). No terceiro encontro do Oneesp foram apresentados sessenta e quatro trabalhos sobre a temática, entretanto apenas um foi sobre a Educação Infantil (RIBEIRO, 2013). No ano de 2013 foram publicados: seis artigos, dezenove capítulos de livros, cento e trinta e um trabalhos completos, vinte resumos publicados em anais científicos, três dissertações de mestrado, e deste total, quatro referem-se à educação infantil (COTONHOTO, 2013; TARTUCI; FLORES, 2013; VICTOR; SOUZA, 2013; VICTOR, 2013). Esses dados demonstram que o AEE na Educação Infantil não figura como tema preferencial, embora essa etapa de ensino possa potencializar as ações inclusivas favorecidas sob os aspectos do conteúdo curricular e do ambiente.

Neste sentido, dados do Censo Escolar do Ministério da Educação de 2013 apontou um crescimento de 4,5% entre 2012 e 2013 no número de matrículas nas classes comuns, na Educação Especial, um total de 648.921 entre alunos com deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação por tipo de atendimento (BRASIL, 2014). No entanto, as matrículas de alunos com deficiência, com média abaixo de 1% das matrículas totais nessa etapa de ensino, mostram a falta da garantia do direito à Educação Infantil para essa população e que essas crianças ainda estão em sistemas segregados de ensino. Por isso, em consequência desse fator, observam-se baixos índices de matrículas na creche (PADILHA, 2013).

A falta de garantia do direito à Educação Infantil configura o baixo índice de matrículas das crianças PAEE no ensino comum. A inclusão escolar remete-nos à perspectiva de uma escolarização qualificada, de aprendizado e sucesso acadêmico com vistas a uma nova configuração no espaço escolar e no desenvolvimento do trabalho pedagógico inclusivo. Todavia, a escola ainda encontra dificuldades para efetivar a inclusão.

Diante do cenário apresentado, faz-se necessário a permanência e o prosseguimento dos estudos das crianças com deficiência por meio de uma reorganização do sistema educacional e de uma revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social dessas crianças respeitando suas diferenças e atendendo as suas necessidades.

Além da dificuldade em reorganizar o sistema educacional, a inclusão encontra ainda outra barreira: o processo de formação de professores. Para Prieto (2006) a maioria dos professores quando completaram o curso do magistério, tiveram conhecimentos como educação especial e políticas de inclusão, sendo tratados apenas em estudos complementares realizados nas denominadas habilitações do curso de Pedagogia. Completam dizendo que um dos grandes erros cometidos por esses professores é insistir na ideia de que alguns alunos vão à escola para aprender e outros somente para se socializar, o que dificulta a mudança em suas práticas.

De Vitta (2010) analisou a percepção de professores de educação infantil sobre a educação da criança com deficiência na faixa etária de três a seis anos. No discurso das professoras, o maior ganho para essas crianças relaciona-se a habilidades sociais. Quanto à aprendizagem, a criança com deficiência intelectual é a que menos se beneficia desse processo, enquanto que a criança com deficiência física é a que melhor se adapta a ele. Porém, nem todas as crianças com deficiência são passíveis de serem incluídas em escola regular. Essa percepção está permeada por conceitos impostos sobre educação inclusiva e que não foram contemplados em sua formação. A prática encontra-se fragmentada, priorizando objetivos de socialização distintos daqueles considerados educacionais.

Para a alteração desse quadro, a reorganização do espaço físico e dos recursos materiais é de grande importância. No entanto, maior destaque deve ser dado à formação profissional, de forma que contemple conteúdos relacionados às deficiências e técnicas de ensino, que facilitem o processo de aprendizagem das crianças público-alvo da Educação Especial.

A relação entre a educação especial e a educação infantil norteou a presente pesquisa. Faz-se necessário evidenciar que a Educação Infantil apresenta uma nova configuração, antes com um viés assistencialista e atualmente com a proposta de educar e cuidar. De acordo com Nascimento (2008), há algum tempo, a creche passou a ter significado modificado, deixando de ser o local no qual se compensavam carências afetivas, alimentares, culturais ou cognitivas

das crianças de camadas populares, tornando-se um espaço de educação e cuidado infantil. Signorette (2002, p.06) partilha do mesmo conceito defendido pelos norteadores legais ao afirmar que “[...] educar é abranger todos os aspectos da vida do aluno, desde o atendimento de suas necessidades mais básicas, primárias e elementares, até as mais elaboradas e intelectualizadas”. Portanto, educar na Educação Infantil vai além da educação formal, é necessária uma contribuição para que todas as capacidades infantis sejam contempladas para formação de sujeitos felizes.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil assevera que:

[...] parte integrante da educação, embora exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica, ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. [...]. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. É um laço de afetividade e responsabilidade que leva a construção cognitiva. É uma singularidade que dinamiza todo o cenário de aprendizagem e evidencia uma prática motora de valores (RCN/I, vol.I, 1998, p.24).

Sobre o ato de educar o RCNEI (BRASIL,1998) que diz que:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

A partir de documentos nacionais tem-se que a Educação Infantil é “primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social” (BRASIL, 2013b, pp. 45-46).

No que concerne ao entendimento sobre criança tem-se que:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. A criança é um ator social, criador de cultura e, nessa qualidade, participa, desde o início da vida, da configuração do meio social em que está inserida, com sua contribuição própria do ser-criança (BRASIL, 2013, p.42).

E sobre a concepção de desenvolvimento infantil:

[...] o desenvolvimento infantil contém um processo padrão, pelo qual passam todas as crianças, numa sequência contínua e uniforme de etapas, estágios ou subfases, intermeadas por rupturas ou saltos, e que podem ser marcadas por faixas etárias, cada uma delas tipificadas por características físicas, sociais, afetivas e mentais – do menos para o mais, ou do “nada” ao nascimento para a “plenitude” na vida adulta. Na visão da pós-modernidade, o desenvolvimento infantil é contextualizado no tempo e no espaço, inter-relacionado com a cultura, o ambiente social, o gênero, as condições socioeconômicas. Assim como há crianças e infâncias, há desenvolvimentos infantis. Estes são de crianças que vivem cada momento e etapa de sua vida como sujeitos únicos, capazes de estabelecer relações produtoras de sentido, de construir conhecimentos pela experiência e contribuir com outras crianças e com adultos na visão do mundo do qual fazem parte (BRASIL, 2013, p.43).

As concepções adotadas pelo Brasil sobre a criança e seu desenvolvimento, bem como as orientações quanto à estrutura organizacional da educação infantil, sugerem uma preocupação em atender às demandas do desenvolvimento e uma visão de sujeito único considerando suas especificidades. Isso nos leva a refletir sobre a proximidade da proposta da Educação Infantil com parâmetros e princípios da inclusão que considera o indivíduo exatamente desta forma, como alguém ímpar e próprio. Nessa perspectiva, destaca-se esta etapa escolar como ambiente propício para a prática educacional inclusiva, uma vez que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) têm como princípios:

- * Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- * Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- * Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p.16).

Tais diretrizes apresentam as concepções da Proposta Pedagógica, destacado que essa etapa escolar deve oferecer sua função sociopolítica e pedagógica, ou seja, condições necessárias para que as crianças possam usufruir seus direitos na esfera humana, civil e social. Tem o papel de promover a igualdade, independente da situação econômica e social das crianças. Desse modo, a partir do currículo, com seus eixos norteadores a Educação Infantil deve garantir:

- * Conhecimento de si mesmo e do mundo, por meio de experiências sensoriais e corporais;
- * Imersão de diferentes linguagens: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- * Experiência narrativa e interação com a linguagem oral e escrita;
- * Orientações espaciais, de medidas, quantitativas;
- * Participação em atividades coletivas e individuais;

- * Autonomia no cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- * Promover o conhecimento da diversidade, por meio de vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos;
- * Interação com a música, artes, fotografia, dança, teatro, poesia, literatura...;
- * Conhecimento sobre a biodiversidade e sustentabilidade;
- * Conhecimento sobre tradições culturais brasileiras;
- * Utilização de instrumentos tecnológicos (máquinas fotográficas, gravadores, computadores...).

As orientações didáticas acerca do currículo (conteúdos), que consta no RCNEI (BRASIL, 1998), são indicações para subsidiar a prática do professor em sala de aula, tais como:

- * Organização do tempo, ou seja, planejar sua prática utilizando-se de atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho;
- * Organização do espaço e seleção dos materiais, para trabalhar com crianças pequenas é fundamental adaptar a sala, os mobiliários de forma mais adequada para prática educativa e também realizar a seleção de materiais para montar o ambiente ideal;
- * Observação, registro e avaliação formativa, é importante que o professor registre, acompanhe o desenvolvimento de cada criança, por meio da observação, registros como, por exemplo, em áudio e vídeo, fotografias, entre outras, dessa forma permite identificar as vitórias, dificuldades e as possibilidades existentes no processo de aprendizagem.

No volume II do RCNEI (BRASIL, 1998), constam os conteúdos que deverão ser abordados na Educação Infantil, divididos por idade de zero a três anos e de quatro a seis anos. Para o primeiro grupo constam tais conteúdos:

- * Comunicação e expressão de seus desejos, desgostos, necessidades, preferências e vontades em brincadeiras e nas atividades cotidianas.
- * Reconhecimento progressivo do próprio corpo e das diferentes sensações e ritmos que produz.
- * Identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situações de interação.
- * Iniciativa para pedir ajuda nas situações em que isso se fizer necessário.
- * Realização de pequenas ações cotidianas ao seu alcance para que adquira maior independência.
- * Interesse pelas brincadeiras e pela exploração de diferentes brinquedos.
- * Participação em brincadeiras de “esconder e achar” e em brincadeiras de imitação.

- * Escolha de brinquedos, objetos e espaços para brincar.
- * Participação e interesse em situações que envolvam a relação com o outro.
- * Respeito às regras simples de convívio social.
- * Higiene das mãos com ajuda.
- * Expressão e manifestação de desconforto relativo à presença de urina e fezes nas fraldas.
- * Interesse em desprender-se das fraldas e utilizar o penico e o vaso sanitário.
- * Interesse em experimentar novos alimentos e comer sem ajuda.
- * Identificação de situações de risco no seu ambiente mais próximo (BRASIL, 1998, p.29).

No que se refere às orientações didáticas, para o primeiro grupo constam do documento acima mencionado os seguintes tópicos: nome, imagem, independência e autonomia, respeito à diversidade, identidade de gênero, interação, jogos e brincadeiras, cuidados pessoais.

Para crianças de quatro a seis anos, os conteúdos contemplados são:

- * Expressão, manifestação e controle progressivo de suas necessidades, desejos e sentimentos em situações cotidianas.
- * Iniciativa para resolver pequenos problemas do cotidiano, pedindo ajuda se necessário.
- * Identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situações de interação.
- * Participação em situações de brincadeira nas quais as crianças escolham os parceiros, os objetos, os temas, o espaço e as personagens.
- Participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda etc.
- * Valorização do diálogo como uma forma de lidar com os conflitos.
- * Participação na realização de pequenas tarefas do cotidiano que envolvam ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com os outros.
- * Respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura etc.
- * Valorização da limpeza e aparência pessoal.
- * Respeito e valorização da cultura de seu grupo de origem e de outros grupos.
- * Conhecimento, respeito e utilização de algumas regras elementares de convívio social.
- * Participação em situações que envolvam a combinação de algumas regras de convivência em grupo e aquelas referentes ao uso dos materiais e do espaço, quando isso for pertinente.

- * Valorização dos cuidados com os materiais de uso individual e coletivo.
- * Procedimentos relacionados à alimentação e à higiene das mãos, cuidado e limpeza pessoal das várias partes do corpo.
- * Utilização adequada dos sanitários.
- * Identificação de situações de risco no seu ambiente mais próximo.
- * Procedimentos básicos de prevenção a acidentes e autocuidado (BRASIL, 1998, p. 36-37).

No que se refere às orientações didáticas, para o segundo grupo constam do documento antes mencionado os seguintes tópicos: autoestima, escolha, faz-de-conta, interação, imagem, cuidados e segurança.

Já no RCNEI (BRASIL, 1998), volume III, os conteúdos são organizados em dois blocos: o bloco da “expressividade” e o bloco do “equilíbrio e coordenação”. Para crianças de zero a três anos no bloco de expressividade (p. 30): “Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros; Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral”. Já para crianças de quatro a seis anos:

- * Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.
- * Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos.
- * Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança.
- * Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo (BRASIL, 1998, p. 32).

No bloco de equilíbrio e coordenação, para crianças de zero a três anos:

- * Exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda etc.
- * Ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc.

* Aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a apreensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc., por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas (BRASIL, 1998, p.35).

Para crianças de quatro a seis anos:

- * Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.
- * Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa.
- * Valorização de suas conquistas corporais.
- * Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais (BRASIL, 1998, p. 36).

Conforme o documento Saberes e Práticas da Inclusão da Educação Infantil (Bruno, 2006) é necessário adaptar o currículo para alunos público-alvo da Educação Especial, sendo essas adaptações pouco significativas e significativas, ou seja, as pouco significativas têm pequenos ajustes no contexto da sala de aula e planejamento como, por exemplo, a didática, adaptações de conteúdo, de temporalidade, avaliativas entre outras, já as significativas são modificações acentuadas, elaborando estratégias para eliminar barreiras para que o aluno possa de fato aprender, como por exemplo, alterar, complementar ou até mesmo eliminar o objetivo específico, utilizando-se de objetivos alternativos. A avaliação na Educação Infantil, não tem objetivo de classificação, seleção ou promoção, mas sim um acompanhamento pedagógico (BRASIL, 2010).

Diante de todas as características apresentadas sobre a Educação Infantil, a literatura demonstra que é uma fase importante e oportuna para a socialização e a vivência com a diversidade, e dessa maneira contribui para a eliminação de possíveis barreiras e discriminações (PEREIRA; MATSUKURA, 2013).

Dessa forma, o Ministério da Educação, em conjunto com a Secretaria da Educação Básica, Ação Educação Orsa e Undime e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), elaboraram os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (INDIQUE) “que se caracteriza como instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, por meio de um processo participativo de toda a comunidade. Tal iniciativa pretende

que as instituições de educação infantil encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática” (BRASIL, 2009, p.9).

Enfim, no que se refere ao currículo, o Ministério da Educação (BRASIL, 2015) apresentou, em outubro do referido ano, a versão inicial, para amplo debate, do que poderá ser a Base Nacional Comum. A Base Nacional Comum, prevista na Constituição para o ensino fundamental e ampliada, no Plano Nacional de Educação, para o ensino médio, é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo. O objetivo é sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais e finais e Ensino Médio, capazes de garantir, aos sujeitos da educação básica, o seu direito à educação.

A escola não é a única instituição responsável por garantir esses direitos, mas tem papel importante para que eles sejam assegurados aos estudantes. Para que possa cumprir este papel, ao longo da educação básica serão mobilizados recursos de todas as áreas de conhecimento e de cada um de seus componentes curriculares, de forma articulada e progressiva, pois em todas as atividades escolares o aluno aprende a se expressar, conviver, ocupar-se da saúde e do ambiente, localizar-se no tempo e no espaço, desenvolver visão de mundo e apreço pela cultura, associar saberes escolares ao contexto vivido, projetar a própria vida e tomar parte na condução dos destinos sociais.

O Currículo Comum entende que a Educação Infantil requer a constituição de um ambiente acolhedor, em que cuidados e convívio incentivem a socialização, o estabelecimento de vínculos afetivos e de confiança, com atividades que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento. Para isso, levando em conta as culturas da comunidade, é essencial criar situações em que o brincar em suas diversas manifestações seja contexto promotor do conhecimento de si, do outro e do mundo, em interações amistosas e nas quais se cultivem os cuidados consigo mesmo e com o outro, se estabeleçam atitudes de curiosidade, questionamento, investigação e encantamento.

A concepção curricular, na perspectiva inclusiva, vem contemplar o reconhecimento e valorização da diversidade humana. Neste sentido, são identificadas e eliminadas as barreiras, deslocando o foco da condição de deficiência para a organização do ambiente. Considerando que a educação especial é modalidade transversal a cada etapa, modalidade e segmento da educação básica, de caráter complementar, deve integrar o currículo como área de

conhecimento responsável pela organização e oferta de serviços e recursos de acessibilidade. Dentre os serviços inerentes à educação especial, destinados à garantia do acesso ao currículo (BRASIL, 2015), vinculados à atuação de profissional específico, destaca-se o AEE e suas atividades (Estudo de caso; Plano de AEE; Ensino do Sistema Braille; Ensino do uso do Soroban; Estratégias para autonomia no ambiente escolar; Orientação e mobilidade; Ensino do uso de recursos de tecnologia assistiva; Ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa – CAA; Estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos; Estratégias para enriquecimento curricular), o profissional de apoio (destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social), o tradutor/intérprete da língua brasileira de sinais/língua portuguesa (destina-se ao estudante usuário de LIBRAS) e o guia intérprete (tradução e interpretação tátil da LIBRAS ou para o uso da dactilologia, como também para mediação de comunicação alternativa).

O direito das pessoas com deficiência à educação efetiva-se mediante adoção de medidas necessárias para sua plena participação em igualdade de condições com as demais pessoas, na comunidade em que vivem, promovendo oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, sem restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na condição de deficiência. Desse modo, para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegura-se um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

Por fim, a educação infantil é considerada a primeira transição da família para a escola, caracterizada como um momento de extrema importância para as experiências infantis e merecedora de atenção, participação e envolvimento dos pais, de forma mais acentuada nesse primeiro nível em relação às etapas subsequentes. A condição de transição do contexto familiar ao escolar nessa etapa da vida das crianças já a diferencia das etapas seguintes da educação básica. As crianças pequenas e suas famílias devem encontrar nas instituições de educação infantil um ambiente físico e humano que proporcione experiências e situações planejadas intencionalmente (SIGOLO, 2014).

3.1. Sobre o TEA, suas particularidades e necessidades educacionais

O termo *autismo* foi introduzido na literatura psiquiátrica por Plouller em 1906. Em 1911, Bleuler utilizou este termo para descrever os sintomas negativos e a alienação social das

peças com diagnóstico de esquizofrenia. (RAPIN; TUCHMAN, 2009; SALLE et al., 2005). Bleuler referiu-se ao *autismo* como “[...] transtorno básico da esquizofrenia, que consistia na limitação das relações pessoais e com o mundo externo, parecendo excluir tudo o que parecia ser o “eu” da pessoa” (SALLE et al., 2005, p. 11).

Em 1943, com os estudos de Leo Kanner, o autismo passou a ser descrito como uma condição específica, diferenciado de outras psicoses graves da infância. Os aspectos que ficaram evidentes foram: a incapacidade de se relacionar com outras pessoas, os distúrbios severos de linguagem e a insistência obsessiva na invariância (SALLE et al., 2005). No mesmo período, Hans Asperger descreveu um grupo de crianças com dificuldades no desenvolvimento, sem apresentar características relacionadas ao retardo mental³, e deu o nome de “psicopatia autística”. De acordo com as suas observações, estas crianças tinham uma possibilidade de prognóstico melhor do que as crianças descritas por Kanner (SALLE et al., 2005), no entanto apresentavam de forma semelhante, “[...] incapacidades no desenvolvimento e com uma singularidade caracterizada por profundo déficit de relacionamento interpessoal” (RAPIN; TUCHMAN, 2009, p. 17).

Em 2013 foi lançado o novo manual DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais): a edição número 5. Neste aparece um novo conceito para o *Autismo*, ou seja, Transtorno do Espectro Autista. A figura de um *espectro* facilita o entendimento. A faixa colorida pode ser vista como um espectro, todas as cores estão em uma mesma linha, mas uma é diferente da outra. (Figura 2).

Figura 2 – Representação de um *Espectro*



Fonte: http://www.prof2000.pt/users/angelof/luz_e_espectros.htm

O Transtorno do Espectro Autista é assim: existem características em comum entre as pessoas que se enquadram neste diagnóstico, mas cada uma tem suas especificidades. De

³ Termo utilizado na época para designar deficiência intelectual.

acordo com o DSM V, as características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e 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. Manifestações do transtorno podem variar muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo *espectro*. O TEA engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e Síndrome de Asperger.

A Síndrome de Asperger passa ser nomeada como Transtorno do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento (TEAAF), no qual as crianças apresentam um histórico pessoal compatível com autismo clássico e com dificuldades consideráveis na interação social e comunicação (CAMARGO JUNIOR, 2013). Tanto a Síndrome de Asperger, classificada pelo TGD, quanto o TEAAF, descrito no TEA, sugerem uma participação maior da criança em ambiente escolar regular, pois necessitarão de parceiros comunicativos e de oportunidades distintas de interação e vivências das regras sociais.

O manual divide este espectro em "níveis de gravidade" (p.55), conforme o Quadro 1. Independente do que os manuais dizem a respeito do transtorno, discutir hipóteses diagnósticas, classificações e diferentes definições não se constituem como ponto relevante desta pesquisa, pois o objetivo principal é investigar o processo educacional de crianças com TEA nos contextos da Educação Infantil e no Atendimento Educacional Especializado da escola comum, buscando entender como se estabelecem as inter-relações entre os diferentes contextos.

Quadro 1 – Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista

Nível de Gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade de comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Ex: pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5a Edição, p. 55, 2014 (DSM, 2014).

O diagnóstico do TEA é realizado, em média até os três anos de idade, e se faz com base na observação comportamental, sendo os critérios relacionados com prejuízos significativos na interação social, na comunicação verbal e não verbal e nos aspectos comportamentais (RAPIN; TUCHMAN, 2009; SCHWARTZMAN, 2011a). Não há um teste biológico que auxilie no diagnóstico, e é recomendada uma avaliação multidisciplinar.

Atualmente, as particularidades inerentes ao quadro e às possibilidades de atendimento configuram-se como objeto de estudo de pesquisadores e especialistas dos campos da Educação, Psicologia, Fonoaudiologia, Neurologia e Psiquiatria. No entanto, quase 70 anos depois da publicação do trabalho original de Kanner, ainda, há escassez de publicações científicas no Brasil relacionada a este público, principalmente no que diz respeito à sua escolarização. Poucos estudos focalizam como fazer para incluir alunos com TEA no contexto da escola regular, na Educação Infantil, com apoio dos serviços do AEE.

Bosa (2006) afirma que o programa de atendimento a ser oferecido à pessoa com TEA vai depender da fase de desenvolvimento em que se encontra, no entanto há evidências de que favorecer os atendimentos de forma integrada e precocemente é o modo mais efetivo. Segundo a autora, sobre a escolarização destas crianças, “cada caso deve ser tratado individualmente, focando nas necessidades e potencialidades [...]” (BOSA, 2006, p.49). De acordo com a autora, as crianças menores devem ser inseridas prioritariamente na estimulação da linguagem e fala e da interação social; deve ser dado suporte aos familiares e acompanhamento da educação especial.

Apesar do recente incremento nas matrículas de alunos com TEA nas escolas comuns (MENEZES, 2012) cuja participação nas atividades escolares e aprendizagem ainda constituem-se como um grande desafio para os educadores. Considerando as características dos alunos que apresentam o quadro diagnóstico de TEA, a principal demanda para os professores é saber como desenvolver, no cotidiano das escolas, estratégias de ensino que favoreçam o processo de inclusão e aprendizagem deste alunado.

Em seu estudo Menezes (2012) objetivou analisar o papel da Educação Especial como suporte ao processo de inclusão escolar por meio da investigação das práticas pedagógicas de duas professoras do ensino comum que tinham alunos com autismo em suas classes. Como resultados considerou que o acompanhamento direto da Educação Especial ao professor regente, em sala de aula, é favorável à inclusão de alunos com TEA. A utilização de adaptações curriculares com a flexibilização das estratégias de ensino, e a criação de

atividades individualizadas para o aluno relacionadas ao proposto para a classe como um todo também foram fatores cuja importância foi evidenciada.

Os TEA são muito mais frequentes do que se supunha décadas atrás, fato que precisa ser considerado no planejamento de políticas públicas, tanto no campo da educação quanto da saúde. Os estudos atuais, quase todos realizados em países desenvolvidos, apontam taxa de prevalência de TEA entre 0,6% e 1% (FOMBONNE, 2009). Um estudo piloto brasileiro estimou uma incidência de 0,3% em crianças de 7 a 12 anos de idade de um município típico do Estado de São Paulo (PAULA, 2011).

Ao considerar as taxas expressivas de ocorrência desse transtorno e suas especificidades clínicas, indivíduos com esse quadro devem receber atenção especializada no seu processo de escolarização haja vista que suas manifestações comportamentais por vezes podem representar um entrave à inclusão escolar desses indivíduos se não houver um ambiente adequado para recebê-los e principalmente se as peculiaridades não forem respeitadas (OLIVEIRA, 2011).

A escolarização das pessoas com TEA seguiu o mesmo caminho dos atendimentos voltados às pessoas com deficiência, e neste sentido, passou por diferentes momentos históricos que acabaram, de certa forma, determinando o tipo de abordagem que era oferecido a elas. Tal abordagem sempre esteve diretamente relacionada à forma de organização social, econômica, política e cultural da sociedade vigente (ARANHA, 2001; ORRÚ, 2012).

Ainda sobre o atendimento escolar da pessoa com TEA, em março de 2012, foi disponibilizado a Nota Técnica nº 24 (BRASIL, 2013c), que orienta os sistemas de ensino para assegurar a efetivação da Lei No 12.764/2012 (BRASIL, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Este documento (Lei nº 12.764/2012) traz aspectos relacionados aos direitos da pessoa com TEA, incluindo os direitos que se referem à educação, que estão descritos no art.2º (BRASIL, 2012)

I – a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II – a participação da comunidade na formulação de políticas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação; [...]

V – o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VII – o incentivo à formação e à capacitação dos profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como os pais e responsáveis.

Especificamente na Nota Técnica nº 24 (BRASIL, 2013c) estão descritos aspectos que viabilizam o acesso com qualidade ao aluno com autismo no ensino comum. Neste sentido, defende a inclusão de alunos com transtorno de espectro autista no ensino comum e dentre os vários itens abordados, coloca como sendo possível um acompanhamento especializado na sala de aula, desde que comprovada sua real necessidade e a penalidade, caso a escola recuse a matrícula de alunos com autismo. Outro ponto elencado diz respeito à “[...] intersectorialidade na gestão das políticas públicas [...]” (BRASIL, 2013c, p. 2), considerando assim a importância das diferentes áreas, como: educação, saúde, assistência, direitos humanos, transporte, trabalho, etc. Também foi citada e enfatizada a participação da comunidade “[...] na formulação, implantação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas [...]” (BRASIL, 2013c, p. 2); e a formação dos profissionais da educação que deverá possibilitar “[...] a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes com transtorno do espectro autista.” (BRASIL, 2013c, p. 2). Neste sentido, a formação do professor deve proporcionar conhecimento, buscando a:

- * Superação do foco de trabalho nas estereotípias e reações negativas do estudante no contexto escolar, para possibilitar a construção de processos de significação da experiência escolar;
- * Mediação pedagógica nos processos de aquisição de competências, por meio da antecipação da organização das atividades de recreação, alimentação e outras, inerentes ao cotidiano escolar;
- * Organização de todas as atividades escolares de forma compartilhada com os demais estudantes, evitando o estabelecimento de rituais inadequados, tais como: horário reduzido, alimentação em horário diferenciado, aula em espaços separados;
- * Reconhecimento da escola como um espaço de aprendizagem que proporciona a conquista da autonomia e estimula o desenvolvimento das relações sociais e de novas competências, mediante as situações desafiadoras;
- * Adoção de parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica, valorizando os pequenos progressos de cada estudante, em relação a si mesmo, e ao grupo em que está inserido;
- * Interlocução permanente com a família, favorecendo a compreensão dos avanços e desafios enfrentados no processo de escolarização, bem como dos fatores extraescolares que possam interferir nesse processo;
- * Intervenção pedagógica para o desenvolvimento das relações sociais e o estímulo à comunicação, oportunizando novas experiências ambientais, sensoriais, cognitivas, afetivas e emocionais;
- * Identificação das competências de comunicação e linguagem desenvolvidas pelo estudante, vislumbrando estratégias visuais de comunicação, no âmbito da educação escolar, que favoreçam seu uso funcional no cotidiano escolar e demais ambientes sociais;
- * Interlocução com a área clínica quando o estudante estiver submetido a tratamento terapêutico, e se fizer necessária, a troca de informações sobre seu desenvolvimento;

- * Flexibilização mediante as diferenças de desenvolvimento emocional, social e intelectual dos estudantes com transtorno do espectro autista, possibilitando experiências diversificadas no aprendizado e na vivência entre os pares;
- * Acompanhamento das respostas do estudante frente ao fazer pedagógico da escola, para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, considerando a multiplicidade de dimensões que envolvem a alfabetização, a resolução das tarefas e as relações interpessoais, ao longo da escolarização;
- * Aquisição de conhecimentos teóricos-metodológicos da área da Tecnologia Assistiva, voltada à Comunicação Alternativa/Aumentativa para estes sujeitos.
- * Planejamento e organização do atendimento educacional especializado, considerando as características individuais de cada estudante que apresenta transtornos do espectro autista, com a elaboração do plano de atendimento objetivando a eliminação de barreiras que dificultam ou impedem a interação social e a comunicação. (BRASIL, 2013b, p. 2-3).

A partir destas considerações sobre o conhecimento que os educadores devem adquirir, acredita-se que todos os itens citados, se colocados em prática, podem, de fato, permitir o desenvolvimento educacional do aluno com TEA. Dentre eles, destaca-se o fazer pedagógico da escola, que deve buscar ao longo do processo de escolarização “[...] a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, considerando a multiplicidade de dimensões que envolvem a alfabetização, a resolução das tarefas e as relações interpessoais [...]” (BRASIL, 2013c, p.3). No entanto, uma das grandes preocupações esteve (e está) relacionada à metodologia de ensino, e neste sentido, o como ensinar, tem sido motivo de discussões, e de certa forma, de discordâncias teóricas.

Diante do exposto este estudo se justifica por considerar que o processo educacional na Educação Infantil ainda é pouco explorado pela academia e a estreita relação que este nível de ensino estabelece com as famílias constitui um ambiente promissor para se discutir mudanças nas concepções, atitudes, práticas sociais de gestores, professores, profissionais, pais e alunos, além de se consolidar como contexto privilegiado para a orientação das novas gerações ao apresentar modelos de atitudes inclusivas. A relevância do trabalho está na escolha da população alvo – crianças com TEA que, sistematicamente, têm apresentado desafios para o seu processo educacional, fruto muitas vezes de suas características específicas, ou ainda, de estereótipos predeterminados por concepções equivocadas dos profissionais e familiares que se relacionam com estas crianças.

O objetivo geral deste estudo foi descrever o processo educacional de crianças de quatro anos de idade com TEA nos contextos de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola comum, bem

como na família, buscando entender como se estabelecem as inter-relações entre os diferentes contextos.

Especificamente, este estudo objetivou:

A. Caracterizar as propostas para inclusão de crianças na Educação infantil em um município do interior paulista.

B. Analisar o conhecimento e as concepções de professores (regentes e itinerante), diretora e pais sobre as características de crianças com TEA.

C. Analisar o processo de escolarização e de inclusão das crianças com TEA na escola/sala de aula comum e AEE que elas frequentam.

Espera-se, com esse estudo, conhecer as propostas do município onde a pesquisa foi realizada para a inclusão de crianças na Educação Infantil, sobretudo, no que diz respeito às crianças com TEA, a partir do conhecimento e concepções dos educadores e pais, apontar caminhos para que o processo de escolarização dessas crianças aconteça de fato.

4. MÉTODO

Este estudo caracteriza-se quanto à abordagem, como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva. A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987). Quanto aos procedimentos enquadra-se na pesquisa de campo que se caracteriza pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (FONSECA, 2002).

4.1. Procedimentos Éticos

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Ciências e Letras “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Araraquara, sob o parecer nº 1.051.969, cumprindo assim todas as recomendações que constam na Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, com o registro no CAAE: 39494814.4.0000.5400, sobre a ética em pesquisa com seres humanos.

Ainda de acordo com a Resolução 196/96, antes de se iniciar a coleta de dados foram solicitadas as concordâncias dos participantes (professoras regentes e itinerante, diretora e

pais) para a realização do estudo por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa os nomes das crianças apresentam-se como fictícios.

4.2. Contexto da Pesquisa

4.2.1. Caracterização do município e do serviço de Educação Especial

O município onde a pesquisa foi realizada situa-se no centro-oeste do Estado de São Paulo, aproximadamente a 320 quilômetros de distância da capital paulista. De acordo com o IBGE (2014), vive neste município, um total de 364.562 habitantes.

No que compete à Educação, a Secretaria Municipal de Educação do município administra uma ampla rede de ensino envolvendo escolas de educação infantil; de ensino fundamental; classes de Educação de jovens e adultos e ensino especial (salas de recursos e salas de recursos multifuncionais; serviço de itinerância na educação infantil) e polos da educação de jovens e adultos. Ainda, possui convênios com instituições que realizam o AEE dos alunos público-alvo da Educação Especial no contraturno, como a APAE, por exemplo.

A APAE do município oferece o AEE em seu Centro de Apoio Pedagógico Especializado para cem (100) alunos da rede municipal de ensino, no contraturno da escolarização, por meio de um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade desenvolvidos em salas temáticas (Informática, Artes, Brinquedoteca e Movimento). A ideia central é garantir aos alunos público-alvo da educação especial, o acesso a um sistema educacional que prime pela inclusão de todos, garantindo o direito de igualdade e participação.

Em consonância com as leis nacionais sobre a Educação Especial o município criou em 2005 o Serviço de Educação Especial para atender alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados nas unidades escolares da rede municipal de ensino.

Dados atuais da Secretaria de Educação (Dezembro de 2015) apontam que o município conta com 64 escolas municipais de Educação Infantil, sendo 27 EMEIIs (Escola Municipal de Educação Infantil Integral); 20 EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil - parcial) e 17 EMEIs que atendem tanto o parcial quanto o integral. Ainda, atribui verbas de subvenção às creches conveniadas, num total de 29 instituições filantrópicas.

Atualmente o município atende 9.865 crianças na Educação Infantil em sua rede de ensino e 3.281 crianças nas creches conveniadas. Na realidade da educação infantil do município existem 85 crianças com deficiências, sendo 35 com TEA e 20 sem conclusão diagnóstica, totalizando 140 crianças. (DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL-SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, Dezembro de 2015).

De acordo com a Divisão de Educação Infantil, o município atende toda a demanda das crianças na faixa etária de quatro e cinco anos de idade. Já a faixa etária de zero a três anos estão fora da escola, dois mil, seiscentos e sessenta e seis crianças (2.666) por não ser obrigatório. Entretanto, apesar do número de alunos atendidos na educação infantil considera-se que apenas 1% das crianças são atendidas no ensino regular. Mesmo com o processo de inclusão ainda não chegamos à de 2% de matrícula dos alunos público-alvo da educação especial, considerando o número de matrículas dos alunos sem deficiência.

4.2.2. Local da coleta de dados

A coleta dos dados aconteceu numa escola de educação infantil, região central, que atende crianças de três a cinco anos de idade, indicada pela Seção de Pesquisas Educacionais, da Secretaria Municipal da Educação Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais, Divisão de Projetos e Pesquisas.

A escola é uma EMEII que atende cem crianças de três a cinco anos, sendo três delas com deficiências (duas com TEA e uma com deficiência física). A equipe da escola é formada por dez professores, uma cuidadora, uma professora itinerante. O prédio é pequeno e comporta poucas salas de aula. Total de dez salas. O uso da sala das crianças participantes da pesquisa é feito concomitantemente com as crianças de cinco anos. Enquanto estas últimas estão na sala, a turma das crianças com TEA fica em outro local do prédio, como pátio, parque, sala de TV e refeitório. Há um rodízio de ambientes entre as turmas para desenvolvimento das atividades.

Nesta EMEII encontravam-se duas crianças com TEA, na mesma turma, com uma professora do ensino comum de manhã e outra do período da tarde, além da professora itinerante do AEE. Ambas as crianças são atendidas em entidades conveniadas. Após a coleta de dados uma das crianças (Fábio) saiu da EMEII e foi estudar em uma escola particular, com outra filosofia.

Outra parte dos dados, referente à política pública e propostas para a inclusão, na Educação Infantil, foi coletada na Secretaria de Educação do município, nas Divisões de Educação Especial e Educação Infantil.

4.2.3. Participantes

A amostra reuniu um total de onze participantes, assim distribuídos:

Quadro 2 – Participantes por grupos

Grupo 1	2 Professoras Regentes (PRM e PRT)
Grupo 2	1 Professora Itinerante (PI)
Grupo 3	1 Diretora (DI)
Grupo 4	2 Crianças
Grupo 5	2 Pais
Grupo 6	3 Profissionais da Secretaria Municipal de Educação (PSME 1 e 2; PSME3)

A seguir o quadro com a descrição dos participantes:

Quadro 3 – Descrição das participantes da escola regular.

ESCOLA REGULAR	PRM	PRT	Diretora
Formação			
CEFAM	S	---	---
Licenciatura em Pedagogia	S	S	S
Curso de Especialização	Educação Infantil	----	----
Experiência Profissional			
Na Educação	17 anos	10 anos	26 anos
Na função	17 anos	1 ano	18 meses
Carga horária de trabalho	20 horas	40 horas	40 horas

Da escola regular todas as participantes tinham formação em Pedagogia, a PRM fez CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e tem Especialização em Educação Infantil. Elas têm mais de dez anos de experiência em Educação, mas somente a professora PRM tem mais tempo de experiência em Educação Infantil. Sua dedicação é exclusiva para a turma que leciona. Sua carga horária é de 20 horas semanais. Diferente da PRT que também atua no ensino fundamental, em outra escola (do Estado), totalizando uma carga horária de 40 horas semanais, assim como a diretora da escola.

Quadro 4 – Descrição da participante do Atendimento Educacional Especializado

Atendimento Educacional Especializado	Professora Itinerante
Licenciatura em Pedagogia	S
Cursos de Especialização	Educação Especial; Deficiência visual; Alfabetização; Psicopedagogia
Experiência Profissional	
Na Educação	10 anos
Na função	07 anos
Carga horária de trabalho	40 horas
Experiência com crianças com deficiência	S

Quadro 5 – Organização da EMEII participante

EMEII	Maternal 1	Maternal 2	Jardim 1A	Jardim 1B	Jardim 2
Idade	1 ano e 8 meses / 2 anos e 11 meses	1 ano e 8 meses / 2 anos e 11 meses	3 anos	4 anos / 5 anos	5 anos / 6 anos
Número de crianças	20	20	20	18	20
Número de adultos	2	2	2	2	4

A EMEII participante funciona período integral, ou seja, das sete horas da manhã às cinco horas da tarde. Ao todo são noventa e oito crianças matriculadas, na faixa etária de um ano e oito meses a cinco anos e onze meses, divididas em grupos, os quais são: Maternal 1; Maternal 2; Jardim 1A; Jardim 1B; Jardim 2. Os grupos são formados por, no máximo, vinte crianças e dois adultos. Exceto o Jardim 2, onde estão as crianças com TEA. Neste grupo existem três adultos responsáveis: PRM, PRT e a cuidadora. Ainda, tem PI que realiza os atendimentos com as crianças com TEA quinzenalmente. Dessa forma, consideram-se quatro adultos.

A cuidadora das crianças não foi participante da pesquisa. De acordo com a perspectiva da educação inclusiva, cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008 a, p. 13).

No edital do processo seletivo do município a função **Agente educacional–cuidador de crianças, jovens, adultos e idosos** exige o nível médio de ensino e atribuiu dentre outras funções acompanhar e auxiliar o aluno com deficiência (Auditiva, Visual, Intelectual, Física, Múltiplas e Síndromes), quanto aos cuidados nas atividades de vida diária, pedagógicas, lúdicas e artísticas [...] acompanhar de forma individualizada, inclusive em sala de aula (seguindo orientações prévias da direção, do professor da sala regular e dos profissionais da sala de recursos/itinerância) o processo educativo dos alunos, estimulando - os a participar efetivamente de todas as atividades no grupo. Acompanhar o desenvolvimento do aluno, respeitando seus valores, sua individualidade, sua faixa etária e seus diferentes níveis de desenvolvimento físico, emocional, sensorial, cognitivo e social [...] Auxiliar o professor na confecção de adaptações de materiais pedagógicos (orientado por Terapeuta Ocupacional) e de espaço físico para prover a acessibilidade física e curricular. Acompanhar e orientar os alunos na rotina de sala de aula, nas aulas de educação física e artes (estruturada pelo professor), nas atividades recreativas durante o intervalo, bem como cuidar com solicitude e responsabilidade da segurança dos mesmos no pátio, ao ar livre e na área de lazer (EDITAL Nº 04/2014).

Quadro 6 – Descrição dos alunos participantes e suas famílias

Dados sociodemográficos	Mateus		Fábio	
Sexo	Masculino		Masculino	
Idade	4 anos		4 anos	
Ano escolar	Jardim 1		Jardim 1	
Diagnóstico fechado	N		S	
AEE no contraturno	S		N	
Está na escola desde o berçário	S		S	
Adaptação escolar (desde o berçário)	Com dificuldades na alimentação		Adequada	
Atendimento extraclasse (contraturno)	S		S	
Composição Familiar	Pais 1		Pais 2	
Família nuclear (pai, mãe, criança e irmão)	x			
Guarda compartilhada			x	
Escolaridade dos pais	Pais 1		Pais 2	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Ensino médio / técnico	x	x		
Ensino superior			X	x

O Quadro 6 apresenta os dados demográficos dos alunos. Ambos do sexo masculino, com quatro anos de idade, frequentando o Jardim 1 (mesma turma). O aluno 1 não tem diagnóstico fechado e o aluno 2 apresenta diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento (F.84) de acordo com o CID 10 (Classificação Internacional de Doenças).

Os dois alunos frequentam a escola desde o berçário e são atendidos em instituições conveniadas no contraturno.

A família 1 é composta por criança, irmão mais velho e pais. Estes apresentam escolaridade em nível médio/técnico. A Família 2 é composta por criança e mãe, sendo que a criança convive com pai e os avós de forma amigável, visto que os pais estão separados, porém, a guarda da criança é compartilhada. Pai e mãe têm escolaridade em nível superior.

Quadro 7 – Descrição das participantes da Secretaria Municipal de Educação

Divisão de Educação Especial	Profissional 1	Profissional 2
Função	Coordenadora (CDEE)	Diretora (DDEE)
Tempo na função	2 anos	2 anos
Divisão de Educação Infantil	Profissional 1	
Função	Supervisora de Ensino	
Tempo na função	4 anos	

As profissionais da Secretaria Municipal de Educação, responsáveis pela Divisão de Educação Especial, a Diretora e a Coordenadora, ambas exercem a função há dois anos. A profissional responsável pela Divisão de Educação Infantil, a Supervisora de Ensino, está exercendo a função há quatro anos.

4.3. Instrumentos e materiais para coleta de dados

Foram realizados dois procedimentos de coleta de dados: entrevista com base em roteiros semiestruturados e observação das crianças com TEA com registro em diário de campo. Utilizou-se seis roteiros de entrevista semiestruturada, sendo um direcionado para a diretora da escola, outro para a professora itinerante (AEE), o terceiro para as professoras de classe regular, o quarto para os pais das crianças com TEA e o quinto e sexto para as profissionais da Secretaria Municipal de Educação (APÊNDICE F, G, H, I, J, K). Ainda, foi utilizado um roteiro de observação dos alunos no contexto escolar (APÊNDICE L).

Os roteiros de entrevista foram adaptados dos estudos de Amorim (2014), Melchiori; Dessen (2014) e Zuqui (2013). O roteiro de observação dos alunos foi adaptado do estudo de Amaro (2004). A elaboração dos roteiros aconteceu por meio de leituras de diversos materiais sobre Educação Infantil e Transtorno do Espectro Autista, incluindo a legislação vigente, artigos, dissertações e teses. Tendo como parâmetro os objetivos da pesquisa, foram identificados os assuntos a serem abordados. Os roteiros do contexto escolar apresentaram os

mesmos tópicos e tiveram os conteúdos adaptados para os respondentes a fim de facilitar a triangulação dos dados. Os assuntos dividiram-se em cinco tópicos: A. Experiência com a docência; B. Experiência com crianças com TEA; C. Trabalho realizado com crianças com TEA; D. Parcerias, relações profissionais e familiares; E. Processo de escolarização e inclusão e da criança com TEA. Cada um deles apresentava aproximadamente oito questões, cerca de 40 questões no total. Já o roteiro para as famílias apresentou assuntos peculiares ao desenvolvimento dos seus filhos e buscou a concepção e conhecimento dos pais acerca do TEA e do processo de escolarização e inclusão. Por fim, os roteiros com as profissionais da SME voltaram-se para as políticas públicas do município em prol do desenvolvimento e aprendizagem de crianças de zero e cinco anos de idade, principalmente em relação à educação inclusiva.

A elaboração dos roteiros buscou organizar as perguntas de forma fácil, clara e objetiva para atender as especificidades do estudo. Na elaboração do roteiro de observação dos alunos com TEA procurou-se detalhar questões relativas ao conhecimento dos alunos acerca contexto escolar: como estes demonstram conhecer suas professoras e seus colegas, funcionários da escola, atribuição de papéis, assim como reconhecem, identificam as dependências da escola e sua autonomia dentro desse contexto. Em se tratando de crianças com TEA importou-se em analisar como essas crianças reagem ao contato e como o iniciam com pares e adultos, mais especificamente, saber como participam, interagem, executam as atividades acadêmicas e objetos. Tal roteiro buscou analisar a relação no contexto escolar com outras pessoas, espaço, tempo, objetos e atividades, a fim de compreender suas necessidades educacionais e apontar ações que contribuam para seu processo de aprendizagem.

A elaboração de instrumentos para o planejamento do trabalho com o aluno considerando suas necessidades e possibilidades de desenvolvimento é uma tendência necessária nas práticas pedagógicas inclusivas (AMARO, 2004).

Diante do contexto escolar a elaboração do roteiro resultou em seis tópicos de observação: A. O que as crianças com TEA sabem sobre seu contexto; B. Como as crianças com TEA se comunicam; C. Como as crianças com TEA lidam consigo mesmo; D. Como as crianças com TEA exercem a autonomia dentro do contexto escolar; E. Como as crianças com TEA realizam as atividades acadêmicas; F. Como as crianças com TEA usam os objetos e qual conhecimento têm deles.

4.4. Procedimentos

4.4.1. Coleta dados

Ficou acordado entre direção e pesquisadora que o projeto seria desenvolvido com o consentimento dos participantes. As entrevistas aconteceriam em dia e horário marcado e as observações dos alunos com TEA seriam divididas entre o período da manhã e da tarde, uma vez que os alunos estudam em período integral e se fazia interessante observar os dois contextos.

Após o aceite, as participantes foram informadas sobre questões pertinentes à pesquisa (participação espontânea, sigilo das informações, utilização dos dados para trabalho científico, dentre outras) e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aceitando, desse modo, serem entrevistados. Todas as entrevistas aconteceram na unidade escolar em horários agendados com os pais e dentro da disponibilidade das professoras e diretora, exceto as entrevistas com as profissionais da Secretaria de Educação que aconteceram nas devidas seções dentro da Secretaria Municipal de Educação.

As entrevistas foram realizadas no horário de trabalho das professoras, em momentos oportunos (crianças no parque e sala de TV), em salas de aula comuns ou nas salas de direção/professores e aconteceram na seguinte ordem: com os pais, com as professoras da sala regular (cada qual em seu período de trabalho), com a professora itinerante e, por último, com a diretora da escola. Os pais das crianças compareceram a escola em dias diferentes. Nos dois casos pai e mãe participaram da entrevista. As profissionais da Secretaria de Educação agendaram com a pesquisadora o melhor horário para elas via e-mail.

Todas as entrevistas foram gravadas. A pesquisadora leu para os participantes o preâmbulo da entrevista buscando a permissão dos mesmos. O Quadro 1, apresenta a duração das entrevistas.

Quadro 8 – Duração das entrevistas

Participantes	Duração da entrevista
Pais 1	57min01seg
Pais 2	28min08seg
PRM	55min41seg
PRT	32min41seg
PI	23min46seg
DI	18min55seg
PSE 1 e 2	46min23seg
PES 3	30min17seg

Fonte: Elaboração própria

De acordo com o Quadro 8, nota-se que a duração das entrevistas teve uma variabilidade expressiva, sendo possível observar o menor tempo DI com 18min55seg, e Pais 1 com o maior tempo 57min01seg.

No contato com a prática docente foi utilizado um roteiro de observação dos alunos no cotidiano da escola comum, com o objetivo de direcionar as dimensões a serem observadas na interação com a professora e pares durante as aulas na sala comum e no AEE. As observações e os dados observados foram registrados em diário de campo.

Foram dezoito observações realizadas em horários alternados, na tentativa de participar de toda rotina escolar das crianças: entrada as crianças, café da manhã, parque, pátio, sala de TV, sala de aula, almoço, hora do sono, lanche da tarde, hora da saída. Cada observação durou cerca de quatro horas, o que resultou em setenta e duas horas de observação.

As observações no contexto da itinerância se deram na situação de atividades com a professora da sala comum, no período da manhã, às quintas-feiras, pois na educação infantil não existem salas de recursos e o AEE realizado pela professora itinerante acontece junto à aula da professora regente em momentos oportunos de forma individualizada com cada criança. Foram realizadas quatro observações desse contexto.

As observações foram registradas em diário de campo com vistas às práticas docentes e às respostas das crianças, buscando compreender como acontece o processo educacional.

4.4.2. Análise dos dados

Os dados coletados das entrevistas foram transcritos na íntegra, para garantir a fidedignidade dos fatos. A transcrição foi realizada escrevendo exatamente o que foi perguntado ao participante. Neste sentido, as respostas foram agrupadas nas categorias correspondentes. Todo o material foi analisado de forma qualitativa, considerando a Análise de Conteúdo de Bardin (2002). Após essa pré-análise, iniciou-se a análise de conteúdo, por meio da categorização, ou seja, organização dos dados coletados.

Os dados obtidos a partir dos depoimentos dos participantes buscaram atender os objetivos do estudo, os quais foram:

(1) Caracterizar as propostas para inclusão de crianças na Educação infantil em um município do interior paulista.

(2) Analisar o conhecimento e as concepções de professores (regentes e itinerante), diretora e pais sobre as características de crianças com TEA;

(3) Analisar o processo de escolarização e de inclusão das crianças com TEA na escola/sala de aula comum e AEE que elas frequentam.

O primeiro objetivo buscou caracterizar as propostas para inclusão de crianças na Educação infantil do município onde a pesquisa foi realizada. Os objetivos dois e três buscaram analisar o conhecimento e as concepções sobre as características das crianças com TEA e o processo de escolarização e de inclusão, na escola/sala de aula comum e AEE que frequentam. Todos os depoimentos, como também os registros em diário de campo, configuraram-se em algumas categorias e subcategorias como exemplificam os quadros a seguir (Quadros 9 e 10):

Quadro 9 – Categorias e subcategorias para análise dos dados

Categorias	Subcategorias
Contexto da SME	Educação Infantil Educação Especial Escola
Equipe Escolar	Experiência, conhecimento e concepções Trabalho docente Processo de escolarização na Educação Infantil Orientação e Apoios Especializados Relação com as famílias Avaliação do processo de inclusão da equipe escolar
Pais	Processo diagnóstico Experiência e rotina de cuidados Processo de escolarização na educação infantil Atendimentos especializados (além do contexto da educação infantil) Avaliação do processo de inclusão
Crianças com TEA	Rotina da escola Organização das atividades pelas professoras / cuidadora Realização das atividades pelas crianças Relação com pares e adultos Forma de comunicação

Quadro 10 – Assuntos das subcategorias

Subcategorias	Assuntos
Educação Infantil	Número de crianças atendidas Número de crianças PAEE Número de crianças fora da escola Atenção ao desenvolvimento das crianças
Educação Especial	Número de professor itinerante Realização dos atendimentos do AEE Política ou ações voltadas para a atenção às crianças PAEE/TEA Salas de recursos multifuncionais Itinerância Avaliação da implementação da política de Educação Especial do município.
Escola	Funcionamento Organização da escola
Experiência, conhecimento e concepções	Cursos Orientações Iniciativa individual Ensino-aprendizagem Dificuldades e Facilidades.
Trabalho docente	Primeiros contatos Avaliação das necessidades educacionais das crianças Avaliação da aprendizagem das crianças e Avaliação do trabalho realizado
Processo de escolarização na Educação Infantil	Dificuldades na escola Percepção de mudanças no comportamento e aprendizagem da criança Atendimento às necessidades da criança Utilização de recursos adaptados Relação da família com a escola /professoras
Orientação e Apoios	Tipos de apoios e orientações recebidos
Relação com as famílias	Forma de participação da família na escola Avaliação da inclusão na Educação Infantil
Avaliação do processo de inclusão da equipe escolar	Aprimoramento do processo de inclusão
Processo diagnóstico	Equipe de profissionais
Experiência e rotina de cuidados	Orientação e apoios recebidos Dificuldades e facilidades
Atendimentos especializados (além do contexto da educação infantil)	Avaliação dos atendimentos especializados Relação com as famílias Relação com a escola

Quadro 10 – Conclusão

Subcategorias	Assuntos
Rotina da Escola	Rodízio dos espaços Troca de roupa Almoço Escovação Hora do sono
Organização das atividades pelas professoras/ cuidadora	Dirigidas Livres De cuidado Sem diferenciação Adaptação das atividades para os alunos da pesquisa
Realização das atividades pelos alunos	Pelos alunos da pesquisa Pelos alunos da sala com um todo Desempenho apropriado Com dificuldade Apresenta resistência Com autonomia
Relação com pares e adultos	Amistosa Hostil
Comunicação	Oral Gestual

As categorias foram estabelecidas com base nos roteiros de entrevistas (SME, equipe escolar e pais), bem como do registro do diário de campo. Em seguida, foram organizados eixos para apresentação dos resultados, os quais foram: Eixo 1: Propostas para a inclusão de crianças na Educação Infantil; Eixo 2: Conhecimentos e concepções de professores e pais sobre as características de crianças com TEA; Eixo 3: Processo educacional e de inclusão das crianças com TEA na escola/sala de aula comum e AEE que elas frequentam.

5. RESULTADOS

A apresentação dos resultados será realizada a partir de três eixos de análise, a saber:

Eixo 1. Propostas para a inclusão de crianças na Educação Infantil.

Eixo 2. Conhecimentos e concepções de professores e pais sobre as características de crianças com TEA.

Eixo 3. Processo educacional e de inclusão das crianças com TEA na escola/sala de aula comum e AEE que elas frequentam.

Eixo 1. Propostas para a Inclusão de Crianças na Educação infantil

Contexto da Secretaria Municipal de Educação

Dados da Secretaria de Educação (Dezembro de 2015) apontam que o município conta com 64 escolas municipais de Educação Infantil, sendo 27 EMEIIs (Escola Municipal de Educação Infantil Integral); 20 EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil - parcial) e 17 EMEIs que atendem tanto o parcial quanto o integral. Ainda, atribui verbas de subvenção às creches conveniadas, num total de 29 instituições filantrópicas.

Atualmente o município atende 9.865 crianças na Educação Infantil em sua rede de ensino e 3.281 crianças nas creches conveniadas. Na realidade da educação infantil do município existem 85 crianças com deficiências, mas, 35 com TEA e 20 sem conclusão diagnóstica, totalizando 140 crianças. (DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL-SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, Dezembro de 2015).

Educação Infantil

Com base nos dados atuais da SME acerca da educação infantil, envolvendo número de escolas (64) e de crianças atendidas pelo município (9.865), há ainda mil e seiscentos e sessenta crianças (1.660) fora da escola. Esse número refere-se ao público de zero à três anos, pois, de acordo com a supervisora da divisão, o município atende todo público de quatro e cinco anos. Concernente às crianças PAEE não há números, pois no momento da matrícula, muitos pais ainda não conhecem a deficiência da criança o que é identificado durante a escolarização pelo professor e, mais tarde, pelo diagnóstico médico. A SME tem o objetivo de atender toda a demanda da educação infantil. Para tanto, está revendo seu Plano Municipal de Educação, em consonância com o Plano Nacional, para atender, até 2020, cinquenta por cento da demanda da educação infantil, o que está bem perto de ser atendida diante dos dados apresentados.

Buscando atender o desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos de idade a SME está ampliando o número de escolas com a construção de mais seis novos prédios e reformando os espaços das escolas já existentes em termos de adequações para o público infantil e de infraestrutura e acessibilidade. Ainda, está reformulando sua proposta curricular, em linha teórica, na perspectiva histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica com o apoio da Universidade (UNESP Bauru e Araraquara) e colaboração de diretores e professores. Outra

proposta é a da Inclusão, datada de 2005, que conta com o atendimento de professores especialistas em salas de recursos e salas de recursos multifuncionais para o ensino fundamental e de professores especialistas itinerantes para a educação infantil. Além disso os alunos matriculados recebem atendimento de instituições conveniadas com a prefeitura, como a APAE, por exemplo, no contraturno. Outra preocupação específica para criança de zero à cinco anos é a merenda escolar. Este seguimento conta com nutricionistas responsáveis pela alimentação das crianças. Caso alguma necessite de uma alimentação diferenciada, sem lactose ou por sonda, por exemplo. Nesses casos, os profissionais das instituições conveniadas dão o suporte especializado para orientação. Para os casos sociais, a SME conta com uma Assistente Social que faz em parceria com as famílias, numa rede de proteção à criança.

A mais nova ação para melhorar a educação infantil é a implantação do Conselho Escolar, por meio dos indicadores da qualidade na educação, o **INDIQUE**.

Este documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática (BRASIL, 2009, p.14).

Este instrumento foi elaborado com base em aspectos fundamentais para a qualidade da instituição de educação infantil, aqui expressos em dimensões dessa qualidade, que são sete: 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009, p. 19)

De acordo com a SME, ao final de 2015 aconteceu o Segundo Fórum de Conselheiros Escolares com o objetivo de avaliar o instrumento. Das sessenta e quatro escolas de educação infantil, em vinte e seis já está implantado o Conselho Escolar, que por sua vez participam deste movimento de avaliação da educação infantil.

Educação Especial

De acordo com os dados da Divisão de Educação Especial todas as crianças com deficiências conseguem vaga na educação infantil. E para atender a demanda de oitenta e cinco crianças público-alvo da educação especial, matriculadas na educação infantil, a SME disponibiliza trinta e cinco professores itinerantes, média de três crianças para cada professor. No entanto, para as profissionais responsáveis por esta divisão, na realidade, atendem mais

crianças, cerca de cinco ou seis alunos por escola em virtude das avaliações daquelas sem diagnóstico. O atendimento das professoras itinerantes volta-se para a estimulação. É feito na própria escola, no mesmo período de aula, junto com a turma, podendo ser realizado em outras dependências da escola caso seja necessário.

Para as profissionais da SME a itinerância na educação infantil (zero a cinco anos) tem o atendimento voltado para a estimulação precoce, informação esta que não atende a normativa da Política de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que preconiza que esse tipo de atendimento é direcionado para crianças de zero a três anos, em interface com os serviços de saúde e assistência social.

No que compete às políticas públicas do município, as profissionais apontaram quatro ações voltadas para os alunos público-alvo da educação especial, a primeira foi a criação da Divisão de Educação Especial. A segunda ação foi a implantação do AEE e as salas de recursos e salas de recursos multifuncionais para o ensino fundamental e EJA e o serviço de itinerância para a educação infantil, disponibilizando o cuidador para as salas de aula com alunos com deficiência. A terceira ação foi solicitar duas SRM's para a educação infantil. Ainda não se sabe como acontecerá o funcionamento dessas salas, pois as mesmas ainda não foram implantadas. A quarta e última ação foi o convênio com as instituições especializadas.

Sobre o que tem sido feito em relação ao desenvolvimento dessas crianças com deficiências, a SME apontou a formação continuada dos professores da rede por meio de cursos oferecidos pela própria secretaria, nos momentos de horário de trabalho pedagógico conduzido pelos diretores das unidades e por meio de palestras, orientações de especialistas das universidades e das instituições conveniadas com a prefeitura. Especificamente, com as crianças com TEA, a SME orienta os professores no trabalho com este público, pois, de acordo com a legislação do município, o professor não precisa ser especialista no transtorno, o cargo é para ***Especialista em Educação - Professor de Educação Básica - Especial***⁴.

⁴ Conforme edital de concurso público do município: os documentos comprobatórios da escolaridade/pré - requisitos constantes do Capítulo II (Diploma, Certificado ou Declaração de Conclusão de: Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial nas Áreas das Deficiências (Auditiva, Física, Intelectual, Visual); ou Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Especialização (Lato Sensu, carga horária mínima de 360 horas) em Educação Especial/Inclusiva ou nas áreas das Deficiências – Público Alvo da Educação Especial (Deficiências Auditiva, Física, Intelectual, Visual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação) ou em Atendimento Educacional Especializado – AEE; ou Curso Normal Superior com habilitação em Educação Especial nas Áreas das Deficiências (Auditiva, Física, Intelectual, Visual); ou Curso Normal Superior com Especialização (Lato Sensu, carga horária mínima de 360 horas) em Educação Especial/Inclusiva ou nas áreas das Deficiências – Público Alvo da Educação Especial (Deficiências Auditiva, Física, Intelectual, Visual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação) ou em Atendimento Educacional Especializado – AEE; ou Curso de Licenciatura Plena Em Educação Especial), devendo este ser emitido por estabelecimento de Ensino Oficial ou Particular, devidamente registrado no órgão competente).

Entretanto, alguns professores buscaram a especialização em Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Na situação de remoção estes professores e aqueles que já tiveram experiência com o TEA são designados a assumirem a sala em que tais crianças estiverem matriculadas.

O serviço de itinerância é realizado na educação infantil. De acordo com as profissionais da Divisão de Educação Especial, cada professor é responsável por atender a demanda de crianças com deficiências de duas a três escolas. Ele monta o cronograma para o seu período de trabalho, das sete e meia às onze e meia, por exemplo, acompanhando as crianças durante o período de aula. Seu trabalho volta-se para a estimulação, dessa forma, para atividades mais lúdicas, dinâmicas, bem como no auxílio de atividades de vida diária. Em relação à criança com TEA o professor itinerante tem por objetivo o trabalho com a rotina. Ele orienta o professor regente e o cuidador neste trabalho. A frequência na mesma escola depende muito do número de crianças a serem atendidas e a necessidade de cada uma e da gravidade do comprometimento da deficiência. Em caso da criança necessitar de apoio generalizado este professor vai à escola diariamente para apoiá-la em todas as suas necessidades.

Por tratar-se de um serviço de itinerância o professor efetiva a parceria com o professor regente apenas nos momentos que antecedem a entrada das crianças, nos intervalos ou mesmo durante a aula, podendo fazer uso do semanário, dos planos de aula do professor regente para planejar suas ações. A atuação do professor itinerante vai “depende muito da escola, do diretor, da organização da escola e da aceitação dos professores regentes” (CDEE). Em casos em que a escola necessita de uma orientação do profissional a respeito de determinada deficiência ele pede autorização em sua escola sede e faz seu horário de trabalho pedagógico nesta escola.

Ao professor itinerante é atribuído o atendimento da criança com deficiência (individual ou no grupo), sua avaliação, estudo de caso com a família e encaminhamento. Deve trabalhar de forma colaborativa com os professores regentes auxiliando-os nas adaptações curriculares ou nas adaptações de material, ou seja, planejando as atividades. Deve também orientar o cuidador e a equipe escolar quanto às necessidades e especificidades de cada deficiência. Ainda, deve elaborar o plano individualizado da criança, manter sua documentação organizada e atualizada.

De acordo com a coordenadora da Divisão o trabalho do professor itinerante é avaliado mensalmente pela equipe da SME em visitas às escolas onde ele atua. Nessas visitas são realizadas reuniões para ouvi-lo acerca do trabalho, das dificuldades e necessidades. Ainda é avaliado, a cada dois anos, pelo diretor de sua escola sede, por meio de uma avaliação padronizada, enviada à Divisão. É-lhe dada a oportunidade de progressão na carreira. Para tanto, avalia-se sua formação em serviço, ou seja, número de cursos durante o ano.

A implementação da educação inclusiva no município completa dez anos e precisa ser revista para melhor atender a demanda. A proposta é criar centros de gerenciamento da Educação Especial, composta por diretor, chefe de seção e coordenador. Inicialmente seriam três centros divididos por regiões da cidade. O objetivo é qualificar o atendimento ao professor do AEE, assim, o trabalho desenvolvido com os alunos com deficiência, no contexto escolar, terá mais qualidade e equidade. Apesar do empenho em buscar esta qualidade, dentro da política ainda há dificuldades, como o número insuficiente de professores itinerantes na educação infantil.

Devido ao acesso à informação os pais procuram por vagas nas escolas e a SME tem o dever de providenciar, independentemente se tem número de professor suficiente ou de SRM's. O direito de estar na escola foi um dos benefícios que esta política afirma, como também a qualidade dos atendimentos em prol de uma efetiva escolarização. Outra dificuldade apontada é a frequência dos alunos do ensino fundamental nas SRM's, pois o atendimento é oferecido no contraturno impedindo, assim, a locomoção daqueles alunos que residem longe da escola.

O desafio da Divisão de Educação Especial para o futuro é lutar por um professor em cada escola, tendo ou não alunos com deficiência. Isso facilitaria o contato com os pais no convencimento sobre a importância dos atendimentos, tanto nas SRM's como nas instituições especializadas. Sabe-se que muitos pais não o fazem por dificuldades financeiras ou outros problemas pessoais.

Do mesmo jeito que existem os pais que não aceitam a deficiência do filho, existe o professor que não aceita trabalhar com o aluno com deficiência, o que impede o avanço em seu desenvolvimento e aprendizagem, pois estes aspectos tornam-se responsabilidade apenas do professor do AEE.

Por fim, para as profissionais da divisão, algumas mudanças poderiam ser implementadas para beneficiar o processo de inclusão escolar, a começar pela implantação

das SRM's na educação infantil, um período em que o professor do AEE trabalharia de forma efetiva as necessidades das crianças. Este trabalho seria ampliado no contexto do grupo, da sala de aula, pensando que o foco é a estimulação. Outra mudança seria atribuir um cuidador para cada escola e mais de um nas escolas que a divisão julgar ser necessária. A última e a mais importante mudança seria a visão de alguns professores, pais e funcionários sobre a deficiência. A compreensão e a aceitação tornaria o trabalho com as crianças com deficiência mais eficiente.

Escola de Educação Infantil

Em entrevista com as profissionais da Secretaria Municipal de Educação, responsáveis pelas divisões de Educação Infantil e Educação Especial e com a diretora da escola participante, buscou-se conhecer as propostas que o município apresenta para a educação infantil, bem como para a inclusão escolar de crianças com TEA.

A começar pelo contexto escolar, dados sobre o funcionamento e organização da educação infantil foram apresentados pela diretora, tais como: horário de funcionamento; número de crianças por adulto; Projeto Político Pedagógico; planejamento e ações para as crianças com TEA; reuniões pedagógicas; reuniões de pais; projetos.

A EMEII participante funciona período integral, ou seja, das sete horas da manhã às cinco horas da tarde. Ao todo são 98 (noventa e oito) crianças matriculadas, na faixa etária de um ano e oito meses a cinco anos e onze meses, sendo elas divididas em grupos, os quais são: Maternal 1; Maternal 2; Jardim 1A; Jardim 1B; Jardim 2. Os grupos são formados por, no máximo, vinte crianças e dois adultos. Exceto o Jardim 2, onde estão as crianças com TEA. Neste grupo existem três adultos responsáveis: PRM, PRT e a cuidadora. Ainda, tem PI que realiza os atendimentos com as crianças com TEA quinzenalmente. Dessa forma, consideram-se quatro adultos.

A EMEII tem um Projeto Político Pedagógico, elaborado pela equipe escolar (diretora, professoras, cuidadora e funcionários), sem a participação dos pais, por não haver, de acordo com a diretora, a Associação de Pais e Mestres e Conselho Escolar, apesar de já estar implantado em outras escolas. Atualmente, o Projeto segue a linha teórica fundamentada nas ideias de Piaget, pois a prefeitura está reformulando sua proposta educacional com base nas perspectivas da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica.

A participação dos pais no Conselho Escolar é uma forma de se obter democracia nas decisões referentes aos problemas da escola possibilitando, assim, a aproximação entre esses pais e a escola, estreitando a relação e abrindo caminho para o diálogo sobre o ensino-aprendizagem das crianças.

Em relação ao planejamento e as ações previstas para o desenvolvimento das crianças com TEA ficam sob a responsabilidade das professoras regentes e da professora itinerante, porém, de forma desarticulada por não haver um horário de trabalho compatível e consensual com a SME.

As reuniões pedagógicas acontecem às segundas-feiras, das 17:15 h às 19:15 h. Participam a diretora e professoras constituindo um espaço de estudo no qual se discutem textos e filmes selecionados pelas participantes e pela SME.

A EMEII realiza as reuniões de pais bimestralmente. São as professoras que organizam e a diretora participa, na medida do possível. Nessas reuniões as professoras tratam do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, apresentam as atividades realizadas, levam textos e filmes para os pais. De acordo com a diretora o momento deve ser rápido em virtude do horário de trabalho dos pais. Muitos deles não são dispensados, o que dificulta a presença nas reuniões. A diretora não pode realizar essas reuniões em outros horários, como por exemplo, a noite ou aos sábados devido às normas da prefeitura.

“não depende da escola, depende do trabalho deles, eles trabalham, as mães trabalham, tem patrão que é irredutível, não deixa chegar atrasado, então... eles têm muita vontade de participar, mas é por causa do trabalho mesmo e a noite nós não podemos fazer reunião. Eu não posso convocar professor fora do horário de trabalho para fazer reunião, então... fica assim”. (DI)

Em prol da aprendizagem das crianças a EMEII realiza quatro projetos coletivos (Dengue, Meio Ambiente, Histórias Infantis e Convivência), além de miniprojetos dependendo da professora e do interesse da turma.

Eixo 2. Conhecimentos e concepções da equipe escolar (professoras regentes, professora itinerante e diretora) e dos pais sobre as características de crianças com TEA.

Experiência, Conhecimento e Concepções acerca do TEA

A experiência com o TEA, das participantes do contexto escolar (PRM, PRT, DI, PI), advém do conhecimento teórico aprendido nos cursos a distância, nas disciplinas vistas na

faculdade, nas especializações *lato sensu* e nos cursos oferecidos pela SME sobre deficiências aliada à prática em sala de aula com alunos com as mais diversas características (surdos, cegos, autistas, com paralisia cerebral e deficiência física). Nenhum dos cursos realizados foi específico na área do TEA e a experiência com este público é recente para todas, exceto para a PI. Como pode ser observado nos depoimentos das professoras (PRM e PRT) e DI.

“o que eu sabia do autista antes de ficar com o Mateus, para mim... e com o Fábio, para mim autista era só aquela criança que se chacoalhava, né, que não conseguia ter um raciocínio muito lógico, o principal que eu imaginava do autista era isso. E aí lendo eu fui percebendo que não é só isso, tem outras características” (PRM).

“olha, na verdade, para mim o autismo ele era um pouco mais, assim, acentuado, aquela criança que ficava com movimentos repetitivos, se isolava num canto, não te encarava...” (PRT).

“eu acho que ainda sei pouco, né, eu sei do transtorno, eu sei das dificuldades que o indivíduo e a família têm, sei das necessidades que ele precisa ter, mas, assim, estudar, profundamente eu ainda não estudei. [...] Quando é oferecido pela Secretaria da Educação nós fazemos. Eu já fiz um ... acho que foi em 2011. Na verdade, não foi só do espectro autismo, foi um curso, que cada dia da semana, acho que teve quatro encontros, foi falado de uma dificuldade. Então, uma semana foi o autista, outra semana foi o Síndrome de Down e assim vai... E na ATP do ano de 2013 eu convidei uma professora especialista em autismo e ela veio dar uma palestra, um diálogo com as professoras, trouxe material que ela faz, éh, material sensorial, visual, foi muito bom” (DI).

Nenhuma das professoras das crianças com TEA possuem especialização no transtorno. A diretora da escola referiu não ter critérios para a escolha, tais como formação específica e perfil para o trabalho. O critério adotado foi afinidade. “Na verdade, não tem, assim [...] não é uma coisa...essa professora tem esse perfil, então, ela vai trabalhar, é mais, assim, por afinidade mesmo... é mais uma questão da professora ter aquela afinidade mesmo com a turma”. Considerou positivo e satisfatório o trabalho por elas desenvolvido.

No que diz respeito aos pais das crianças, a suspeita de ter um filho com TEA fez com que procurassem profissionais especializados em busca do diagnóstico, após encaminhamento dos pediatras. Este processo perdurou por mais de um ano, no caso do Fábio que tem o CID: Transtornos Globais do Desenvolvimento, de leve a moderado. No caso do Mateus, cerca de dois anos e ainda não tem laudo fechado. De acordo com a mãe, o neurologista da criança disse que é cedo para se fechar o diagnóstico preferindo, primeiro, trabalhar no desenvolvimento da linguagem, buscando progressos nessa área.

O possível diagnóstico de TEA para os pais de Mateus causou preocupação e susto, fazendo-os buscar informações acerca do transtorno para, se, realmente, for diagnosticado como tal, saber lidar com as especificidades. Já os pais do Fábio mostraram-se conformados

diante da realidade do filho e mobilizaram-se para buscar os atendimentos necessários. Ambos os pais receberam apoio dos pediatras dos filhos e de outros profissionais que realizaram a avaliação, como pesquisadores da universidade, neurologista e fonoaudiólogo. Atualmente recebem apoio das instituições nas quais seus filhos são atendidos.

A experiência de ter um filho com TEA, inicialmente, causou medo e dúvidas que vem sendo superados com o auxílio da escola e das instituições especializadas. Consideram que os filhos apresentam algumas dificuldades, como, no caso do Mateus, na comunicação e no caso do Fábio na concentração e relato de acontecimentos. Todavia, percebem que são autônomos nas atividades de vida diária, executam com facilidade procedimentos em televisores, celulares e computadores.

As duas crianças permanecem período integral na escola e seguem uma rotina diária na maior parte do tempo neste contexto. Fora dele aproveitam o tempo com os pais, no âmbito da família.

As professoras afirmaram ter estudado sobre autismo na graduação, entretanto, ficou evidente em suas falas, que foi de forma breve e sem aprofundamento teórico, como demonstra a PRT.

“dentro da faculdade só, era uma disciplina, educação especial” (PRT)

Acredita-se que, no que se refere à discussão sobre TEA, quando contemplada pela proposta da formação inicial ou continuada, a informação chega de forma superficial, não possibilitando ao educador a apropriação do conhecimento e tampouco o auxilia a pensar na criança com TEA em um contexto escolar caracterizado pelo trabalho em grupo. Assim, parece que a formação não se mostra suficiente para propor mudanças efetivas na forma de compreender esta condição e não possibilita ao professor modificar sua prática docente. Aqui, de acordo com Afonso (2014), percebe-se a fragilidade da formação de professores, pois a discussão sobre educação inclusiva faz parte deste momento histórico, e tem sido apontada na literatura a dificuldade de incluir à formação inicial a preparação do professor para uma prática na diversidade.

Os pais de Mateus não conheciam o TEA. Souberam a respeito do transtorno a partir da hipótese diagnóstica dada ao filho. Já os pais de Fábio tinham conhecimento apoiado em filmes e em relatos do contexto escolar. A mãe da criança é professora no ensino médio.

“Então, eu não sabia o que era, né, de primeiro momento, assim, ela (a pediatra) sempre me jogou: o Murilo tem 'aspectro' de autismo, mas ela nunca me explicou o

que era o 'aspectro' autismo. Eu que fui pesquisar, fui na internet, eu fui ver". (mãe de Mateus)

"Tinha um filme que eu gostava que aparecia um menino que era autista, mas era aquele que se balança, um grau mais grave".(mãe de Fábio).

"Eu também, tinha conhecimento desse mais clássico, eu não sabia dessas variações que tem (Pai de Fábio)

No contexto escolar, as profissionais descreveram quem é o aluno com TEA. Para a DI “são crianças que precisam se desenvolver como qualquer criança, porém, apresentam alguns limites na interação e cognitivamente”. A PRM traz em suas observações as características do TEA como a dificuldade em aceitar mudança na rotina e fixação por alguns objetos como “aqueles que rodam”. Ainda, destaca que as duas crianças com TEA apresentam características diferentes. A PRT as descreve como crianças mais agitadas, que precisam de mais atenção. E a PI objetivamente disse que “são crianças com deficiência”.

Os depoimentos das profissionais pautam-se nas ideias do senso comum, de acordo com o estudo de Santos e Santos (2012). Os professores constroem, assim, autismos diversos, num processo de conhecimento ancorado em variados repertórios.

O estudo de Favoretto (2014) revelou que os professores encontram dificuldade para caracterizar os traços comuns nos indivíduos com TEA, que mesmo tendo recebido algum tipo de instrução ou ter revelado experiência permanece o problema. Isso pode estar relacionado à heterogeneidade de características do TEA, como apontado na literatura. Entretanto, os dados revelaram que os professores não se sentem sempre preparados para receber o aluno com TEA, o que sugere a necessidade de cursos para aprimorar o conhecimento sobre a intervenção pedagógica nestes transtornos. Uma vez que o aluno ficaria sob sua responsabilidade acadêmica pelo período letivo e, assim, as ações de intervenção com estas habilidades deveriam ocorrer durante o percurso diário. Neste contexto, o autor defende a importância da elaboração de materiais de difusão de conhecimento, que possam contribuir para melhor inclusão das crianças com TEA, uma vez que o estudo indicou as necessidades expressadas e as necessidades de Educação Continuada Convencional⁵, mostrando que a inclusão está ocorrendo, porém com professores que se sentem carentes de informações e formação. Para este fim, propõe a elaboração de um curso de difusão para professores,

⁵ O autor classificou as necessidades de aprendizado em: necessidades referidas (os profissionais dizem que eles precisam), as necessidades expressadas (expressadas nas ações, identificáveis por meio de indicadores de processos e resultados), necessidades normativas de Educação Continuada Convencional e as necessidades comparativas entre grupos.

elaborado por meio de vídeo-aulas, disponibilizado por DVD, o que poderia atender as demandas com as vantagens da teleducação.

As concepções dos pais acerca do TEA voltam-se para as características do autismo clássico, aquele em que a pessoa apresenta comportamentos estereotipados como balançar-se em movimento de pêndulo, agitar as mãos, gritar e girar em torno dela mesma ou de objetos.

Apresentadas as concepções sobre as características da criança com TEA tem-se o que as profissionais e os pais pensam sobre a sua aprendizagem.

De acordo com a diretora a aprendizagem se dá no convívio com outras crianças, oferecendo as mesmas oportunidades a fim de trabalhar a socialização, um dos comprometimentos decorrentes do TEA. Para a PRT existem níveis de autismo e dependendo do diagnóstico a aprendizagem se dá de determinada forma ao comparar seus dois alunos. Já a PRM assumiu não compreender como eles aprendem e disse fazer uso de diferentes táticas para ensinar. Por fim, para PI a aprendizagem acontece de forma mais lenta e trabalha com diversos recursos "...visual mesmo, letras coloridas, números, emborrachados, atividades diferenciadas, pareamento", para diferentes estratégias para alcançar os objetivos.

As profissionais da educação expuseram suas concepções a respeito da aprendizagem das crianças com TEA. Durante o tempo de observação no contexto escolar pode-se dizer que essas crianças tiveram as mesmas situações de aprendizagem que as outras. Não houve situações em que foram propostas atividades diversificadas ou adaptadas para as crianças participantes da pesquisa, mas sim, intervenções pontuais.

No contexto da aprendizagem foram abordadas as áreas de fácil e de difícil apreensão pelas crianças com TEA. De forma geral, a DI apontou as áreas da interação social, comunicação, concentração e a delimitação de limites como dificuldades apresentadas pelos alunos. Tais apontamentos também foram explicitados pelas PRM e PRT. Estas ainda referiram dificuldades com a execução do desenho e da pintura, reconhecimento de letras e do nome. Para a PI a maior dificuldade está na alfabetização.

"Mateus... ele não desenha... Ele só rabisca. Ele ainda está na garatuja. Ele não apresenta letras, ele não reconhece o nome" [...] "Na fala, ele também não fala, né. A gente tem impressão de que, raras vezes, ele fala uma palavrinha ou outra"(PRM).

"Ai, do Fábio, acho que a maior parte de dificuldade do Fábio eu acho que é comportamental porque ele tem muita dificuldade nos limites" (PRM).

Do que se pode observar, as duas crianças apresentaram desempenhos acadêmicos diferentes diante das atividades, por também serem diferentes, como as demais crianças,

pensando na heterogeneidade da turma e variação do espectro autista. O aluno Mateus não tem diagnóstico fechado e apresenta um atraso significativo na linguagem. Já o aluno Fábio tem o diagnóstico de *Transtorno Global do Desenvolvimento*, podendo ser classificado, de acordo com a nomenclatura anterior, como Síndrome de Asperger. Diante dessa breve descrição entender-se-á os depoimentos subsequentes.

As PRM e PRT destacaram que, para as áreas de fácil apreensão, Mateus se concentra em contação de histórias e brinca bem com jogos. Diferentemente de Fábio que, nessas situações de aprendizagem não se concentra e quando o faz é por pouco tempo e logo se distrai. Todavia, de acordo com as duas professoras e diretora, o nível de desenvolvimento e aprendizagem de Fábio está além da turma, pois já escreve e reconhece seu nome e de alguns colegas como também conhece os números e faz contagem oral. Para a PI “a área que eles têm mais facilidade depende de cada criança. Cada um é de um jeito”.

Ao descrever as facilidades e dificuldades de cada aluno as professoras PRM e PRT concluíram que a deficiência na linguagem oral do aluno Mateus prejudica a interação com as outras crianças e sua participação nas atividades propostas, pois a maneira de se expressar e de se comunicar, muitas vezes, não é compreendida por seus pares gerando conflitos entre eles. Por outro lado, o aluno Fábio é comunicativo e participativo.

Na concepção dos pais, seus filhos apresentam algumas dificuldades que interferem no desempenho acadêmico, como a ausência da fala, no caso de Mateus e a dificuldade em se concentrar e relatar acontecimentos, no caso de Fábio. Por outro lado, as duas crianças executam com autonomia as atividades de vida diária e aparelhos eletrônicos, como televisores e celulares. Fábio ainda tem facilidade em memorizar sequências. Já conhece números e letras e identifica seu nome.

Trabalho Docente

Sobre o trabalho docente almejou-se compreender o que as professoras sentiram quando ficaram sabendo que trabalhariam com crianças com TEA, como receberam a notícia. Especificamente, em relação ao trabalho pedagógico, como foi o contato inicial com essas crianças, a avaliação que fazem das necessidades educacionais, da aprendizagem e do trabalho desenvolvido.

Nos depoimentos das professoras percebeu-se que o sentimento que tiveram ao receberem a notícia que trabalhariam com duas crianças com TEA foi de desafio. A PRM já

conhecia os alunos de anos anteriores e revelou que nenhuma professora queria ficar com a turma devido às dificuldades que julgavam existir. Aceitou o desafio e as dificuldades que encontrou dizem respeito ao comportamento agressivo do aluno Mateus, que por não falar não se faz compreender pelos outros alunos, gerando situações conflituosas que a professora julgou serem cansativas. Os depoimentos a seguir reafirmam o exposto.

“Eles já eram da escola, né... eu já sabia que eles estavam na turma quando eu aceitei ficar com essa turma [...] Na verdade, era um desafio que poucas queriam aceitar, né. [...] Eu acho fácil, só acho que em certos momentos a gente fica um pouco cansada porque eles exigem muito da gente, né [...] Que nem o Mateus, nessa questão dele ficar batendo o tempo todo, porque os próprios colegas, apesar de aceitarem ele do jeito que é, sabem que eles têm essas diferenças, os próprios colegas também querem brincar em paz, sem apanhar o tempo todo. Então, por vezes, eu tenho que tirar o Mateus e deixar a turma dar uma descansada do Mateus”(PRM).

A partir do depoimento da PRM, sobre o comportamento do aluno Mateus, tem-se que, por meio das observações registradas no Diário de Campo, as situações de conflitos deram-se, na maior parte delas, em virtude da dificuldade de comunicação e linguagem da criança. Sua maneira de comunicar-se restringe-se à cutucões, empurrões e gritos mal interpretados por seus pares e, em alguns momentos, pelos adultos.

Já a PRT assumiu a turma, no período da tarde, após quatro meses sem professora responsável. Neste período a turma ficou sob a responsabilidade da cuidadora. Diante de muitos comentários a respeito da sala, pela sua inexperiência na Educação Infantil e com crianças com NEE considerou um desafio, para ela fácil e gratificante, não encontrando dificuldades em realizar seu trabalho.

“Na verdade eu cheguei aqui e a classe já estava montada com uma auxiliar porque não tinha professor, quando me chamaram do concurso eu já assumi a sala. Então, vamos lá, né, está na chuva é para se molhar [...] A parte de afeto, de relacionamento eu não vejo dificuldade ... eles gostam de mim. Não vejo nenhuma dificuldade de trabalhar com eles” (PRT).

No que concerne à oferta de atividades adaptadas às crianças com TEA, atividades específicas para elas, a PRM disse não fazê-las por trabalhar suas necessidades com o grupo todo. Por exemplo, quando faz a roda da conversa, busca o aprimorar a linguagem, a expressão e a comunicação não só das crianças com TEA, bem como das demais crianças por considerar que a fase em que estão necessita de tal intervenção. Em contrapartida, a PRT disse enfatizar atividades de acordo com as necessidades de cada uma das crianças com TEA. No caso de Mateus busca cantar, dirige-se mais a ele em situações de conversa com a finalidade de dar-lhe oportunidade de se expressar, na tentativa de ouvir alguma palavra.

“Olha, o Mateus eu já... tento cantar com ele para ver se ele canta junto comigo, para ver se ele fala, faço pergunta para eu ouvir se sai um sim ou não. Então, eu tento explorar um pouco mais a linguagem dele” (PRT)

Na sala de TV a atividade foi de música: dançar em frente ao espelho. A música envolvia o conhecimento das partes do corpo e expressões faciais. Fábio e Mateus participaram ativamente da música. Mateus, de forma mais lenta (Aula da PRM - *Diário de campo*).

O mesmo faz com o aluno Fábio, porém com outro foco, em sua fixação pela cor azul. A professora propõe a troca de cores, pinta junto com ele realçando a beleza das outras cores também. Entretanto, durante as observações das aulas da PRT não foi possível perceber as atividades citadas por ela, de cantar ou atribuir outras cores. A professora propõe várias atividades ao longo da sua aula, porém sem objetivos ou planejamento prévio.

Neste sentido, o planejamento das aulas/atividades pela PRM faz-se a partir de projetos, que para ela deveriam ser realizados com as professoras do período da tarde e com a PI, no entanto, isso não acontece. Considerou ser uma dificuldade do trabalho docente decorrente da falta de estrutura da SME, conseqüentemente, da prefeitura.

“Éh, o meu planejamento é feito semanário, né, por semanas, e aí, na semana, geralmente eu trabalho com projetos [...] A gente não tem muito esse tipo de entrosamento. Eu faço o meu trabalho que eu acho que deveria ser mais entrosado com a professora da tarde, mas essa é uma dificuldade que a gente tem na prefeitura” (PRM).

A PRM realizava a atividade sobre *Brincadeiras do Passado* expostas num painel e Mateus e as outras crianças mostraram-se interessadas no assunto. [...] A professora apresentou o livro *Folclorices de brincar*, fez a leitura e finalizou sem discussão do livro, pois outra turma invadiu o espaço trazendo brinquedos e fantasias o que acabou dispersando a turma. Assim, orientou as crianças a buscarem cada qual seu brinquedo para assim se juntarem aos outros alunos (Aula da PRM – *Diário de campo*).

A PRT assumiu não planejar suas aulas de forma estruturada com conteúdos. De acordo com a professora, no seu período de aula, as atividades devem ser mais lúdicas, com mais brincadeiras, que a parte de conteúdos ficam a cargo da PRM. Em relação ao planejamento com a PI disse nem conhecer a profissional, que a mesma não vai em seu período de trabalho.

“[...]Acho que de manhã eles pegam, forcem mais o pedagógico. A tarde é algo um pouco mais leve porque eles já estão cansados, então, a gente trabalha mais a parte lúdica, né, [...] Porque é uma parte que eles interagem muito entre si, né, então, a gente não fica vendo atividades diferenciadas para eles porque o nível de autismo dos dois não é um nível, assim, berrante [...] Então, assim, não sei, não vejo necessidade. Talvez isso seja mais de manhã que pega a parte, assim, cognitiva” (PRT).

Na situação de aula no refeitório, a PRT propôs atividades de desenho com o uso de lápis de cor, giz de cera e canetinhas, e de jogos como quebra-cabeça e de encaixe pelo fato da outra turma utilizar o espaço da sala de aula (Aula da PRT – Diário de campo)

Percebeu-se, diante da situação apresentada, que nem sempre é possível concluir as atividades dos projetos, ou mesmo de outras, devido ao sistema de rodízio dos espaços entre as professoras. A PRM divide o espaço da sala de aula com a professora do Jardim 2. Os demais espaços são divididos com as outras professoras.

A PRM explicou-me que encaminha as crianças ao parque em virtude da falta de sala de aula. Enquanto estava com sua turma no parque outra professora estava na sala de aula. Existe o sistema de rodízio de salas entre a sua turma e Jardim 2 (Diário de campo – aula da PRM).

As crianças foram obrigadas a mudar de ambiente para outra turma usar a sala de vídeo. Realizaram atividade com as letras móveis no refeitório, pois a sala de aula estava sendo usada por outra turma (Diário de campo – aula da PRM).

Ainda na realização da troca de roupas das crianças, a professora de outra turma invadiu o espaço da sala de TV sendo que o horário era da professora PRM (Diário de campo – aula da PRM).

De acordo com a PRM existem documentos que orientam o trabalho, que ela segue, todavia, não sabe se a PRT também o faz, pois não realizam o planejamento de forma conjunta, não sabe se acabam trabalhando e/ou repetindo os conteúdos. Fez a mesma referência ao trabalho da PI que realiza o AEE uma vez na semana aplicando atividades que não atendem aos objetivos da sua aula.

“[...] Nem da educação especial. Porque também do especial ela vem uma vez por semana e ela trabalha fichas, trabalha com os materiais que ela traz para trabalhar ou com o Fábio ou com o Mateus, mas geralmente esses materiais não nem tem nada a ver com o trabalho que eu tô fazendo naquele dia” (PRM).

A referência às atividades da PI, de não atender aos objetivos das aulas da PRM pode ser confirmada a partir do registro abaixo:

A PI aproximou-se de Mateus, no contexto do parque, e apresentou um livro com o alfabeto. O aluno não se mostrou interessado, porém a apresentação aconteceu e de forma breve. [...] Depois de um tumulto entre as crianças a PI realizou uma atividade com as fichas de comunicação por cerca de 5 minutos e dispensou o aluno (Aula da PRM – Diário de campo).

Neste documento, compreendido como um currículo da prefeitura a ser seguido, a prioridade do trabalho com as crianças, segundo a PRT: “com eles é a escrita do nome, o conhecimento das letras, o alfabeto, os numerais, contagem das crianças em sala, parte de coordenação motora, de recorte e colagem. Trabalho bastante com a massinha também, que é

algo que eles estão trabalhando a mãozinha. Então, acho que é mais isso aí mesmo” (PRT). A mesma professora assumiu trabalhar de acordo com o que as professoras mais experientes da escola a orientaram, uma vez que é seu primeiro ano na educação infantil.

“olha, na verdade, eu sigo aquilo que as professoras com mais experiência me disseram para trabalhar mais com o jardim um, porque para mim é tudo novidade, mas a gente tem um currículo. A gente trabalha tudo que está no currículo da prefeitura a gente trabalha, né, que é a parte escrita, oral, linguagem oral e escrita, música, tudo a gente trabalha com eles” (PRT).

A PRT aproximou-se de Mateus incentivando-o a usar as forminhas para dar forma à massa de modelar. Murilo aceito a intervenção e usou as forminhas, porém não explorou a atividade de forma demasiada como fez Fábio. Por um instante de descuido Mateus comeu um pedaço da massinha. Fábio manuseou de forma adequada. Os dois amassaram, fizeram bolinhas, pãozinho, cobrinha, etc com a massa de modelar. Aula da PRT – Diário de campo).

Neste sentido, a avaliação do rendimento escolar das crianças com TEA é realizada diariamente, de forma contínua.

“De uma forma geral eu procuro ver como eu os recebi no começo do ano e como eles estão agora ... E eu vejo o que eles progrediram, que eles ainda têm dificuldade...” (PRM).

“Ah, a avaliação nossa é visual, é todo dia. É uma avaliação contínua” (PRT).

Contudo, no que diz respeito à avaliação das NEE das crianças as professoras regentes disseram ficar sob a responsabilidade das instituições conveniadas com a prefeitura, que além da avaliação e atendimento das crianças oferecem orientações pedagógicas à equipe escolar. No mais, a PRM referiu ainda que conta com o apoio e auxílio da cuidadora das crianças com TEA como também de toda equipe escolar.

“Eu tenho a Fernanda também, que é a cuidadora, que fica com a turma, com os que têm necessidades especiais, que é muito dedicada. [...] Então, eu acho, assim, que a equipe colabora também com esse processo. Porque eu falo, assim, a criança especial não é do professor, é da escola. Acredito nisso” (PRM).

De acordo com Gomes e Mendes (2010), a relação entre série/ciclo e a idade cronológica dos alunos com TEA, na educação infantil corresponde a 100%, pois nessa modalidade de ensino não é cobrada formalmente a aprendizagem de conteúdos específicos como a leitura, a escrita e a matemática e não há uma avaliação quantitativa da aprendizagem, assim os objetivos e os critérios educacionais são mais versáteis e as situações de aprendizagem mais interessantes. Isso faz com que a avaliação do aluno com TEA seja idêntica à dos outros alunos, bem como a permanência em sala de aula. Diante de tais observações pode-se inferir que a flexibilidade dos conteúdos na educação infantil mobiliza

também o professor (*deveria mobilizar, grifo nosso*) o que lhe dá a oportunidade de atentar-se às especificidades da faixa etária e, considerando o contexto da brincadeira, como aponta Sanini, Sifuentes e Bosa (2013) em situações de atividades livres, promover a convivência entre pares.

Diante do contexto, mais uma vez evidencia-se o acesso das crianças com TEA nas escolas regulares, porém, o ensino de fato talvez não esteja sendo assegurado. A falta do planejamento articulado entre as professoras da sala regular e a professora do AEE não gera possibilidade de ganhos no desenvolvimento, pelo contrário, cede lugar ao prejuízo. Isso aponta para a necessidade de reestruturação geral do sistema escolar.

Os estudos de Cia e Rodrigues (2014) referem que a literatura internacional e nacional têm apontado como uma estratégia para solucionar os problemas de ensino e aprendizagem e maximizar o desenvolvimento socioemocional dos alunos público-alvo da educação especial, o trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e os professores de educação especial. Um dos modelos de serviços de apoio nesta direção é o co-ensino. Neste modelo, um professor da sala comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino. A emergência deste modelo ocorreu como uma alternativa para as salas de recursos, classes especiais ou escolas especiais, no sentido de garantir que todos os recursos que o aluno necessita devem acompanhá-lo no contexto de sala de aula comum.

Todavia, diante dos resultados, compreendeu-se que este modelo é o desejado pelas profissionais da SME, porém, não é o que se tem no município. O AEE, na Educação Infantil, acontece de forma itinerante. O atendimento dos professores nessa etapa da educação acontece a cada quinze dias o que acaba dificultando a comunicação entre os professores das crianças causando, assim, prejuízos para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com TEA.

Como esclareceu a PI, que em função do sistema de itinerância não lhe é permitida a escolha de trabalhar com determinada deficiência, “eu vou onde tem a criança com o problema, então, na verdade, essas crianças aparecem”. Tal sistema se aplica como orientação da SME para a realização do AEE.

No site da SME encontrou-se que:

A itinerância é um serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados, que fazem visitas semanais às escolas para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum, da Rede Regular de Ensino, pautado no

trabalho cooperativo entre o professor do ensino regular e o professor especializado, os quais, através de atuação conjunta, deverão planejar e avaliar o desempenho dos alunos com necessidades educacionais especiais (site da SME)

Neste caso, as crianças são encaminhadas pela escola onde estudam após preenchimento de documentação à SME. Por meio de observação da criança encaminhada e conversa com a professora da criança a PI decide se será encaminhada para o AEE da escola regular ou para o AEE das entidades conveniadas. Na primeira situação não há um período exato para o encaminhamento. Já na segunda situação dependerá da disponibilidade de vaga da instituição. No caso das crianças participantes da pesquisa a PI encaminhou apenas o aluno Mateus para a instituição especializada, pois o aluno Fábio já tinha o laudo nos documentos apresentados à escola.

O formato dos atendimentos no AEE da escola regular inicia-se por uma avaliação geral dos conhecimentos da criança, “a gente tem uma avaliação que a gente vê e escreve. Sabe as cores? Não sabe? Sabe o nome? Utiliza ajuda? Utiliza algum outro recurso? A gente faz uma avaliação”. Para o TEA não existe uma avaliação específica.

Se considerado que a criança precisa do AEE a mesma é atendida conforme aceitação do professor regente em mantê-la no grupo ou fora dele. Isso não é uma regra, principalmente porque na Educação Infantil não existe sala de recursos.

“Depende do professor da sala regular, tem professor da sala regular que gosta que a gente tire a criança do grupo e atenda ela separadamente. Mas tem professor que não gosta, que acha que deve ser atendida no grupo porque senão não é inclusão. Então, as crianças que são atendidas no grupo... eu geralmente faço assim aqui, porque é mais prático. Então eu pego uma hora do brinquedo, uma hora do parque, ou eu sento junto com ele e monto alguma coisa e aí eu auxilio também nas atividades da sala de aula, nas atividades que a professora dá, nas atividades comuns”(PI)

No total a PI atende sete alunos com NEE nas três escolas que realiza a itinerância. Cinco desses alunos têm o TEA e dois destes são alunos da escola participante da pesquisa. Com este público está trabalhando há quatro anos. A permanência e continuidade do AEE com os mesmos alunos dependem do número de atendimentos em sua escola sede, onde atualmente existem três casos. Caso apareça outro caso uma das outras duas escolas perde seu atendimento e outra especialista assume seu lugar. Neste caso todas as informações dos alunos são repassadas para a nova professora via documentação escrita (relatório e ficha de evolução são elaborados semestralmente) mantida na própria escola. De acordo com as responsáveis pela Divisão de Educação Especial a média de atendimentos por professor itinerante é de três

crianças, porém, há casos em que o professor atende de seis a sete crianças, como é o caso da PI participante da pesquisa.

Em relação ao planejamento dos seus atendimentos na sala regular a PI relatou que pede o planejamento das professoras regentes. Em outro momento disse que por já estar na Educação Infantil há muito tempo sabe o que tem que priorizar e trabalha sempre as mesmas coisas. Dessa forma, infere-se que o trabalho não é condizente com as dificuldades da criança. Parece ser conduzido por uma visão estereotipada do TEA somado ao que se espera daquele nível de ensino.

As situações de planejamento com as professoras regentes acontecem meia hora antes, durante ou depois dos atendimentos, na sala dos professores, na sala de aula, no pátio, em que tiverem oportunidade de conversarem a respeito das atividades aplicadas, sobre a evolução dos alunos. Procedimento diferente do que acontece em sua sede. Lá as trocas de informações acontecem no horário de ATP (Atividade de trabalho pedagógico).

“A gente conversa sempre: “Olha, o que você acha de a gente fazer isso, fazer aquilo”, então, existem sugestões nessa meia hora que a gente chega, e, às vezes, sentada, no banco, conversando: “Óh, e se a gente fizesse de tal jeito? Você acha que os objetivos dele não seriam melhor atingidos, tal...”(PI).

Durante as observações das aulas da PRM, em quatro delas, a PI realizava seu atendimento com as crianças com TEA, no contexto do grupo, no pátio, parque e sala de aula. Em contraposição ao depoimento da PI não foi percebido situações de troca de informações a respeito do trabalho com as crianças ou mesmo de atividades favorecedoras do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Quanto ao seguimento de um currículo a PI se contradisse, ora afirmando existir um currículo da Educação Infantil a ser seguido, ora que esse currículo está sendo finalizado. Na realidade está sendo redefinido devido à revisão de concepção adotada pelas escolas, antes interacionista, agora assumindo a Teoria Histórico-Cultural. Tal confusão pode ser explicada por não haver um planejamento das atividades e das ações entre as professoras, conforme prevê o Decreto no 6.571. Assim, em seus atendimentos o que se vê é a deficiência da criança, sua dificuldade e o que se prioriza é a autonomia, se ela ainda não a possui e a fala se ela ainda não a apresenta.

“[...] O déficit que a criança tem, a dificuldade dela [...] A autonomia da criança, se ela não tem autonomia ainda, se ela não fala. Depende da criança, depende da situação” (PI).

Como estabelece o documento acerca das salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2006) os conteúdos e as atividades devem levar em conta o princípio da aprendizagem significativa: atividades que partam de experiências positivas para os alunos, dos interesses, dos significados e sentidos atribuídos por eles. Para isso, há necessidade de cooperação e troca com a família, que informa sobre os gostos, preferências, rejeições, vivências e informações que o aluno já possui.

De acordo com os pais das crianças com TEA o trabalho desenvolvido pela PI não é conhecido por eles, nem sequer foram apresentados a ela. O depoimento da mãe de Mateus:

“Nunca vi, nem sei quem é. Sempre questiono, sempre venho no portão e pergunto: ôh, está tendo professora de educação especial? Porque, o ano passado veio uma e conversou comigo, logo quando o Mateus entrou” (Mãe de Mateus).

Diante do cenário apresentado, a preparação destes profissionais para o trabalho com crianças com TEA é de suma importância, pois o professor é um dos agentes responsáveis não somente por ensinar conteúdos pedagógicos, como também ensinar valores e normas sociais que possam inseri-las na sociedade. Dessa forma, o trabalho com os professores deverá englobar, de forma permanente, programas de capacitação, supervisão e avaliação.

Processo de escolarização e inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil.

Para que o processo de escolarização das crianças com TEA seja efetivo, os pais devem participar dele, exercendo seus direitos e deveres. O dever legal de matricular seus filhos na rede regular de ensino e zelar por sua frequência permite cobrar da escola os direitos das crianças, como a garantia de vagas, o ensino de qualidade, a capacitação dos professores, a infraestrutura adequada e a acessibilidade necessária.

O processo de escolarização das crianças participantes da pesquisa iniciou-se no berçário da escola particular, Mateus ingressou aos 11 meses e Fábio ao 1 ano e 2 meses. Nesse período as dificuldades das crianças foram de adaptação. Atualmente, de acordo com a mãe de Mateus sua dificuldade maior é em relação à aprendizagem de conteúdos acadêmicos, como escrita do nome, conhecimento das cores, estrutura do desenho, em comparação com os colegas da turma. Considera que a defasagem na aprendizagem deve-se à falta da fala, o que prejudica também a relação com as outras crianças, pois busca comunicar-se por meio de cutucões, interpretados, na maioria das vezes como agressão.

No caso do Fábio, os pais não identificam dificuldades quanto aos conteúdos acadêmicos, todavia, referem que sua coordenação motora global e fina parece não estar

totalmente desenvolvida ao observarem suas brincadeiras e atividades escolares, como o esquema corporal e pintura. Ainda mencionaram sua dificuldade em concentrar-se em uma única atividade e realizá-la no momento solicitado pela professora, pois busca brincar em tais momentos.

O ingresso na EMEII, para os pais de Mateus não propiciou mudanças significativas em seu desenvolvimento. A relação da criança contexto escolar é conturbada, pois para as professoras sua agressividade com os pares é geradora de muitos conflitos na turma. A mãe defende o filho e sempre orienta as professoras a observarem os momentos, as situações em que as referidas agressões acontecem, pois a falta da fala faz com que Mateus comunique-se de outra forma, por meio de cutucões e/ou gritos para chamar a atenção.

Em contrapartida, os pais de Fábio não percebem dificuldades no que concerne à relação do filho com as outras crianças ou mesmo com os adultos. Concluem que Fábio gosta de ir para escola mostrando resistência para sair dela.

Quanto ao atendimento às necessidades da criança, como adaptações no ambiente escolar, os pais das crianças não souberam dizer. Os pais de Fábio consideraram, talvez por desconhecimento, o apoio da cuidadora como adaptação, pois a mesma interessou-se em saber sobre o funcionamento do sistema de fichas (comunicação alternativa), também referido pela mãe de Mateus, que seria um possível recurso para alavancar sua aprendizagem, principalmente, no que refere à comunicação de Mateus e à compreensão da rotina escolar para Fábio.

As duas famílias buscam participar da vida escolar dos filhos participando das reuniões que a escola propõe ou em situações que as professoras precisam conversar com elas. Ambas as famílias fazem a ponte entre a escola e a instituição onde os filhos são atendidos.

Neste sentido, de acordo com Cia (2014, p. 87) a atitude dos professores de convocar os pais para aferir comportamentos da criança em casa e na escola, pode referir-se a uma tentativa de estabelecer um elo entre a criança como aluno e a criança como filho, favorecendo a interpretação de algumas questões e norteando a tomada de decisões dos pais. Os pais, por sua vez, necessitam entender a importância dessas informações para o desenvolvimento do filho e buscar favorecer o esclarecimento de dúvidas pelo professor, garantindo um trabalho de cooperação.

Orientações e Apoios Especializados

Todos os participantes da pesquisa apontaram as instituições conveniadas com a prefeitura como apoio especializado. “Existe o convênio que a prefeitura tem com as instituições. E eles vêm às escolas quando a gente pede. Vem a pedagoga, vem a terapeuta, a psicóloga” (PI). De acordo com a diretora o atendimento das instituições é primordial para o desenvolvimento das crianças, uma vez que o trabalho da escola volta-se para as questões pedagógicas. Quando a escola precisa de alguma orientação, a diretora entra em contato com as instituições e as mesmas vão até a escola e orientam as professoras regentes e itinerante quanto às atividades que podem ser feitas em sala de aula com as crianças.

“[...] Estou bem tranquila com as duas instituições [...] Compreendo como primordial para o desenvolvimento do aluno porque aqui nós temos, assim, o aspecto pedagógico, nós não somos especialistas, não somos psicólogos, fonos, né, éh, T.O. Então, eu acredito que precisa desse atendimento para que a criança seja desenvolvida. Vejo como primordial que precisa mesmo desse acompanhamento porque só a escola não dá conta” (DI).

A escola, os pais e as instituições especializadas apoiam-se uma nas outras buscando a resolução de problemas, planejamento de atividades ou métodos de ensino e avaliação, esclarecimentos e dúvidas ou trocas de informações, que poderão beneficiar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Muitas vezes, esses contatos partem dos pais, que têm muitas dúvidas e questionamentos sobre a escolarização do filho, e buscam na escola e/ou na instituição especializada, apoio e orientação. Esta interconexão entre as instituições é proporcionada pelos pais, uma vez que trazem ao professor informações de outros profissionais que têm contato com a criança, que podem auxiliar suas práticas de ensino, além de possibilitar a obtenção de informações sobre o comportamento e desempenho da criança na escola e passá-las aos profissionais.

No que se refere à orientação para o planejamento das atividades, nos depoimentos das professoras, não existe. Somente acontece em reuniões entre professoras itinerantes. “A gente tem reuniões mensais e que, às vezes, a gente troca experiências entre as professoras da educação especial” (PI). O mesmo foi relatado a respeito das trocas de informações formais sobre as crianças com TEA por professores anteriores. “Formalmente não ... na sala dos professores a gente acaba conversando sobre. Troca de informações, na verdade. Eu acho” (PRM).

A compreensão do trabalho em sala de aula por parte das próprias professoras é uma questão difícil por envolver a ética profissional. Entretanto, tais questões foram levantadas a fim de conhecer a concepção umas das outras.

Sobre o trabalho da PI a PRT supôs que seu trabalho gira em torno das especificidades do TEA. Já a PRM considerou que o trabalho da especialista poderia ser melhor, deveria ser contínuo.

“[...] Poderia ser melhor [...] ela conhece eles, ela sabe da característica de cada um. Só que eu acho que ela não tem um trabalho contínuo. Primeiro que ela é desconectada do que eu estou trabalhando, ela, muitas vezes ela não tem uma atividade específica para eles” (PRM).

Em contrapartida, a PI reconhece as dificuldades do trabalho de professoras que têm crianças com deficiência em sala de aula e considera seu atendimento um apoio para elas. De maneira geral a especialista considerou que o trabalho da PRM foi muito bom, ressaltando seu comprometimento e acolhimento das crianças com TEA. Não se referiu ao trabalho da PRT por não realizar o AEE no período da tarde e não conhecer seu trabalho.

“Aqui, o aluno é aluno da professora, mas tem escolas que a gente sabe que o aluno especial é da cuidadora, é da professora de educação especial” (PI).

Os pais das duas crianças avaliaram como ótimo os atendimentos que seus filhos recebem das instituições por eles frequentadas. Tais instituições esclarecem o desenvolvimento das crianças por meio de reuniões e disponibilizam-se a tirar suas dúvidas em momentos oportunos. De acordo com os pais, as instituições que atendem as crianças mantêm relação direta com a escola sempre que julgam necessária ou quando a escola solicita.

“Todo mês, a última semana do mês eles fazem a reunião, e, se você pede também, eles marcam um horário para conversar com a gente e tal e, às vezes, saindo do atendimento, nessa coisa rápida, às vezes, eles conversam com a gente ali mesmo, mas senão, eles agendam nessa última semana o horário para conversar e tem a reunião, que eles pegam um tema e explica para todos” (Mãe do Fábio).

A compreensão de ter um filho com TEA pode causar desorganização e levar certo tempo de adaptação e aceitação. Alguns pais podem reagir ao diagnóstico e até mesmo à hipótese, de forma intensa, além de encontrarem dificuldades em compreender as causas do transtorno. A maneira como lidarão com a situação e o processo de superação dependerá exclusivamente de como a família encontra-se organizada em relação à complementariedade de papéis conjugais e a rede de suporte e apoio (Silva e Dessen, 2001).

Os pais, muitas vezes, se veem diante de decisões difíceis de tomar, e diante disso, o apoio dos profissionais deve transcender à mera observação, proporcionando a eles,

momentos de orientação e o preparo para lidar com as adversidades. Neste sentido, tem-se que as famílias que frequentam instituições de atendimento multiprofissional (Silva e Dessen, 2014), apesar de contarem com os serviços de uma equipe de profissionais, ainda necessitam de apoio para lidarem com demandas relativas à educação das crianças e ao desenvolvimento da família.

Relação entre famílias e escola

A escola, inicialmente, busca relacionar-se com os pais por meio de uma entrevista inicial visando conhecer a criança que receberá. De acordo com a diretora não existe um documento específico a ser preenchido pelos pais das crianças com TEA. Assim como para os outros pais realiza-se a anamnese, isto é, entrevista a respeito das crianças, do nascimento até o momento atual, sobre o desenvolvimento, hábitos, rotina, doenças, medicação, atendimentos. Além da conversa inicial, faz-se importante também a conversa ao final do ano, pois são momentos cruciais de troca de informações entre os pais e os professores, em que serão discutidas as melhores formas de trabalhar com a criança com TEA, visando seu desenvolvimento e progresso acadêmico.

Para as professoras e diretora os pais das crianças com TEA são participativos e atendem as solicitações da escola sempre que necessário. Como enfatizou Silva e Mendes (2008), os pais confiam na escola, mesmo havendo algumas discordâncias em relação ao ensino-aprendizagem dos filhos. No entanto, a confiança na escola e nos professores constrói-se com a comprovação de seu profissionalismo e pela observação de suas atitudes em relação às crianças e aos próprios pais. Por isso, é fundamental potencializar ao longo da educação infantil a relação mais direta e cotidiana possível a fim de encorajar e empoderar os pais a exporem suas opiniões e adquirirem habilidades para participarem da tomada de decisões a respeito de seus filhos.

“Essas duas famílias têm participado bastante, têm nos atendido, a questão do atendimento, a questão do interesse pela criança, pelo desenvolvimento. As famílias, essas duas famílias têm contribuído muito” (DI)

“As mães são bem participativas, bem interessadas, né. A mãe do Mateus ela lê, ela estuda, ela pesquisa, ela leva no atendimento, tudo que precisa fazer, se eu chamo ela vem, se eu tenho alguma dificuldade ela procura orientação, ela procura, éh, conversa comigo, pede orientação e passa para mim quando ela tem atendimento” (PRM)

“Eu acredito que eles devam ter sim mais participação mesmo com a professora da manhã, talvez, com a direção, né. Comigo, eu tenho um bom relacionamento com os

pais, mas não assim... porque é o primeiro ano e... mas eu acho que eles devem ter uma boa parceria com a escola sim” (PRT)

De acordo com Capellini (2011), é papel da escola propiciar às famílias a vivência de situações que as permitam ser ativas e participantes nessa parceria, e não expectadores, ou seja, a escola precisa rever o conceito de participação dos pais nas atividades que desenvolve, assim como as funções que são solicitadas a eles. Entretanto, ao entendimento do professor, cabe aos pais estimular a frequência e participação do filho, acompanhar as tarefas, interessar-se pelo seu desenvolvimento, frequentar as reuniões e comparecer à escola quando chamado, porém, em suas opiniões os pais não deveriam solicitar informação ou serviços, opinar, sobre aspectos pedagógicos, ou discutir a função da escola (MAURÍCIO, 2005).

Os pais consideram que a escola acolhe de forma satisfatória as crianças, em se tratando da relação com as professoras, demais crianças e funcionários, porém, no que se refere ao atendimento das suas necessidades, como a comunicação alternativa para Mateus, a escola não a atende e espera orientações das instituições especializadas (AEE no contraturno) para fazê-lo. Nos depoimentos dos pais esclareceu-se que eles são os intermediadores entre a escola e as instituições, na maioria das vezes. As dúvidas das professoras, mais da PRM, quanto à determinada atitude ou atividade em relação à criança são levadas pelos pais aos profissionais das instituições.

“Então, elas (PRM e cuidadora) pediram a visita da orientadora (instituição) para ver como que faz (Comunicação alternativa), mas eu não sei se teve essa alteração. Até foi a cuidadora que falou para mim. Mãe, seria interessante a gente trabalhar no mesmo sistema que eles estão trabalhando com o Mateus, para ter um reforço. Ai a orientadora veio aqui. Só que ela não me deu um retorno se ela está fazendo isso, se ela está trabalhando com o Mateus, como está trabalhando lá” (Mãe de Mateus).

Assim, o desenvolvimento da linguagem (Mattos e Nuernberg, 2011), se dá como resultado das interações sociais. O que leva algumas crianças a precisarem de formas de comunicação alternativa é a ausência da fala. Nesse ínterim, as práticas inclusivas podem promover o desenvolvimento de linguagens alternativas em crianças com características diversas, sugerindo várias maneiras em que os pares possam interagir. Neste sentido, Orrú (2007, p.106) defende que a comunicação alternativa serve como “apoio na construção do signo, desde que mediada pelo professor [...] possibilita-se a essas crianças a construção de significados dentro de seus contextos e necessidades específicas, gerando a compreensão recíproca”.

Avaliação do Processo de inclusão

De maneira geral, todas as profissionais consideraram que a inclusão deve ser iniciada na Educação Infantil. “As atividades voltam-se mais para o lúdico, as crianças não ficam tanto tempo em sala de aula e não tem a preocupação com a alfabetização” (PI). “Por outro lado, não cabe somente a escola convencional, devendo também, ter o respaldo das instituições especializadas” (PRM).

Especificamente, em relação à inclusão dos alunos com TEA, “apesar de nem todos os professores terem o preparo, o ideal é na escola comum, para a socialização mesmo” (PI).

“[...] Um dos principais objetivos que eu acho que deve ser pensando é esse da convivência, da autonomia. Então, eu acho que desde o começo é hora de começar, desde é pequeno é hora de começar. Por exemplo, às vezes, só em casa eles não estariam nesse nível de desenvolvimento de autonomia que eles têm hoje na escola” (PRM).

Quanto ao depoimento da PI sobre a socialização da criança com TEA, entende-se que esta socialização deve priorizar objetivos educacionais. As características específicas do TEA (dificuldades de socialização e de comunicação) não são impeditivas para a aprendizagem quando são respaldadas por recursos pedagógicos eficazes.

A avaliação sobre o processo de inclusão pelas professoras foi considerada positiva, favorável para o desenvolvimento das crianças, pois “elas não saem lendo e escrevendo, mas eles saem com o repertório, né, como se fosse uma receita, eles não saem com o bolo pronto, mas eles vão levar daqui todos os ingredientes” (PRM). Para tanto, a escola (entende-se SME) deve proporcionar os recursos básicos, tais como: materiais, humanos e arquitetônicos, bem como oferecer mais cursos sobre o TEA.

“A gente não tem as condições básicas que a gente gostaria de ter, por exemplo, eu sinto falta de uma sala [...] que tivesse um material mais adequado para trabalhar com eles” (PRM).

“A escola deveria ter jogos pedagógicos mais direcionados” (PRT).

“O ideal seria se o professor da sala regular, sob a nossa orientação, tomasse as rédeas e fizesse mesmo as atividades que vão melhorar a aprendizagem da criança” (PI).

“Acredito que a gente tem estudar mais sobre o assunto, procurar convidar pessoas que entendam mais que a gente sobre esse assunto, para estar vindo, conversar com as professoras, com os funcionários também, é, estar elaborando materiais, é, que possam ajudar todas as crianças no desenvolvimento, mais focado nesses alunos. Eu acredito que nós temos, assim, bastante coisa por fazer” (DI).

Como medidas adotadas pela escola, para favorecer o processo de inclusão, a diretora apontou medidas pedagógicas e administrativas, bem como o diálogo com os funcionários da escola a respeito das crianças, do transtorno e suas peculiaridades e do trabalho da professora.

Em contrapartida, para os pais de Mateus, a inclusão no ensino comum é bastante falha em virtude do despreparo dos professores e da escola de maneira geral. Assim como os pais de Mateus, os pais de Fábio temem a saída dos filhos da educação infantil para o ensino fundamental, principalmente para as escolas do Estado. Consideraram que a inclusão de fato se dá com uma escola preparada para receber qualquer aluno, independentemente de ter deficiência ou não, com professores capacitados e recursos materiais, humanos e arquitetônicos adaptados para melhor atender as crianças.

“Inclusão na educação infantil... ah, eu acho que é muito falho [...] A escola não tá preparada pra recebê essas crianças, sabe? [...] Os profissionais têm que ser capacitados. Não só para o Mateus, para todos, para todas as crianças, independente se é autista, se é Síndrome de Down, o que for, qual especialidade a criança precisá. Primeiramente é o profissional, tem que tê o profissional capacitado, né, para lidá com essas crianças, porque... senão, como que vai ser?. E, assim, um material didático que facilite para eles, né... eu penso assim, não sei (Mãe de Mateus).

“Inclusão na educação infantil... por hora, eu acho bom. Eu, né, concordo, mas, assim, que a experiência que eu tenho é outra, então, eu penso que eu não deixaria ele ir para o Estado, por exemplo. Eu preferiria que não, que não fosse [...] Na escola do Estado a inclusão é fachada. A criança é jogada lá, nada se faz por aquela criança. Ela está ali, todo mundo sabe que ela não aprende e ela não vai aprender e ela vai sair dali... Muitas vezes ele não é nem... nem os colegas falam com ela, né. Eu tenho alunos que ficam lá no canto da sala a aula inteira (Mãe de Fábio).

“Eu acho que o sistema deveria ter mais profissionais porque querendo ou não, de manhã, a sala dele tem quinze, dezessete alunos para uma professora, se parar para pensar é muita coisa, né, tudo bem que tem a cuidadora que ajuda, mas, mesmo assim, é muita coisa (Mãe de Fábio).

Como ressalta Dall’Acqua (2007), à medida que a inclusão toma espaço nas organizações institucionais educacionais, “torna-se cada vez mais necessário e complexo o processo de formação de professores da educação especial” (p. 116), seja na definição de seus papéis educacionais ou na consolidação de práticas pedagógicas e de condições profissionais para o enfrentamento de uma realidade em mudança.

O problema de recursos humanos, físicos e materiais, assim como da formação dos professores para a educação inclusiva é reflexo de uma política governamental que atinge a educação como um todo, com destaque para a Educação Infantil e a Educação Especial (DE VITTA ET AL, 2010).

Qualquer proposta de educação inclusiva para crianças com TEA deverá ser feita dentro de escolas regulares. Assim sendo, terá a finalidade de diminuir os preconceitos e evitar o isolamento social, possibilitando, dessa forma, a aquisição de novas habilidades, uma vez que um dos principais marcadores desse transtorno é o déficit na interação social (LÜDKE. 2011).

Neste sentido, as possibilidades educativas e de aprendizagem não residem, única e exclusivamente, nas condições inerentes ao aluno com TEA, mas despontam como possibilidades a serem construídas a partir dos sujeitos e das instituições. Assim, proporcionar às crianças com TEA oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo, sem desconsiderar a importância da mediação do professor neste processo.

Realização das atividades

No que concerne à realização das atividades, as observações revelaram que as duas crianças diferenciam-se nas atividades com exigência de conteúdos formais, tais como o conhecimento de letras, números e cores, escrita e reconhecimento do nome, fase do desenho, linguagem.

Fábio reconhece e identifica todas as letras, seu nome e escreve de forma correta. Identificou que em seu nome existem duas letras (**E**). Ainda, relacionou a letra (**P**) à letra inicial da personagem *Peppa Pig*. [...] Fábio ordena corretamente seu nome, já Mateus precisa do apoio do crachá buscando o pareamento das letras. (Aula PRM – Diário de campo)

A atividade seguinte foi de desenho do esquema corporal. Mateus apresentou o esquema corporal da seguinte forma: cabeça com olhos, nariz e boca; pernas saindo do pescoço; braços saindo da cabeça. Já Fábio apresentou o esquema corporal de forma mais desenvolvida, acrescentando o tronco. (Aula PRT – Diário de campo)

Ambas as crianças compreendem as consignas dadas pelas professoras e cuidadora, porém, Mateus não tem a iniciativa para executá-las. Para as atividades dos conteúdos acadêmicos Mateus necessita de intervenção (professoras e cuidadora).

Após entregar o material para todos os alunos a professora Leila realizou a intervenção com Mateus. Com o apoio do crachá montou seu nome. Iniciou de forma correta, as demais letras de forma aleatória. A professora apontava as letras e ele as pegava. Assim que terminou guardou as letras no saquinho e não mais as manipulou. Atendeu a consigna de escrever o nome no saquinho para futuras atividades. Utilizou de rabiscos e guardou a canetinha junto com as letras móveis (Aula da PRM – Diário de campo)

Percebeu-se que, a partir da oferta de outro recurso material e/ou outra forma de explicar a mesma consigna, Mateus foi capaz de realizar as atividades propostas e ainda executá-las de modo a surpreender a PRT, que lançou desafios maiores para Mateus e Fábio, atingidos após intervenção. Cabe ressaltar que a gradação do número de peças foi proposta para todas as crianças após sugestão da pesquisadora. Talvez pela inexperiência na educação infantil a PRT não usou de tal estratégia. Dessa forma, infere-se que a surpresa com a execução bem-sucedida de Fábio ao montar o quebra-cabeça parte de um conhecimento de senso comum a respeito do TEA e do conceito de ver a deficiência e não a criança. Diante deste conceito pode acreditar que não haja estratégia que facilite seu aprendizado.

Mateus não teve a iniciativa de retirar as letras do seu nome do saquinho. Permaneceu sentado. [...] Diante da consigna de guardar a folha do desenho na mochila Fábio o fez e Mateus não. (Aula da PRM – Diário de campo)

Por várias vezes a cuidadora insistiu para que Mateus realizasse a atividade do desenho, porém houve recusa. Assim, a profissional seu escreveu de forma tracejada buscando com contornasse as letras com lápis. Não o fez porque o traçado do lápis não aparecia. A Pesquisadora sugeriu uma canetinha, pois não teria que apertar tanto. Dessa forma ele conseguiu. (Aula da PRT – Diário de campo)

Após a atividade de desenho a professora ofereceu jogos de quebra-cabeça para a turma. Muitos deles contendo apenas três peças. Mateus e Felipe fizeram de forma rápida, parecendo fácil, sem desafio. A professora surpreendeu-se com a agilidade de Mateus em montar o quebra-cabeça de quatro peças. A pesquisadora sugeriu que fosse oferecido um jogo com mais peças que foram montadas por ambos, de forma gradativa. O jogo com nove peças foi mais difícil. Fábio disse não saber aquele. A professora ficou ao seu lado, realizando a intervenção. Assim ele o fez. Já Mateus, junto da cuidadora, fez por tentativa e erro. Com intervenção conseguiu. (Aula da PRT – Diário de campo)

Percebeu-se ainda, que Fábio realizava as atividades, porém, talvez por não ter outra consigna a seguir, insistia nos rabiscos (em cima da atividade realizada), na maioria das vezes, com a cor azul. Tal comportamento pode ser explicado pelo fato de cumprir a atividade rapidamente e não ter outra proposta de imediato.

O aluno Fábio realizou a atividade usando de muita rabiscação, fixando-se na cor azul. Apresentou resistência em mudar de cor e em dividir o lápis azul com o colega. Manteve-se em cima dos mesmos rabiscos (Aula da PRT – Diário de campo)

Diante de outras atividades, como as de fora do contexto de sala de aula, no parque, no pátio, na sala de TV, com exigências para autonomia e direcionamento, como localização dos espaços da escola, competência para ir ao banheiro, alimentarem-se, escovarem os dentes, trocarem-se, as crianças apresentam as mesmas condições.

Fábio e Mateus reconhecem seus pertences (mochila) e apresentam autonomia de dirigirem-se até ao objeto, entregá-la para a professora, separar suas peças de roupas

e despirem-se e vestirem-se prontamente. [...] Identificaram seus copos e escovas de dente, realizaram o procedimento da escovação da maneira adequada, guardando seus pertences após o uso. Aguardaram os colegas terminarem, encostados na parede e dirigiram-se à sala do soninho. (Aula da PRM – Diário de campo)

Para a realização destas atividades a PRM sempre retomou os combinados com a turma antes de sair da sala e ir para o parque, pátio ou sala de TV. Fábio e Mateus como as demais crianças compreendem os combinados e regras estabelecidos, tais como respeitar a fila até o espaço destinado, respeitar os colegas da mesma turma e de outras, dividir os brinquedos, brincar juntos, direcionar-se à professora em momentos de conflitos. No entanto, nas situações de parque e pátio observadas, em que as atividades eram livres, alguns desses combinados não eram cumpridos, principalmente o último deles. Após os desentendimentos entre as crianças, resultando em agressões físicas (empurrões, tapas e beliscões) a professora era procurada. Fábio e Mateus, na maioria desses episódios estavam presentes. O primeiro por não respeitar a fila, não dividir os brinquedos, exigir que suas vontades fossem atendidas prontamente. O segundo, por não se fazer entender pelos colegas, usava de cutucões e gritos buscando comunicação, comportamento este, mal interpretado por seus pares e até mesmo por suas professoras. A criança era vista como uma criança difícil, com comportamentos inadequados, punidos com o “castigo” de sair do contexto de brincadeira por um tempo.

Para a PRM, a falta da fala interfere no relacionamento de Mateus com as outras crianças, que o ignoram nos grupos por onde passa. Fato que pode ser atribuído à sua “andança” pelos grupos (Aula da PRM – Diário de campo)

O aluno Mateus estava brincando com dois meninos quando os agrediu no rosto e os empurrou. Os meninos nada fizeram, chamaram a professora que dirigiu-se até Mateus e o mesmo veio ao seu encontro dando-lhe a mão e fechando os olhos, entendendo ter desrespeito os colegas e que ficaria sem brincar por um tempo. (Aula da PRM – Diário de campo)

Por outro lado, houve momentos em que Mateus e Fábio ficaram tranquilos, sem descumprir os combinados.

Mateus brincava calmamente com os colegas, ora em diferentes grupos e ora sozinho. [...] No contexto do parque Fábio e Mateus ficaram em grupos diferentes. O primeiro permaneceu mais ao lado de seu colega preferido, sentado e brincando. O segundo estava mais ativo, brincando com um colega no escorregador. Tudo que este fazia buscava imitá-lo. (Aula da PRM – Diário de campo)

O comportamento hostil apresentado pelas crianças com TEA voltava-se mais para seus pares do que para os adultos. Pouco foi observado deste comportamento com os adultos, quando visto era mais por resistência em realizar determinada atividade ou cumprir determinada ordem, de manter-se sentado, por exemplo.

Mateus queria contornar a própria mão com o lápis em cima da folha sulfite, mas a professora itinerante recusou seu pedido e diante da recusa ficou bravo, puxou sua roupa, gritou e a cutucou. (Aula da PRM – Diário de campo)

Fábio e Mateus, durante o período das observações mostraram-se carinhosos com a pesquisadora de forma a procurar contato físico como abraços e beijos.

Assim que Fábio me viu no refeitório disse: “Você aqui de novo!?”. Logo mostrou-me o machucado no joelho, o curativo. [...] Ao desejar bom dia para Mateus veio até mim e abraçou-me. [...] Assim que Mateus viu-me demonstrou contentamento. Quando se aproximou pedi-lhe um beijo apontando minha bochecha e, para minha surpresa, recebi o beijo solicitado. Sentou-se ao meu lado e ficou olhando o que os colegas faziam. (Aula da PRM – Diário de campo)

6. DISCUSSÃO

Algumas implicações do trabalho, a partir do referencial teórico escolhido, poderão ser consideradas nas políticas voltadas para a educação inclusiva, no âmbito do município, inicialmente, principalmente no que tange o AEE na Educação Infantil.

A teoria de Bronfenbrenner que possui como foco principal os ‘processos’ e as ‘interações’, possibilitou a obtenção dos resultados da pesquisa na direção dos objetivos propostos. Assim, por meio do modelo bioecológico do desenvolvimento humano, foi identificada a concepção que as professoras regentes e itinerante traziam em relação às crianças com TEA e em relação ao processo de escolarização e inclusão. As interações que se estabeleceram entre as Divisões de Educação Infantil e Educação Especial, direção e professoras, professoras e crianças com TEA, estas e seus pares, escola e pais, também puderam ser identificadas, contribuindo para o entendimento do contexto no ambiente ecológico escolar.

A teoria permitiu ainda, estabelecer as interconexões do microsistema escola e família e do exossistema SME, conhecimento que enriqueceu a investigação, pois foi por meio do contato com estes participantes que a pesquisa foi contemplada com uma visão ampliada de como está acontecendo o processo de escolarização e inclusão. Ainda, faz-se interessante destacar que perceber a criança com TEA, na mesma escola, porém com professoras diferentes (uma em cada período e a professora itinerante) realizando o trabalho de inclusão, ofereceu à pesquisadora o conhecimento de que a mediação é o fator significativo no processo de desenvolvimento da criança, pois através das diferentes efetivações de mediação que se dá maior ou menor crescimento.

De acordo com Bronfenbrenner (1997), tem-se que o desenvolvimento é conceituado como movimento, ocorrendo a partir de uma perspectiva relacional. Trata-se de [...] “uma mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida como seu ambiente” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 7). Neste contexto, as práticas educacionais são promovedoras do desenvolvimento das crianças:

[...] o potencial desenvolvimental de um ambiente de creche ou pré-escola depende da extensão em que os adultos supervisores criam e mantêm oportunidades para a criança se envolver em atividades molares e estruturas interpessoais progressivamente mais complexas, que sejam proporcionais às capacidades desenvolvimentais da criança e lhe permitam um equilíbrio de poder suficiente para introduzir inovações de sua autoria (BRONFENBRENNER, 1996, p. 15).

Dessa forma, quando a criança consegue transferir de um ambiente para o outro as mudanças que ocorreram em suas ideias ou ações, está se processando uma situação de desenvolvimento humano. Por exemplo, uma criança que, a partir da convivência em sala de aula com um colega com deficiência, passa a ser mais solidária não só na escola, mas também em casa, com seu irmão menor, sofreu uma mudança desenvolvimental, amadureceu, desenvolveu-se (GALVÃO, 2015). Observa-se que a criança trouxe, do ambiente escolar, atitudes que ampliaram as relações no ambiente familiar. A relação ocorre “[...] sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de outra pessoa, ou delas participa” (BRONFENBRENNER, 1996).

As relações interpessoais e as atividades molares (significativas) são características do ambiente e têm grande impacto sobre o comportamento e o desenvolvimento do ser humano. Discuti-las é um exercício de resgate da possibilidade do ser humano de superar-se e estar sempre aprendendo, assumindo novos papéis, sofrendo a influência do outro em si e influenciando o outro. Essa forma de pensar o desenvolvimento infantil retira o caráter linear, cronológico, esquemático e revela as possibilidades da interação entre a criança e o seu ambiente, seja ele familiar, escolar ou outro (GALVÃO, 2015).

A escola pode ser considerada um dos ambientes que mais potencializa situações de desenvolvimento, porque na escola durante todo o tempo se estabelecem relações entre as crianças e seus pares, entre as crianças e os adultos, o que permite afirmar que a escola é um campo fértil para a promoção do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1996). Diversas influências diretas ou indiretas atuam sobre o coletivo escolar. Essas interferências, por sua vez, repercutem na relação que a escola estabelece com o aluno. Por exemplo, o desconhecimento da comunidade escolar sobre as peculiaridades do TEA pode dar margem a concepções equivocadas a respeito da criança com o transtorno e suas necessidades educacionais dificultando, assim, as propostas e práticas educacionais.

As discussões sobre o processo de inclusão escolar têm sido frequentes em vários contextos, quer sejam na esfera das políticas educacionais, nas escolas, nas produções acadêmicas e na sociedade. No entanto, tais discussões ainda são pertinentes e necessárias na medida em que há, na Educação Infantil, ainda muitas dúvidas, principalmente em relação às alternativas práticas, ou seja, as dúvidas estão em como fazer a inclusão? E o que é necessário para que ela se efetive?

Acredita-se, contudo, que o momento histórico atual permite que se viva a inclusão no cotidiano das escolas, à medida que se busca incluir os alunos público-alvo da educação especial, especificamente, os alunos com TEA. Dessa forma, não há nada que esteja pronto e acabado, e sim em construção. É necessário olhar para este contexto e identificar os avanços que foram trilhados, pois não há como desconsiderar as quase três décadas do movimento inclusivo (VASQUES, 2010).

No entanto, as proposições legais ainda encontram-se muito distantes da prática cotidiana do professor na sala de aula (VASQUES, 2010; OLIVEIRA, 2011). Assim, não há como pensar em possibilidades de intervenção educacional, sem compreender de fato como as questões da inclusão estão sendo vivenciadas. Segundo Bueno (2008, p. 44), ainda “[...] são raros os estudos que procuram investigar, efetivamente, o que está acontecendo com esses alunos no ensino regular e, mais, procurar identificar possíveis dificuldades/obstáculos em razão de aspectos específicos dessa população”.

Assim, para defesa dessa dissertação teve-se como ponto de partida, a problematização acerca da escolarização e inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil. Para tanto, foi construído um percurso teórico, que privilegiou a inclusão como necessária, e como um direito da pessoa; o TEA, que é uma condição que traz características importantes para serem conhecidas e a discussão sobre a escolarização da criança com TEA.

A intenção da pesquisa não foi elaborar conclusões definitivas sobre o assunto em questão, até porque a escolarização de crianças com TEA ainda é um tema que desafia a educação. Um dos motivos para tal desafio está na variabilidade de características existentes no espectro (RAPIN, 2009), que traz como consequência, diferenças significativas na vida das pessoas com esta condição, o que reflete diretamente na busca de estratégias de ensino na escola. Além disso, é uma questão que ainda é de difícil administração na esfera do grupo (VASQUES, 2009).

Outro ponto que pode ser considerado, é que a história do TEA, desde a sua descrição na década de 1940, em que o termo utilizado era autismo, teve o foco na patologia, e desta forma privilegiou aquilo que falta, muitas vezes, em detrimento das possibilidades do sujeito. Neste sentido, ainda se faz presente uma ideia muito forte do diagnóstico médico no cotidiano das escolas; ainda há, de acordo com Vasques (2008), uma centralidade do diagnóstico no processo educacional. Esta forma de pensar pode trazer uma percepção de que nada mais pode ser feito ante o diagnóstico do autismo, e isto, sem dúvida, é um problema sério na educação,

pois o professor pode acabar não investindo nas possibilidades de aprendizagem deste aluno (CAMARGO; BOSA, 2009).

A ideia então foi conhecer as políticas públicas do município acerca da educação infantil e inclusiva, bem como as concepções de professoras, diretora e pais sobre as características de crianças com TEA e seu processo de escolarização e de inclusão na escola/sala de aula comum e AEE que elas frequentam. O intuito foi de propiciar elementos que possam auxiliar nas reflexões sobre o assunto, a partir dos resultados que versam sobre vários temas dentro da questão maior que é a escolarização de crianças com TEA na Educação Infantil. Espera-se que mais pesquisas se aprofundem em cada um dos temas aqui apresentados, para que se possam cada vez mais, conhecer aspectos da inclusão destas crianças.

O primeiro assunto abordado nos resultados obtidos na pesquisa foi referente às propostas para a inclusão na educação infantil. O AEE, oferecido no modelo da itinerância, corrobora com dados do ONEESP. Os municípios têm apresentado diferentes modelos de organização de serviços de apoio à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, ainda que pertencentes a um mesmo estado e submetidos a uma mesma política nacional e estadual. Os dados obtidos revelaram que o serviço de itinerância proposto para a educação infantil não acontece da mesma forma. Devido ao número de escolas e de alunos atendidos, as visitas às escolas acontecem quinzenalmente e não semanalmente como apontou a SME, dificultando, assim, a execução de uma das atribuições do professor, a de articular e planejar seu trabalho com o das professoras regentes.

Sobre aos atendimentos das crianças com TEA, público-alvo da pesquisa, pouco se observou, no que diz respeito à elaboração, produção e organização atividades, serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas delas. Principalmente, porque, a Nota Técnica nº 24 (BRASIL, 2013c), diz que a formação dos profissionais da educação que deverá possibilitar “[...] a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sócio-cognitivo dos estudantes com transtorno do espectro autista” (BRASIL, 2013c, p. 2).

A proposta do AEE, por meio da itinerância, na Educação Infantil, remete-nos a uma tentativa da SME de atender toda a demanda das crianças público-alvo da Educação Especial nessa etapa da educação básica. Por outro lado, vista sob a perspectiva da educação inclusiva

parece não atender as necessidades das crianças, em primeiro lugar, das professoras e dos pais.

O segundo assunto abordado voltou-se para o conhecimento e concepções da equipe escolar e dos pais sobre as características das crianças com TEA. Todas as professoras relataram que o conhecimento que tiveram sobre o TEA durante a graduação ou na pós-graduação foi de maneira superficial e fragmentada. Aqui, se faz necessário retomar a importância da formação de todos os envolvidos no processo educacional, e de todos os cidadãos de forma geral, pois não é possível pensar numa inclusão onde somente uma parcela da população estude e discuta este tema socialmente relevante. Tal preocupação, a inclusão, deve ser a estrutura de qualquer discussão acerca da atividade humana (OMOTE, 2003).

De acordo com os dados que caracterizam a amostra, foi possível identificar que todas as participantes cursaram graduação em Pedagogia há menos de dezessete anos. Neste sentido, ressalta-se que a formação das professoras ocorreu em um momento histórico em que as questões relacionadas à inclusão escolar já estavam presentes na legislação, principalmente na LDB (BRASIL, 1996), no contexto acadêmico e apresentavam alguma repercussão no meio escolar. Assim, questiona-se se este tema foi discutido na formação inicial destas profissionais, já que há recomendações desde a década de 1990, para inclusão na matriz curricular de Pedagogia, disciplinas de Educação Inclusiva. Observa-se, dessa forma, que o tópico Educação Inclusiva não foi abordado com profundidade na formação em Pedagogia, e especificamente em relação ao TEA.

Percebe-se, assim, que a formação está fragilizada, não oferece aos professores condições mínimas para trabalhar com crianças que apresentam qualquer tipo de deficiência (BUENO, 1999). A ideia principal é investir na formação de professores competentes e qualificados, garantindo assim o investimento nas potencialidades de todos os alunos, com ou sem deficiência (OLIVEIRA, 2009). Isto porque o professor do ensino comum tem uma parcela significativa de responsabilidade neste processo (OMOTE, 2003). Torna-se necessário que a formação possibilite as discussões, reflexões e as ações ante este novo paradigma, que tem a diferença como sustentação básica, pois permitirá ao professor minimizar as ideias com base no senso comum, que tendem a mascarar as potencialidades dos alunos.

Outro aspecto abordado na pesquisa diz respeito à experiência com alunos com TEA. Somente uma das participantes não teve contato anterior com alunos com esta condição. A falta desse contato anterior não foi fator determinante para seu entendimento a respeito do

TEA. Os dados mostraram que as demais profissionais apesar de terem tido experiência anterior e/ou atual apresentaram o conhecimento sobre o TEA baseado no senso comum. Entretanto, diante da vivência com tais alunos pode-se dizer que os mitos foram parcialmente rompidos, e assim passaram a perceber seu aluno mais voltado para as características individuais, do que para a ideia que se tinha formado sobre a patologia do TEA, fazendo com que buscassem mais informações a respeito. Neste sentido, Hoeppler (2007) afirma que “o aluno com deficiência representa ‘desafio’ e ‘dificuldade’ para os professores, pois apresenta características biológicas e cognitivas que tendem a desacomodá-lo, deixando-os frustrados. Mas, ao pensar em que alunos a escola tem hoje, percebe-se que todos possuem características próprias” (p.31).

Para transformar a realidade estabelecida no contexto escolar, dificuldade e descontentamento em trabalhar com a criança com TEA, a equipe escolar deverá rever as concepções que permeiam o entendimento do que seja um aluno com TEA, bem como o transtorno em si, para que a percepção da inclusão seja remodelada e, principalmente, os professores descubram que não devem sentir estranheza pela presença dessa criança no ensino comum.

O penúltimo assunto abordado foi o processo de escolarização e inclusão. Conhecer as características das crianças, no caso das crianças com TEA, pode trazer ao professor uma concepção menos envolta em mitos, e conseqüentemente traz uma maior segurança para atuar com vistas ao seu desenvolvimento. No entanto, tal conhecimento deve de fato servir para o planejamento de suas ações e nunca ser utilizado como desculpas para a não aprendizagem (ORRÚ, 1999). Fatos estes que muitas vezes são observados no cotidiano das salas de aula.

Por fim, o último assunto, trouxe informações sobre a avaliação das professoras e dos pais quanto à inclusão escolar das crianças com TEA. A partir dos dados pôde-se perceber que avaliaram este item, de maneira geral, como favoráveis, considerando que a inclusão deve ser iniciada na Educação Infantil. Tais resultados demonstraram que, na perspectiva das profissionais, a inclusão aconteceu, de certa forma a contento, no entanto, não deixaram de sinalizar aspectos que interferiram neste processo, como a falta de recursos materiais, humano e arquitetônico. Tais aspectos também foram mencionados pelos pais das crianças.

A partir dos resultados apresentados até aqui, analisando a educação inclusiva e as especificidades do TEA, parece possível encontrar alunos com esta condição, que acabam se adaptando mais ao contexto atual da escola, ainda que necessitem de apoios ou recursos.

Outros, porém, acredita-se, acabam se distanciando do aprendizado formal e talvez nestes casos, seja necessário individualizar e questionar se a escola de hoje tem condições de atendê-los de fato. A discussão, neste sentido, volta-se para a pessoa, muito mais do que as propostas educacionais.

Assim, talvez o maior desafio seja compreender que as mudanças da prática pedagógica devem ser voltadas para as necessidades individuais do aluno, e não para a ideia formada sobre o grupo que possui determinada patologia. Desta forma, olha-se para o aluno com TEA e não para a categoria TEA, o foco está nas aprendizagens da criança com vistas ao que ela tem direito a aprender, e não voltado para as suas impossibilidades educacionais. Se isso não for feito, talvez a concepção de que todo aluno autista precisa da ‘mesma coisa’ se perpetue (AFONSO, 2014).

Para tanto, o professor precisa de apoio para vencer os obstáculos da inclusão, principalmente o trabalho em parceria com os professores especialistas do AEE, pois em sua definição (BRASIL, 2008b) o AEE é compreendido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos para complementar e/ou suplementar o ensino comum, portanto não vem com o caráter substitutivo e, sim, como um auxílio, sendo que, o atendimento implica na eliminação de barreiras que possam existir ao aluno com deficiência.

Subentende-se que é o professor especialista que deve orientar o professor regente quanto às adequações curriculares para atender as especificidades das crianças com TEA, entretanto, este profissional encontra dificuldades na execução do seu trabalho. As mais variadas deficiências atendidas nas SRMs levam estes profissionais a se especializarem de forma geral e não por área, portanto, questiona-se como um professor ensinará a linguagem de sinais (LIBRAS), por exemplo, se não possui total domínio? Ou, como ensinará a Comunicação Alternativa à criança com TEA? Como saberá lidar com as especificidades dos alunos PAEE se possui uma formação generalista? Se as dificuldades existem no atendimento aos alunos infere-se que existam também no atendimento ao professor regente e às famílias.

De acordo com os dados obtidos, as dificuldades na parceria entre a PI e as professoras regentes do ensino comum podem ser explicadas pela ausência de diretrizes para um trabalho de itinerância. A única exigência é a PI ir até a escola comum realizar o atendimento da forma que julgar adequado. O município possui documentos que normatizam o AEE, há um planejamento a ser realizado, porém a falta a ausência de diretrizes dificulta direcionamentos comuns a todo trabalho de itinerância no município.

O modelo de AEE oferecido na educação infantil do município, o itinerante, parece não atender as necessidades das crianças com TEA, das professoras regentes e das famílias que desconhecem o trabalho desenvolvido pela PI. Na realidade das crianças participantes da pesquisa os atendimentos realizados no contra turno, em instituições especializadas, são mais eficazes e dão respaldo para as famílias e para a escola.

Dessa forma, questiona-se se o modelo de AEE existente na educação infantil é válido uma vez que o AEE das instituições especializadas parece atender melhor as necessidades das crianças com TEA e suas famílias. Ainda, em termos legais uma criança não pode receber duas vezes pelo auxílio do AEE.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco principal deste trabalho foi compreender como a equipe escolar e os pais percebem a escolarização e a inclusão das crianças com TEA. Para tanto, objetivou-se de maneira geral:

A. Caracterizar as propostas para inclusão de crianças na Educação infantil em um município do interior paulista.

B. Analisar o conhecimento e as concepções de professores (regentes e itinerante), diretora e pais sobre as características de crianças com TEA.

C. Analisar o processo de escolarização e de inclusão das crianças com TEA na escola/sala de aula comum e AEE que elas frequentam.

Para alcançar tais objetivos iniciou-se todo processo ético, no Comitê de Ética. Esta primeira parte tornou-se um dificultador da pesquisa, pois o Comitê considerava haver riscos para os participantes, voltando o projeto para novos pareceres. Nesse ínterim, o início da coleta de dados precisou ser adiado e estudos mais aprofundados acerca dos roteiros tomaram o seu lugar. Finalmente, com a aprovação do projeto iniciou-se a coleta de dados, num período curto de tempo, envolvendo o esclarecimento da pesquisa, assinatura dos TCLE, observação das crianças e as entrevistas com os participantes. Atribuiu-se a sequência dos acontecimentos buscando a confiança dos envolvidos na pesquisa, principalmente das professoras, afinal apesar de poucas, foram 18 observações no contexto de suas aulas.

A opção pelo instrumento da entrevista contribuiu com a apropriação dos objetivos da pesquisa, pois se verificou a realidade do processo de escolarização e inclusão na Educação Infantil de maneira mais clara, ao entrecruzar as informações advindas da equipe escolar, com o que foi visto no decorrer das observações e obtido nas informações coletadas com as profissionais da SME.

A prontidão dos profissionais da SME em analisar o projeto e dele participar (Divisões de Educação Especial e Educação Infantil) e indicar a EMEII foram cruciais para o desenvolvimento da pesquisa. A disponibilidade da diretora, das professoras, dos funcionários e dos pais permitiu a apresentação dos dados destacados. A aceitação da presença da pesquisadora por todas crianças do Jardim 1 propiciou os momentos de observação no contexto de ensino-aprendizagem da escola comum e do AEE.

Diante deste contexto pode-se dizer que os três objetivos da pesquisa foram alcançados. As propostas para inclusão de crianças na Educação infantil foram conhecidas e

apontadas como favoráveis à otimização futura dos novos projetos, em prol de espaços específicos, do AEE nas EMEL's do município, como também do atendimento aos professores especialistas. Quanto ao conhecimento e as concepções da equipe escolar e dos pais sobre as características de crianças com TEA os dados mostraram que apoiam-se no entendimento do senso comum, todavia, diante da realidade buscam informações com profissionais especializados a fim de saberem lidar com as especificidades do transtorno. Por fim, sobre o processo de escolarização e de inclusão na escola/sala de aula comum e no AEE concluiu-se que o mesmo deve ter início na Educação Infantil, porém, para que seja efetivo há necessidade de apoios e recursos humanos, materiais e arquitetônicos capacitados e adaptados para as necessidades das crianças.

Tem-se que a partir dos dados obtidos houve uma limitação a pesquisa. O fato da coleta de dados contemplar apenas o contexto escolar, a percepção dos profissionais atuantes nas instituições especializadas quanto ao processo de escolarização das crianças com TEA na educação infantil não permitiu o aprofundamento da discussão acerca do impacto das parcerias.

Acredita-se que o presente estudo possa contribuir com conhecimentos na área da educação, uma vez que trouxe dados dignos de reflexões em torno do processo de escolarização e inclusão na educação infantil, favoráveis a novas concepções diante a TEA, principalmente pelos professores, que quando ouvidos buscam, de certa forma, ressignificar suas concepções, reavaliar seus conceitos e construir novos ambientes ecológicos, oferecendo ao contexto imediato, novos processos de mediações entre eles e os alunos com TEA, podendo transformar o microssistema, considerando a totalidade do ambiente ecológico escolar, dentro do macrossistema educacional.

Esta pesquisa possibilitou à pesquisadora conhecer o funcionamento e organização da SME do município, da educação infantil e do AEE existente nesta etapa da educação básica. Diante da obtenção dos dados a pesquisadora pode analisar como acontece o processo de escolarização e de inclusão das crianças com TEA compreendendo que a Educação Especial ainda tem muito por fazer para que a escolarização dessas crianças aconteça de fato.

Finalmente, a intenção deste trabalho, como já foi dito, foi compreender um pouco mais como vem ocorrendo a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil e mais precisamente como o professor vem percebendo e vivenciando esta situação. Contudo,

acredita-se que, por mais que haja discussões neste sentido, se fazem necessários ainda mais estudos que tenham como objetivo esta temática

8. REFERÊNCIAS

- AFONSO, S. R. M. **A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo I do Ensino Fundamental: ponto de vista do professor.** 2014, 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.
- AMARO, D.G. **Indícios da aprendizagem de crianças com deficiência em escolas de educação infantil: roteiro de observação no cotidiano escolar.** 2004. 267 f. Dissertação (Mestre em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- AMORIM, G.C. **Organização e funcionamento do atendimento Educacional especializado na educação infantil:** Estudo de caso. 2014. 138 f. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.
- ANDRADE, L.B.P. **Educação infantil:** discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ANJOS, A. R. dos. **Cultura lúdica e infância:** contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, [S.l.], v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.
- BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: **Prática Pedagógica na Educação Especial:** multiplicidade do atendimento educacionais especializado. Araraquara, SP: Junqueira Marin, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2002.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação,** Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei nº. 8.069/1990, de 13 de julho de 1990.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília, DF, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil /** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 1v.: il.
- _____. **Resolução Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica, n. 2, de 11 de fevereiro de 2001.
- _____. Ministério da Educação. **Salas de recurso multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado.** Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão e Educação Especial**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008a.

_____. **Decreto n. 6.571**, de 18 de setembro de 2008b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, MEC/SEB, 2010

_____. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Brasília, DF, 2011.

_____. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, DF, 2012.

_____. **Lei n.12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abr. 2013a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, **Diversidade e Inclusão**. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota Técnica no 24. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei no 12.764/2012. Brasília, DF, 2013c.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859> Acesso em: 15 de Fevereiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 01 e Março de 2016.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Original 1979).

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The ecology of developmental processes. In LERNER, R. M.; DAMON, W. (Org.), **Handbook of child psychology**, v. 1. New York: John Wiley & Sons, 1998.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**, 4. ed., elaboração. Brasília. MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, p. 47-53, 2006. Suplemento 1.

BUENO, J. G. S. A Produção Acadêmica sobre a Inclusão Escolar e Educação Inclusiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática** (p. 31-47). Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

MENDES, E. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CAMARGOS JUNIOR, W. Transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento, não Síndrome de Asperger. In: CAMARGOS JUNIOR, M. (org.). **Síndrome de Asperger e outros transtornos do Espectro do Autismo: da avaliação ao tratamento** (p. 25-40). Belo Horizonte: Artesã Editora, 2013.

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

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Um Estudo de Caso Comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28 n. 3, p. 315-324, 2012.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364. 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K, A. Concepções de pais sobre a escola de seus filhos: Construção do projeto político pedagógico inclusivo. In: VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, ed. VI, 2011. **Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina: UEL, p. 411-423, 2011.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, v. 8, p. 81-97, 2013.

CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das

universidades à recomendação da portaria ministerial no 1.793. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 321-336. 2004.

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

CIA, F.; RODRIGUES, R. K. G. **Ações do professor da sala de recursos multifuncionais com os professores das salas comuns, profissionais e familiares de crianças pré-escolares incluídas**. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista v. 10, n. 16 p. 81-103. 2014.

CIA, F.; BORGES, L.; CHRISTOVAM, A. C. C. **Relação Família e Escola na Educação Infantil de Crianças Público Alvo da Educação Especial: Possibilidade e Desafios**. In: CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. (Orgs). **Educação Especial e Inclusiva: mudanças para a escola e sociedade**. Jundiaí, Paco Editorial, 2014.

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

COSTA, F. A. S. C. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**, 120 f. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências: Bauru, 2015.

DALL'ACQUA, M. J. C. **Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil**. *Paidéia*, v.17, n.36, p.115-122, 2007.

DE VITTA, F. C. F. ; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. **Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência**. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p.415-428. 2010.

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

DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. **Entrevista em educação especial: aspectos metodológicos**. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 2, n. 3, p. 93-100, 1995.

DSM. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - Dsm V. 5 Edição**. **American Psychiatric Association (APA)**. Editora Artmed, p. 50, 2014.

FARIAS, I.M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A.C.B. **Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor e experiência de aprendizagem mediada (mediated learning experience theory)**. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n.3, p.365-384, 2008.

- FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, 2014.
- FOMBONNE, E. Epidemiology of Pervasive Developmental Disorders. **Pediatric Research**, v. 65, n.9, p. 591-598, 2009.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2ª ed, 2005.
- GALVÃO, N. C. S. S. Família e Escola: Intersecções necessárias. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs). **Educação especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras**. São Carlos: Marquezine e Manizini: ABPEE, 2015.
- GOMES, C.G.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p.375-396, 2010.
- GOMIDE, A. B. **A promoção do desenvolvimento do aluno autista nos processos educacionais**. 2009. 176 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
- IBGE. **Sinopse do censo demográfico**. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=35&dados=0>>. Acesso em: 26 dez. 2012.
- HOEPLER, L. T. **Professor da Educação Infantil e a criança com deficiência: mediações que se estabelecem no contexto imediato**. 2007. 310 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- KASSAR, M. C. M., REBELO, A.S. O “Especial” na Educação, o Atendimento Especializado e a Educação Especial. In: **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacionais especializado**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.
- KOLLER, S.H. (org.). **Ecologia do Desenvolvimento Humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- LAMPREIA, C. **Perspectivas da Pesquisa Prospectiva com Bebês Irmãos de Autistas**. *Psicologia, ciência e profissão*, v.20, n.1, p. 160-171, 2009.
- LÜDKE, J. P. R. **Autismo e inclusão na educação infantil: um estudo sobre as crenças dos educadores**. 2011. 27 f. Monografia. (Especialista em Psicologia Escolar e Educacional). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Porto Alegre, 2011.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estrutura. In:

MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**, p.11-25. Londrina: Eduel, 2003.

MANZINI, E. J. **Possíveis variáveis para estudar as Salas de Recursos Multifuncionais**. In: **Prática Pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacionais especializado. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

MATTOS, L.K.; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142. 2011.

MAURÍCIO, L. V. A participação dos pais na ótica dos professores. In: 28ª Reunião anual da ANPED – 40 anos da Pós – em Educação no Brasil, 28 ed., 2005. **Anais da 28ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu Graduação. p. 1-16.

MELCHIORI, L. E.; DESSEN, M. A. Questionário sobre o município: caracterização e planejamento de ações municipais para crianças com dificuldades/atrasos no desenvolvimento. Projeto de pesquisa **desenvolvimento de crianças de 3 meses a 3 anos em instituições públicas de educação infantil: indicadores de atrasos e de fatores de risco e proteção. 2014 (Instrumento não publicado)**.

MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. **Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

MENDES, E.G.; MALHEIRO, C.A.L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares** / Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho (org.). Salvador: EDUFBA, 2012.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo : quem ensina e quem aprende?**. 2012. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

NASCIMENTO, M. L. B. P. O Percurso da Educação Infantil para a inclusão: A Infância na Creche. In: FRELLER, C. C.; DIAS, M. A. L. SEKKEL, M. C. (Orgs). **Educação Inclusiva: Percursos na educação infantil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, p. 39-49.

NARVAZ, M.G; KOLLER, S.H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, S.H. (org.). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**: pesquisa e intervenção no Brasil, p. 55-69. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004,

OLIVEIRA, A. A. S. O currículo e programas na área da deficiência intelectual: considerações históricas e análise crítica. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.

R. M. **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial, (p. 111-127). São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2011.

OLIVEIRA, I. M. **Formação de professores em educação especial: a busca de uma direção**. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

OLIVEIRA, J. de; PAULA, C. S. de. **Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil**. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo, v.12, n.1, p. 53-65, 2012.

OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A. M. L. Atendimento Educacional Especializado para crianças de zero a três anos. In: **Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**. Vitória, p.1-1, 2011.

OLIVEIRA, I. M. **Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados**. 2002. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**, (p. 15-32). São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2011.

OMOTE, S. **A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão**. In BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: Desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

_____. **Autismo, linguagem e educação**: Interação Social no Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

_____. **A Formação de professores e a educação de autistas**. OEI – **Revista Iberoamericana de Educación**, (p.), [S.l.], 1999.

PADILHA, A. C. **A educação infantil e a criança com deficiência**: desafios e possibilidades. (p.55-63). Revista de Educação. PUC-Camp., Campinas, v. 18, n.1, 2013.

PANIAGUA, P.; PALACIOS, J. **Educação Infantil** – resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAULA, C. S.; et. al. Brief report:Prevalence of pervasive developmental disorder in Brazil: a pilot study. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 41, n. 12, 1738–1742, 2011.

PEREIRA, P. C; MATSUKURA, T.S. **Inclusão escolar e educação infantil**: um estudo de caso. Revista Educação Especial, v. 26, n. 45, p. 125-144, jan./abr.2013.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil.** In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar.** São Paulo: Summus, 2006.

RAPIN, I.; TUCHMAN, R. F.; Onde estamos: visão geral e definições. In: TUCHMAN, R.; RAPIN, I. **Autismo: abordagem neurológica.** Tradução Denise Regina de Sales. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 17-34.

RAPIN, I. Linguagem e comunicação: avaliação clínica e diagnóstico diferencial. In: TUCHMAN, R.; RAPIN, I. **Autismo: abordagem neurológica.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

SALLE, E.; et al. **Autismo Infantil: sinais e sintomas.** In: CAMARGOS Jr., W. Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3o milênio. Brasília: CORDE, 2005. p. 11-15.

SANDÍN-ESTEBAN, M. P.. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANINI, C. SIFUENTES, M. BOSA, C. A. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29 n. 1, p. 99-105, 2013.

SANT'ANNA, M. M. M. **Formação Continuada em Serviço para professores da Educação Infantil sobre o brincar** Tese (Doutorado em Educação) 149 f. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciência: Marília, 2015.

SANTOS, M. A., SANTOS, M. F. S. Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. **Psicologia e Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 364-372, 2012.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtorno do espectro do autismo: conceito e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C.A. (Orgs). **Transtorno do espectro do autismo.** São Paulo: Memnon, 2011a. p. 37-42.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO. **Plano Municipal de educação – 2012 a 2021.**

Disponível em <http://hotsite.bauru.sp.gov.br/pme/arquivos/arquivos/13.pdf>. Acesso em 23 de agosto de 2015.

SIGNORETTE, A. E. R. S. et al. Educação e cuidado: dimensões afetiva e biológica constituem o binômio de atendimento. **Revista do Professor.** Porto Alegre, n. 72, p. 5-8, out./dez. 2002.

SIGOLO, S. R. R. L. Desenvolvimento e Educação Infantil. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil: Para que, para quem e porque?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p. 33-45.

SIGOLO, S. R. R. L.; MANZOLI, L. P. Educação infantil: desafios para uma proposta inclusiva. In: **Caminhos para a escola inclusiva.** São Paulo: Cultura acadêmica, 2014.

SIGOLO, S. R. R. L. Educação Infantil e Famílias como base para a escolarização inclusiva. In: CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. (Orgs). **Educação Especial e Inclusiva: mudanças para a escola e sociedade**. Jundiaí, Paco Editorial, 2014.

SIGOLO, S, R. R. L.; RINALDO, S. C. O.; RANIRO, C. As famílias de crianças com deficiência: Desvelando os desafios para o processo de escolarização. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs). **Educação especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras**. São Carlos: Marquezine e Manizini: ABPEE, 2015.

SILVA, A. M.; MENDES, E. R. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 217-234, 2008.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. Relações familiares na perspectiva de pais, irmãos e crianças com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 421-434, 2014.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. Famílias de crianças com Síndrome de Down: sentimentos, modos de vida e estresse parental. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 10, n. 2, p. 193-194, 2006.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 17, n. 2, p. 133-141, 2001.

SILVEIRA, L. V.; DRAGO R. A educação da criança com deficiência: da segregação às propostas inclusivas. Universidade Federal do Espírito Santo. **Revista FACEVV**. Vila Velha. n. 4., p. 82-89, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASQUES, C. K. O currículo na escolarização de alunos com autismo e psicose infantil: novos olhares sobre a diferença. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**, Vitória, v. 16, n. 31, p. 45-65, 2010.

VASQUES, C. K. A babel diagnóstica e a escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil: atos de uma leitura. **Reflexão e Ação (Online)**, v. 17, p. 7-27, 2009a.

VASQUES, C. K. Branco sobre o branco: psicanálise, educação especial e inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 33, p. 29-39, 2009b.

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com psicose e autismo infantil**. 2008. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. A educação de sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento: traços e circunstâncias. In: BAPTISTA, C.R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**, (p. 153-164). Porto Alegre: Mediação, 2006.

ZUQUI, F. S. **As salas de recursos multifuncionais/salas de Recursos das escolas da rede municipal de Educação do município de São Mateus**: itinerários e diversos olhares. 2013. 231 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2013.

APÊNDICES

Apêndice A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DIRETOR DE ESCOLA

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Eu, Simone C. O Rinaldo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP, orientanda da Prof^a. Dr^a.Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, convido você para participar de minha pesquisa de mestrado, intitulada: *As interconexões em diferentes contextos no processo educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil*. O objetivo geral desse estudo é descrever o processo educacional de crianças de 4 a 5 anos de idade com TEA nos contextos da Educação Infantil e no Atendimento Educacional Especializado da escola comum, buscando entender como se estabelecem as inter-relações entre os diferentes contextos. A sua participação é muito importante e ela se dará através de uma entrevista com a pesquisadora em julho de 2015. Caso haja consentimento, essa entrevista será gravada em áudio, sendo que esta e o registro transcrito das gravações ficarão arquivados sob a responsabilidade da pesquisadora, com acesso restrito e sem identificação dos participantes. As informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos e serão tratadas com confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Uma cópia deste documento ficará em posse da pesquisadora e outra será entregue a você.

Gostaria de esclarecer que a participação não é obrigatória, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer prejuízo ou penalização à sua pessoa com relação à pesquisadora ou à instituição.

Mesmo que mínimos, os riscos existem. Desta forma, todos os cuidados éticos serão tomados para amenizá-los e a pesquisadora e a instituição (UNESP) assumirão total responsabilidade por eventuais danos, constrangimento ou desconforto, podendo você recorrer a procedimentos indenizatórios.

Segue abaixo os dados da pesquisadora, para dúvidas sobre o projeto e/ou sua participação a qualquer momento.

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1
Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901
Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263
E-mail: simonecatarina@yahoo.com.br

Eu, _____,
RG: _____, **declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.** A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: (comitedeetica@fclar.unesp.br)

Bauru – SP, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do diretor (a) participante da pesquisa

Apêndice B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Eu, Simone C. O Rinaldo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP, orientanda da Prof^a. Dr^a.Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, convido você para participar de minha pesquisa de mestrado, intitulada: *As interconexões em diferentes contextos no processo educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil*. O objetivo geral desse estudo é descrever o processo educacional de crianças de 4 a 5 anos de idade com TEA nos contextos da Educação Infantil e no Atendimento Educacional Especializado da escola comum, buscando entender como se estabelecem as inter-relações entre os diferentes contextos. A sua participação é muito importante e ela se dará através de sessões de observação do seu aluno em sala de aula nos meses de maio e junho e uma entrevista com a pesquisadora em julho de 2015. Caso haja consentimento, essa entrevista será gravada em áudio, sendo que esta e o registro transcrito das gravações ficarão arquivados sob a responsabilidade da pesquisadora, com acesso restrito e sem identificação dos participantes. As informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos e serão tratadas com confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Uma cópia deste documento ficará em posse da pesquisadora e outra será entregue a você.

Gostaria de esclarecer que a participação não é obrigatória, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer prejuízo ou penalização à sua pessoa com relação à pesquisadora ou à instituição.

Mesmo que mínimos, os riscos existem. Desta forma, todos os cuidados éticos serão tomados para amenizá-los e a pesquisadora e a instituição (UNESP) assumirão total responsabilidade por eventuais danos, constrangimento ou desconforto, podendo você recorrer a procedimentos indenizatórios.

Segue abaixo os dados da pesquisadora, para dúvidas sobre o projeto e/ou sua participação a qualquer momento.

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1
Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901
Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263
E-mail: simonecatarina@yahoo.com.br

Eu, _____,
RG: _____, **declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.** A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: (comitedeetica@fclar.unesp.br)

Bauru – SP, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do professor (a) participante da pesquisa

Apêndice C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Eu, Simone C. O Rinaldo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP, orientanda da Prof^a. Dr^a.Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, convido você para participar de minha pesquisa de mestrado, intitulada: *As interconexões em diferentes contextos no processo educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil*. O objetivo geral desse estudo é descrever o processo educacional de crianças de 4 a 5 anos de idade com TEA nos contextos da Educação Infantil e no Atendimento Educacional Especializado da escola comum, buscando entender como se estabelecem as inter-relações entre os diferentes contextos. A sua participação é muito importante e ela se dará através de sessões de observação do seu filho (a) em sala de aula nos meses de maio e junho e uma entrevista com a pesquisadora em julho de 2015. Caso haja consentimento, essa entrevista será gravada em áudio, sendo que esta e o registro transcrito das gravações ficarão arquivados sob a responsabilidade da pesquisadora, com acesso restrito e sem identificação dos participantes. As informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos e serão tratadas com confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Uma cópia deste documento ficará em posse da pesquisadora e outra será entregue a você.

Gostaria de esclarecer que a participação não é obrigatória, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer prejuízo ou penalização à sua pessoa com relação à pesquisadora ou à instituição.

Mesmo que mínimos, os riscos existem. Desta forma, todos os cuidados éticos serão tomados para amenizá-los e a pesquisadora e a instituição (UNESP) assumirão total responsabilidade por eventuais danos, constrangimento ou desconforto, podendo você recorrer a procedimentos indenizatórios.

Segue abaixo os dados da pesquisadora, para dúvidas sobre o projeto e/ou sua participação a qualquer momento.

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1
Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901
Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263
E-mail: simonecaterina@yahoo.com.br

Eu, _____,
RG: _____, **declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.** A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: (comitedeetica@fclar.unesp.br)

Bauru – SP, _____ de _____ de 2015.

Assinatura da mãe/pai/ responsável participante da pesquisa

Apêndice D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA COORDENADOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Eu, Simone C. O Rinaldo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP, orientanda da Profª. Drª. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, convido você para participar de minha pesquisa de mestrado, intitulada: *As interconexões em diferentes contextos no processo educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil*. O objetivo geral desse estudo é descrever o processo educacional de crianças de 4 a 5 anos de idade com TEA nos contextos da Educação Infantil e no Atendimento Educacional Especializado da escola comum, buscando entender como se estabelecem as inter-relações entre os diferentes contextos. A sua participação é muito importante e ela se dará através de uma entrevista com a pesquisadora. Caso haja consentimento, essa entrevista será gravada em áudio, sendo que esta e o registro transcrito das gravações ficarão arquivados sob a responsabilidade da pesquisadora, com acesso restrito e sem identificação dos participantes. As informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos e serão tratadas com confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Uma cópia deste documento ficará em posse da pesquisadora e outra será entregue a você.

Gostaria de esclarecer que a participação não é obrigatória, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer prejuízo ou penalização à sua pessoa com relação à pesquisadora ou à instituição.

Mesmo que mínimos, os riscos existem. Desta forma, todos os cuidados éticos serão tomados para amenizá-los e a pesquisadora e a instituição (UNESP) assumirão total responsabilidade por eventuais danos, constrangimento ou desconforto, podendo você recorrer a procedimentos indenizatórios.

Segue abaixo os dados da pesquisadora, para dúvidas sobre o projeto e/ou sua participação a qualquer momento.

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1
Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901
Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263
E-mail: simonecaterina@yahoo.com.br

Eu, _____
RG: _____, **declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.** A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: (comitedeetica@fclar.unesp.br)

Bauru – SP, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do coordenador(a) participante da pesquisa

Apêndice E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA COORDENADOR / DIRETOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Eu, Simone C. O Rinaldo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP, orientanda da Prof^a. Dr^a.Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, convido você para participar de minha pesquisa de mestrado, intitulada: *As interconexões em diferentes contextos no processo educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil*. O objetivo geral desse estudo é descrever o processo educacional de crianças de 4 a 5 anos de idade com TEA nos contextos da Educação Infantil e no Atendimento Educacional Especializado da escola comum, buscando entender como se estabelecem as inter-relações entre os diferentes contextos. A sua participação é muito importante e ela se dará através de uma entrevista com a pesquisadora. Caso haja consentimento, essa entrevista será gravada em áudio, sendo que esta e o registro transcrito das gravações ficarão arquivados sob a responsabilidade da pesquisadora, com acesso restrito e sem identificação dos participantes. As informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos e serão tratadas com confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Uma cópia deste documento ficará em posse da pesquisadora e outra será entregue a você.

Gostaria de esclarecer que a participação não é obrigatória, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer prejuízo ou penalização à sua pessoa com relação à pesquisadora ou à instituição.

Mesmo que mínimos, os riscos existem. Desta forma, todos os cuidados éticos serão tomados para amenizá-los e a pesquisadora e a instituição (UNESP) assumirão total responsabilidade por eventuais danos, constrangimento ou desconforto, podendo você recorrer a procedimentos indenizatórios.

Segue abaixo os dados da pesquisadora, para dúvidas sobre o projeto e/ou sua participação a qualquer momento.

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1
Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901
Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263
E-mail: simonecaterina@yahoo.com.br

Eu, _____
RG: _____, **declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.** A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: (comitedeetica@fclar.unesp.br)

Bauru – SP, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do coordenador(a) participante da pesquisa

Apêndice F

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETORA NO CONTEXTO ESCOLAR

Objetivo: Descrever, sob a ótica do coordenador pedagógico da escola regular como acontece o processo de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na Educação Infantil, no município de Bauru.

Participantes: diretora (N = 1).

Preâmbulo

Estamos realizando um estudo, no Campus de Araraquara, sobre o processo de escolarização e inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil. Acreditamos que, pela sua experiência e vivência na Educação Infantil poderá nos auxiliar. Queremos salientar que a sua identidade será eticamente resguardada independente das informações fornecidas. Você poderia nos dar uma entrevista sobre o assunto? Você, então, me permite gravar nossa conversa?

A. Vamos começar falando sobre sua experiência profissional.

1. Qual a sua formação? Quanto tempo trabalha como diretora na educação infantil?
2. Qual o tempo de experiência na educação Infantil?
3. Lecionou em outro nível de ensino? Quanto tempo?
4. Sempre trabalhou na rede municipal de ensino? Se não, em quais? Por quanto tempo?
5. Qual sua carga horária de trabalho?

B. Vamos falar um pouco sobre como tem sido sua experiência com crianças com TEA.

1. Qual sua experiência com o TEA? O que sabe do TEA?
2. Como você vê o aluno com TEA?
3. Você recebeu alguma orientação da equipe da Divisão de Educação Especial do município?
4. Como e em qual período do ano você fica sabendo que a escola receberá alunos com TEA?
5. Quantos alunos com TEA você recebe por ano?
6. Em sua visão, como se dá a aprendizagem deste aluno? Que auxílio as professoras da classe comum e itinerante têm para a realização dessa tarefa?
7. Quais são as principais dificuldades destes alunos? Em que áreas têm mais facilidade?

C. Agora vamos falar sobre o trabalho realizado com os alunos com TEA no AEE.

1. Como faz a escolha da professora que trabalhará com a inclusão?

2. Em que época a professora toma conhecimento em que trabalhará com a inclusão?
3. Você e as professoras da escola fazem cursos que falem sobre o TEA sobre a inclusão? Qual e quando foi o último?
4. Como avalia o trabalho das professoras que trabalham com a inclusão na sua escola?
5. Quais as medidas adotadas pela escola para favorecer o processo de inclusão do aluno autista neste ambiente?
6. Como é realizada a avaliação do aluno nas disciplinas estudadas? Quem faz este acompanhamento?
7. No final do ano as professoras entregam avaliação desse aluno à direção ou à Secretaria da Educação Especial?
8. Como avalia o trabalho da Secretaria da Educação Especial?
9. Os pais dos alunos com TEA respondem algum questionário que contribua com o trabalho da professora, como por exemplo, os atendimentos especializados, medicação, desenvolvimento?

D. Agora vamos conversar sobre as parcerias, as relações profissionais e familiares.

1. Há parceria com instituições que atendem os alunos?
2. Que informações você teve a respeito dos alunos com TEA, pelos profissionais dessas instituições?
3. Como você compreende o trabalho dessas instituições?
4. Você percebe a participação da família do aluno na vida escolar? Como acontece essa participação?

E. Agora falaremos sobre o processo de inclusão do aluno com TEA.

1. Como percebe a inclusão na Educação Infantil de um modo geral?
2. O que você pensa sobre o aluno com TEA estar na escola regular, mais especificamente nas salas da educação infantil?
3. Diga a sua avaliação sobre o processo de inclusão educacional desse aluno na escola?
4. Em sua compreensão, o que acha que a escola poderia fazer para melhorar o processo de inclusão e escolarização do aluno?

Apêndice G

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA ITINERANTE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).

Objetivo: Descrever, sob a ótica do professor itinerante como acontece o processo de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na Educação Infantil, no município de Bauru.

Participantes: Professora itinerante (N = 1).

Preâmbulo

Estamos realizando um estudo, no Campus de Araraquara, sobre o processo de escolarização e inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil. Acreditamos que, pela sua experiência e vivência na Educação Infantil poderá nos auxiliar. Queríamos salientar que a sua identidade será eticamente resguardada independente das informações fornecidas. Você poderia nos dar uma entrevista sobre o assunto? Você, então, me permite gravar nossa conversa?

A. Vamos começar falando sobre sua experiência profissional.

1. Qual a sua formação? Quanto tempo trabalha como professor? E como professor itinerante?
2. Qual o tempo de experiência na educação Infantil?
3. Lecionou em outro nível de ensino? Quanto tempo?
4. Sempre trabalhou na rede municipal de ensino? Se não, em quais? Por quanto tempo?
5. Qual sua carga horária de trabalho?
6. Durante a sua atuação profissional trabalhou com outras deficiências? Quais? Por quanto tempo?

B. Vamos falar um pouco sobre como tem sido sua experiência com crianças com TEA.

1. Por que decidiu trabalhar com crianças com TEA? Há quanto tempo trabalha com elas?
2. Como você vê o aluno com TEA?
3. Em sua visão, como se dá a aprendizagem deste aluno?
4. Quais são as principais dificuldades destes alunos? Em que áreas têm mais facilidade?

C. Agora vamos falar sobre o trabalho realizado com os alunos com TEA no AEE.

1. Como as crianças com TEA chegam até você?
2. Há periodicidade para receber essas crianças?
3. Elas chegam até você com laudo de autismo?
4. Qual a sua participação na indicação dos alunos para o atendimento?
5. Quantos alunos você atende?
6. Você permanece com os mesmos alunos, no atendimento, até eles completarem a etapa da Educação Infantil? Ou há troca de alunos? Se sim, são repassadas informações sobre o aluno, pelo professor itinerante que o atendia?
7. Como acontecem os atendimentos?
8. Como é feito o planejamento do atendimento? (Objetivos de ensino, recursos e procedimentos). Há relação com o trabalho da professora da classe comum?
9. Se não, qual é o currículo que segue? O que é priorizado no AEE?
10. Como é realizada a avaliação desse aluno no AEE?

D. Agora vamos conversar sobre as parcerias, as relações profissionais e familiares.

1. Há parceria com outro profissional no planejamento das atividades realizadas no AEE?
2. Que informações você teve a respeito de seu aluno com TEA, pela professora anterior?
3. Como você compreende o trabalho do professor da sala regular?
4. Existe um momento em que você conversa com os outros profissionais que atendem seu aluno? (Professor da sala comum, professores do AEE da APAE e demais profissionais área da saúde).
5. Você acha que existe uma parceria entre os professores da sala regular e os outros profissionais? Como acontece essa relação de parceria?
6. Como os professores veem seu trabalho e sua presença na sala de aula?
7. Os professores da sala de aula se colocam como professores do aluno ou delegam essa responsabilidade a você? (eles interagem, se aproximam, estimulam a participação do aluno)?
8. Qual a sua percepção quanto ao acolhimento do aluno autista pelos professores da sala de

aula?

9. Como você percebe a aceitação do aluno autista pelos seus colegas de turma e pela comunidade escolar?

10. Você percebe a participação da família do aluno na vida escolar? Como acontece essa participação?

E. Agora falaremos sobre o processo de inclusão do aluno com TEA.

1. Como percebe a inclusão na Educação Infantil de um modo geral?

2. O que você pensa sobre o aluno com TEA estar na escola regular, mais especificamente nas salas da educação infantil?

3. Diga a sua avaliação sobre o processo de inclusão educacional desse aluno na escola?

4. Em sua compreensão, o que acha que a escola poderia fazer para melhorar o processo de inclusão e escolarização do aluno?

Apêndice H

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS DE CLASSE REGULAR NO CONTEXTO ESCOLAR

Objetivo: Descrever, sob a ótica do professor regente de sala como acontece o processo de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na Educação Infantil, no município de Bauru.

Participantes: Professor (N =2).

Preâmbulo

Estamos realizando um estudo, no Campus de Araraquara, sobre o processo de escolarização e inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil. Acreditamos que, pela sua experiência e vivência na Educação Infantil poderá no auxiliar. Queria salientar que a sua identidade será eticamente resguardada independente das informações fornecidas. Você poderia nos dar uma entrevista sobre o assunto? Você, então, me permite gravar nossa conversa?

A. Vamos começar falando sobre sua experiência profissional.

1. Qual a sua formação? Quanto tempo trabalha como professor?
2. Qual o tempo de experiência na educação Infantil?
3. Lecionou em outro nível de ensino? Quanto tempo?
4. Sempre trabalhou na rede municipal de ensino? Se não, em quais? Por quanto tempo?
5. Qual sua carga horária de trabalho?
6. Durante a sua atuação profissional fez algum curso relacionado à Educação especial? Se sim, quais? Duração?
7. Você trabalha com crianças com NEE em sua sala de aula há quanto tempo?
8. Quais as necessidades educacionais especiais mais frequentes com as quais trabalhou?
9. Você pode nos relatar como foi este trabalho?

B. Vamos falar um pouco sobre como tem sido sua experiência com crianças com TEA.

1. Como você vê o aluno com TEA?

2. Em sua visão, como se dá a aprendizagem deste aluno?
3. Quais são as principais dificuldades destes alunos? Em que áreas têm mais facilidade?
4. Já leu a respeito do TEA? Nos cursos que participou, houve alguma menção a este assunto?
5. Conte-nos sobre o ingresso do aluno autista na sua sala de aula? Como se deu?
6. Como você se sentiu quando ficou sabendo que trabalharia com um aluno com TEA?
7. Você sente facilidade ou dificuldade em trabalhar com o aluno com TEA?
8. Você participa do processo de avaliação das necessidades educacionais de seus alunos?
9. Você recebeu apoio da equipe da Educação Especial do Município para lidar com esta nova situação? Em caso positivo, quais foram os apoios?

C. Agora vamos falar sobre o trabalho realizado com os alunos com TEA na sala comum.

1. Como e quando ficou sabendo que teria que trabalhar com a inclusão?
2. Que auxílio você recebeu para trabalhar com o aluno com TEA?
3. Como é feito o planejamento da sua aula? (Objetivos de ensino, recursos e procedimentos). Há relação com o trabalho que a professora itinerante realiza?
4. Se não, qual é o currículo que segue? O que é priorizado?
5. Em sua opinião o aluno com TEA compreende o conteúdo que você trabalha em sala de aula? Ele consegue acompanhar a turma?
6. Fale sobre a participação do aluno em sua aula?
7. Você realiza alguma atividade com esse aluno para trabalhar com a sua especificidade? (extraclasse)
8. Como é realizada a avaliação desse aluno na sua disciplina?

D. Agora vamos conversar sobre as parcerias, as relações profissionais e familiares.

1. Há parceria com outro profissional no planejamento das atividades realizadas no AEE?
2. Que informações você teve a respeito de seu aluno com TEA, pela professora anterior?
3. Como você compreende o trabalho do professor itinerante?

4. Existe um momento em que você conversa com os outros profissionais que atendem seu aluno? (Professor itinerante, professores do AEE da APAE e demais profissionais área da saúde).

5. Você acha que existe uma parceria entre os professores itinerantes e os outros profissionais que atendem os alunos? Como acontece essa relação de parceria?

6. Você percebe a participação da família do aluno na vida escolar? Como acontece essa parceria?

E. Agora falaremos sobre o processo de inclusão do aluno com TEA.

1. Como percebe a inclusão na Educação Infantil de um modo geral?

2. O que você pensa sobre o aluno com TEA estar na escola regular, mais especificamente nas salas da educação infantil?

3. Diga a sua avaliação sobre o processo de inclusão educacional desse aluno na escola?

4. Em sua compreensão, o que acha que a escola poderia fazer para melhorar o processo de inclusão e escolarização do aluno?

Apêndice I

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS DE CRIANÇAS COM TEA NO CONTEXTO ESCOLAR.

Objetivo: Descrever, sob a ótica das mães como acontece o processo de escolarização de seus filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, no município de Bauru.

Participantes: pais (N = 2).

Preâmbulo

Estamos realizando um estudo, no Campus de Araraquara, sobre o processo de escolarização e inclusão de alunos com problema de desenvolvimento. Acreditamos que suas informações poderão nos auxiliar. Saliento que a sua identidade será eticamente resguardada independente das informações fornecidas. Você poderia nos dar uma entrevista sobre o assunto? Você, então, me permite gravar nossa conversa?

A. Vamos começar falando sobre sua família.

1. Como é composto o seu grupo familiar?
2. Qual a sua escolarização e profissão?
3. Quantos anos tinha seu filho quando ficou sabendo do problema dele?

B. Vamos falar um pouco sobre como tem sido sua experiência com o _____.

1. Já foi possível chegar a um diagnóstico? Quanto tempo foi necessário para isso? O que os profissionais disseram? Quais foram os profissionais que atenderam o _____.
2. Como você e sua família receberam o diagnóstico?
3. Antes disso a família já tinha ouvido falar nesse problema?
3. A família recebeu algum tipo de apoio? Qual? Por parte de quem?
3. A família aceita e compreende o problema do _____.
4. Quais são as principais dificuldades de seu filho? O que é fácil para ele? O que ele faz com facilidade?
5. Qual a rotina do seu filho?

C. Agora vamos falar sobre o ingresso do seu filho na escola.

1. Fale sobre o período de escolarização do _____. Com quantos anos ele começou a frequentar a escola? Em que sala?
2. Ele encontrou dificuldades nesse processo?
3. Quais são as principais dificuldades do seu filho na escola? E as áreas que tem mais facilidade?
4. Você viu alguma mudança no _____ depois que ingressou na escola? Poderia indicar quais são elas?
5. Como você vê a relação do seu filho com o ambiente escolar?
6. E a relação dele com as professoras, funcionários e colegas da turma?
7. Você percebe ou percebeu alguma mudança ou adaptação no ambiente da escola para atender as necessidades específicas do _____.
8. Como é a rotina do seu filho na escola? A escola trabalha com alguma rotina ou com algum método de comunicação alternativa?
9. Seu filho participa de alguma atividade em sala de aula? Quais ele consegue participar? Quais ele não consegue?
10. As professoras conversam com você sobre a aprendizagem do seu filho? Com qual frequência?

D. Agora vamos conversar sobre os atendimentos extra-classe do _____.

1. Seu filho realiza algum tipo de atendimento? Qual? Onde? Quantas vezes por semana?
2. Como você avalia os atendimentos?
3. Existe um momento em que os profissionais que atendem seu filho conversam com você sobre o desenvolvimento dele?
4. Você percebe se os profissionais da saúde que atendem seu filho buscam dialogar com as professoras, aqui na escola, sobre seu filho?

E. Agora falaremos sobre o processo de inclusão do _____.

1. Como percebe a inclusão do _____ na Educação Infantil?
2. O que você pensa sobre seu filho estar na escola regular?
3. Em sua compreensão, o que acha que a escola poderia fazer para melhorar o processo de inclusão e escolarização do _____.

Apêndice J

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Objetivo: Descrever, sob a ótica do coordenador da educação especial como é o funcionamento da implantação da Educação Especial no município de Bauru, na Perspectiva da Educação Inclusiva, na Educação Infantil.

Participantes: coordenador (N = 1).

Preâmbulo

Estamos realizando um estudo, no Campus de Araraquara, sobre o processo de escolarização e inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil. Acreditamos que, pela sua experiência e vivência na Educação Infantil poderá nos auxiliar. Salientamos que a sua identidade será eticamente resguardada independente das informações fornecidas. Você poderia nos dar uma entrevista sobre o assunto? Você, então, permite que nossa conversa seja gravada?

Roteiro:

IDENTIFICAÇÃO

1. Município: _____
2. Questionário respondido por: _____
3. Função/cargo: _____
4. Há quanto tempo ocupa a função: _____
5. Idade: _____ Sexo: _____
6. Aplicador: _____ Data: ____/____/____
Início: ____ h ____ min. Término: ____ h ____ min

PARTE A – Caracterização do Município

O município onde a pesquisa foi realizada situa-se no centro-oeste do Estado de São Paulo, aproximadamente a 320 quilômetros de distância da capital paulista. De acordo com o IBGE (2014), vivem neste município, um total de 364.562 habitantes.

Dados atuais da Secretaria de Educação (Junho de 2015) apontam que o município conta com 64 escolas municipais de Educação Infantil, sendo 21 EMEIIs (Escola Municipal de Educação Infantil Integral); 17 EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil - parcial) e

26 EMEIs que atendem tanto o parcial quanto o integral. Ainda, atribui verbas de subvenção às creches conveniadas, num total de 29 instituições filantrópicas.

Atualmente o município atende 9.641 crianças na Educação Infantil em sua rede de ensino e 3.338 crianças nas creches conveniadas. Na realidade da educação infantil do município existem 85 crianças com deficiências e, especificamente, 35 crianças com transtorno do espectro autista (TEA)- (DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, junho de 2015).

1. Você tem algum dado sobre o número de crianças fora da escola (estimativa), na educação infantil? E de crianças público-alvo da Educação Especial?
2. Quantos professores itinerantes existem na Rede? Atendem em média quantos alunos?
3. Em qual(is) espaço(s) realizam seus atendimentos?

PARTE B – Políticas e Ações do Município no Âmbito da Educação

1. O que tem sido feito pelo município quanto à atenção ao desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos?
2. O município tem alguma política ou ações voltadas para a atenção às crianças público-alvo da Educação Especial? Se sim, quais? Se não, quais as pretensões da Secretaria para o atendimento de tais crianças?
3. E especificamente às crianças com TEA?
4. O município dispõe de salas de recursos multifuncionais (SRM's)?
5. Como acontece o serviço de itinerância?
6. Existe algum tipo de supervisão (da Secretaria) para o serviço de itinerância?
7. Quais são as atribuições do professor itinerante?
8. Avalie a implementação da política de Educação Especial do município.
9. Quais os benefícios aos alunos que tem visto a partir desta política de Educação Especial?
10. Aponte as dificuldades que você tem identificado na implementação da política de Educação Especial.
11. Identifica alguma mudança que poderia beneficiar o processo de inclusão escolar?

Apêndice K

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM RESPONSÁVEL PELA EDUCAÇÃO INFANTIL

Objetivo: Descrever, sob a ótica do coordenador pedagógico ou diretor de seção da educação infantil como é o funcionamento dessa fase da escolarização no município de Bauru.

Participantes: coordenador / diretor (N = 1).

Preâmbulo

Estamos realizando um estudo, no Campus de Araraquara, sobre o processo de escolarização e inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil. Acreditamos que, pela sua experiência e vivência na Educação Infantil poderá nos auxiliar. Salientamos que a sua identidade será eticamente resguardada independente das informações fornecidas. Você poderia nos dar uma entrevista sobre o assunto? Você, então, permite que nossa conversa seja gravada?

IDENTIFICAÇÃO

1. Município: _____
2. Questionário respondido por: _____
3. Função/cargo: _____
4. Há quanto tempo ocupa a função: _____
5. Idade: _____ Sexo: _____
6. Data: ____/____/____t

PARTE A – Caracterização do Município

Dados atuais da Secretaria de Educação (Junho de 2015) apontam que o município conta com 64 escolas municipais de Educação Infantil, sendo 21 EMEIIs (Escola Municipal de Educação Infantil Integral); 17 EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil - parcial) e 26 EMEIs que atendem tanto o parcial quanto o integral. Ainda, atribui verbas de subvenção às creches conveniadas, num total de 29 instituições filantrópicas. Atualmente o município atende 9.641 crianças na Educação Infantil em sua rede de ensino e 3.338 crianças nas creches conveniadas.

1. Qual o número de crianças fora da escola (estimativa), na educação infantil? E de crianças público-alvo da Educação Especial?

PARTE B – Políticas e Ações do Município no Âmbito da Educação

1. O que tem sido feito pelo município quanto à atenção ao desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos?

Apêndice L

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE ALUNOS COM TEA NO CONTEXTO ESCOLAR

O que as crianças com TEA sabem sobre seu contexto

	ALUNO 1	ALUNO 2
Sabe quem são suas professoras? Como demonstra: atendem seus pedidos, acatam suas ordens, dirigem-se a elas em situação de conflitos entre pares.		
Sabe quem são os colegas? Como demonstra: identificam cada um dos colegas mesmo no meio de outras crianças, de outras turmas.		
Sabe quem é a cuidadora? Como demonstra: dirigem-se a ela para pedir algo, em situações de conflitos entre pares.		
Sabe qual o papel de cada funcionário da escola? Como demonstra: pedem comida para a merendeira, material de limpeza para a faxineira, dar recado da professora para a diretora.		
Tem alguma pessoa de referência na escola? Como demonstra: ALUNO 1 - colega inseparável (o aluno cadeirante) ALUNO 2 – a cuidadora		
Compreende as regras de convivência da escola? Como demonstra: ambos apresentam problemas de comportamento. O ALUNO 1 por falta de limites e o ALUNO 2 por não ter a linguagem falada usa de cutucões para ser compreendido pelos colegas.		
Identifica sua sala de aula?		
Identifica onde é seu lugar na sala, onde guarda sua mochila, seus pertences?		
Identifica outras dependências da escola? (banheiro, refeitório, sala de TV, pátio, parque, sala de dormir, sala da diretora)		

Regras de convivência: pedir licença para as pessoas, não gritar com o outro, não xingar, não beliscar, não bater, não arrancar o objeto (brinquedo, lápis, papel, colher, prato, etc.) da mão do outro? O aluno fica atento ao que o outro fala? Espera o outro parar de falar para manifestar seu desejo de comunicação?

Como as crianças com TEA se comunicam

	ALUNO 1	ALUNO 2
Como o aluno reage ao contato com seus pares?		
Como o aluno reage ao contato com as professoras?		
Como o aluno reage ao contato com a cuidadora?		
Como o aluno reage ao contato com demais funcionários?		
Como o aluno inicia o contato com seus pares?		
Como o aluno inicia o contato com as professoras?		
Como o aluno inicia o contato com a cuidadora?		
Como o aluno inicia o contato com demais funcionários?		

Como as crianças com TEA lidam consigo mesmo

	ALUNO 1	ALUNO 2
Como o aluno manifesta seus sentimentos?		
Como o aluno se relaciona com o próprio corpo?		
O aluno reconhece as partes do seu corpo e sabe a função de cada uma?		

Como as crianças com TEA exercem a autonomia dentro do contexto escolar

	ALUNO 1	ALUNO 2
Escova os dentes		
Faz uso de banheiro		
Lava as mãos		
Troca de roupa		
Alimenta-se fazendo uso adequado dos talheres		
Deita-se e dorme		
Locomove-se pelas dependências da escola		

LEGENDA: 1 TOTAL 2 PARCIAL 3 AUTONOMIA

Como as crianças com TEA realizam as atividades acadêmicas

	ALUNO 1	ALUNO 2
O aluno compreende as atividades a serem realizadas no cotidiano da escola?		
O aluno necessita de algum recurso para compreender as atividades?		
O aluno possui conhecimento acadêmico esperado para faixa etária e nível educacional?		
Quais conhecimentos acadêmicos o aluno apresenta?		
O aluno brinca com pares?		
O aluno brinca sozinho?		
O aluno realiza a tarefa no tempo estipulado?		
O aluno explora a atividade?		

O aluno espera seus pares para dar continuidade ao que estava sendo realizado ou a novas atividades?		
O aluno espera sua vez na realização das atividades?		
O aluno conhece e segue a rotina das atividades?		

Como as crianças com TEA usam os objetos e qual conhecimento têm deles.

	ALUNO 1 (F)	ALUNO 2 (M)
O aluno sabe o que é seu, o que é do outro e o que é da escola?		
O aluno atribui e usa os objetos a partir de sua função (usa o lápis para escrever, desenhar, a colher para comer, o livro para ler etc.)		
O aluno manuseia os objetos de forma adequada?		
O aluno tem algum brinquedo de preferência?		
O aluno tem fixação por algum objeto?		