

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Luciane Aparecida Mondini

**A FORMAÇÃO E A CAPACITAÇÃO DOCENTE E O TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise sobre a produção
acadêmica de 2012 a 2022**

**Sorocaba/SP
2023**

Luciane Aparecida Mondini

**A FORMAÇÃO E A CAPACITAÇÃO DOCENTE E O TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise sobre a produção
acadêmica de 2012 a 2022**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto

**Sorocaba/SP
2023**

Ficha Catalográfica

M749f Mondini, Luciane Aparecida
A formação e a capacitação docente e o transtorno do espectro autista na educação infantil: uma análise sobre a produção acadêmica de 2012 a 2022 / Luciane Aparecida Mondini. -- 2023.
74 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2023.

1. Professores - Formação. 2. Crianças com desvios do desenvolvimento. 3. Transtornos do espectro autista em crianças. 4. Educação infantil. I. Pinto, Rafael Ângelo Bunhi, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Luciane Aparecida Mondini

**A FORMAÇÃO E A CAPACITAÇÃO DOCENTE E O TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise sobre a produção
acadêmica de 2012 a 2022**

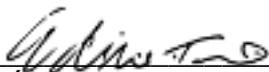
Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 24 / 08 / 2023

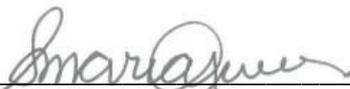
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Universidade de Sorocaba



Prof. Dr. Edison Trombeta de Oliveira
Universidade de Sorocaba



Profª. Dra. Silvana Maria Gabaldo Xavier
Universidade de Sorocaba

Dedico esta dissertação aos profissionais da educação. Espero que este trabalho seja um instrumento para orientar suas atuações.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por conceder a dádiva da vida e da perseverança, pela força de transpor todas as dificuldades encontradas nesse processo e por ter permitido a minha chegada até esse momento do curso.

Agradeço aos Professores dessa conceituada Universidade, a cada um deles que me estimulou sempre a fazer o melhor, dedicando tempo e atenção para comigo. Em particular ao meu orientador, Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto, pela gentileza e paciência neste percurso final.

“O futuro mais brilhante é baseado num passado intensamente vivido. Você só terá sucesso na vida, quando perdoar os erros e as decepções do passado.”

Autor Desconhecido

RESUMO

Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-UNISO), a pesquisa analisa a produção acadêmica sobre a formação e a capacitação do docente que atua, em sala de aula regular, com alunos da Educação Infantil diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA põe diversas dificuldades ao desenvolvimento humano e, para amparar a pessoa com o diagnóstico, é necessário o comprometimento de inúmeros profissionais envolvidos com a educação, além da contribuição e empenho dos familiares dos alunos. Nesse contexto, para que o aluno com TEA desfrute de interação social, é importante uma escola inclusiva para desenvolver as habilidades que necessita vivenciar. Assim, o objetivo geral da pesquisa é levantar e analisar trabalhos acadêmicos produzidos entre 2012 e 2022 sobre a capacitação e a formação do docente para atuação na Educação Infantil com alunos diagnosticados com TEA. Para o alcance desse objetivo, no que tange à metodologia, foi realizado um levantamento bibliográfico nas bases de dados Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O levantamento mostra reduzido número de textos que abordam a formação dos docentes, de maneira abrangente, com foco na capacitação para prática com alunos diagnosticados com TEA. No entanto, nos textos analisados, percebe-se que tanto o sistema público quanto o particular de ensino são falhos na inclusão de alunos com deficiência nos bancos escolares, apresentando uma situação de despreparo dos docentes para atuar em sala de aula com alunos diagnosticados com TEA. Os sistemas demonstram dar pouco amparo financeiro para aprimorar e capacitar os docentes, tampouco para contratar profissionais especializados para auxiliar na atuação em sala de aula.

Palavras-chave: Professores - formação; crianças com desvio do desenvolvimento; transtorno do espectro autista em crianças; educação infantil.

ABSTRACT

Linked to the Postgraduate Program in Education at the University of Sorocaba (PPGE-UNISO), the research analyzes academic production on the training and qualification of teachers who work, in a regular classroom, with Early Childhood Education students diagnosed with a disorder of the Autism Spectrum (ASD). ASD poses several difficulties to human development and, to support the person with the diagnosis, the commitment of numerous professionals involved with education is necessary, in addition to the contribution and commitment of the students' families. In this context, for students with ASD to enjoy social interaction, an inclusive school is important to develop the skills they need to experience. Thus, the general objective of the research is to survey and analyze academic work produced between 2012 and 2022 on the training and training of teachers to work in Early Childhood Education with students diagnosed with ASD. To achieve this objective, with regard to methodology, a bibliographical survey was carried out in the databases Periodical Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SciELO) and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). The survey shows a reduced number of texts that address teacher training, in a comprehensive manner, with a focus on training for practice with students diagnosed with ASD. However, in the texts analyzed, it is clear that both the public and private education systems fail to include students with disabilities in schools, presenting a situation where teachers are unprepared to work in the classroom with students diagnosed with ASD. The systems demonstrate that they provide little financial support to improve and train teachers, nor to hire specialized professionals to assist with their work in the classroom.

Keywords: Teachers-training; children with developmental disabilities; autism spectrum disorder in children; child education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
ASD	<i>Autism Spectrum Disorder</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	<i>Centers for Disease Control and Prevention</i>
CEB	Câmara de Educação Básica
CEI	Centro de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
EI	Educação Infantil
ESEE	Elegível ao Serviço de Educação Especial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
IPQHC	Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPNE	Observatório do Plano Nacional de Educação
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PMS	Prefeitura Municipal de Sorocaba
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPGE-UNISO	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Sorocaba
RH	Recursos Humanos
SEB	Sistema Educacional Brasileiro

SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SINPRO	Sindicato dos Professores de São Paulo
SME	Secretária Municipal de Educação
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TCT	Temas Contemporâneos Transversais
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Justificativa	15
1.2	Objetivos	16
1.2.1	Objetivo geral	16
1.2.2	Objetivos específicos	17
1.3	Estrutura da Dissertação	17
2	EDUCAÇÃO E PRIMEIRA INFÂNCIA NO BRASIL: DIAGNÓSTICO E DESAFIOS	18
2.1	A educação na primeira infância: aspectos políticos, legais e normativos	20
2.2	A vivência escolar na Educação Infantil: os espaços escolares	25
3	O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A EDUCAÇÃO INFANTIL: DEMANDAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA	37
3.1	Fundamentos legais para a educação da pessoa com TEA na escola	42
3.1.1	Constituição Federal	43
3.1.2	Estatuto da Criança e Adolescente	44
3.1.3	Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei Brasileira de Inclusão	44
3.1.4	Lei nº 12.764/2012 - conhecida como lei Berenice Piana, alterada pela Lei nº 13.977/2020	46
3.2	O papel do docente no desenvolvimento do aluno autista	47
4	LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: RESULTADOS E ANÁLISES	50
4.1	O Levantamento Bibliográfico	52
4.2	Análise dos trabalhos sob a ótica do referencial teórico	62
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
	REFERÊNCIAS	68

1 INTRODUÇÃO

Apesar de envolvida durante anos com a área de Recursos Humanos (RH), tendo minha primeira formação em Administração de Empresas, me enveredei, durante minha trajetória profissional, ainda, para outras formações, como Serviço Social e Psicologia.

Fiz especializações em Recursos Humanos (RH) e fui atuar como docente universitária na cidade de Sorocaba e de São Roque, no interior do estado de São Paulo, onde também passei a cursar Pedagogia e a realizar uma Pós-graduação em Psicopedagogia.

Durante o processo de evolução acadêmica, resolvi, incentivada por alguns amigos, a prestar o concurso para docência na Prefeitura de Municipal de Sorocaba (PMS). Neste período, já não atuava na área de RH em empresas, mas ainda lecionava na Universidade Nove de Julho (Uninove) em São Roque, onde fiquei 7 sete anos.

Aprovada no concurso da PMS, em maio de 2013 comecei minha trajetória no quadro docente da Secretaria da Educação de Sorocaba. Já na primeira turma de Educação Infantil, creche III, (até 3 anos de idade), recebi uma aluna diagnosticada com TEA, no entanto, por problemas de moradia, a menina ficou matriculada apenas duas semanas na escola.

A Educação Infantil é a única etapa da educação básica que está vinculada a uma idade própria, conforme determina o art. 30, da LDB, que postula que a Educação Infantil deverá ser oferecida em creches, para crianças de até 3 anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos de idade.

No ano seguinte, em 2014, passei a lecionar para um outro aluno com TEA, na turma de pré-escola I (até 4 anos de idade), nível de suporte 3¹. No início, encontrei dificuldades devido à falta de informações a respeito do transtorno, uma situação que me levou, já no 1.º semestre daquele ano, a realizar uma Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Especial.

Nos anos seguintes, com a curiosidade e o desejo de aprimorar o trabalho na Educação Infantil, busquei cada vez mais informações para poder atender aos alunos

¹ O autismo é classificado em três níveis de suporte, a saber: nível 1, considerado como “leve”, demandando pouco suporte; nível 2, considerado como “moderado” demandando de suporte razoável; e nível 3, considerado como “severo”, necessitando de muito suporte.

em sala de aula. Assim, em 2017, participei de um processo seletivo interno da PMS e ingressei para atuação em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)², onde permaneço até o momento.

A busca pelo Mestrado ocorreu, com o passar dos anos de docência, pela dificuldade que nós, profissionais da educação, encontramos para atender à demanda crescente de alunos com o TEA, devido à falta de formações direcionadas a esse público.

Assim, a presente pesquisa trata da formação e da capacitação docente no que tange às ações pedagógicas desenvolvidas por esses profissionais da educação com alunos diagnosticados com TEA na Educação Infantil. A terminologia TEA foi definida, em 2013, pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), para classificar indivíduos com transtorno do neurodesenvolvimento, ou seja, distúrbio no desenvolvimento cerebral.

O TEA, comumente chamado de autismo, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), refere-se a uma série de condições caracterizadas por algum grau de comprometimento social, na comunicação e na linguagem, e por uma gama estreita de interesses e atividades que são únicas para o indivíduo e realizadas de forma repetitiva. Ele é considerado uma síndrome, ou seja, diferente de outras doenças, não tem cura, sendo assim, possui uma condição permanente. É um transtorno que provoca determinadas dificuldades de desenvolvimento já manifestadas na Primeira Infância – fase considerada entre 0 a 6 anos de idade – com limitações específicas nas habilidades sociais.

É nessa fase que o cérebro realiza a maioria das ligações entre os neurônios, estabelecendo as condições para o desenvolvimento da criança. É na Primeira Infância que acontece a formação da personalidade e, segundo Montessori (2017, p.15), é nesse momento, nos primeiros seis anos, que se forma a inteligência do homem. Então essa idade é mais importante do que a dos estudos universitários.

Segundo Cunha (2015, p.27),

A pessoa com autismo cria formas próprias de relacionamento com o mundo exterior. Não interage normalmente com os outros, inclusive com os pais, e manuseia objetos insolitamente, gerando problemas na cognição, com reflexos nas outras áreas.

² Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são espaços com equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos (MEC, 2010).

Cunha (2015, p.15), ainda, propõe um acolhimento de afeto, sem preconceito e estabelecendo sempre o diálogo, com intuito de entender o universo do TEA, buscando conhecer o autismo, em todas as direções, a escola que acolhe esses alunos, as práticas que serão desenvolvidas, e a disposição na construção de atividades funcionais, para alcançar metas de aprendizagem dos alunos diagnosticados com o transtorno.

Ao almejar entender algo na sua profundidade, o afeto e o acolhimento influenciarão na velocidade da construção do conhecimento, porque as pessoas acolhidas, se sentem seguras e, conseqüentemente, aprendem com mais facilidade. O docente, nesse contexto, precisa ter sensibilidade para perceber os interesses do aluno em sentir o mundo. Segundo Porto (2006, p. 11), “todo aprendizado refere-se ao ‘conhecimento’ adquirido como resultado da busca pelo entendimento de algo desconhecido”. Para o autor, aprender é construir o seu próprio significado e não encontrar as respostas certas dadas por alguém.

Por força da Lei Federal nº 12.764/12 (BRASIL, 2012), que institui a Política de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, os alunos diagnosticados com TEA, podem ser matriculados em escola regular de ensino, pública ou particular e possuem, ainda, o direito de um acompanhante especializado em sala de aula. No entanto, a formação recebida hoje para a Educação Infantil, em nível de graduação, não fornece conhecimentos suficientes e aprofundados para o exercício da prática profissional docente em termos de Atendimento Educacional Especializado para alunos com TEA. Os cursos de graduação em Pedagogia, regidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas a partir de 2006, tiveram suas habilitações extintas e compreendem, a partir de então, a formação do docente/pedagogo generalista, apto a atuar no

exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006a, p.2).

Assim, a formação específica para atuação docente com alunos com TEA se faz em nível de pós-graduação ou outro curso de formação continuada, muitas vezes financiados pelos próprios docentes.

Hoje, às salas de aula do ensino regular estão com números crescentes de ingresso de alunos com TEA. Segundo o Censo Escolar de 2021 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais “Anísio Teixeira” – INEP (BRASIL, 2022), cerca de 300 mil alunos com TEA estão matriculados nos ensinos infantil, fundamental ou médio das redes pública e privada do País. Uma realidade que suscita reflexões e desafios importantes em relação ao enfrentamento das demandas impostas em sala de aula, principalmente no que tange a conciliar o atendimento pedagógico programado e proposto pela instituição de ensino, seja particular ou pública, e a atuação com prática específica com os alunos com TEA.

Nesse contexto, surge a problemática da pesquisa: como a formação docente voltada para a atuação com alunos com TEA na Educação Infantil tem sido abordada nas produções acadêmicas entre 2012 e 2022? O recorte temporal se faz em razão da promulgação da Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que completou 10 anos no final do ano passado, em dezembro de 2022. Assim, busca-se encontrar, no âmbito da pesquisa, o que foi produzido cientificamente sobre a temática, com foco na formação de professores, nos últimos dez anos (período de recorte do estudo).

Como primeira hipótese, acredita-se que as publicações existentes sobre a temática, dentro desse período, ressaltam um desafio pedagógico, relacionado à própria formação do docente, no curso superior de Pedagogia, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, cuja formação é generalista e sem um atendimento específico às demandas relacionadas ao trabalho com alunos com TEA, conforme apontado anteriormente. Em uma segunda hipótese, supõe-se que os recursos humanos das unidades escolares não recebem capacitação específica para atenção de alunos com TEA, principalmente quanto aos comportamentos e possíveis crises (decorrentes de respostas a sensação de sobrecarga sensorial ou emocional), que podem acontecer durante o período em que esses alunos estão na escola. Uma terceira hipótese levantada é que não há um olhar apurado do Poder Público na elaboração e na execução de políticas ou ações focadas no atendimento de alunos com TEA na Educação Infantil.

O estudo contempla a metodologia descritiva e qualitativa, realizada por meio de um levantamento bibliográfico dos trabalhos científicos publicados e disponibilizados nas plataformas Portal de Periódicos da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período compreendido entre 2012 e 2022 (últimos dez anos), que tratam da temática relacionada.

A motivação para o emprego da metodologia descritiva e qualitativa se dá principalmente para o desenvolvimento tanto profissional, a partir de base científica, dos professores que atuam com alunos diagnosticados com TEA, quanto organizacional das instituições escolares, gerando conhecimento sobre os processos educativos, útil para demais docentes, acadêmicos e para a comunidade em geral.

1.1 Justificativa

Conforme exposto no início dessa dissertação, ao chegar na rede municipal de ensino de Sorocaba, interior do estado de São Paulo, no ano 2013, não tinha qualquer experiência na Educação Infantil. Já era docente na educação superior em disciplinas profissionais na área de recursos humanos. Na primeira sala com alunos de 03 anos, no Centro de Educação Infantil (CEI), encontrei meu primeiro desafio: uma menina com TEA.

Essa aluna ficou poucas semanas na sala, pois a família precisou mudar de bairro dentro da cidade de Sorocaba. Nos anos seguintes, sempre tive em sala de aula um aluno com TEA e, assim, um desafio constante em poder atendê-los com qualidade. Os alunos com esse transtorno e que apresentam alto grau de severidade não se adaptam facilmente à sala e à rotina escolar, demandando do docente meses de trabalho. Por conta disso, fui procurar uma especialização em TEA, para poder melhor assisti-los em sala de aula.

Aprender a conhecer o mundo desses alunos com TEA resultou em construir um projeto educativo a ser desenvolvido no dia a dia da sala de aula, em que todos os envolvidos seriam beneficiados. As situações-problema decorrentes do cotidiano desses alunos, que devem ser cuidadas com bom senso e seriedade, em prol de seu desenvolvimento educacional, muitas vezes não condizem com soluções satisfatórias, gerando a necessidade de um olhar mais apurado sobre a atitude adequada a ser tomada para auxiliar esses alunos no processo de ensino-aprendizagem.

A expectativa é que os alunos da sala regular, envolvidos com o aluno com TEA, sejam acolhedores e receptivos, e que, no decorrer do ano e tempo na escola,

melhorem suas relações de convivência e ensino-aprendizagem, com o aluno com TEA.

No que se relaciona ao cotidiano das práticas docentes, Cunha (2002, p.31) sustenta que todo bom professor tem de ser também um pesquisador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor. Essa busca constante em melhor atender às demandas apresentadas pelos alunos foi a mola propulsora desta investigação acontecer.

Moura (2009, p. 16), por sua vez, afirma que “uma atividade reflexiva e inquiridora é, geralmente, realizada pelos professores de um modo intuitivo e não do modo formal próprio da investigação acadêmica”.

Apesar de o dia a dia dos docentes em sua sala de aula sempre apresentar propósitos específicos de ensino-aprendizagem, se faz necessário um cuidado para que as questões que possam ser resultados de suas observações e investigação possam conduzir para as intervenções necessárias.

Para Almeida (2009, p.95), há quatro grandes razões para que os professores façam pesquisa sobre a sua própria prática: (I) para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática; (II) para adquirirem um modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional; (III) para construírem um patrimônio de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e (IV) para obterem um conhecimento mais geral sobre os problemas educativos.

Com o intuito de aumentar o conhecimento dos docentes sobre o TEA, a investigação das práticas para atuar com esse transtorno ajudará não só os docentes da Educação Infantil, mas toda comunidade profissional e acadêmica.

1.2 Objetivos

São apresentados, a seguir, os objetivos gerais e específicos da pesquisa.

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a produção acadêmica sobre a formação e a capacitação docente para atuar com alunos diagnosticados com TEA na Educação Infantil, no período compreendido entre 2012 e 2022.

1.2.2 Objetivos específicos

- Analisar os aspectos conceituais relacionados à educação e sua inter-relação com a primeira infância e o TEA.
- Descrever e compreender as normas vigentes atualmente focadas para as políticas públicas referentes à Educação Infantil e ao TEA.
- Compreender os aspectos de formação docente associados à atuação com alunos diagnosticados com TEA.
- Verificar como é orientada a formação dos recursos humanos atuantes nas unidades escolares, para atuação necessária com os alunos com TEA.

1.3 Estrutura da Dissertação

No primeiro capítulo, denominado Introdução, são apresentadas a temática e a importância do estudo, bem como a problemática e os objetivos da dissertação.

O segundo capítulo aborda a educação na primeira infância, destacando número de matrículas, as políticas e legislações educacionais que envolvem essa faixa etária, bem como as demandas necessárias para a vivência escolar desses alunos.

O terceiro capítulo trata de uma análise sobre as políticas públicas existentes para auxiliar o autista e seus familiares, inclusive, no ambiente escolar, e por fim, no quarto capítulo é apresentado o desenvolvimento metodológico, por meio da análise dos trabalhos acadêmicos encontrados no levantamento bibliográfico realizado no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período compreendido entre 2012 e 2022.

Fecha-se o capítulo com uma análise interpretativa do levantamento dos trabalhos científicos que se propuseram a pesquisar a situação e a formação dos docentes de Educação Infantil que atuam com alunos diagnosticados com TEA e sua prática na inclusão escolar, conforme objetivos e problemática definidos nesta dissertação.

2 EDUCAÇÃO E PRIMEIRA INFÂNCIA NO BRASIL: DIAGNÓSTICO E DESAFIOS

No Brasil, a faixa etária que compreende a primeira infância está dividida em duas fases: a primeira, em que estão os alunos de 0 a 3 anos, na qual “o bebê sofre importantes e aceleradas modificações, tais como engatinhar, sentar, andar e falar” (TAVARES *et al.*, 2007, p.44) e a segunda, que são os alunos de 4 a 6 anos de idade, que é um período de elaboração da imaginação, brincadeiras, independência e autocontrole, no qual “[...] nos realizamos plenamente, entregando-nos por inteiro ao jogo” (CHATEAU, 1987, p. 13). A primeira infância é um período fundamental e decisivo de formação do ser humano, isso porque as experiências vividas nessa fase impactam no seu potencial ao longo da vida.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) leva em consideração as particularidades das diferentes faixas etárias que constituem a etapa da Educação Infantil. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, estão organizados sequencialmente em três grupos por faixa etária, que correspondem aproximadamente às possibilidades de aprendizagem e às características de desenvolvimento das crianças. São elas: bebês (0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

De acordo com Seber (1997, p. 54), pode-se entender que adaptação cognitiva se refere também ao equilíbrio dos intercâmbios entre a criança e o mundo exterior, entre assimilação e acomodação. Todo esse processo acontece por estágios que se diferenciam conforme a idade, passando da infância até a adolescência. Os estágios definidos por Piaget (1976, p.160), conforme apontado pela autora, são:

De 0 a 2 anos – sensório-motor: baseia-se nas sensações e nos movimentos. A criança aprende por ver, ouvir e sentir os objetos.

De 2 a 7 anos – pré-operatório: período em que a criança desenvolve a capacidade de representar mentalmente e simbolizar. Aqui ela já atribui intenções, pensamentos, emoções e comportamentos próprios de cada ser humano.

De 7 a 12 anos – Operações concretas: Nessa fase a criança já tem capacidade de realizar operações concretas, porém o aprendizado ocorre de maneira gradual, sendo necessário alimentá-lo de ideias e informações precisas.

De 12 a 16 anos – Operações formais: Nessa fase tem capacidade de realizar operações concretas e formais. É capaz de pensar sobre seu próprio pensamento e refletir sobre os pensamentos de outras pessoas, percebendo a divergência de opiniões.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existiam nessa época 19 632 111 alunos de 0 a 6 anos no Brasil. Dados de 2020, disponibilizados pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, no site “Primeira Infância Primeiro” com indicadores sociais relacionados à primeira infância apontam 17 647 840 alunos no País na mesma faixa etária, correspondendo a uma diminuição de 10,11% na comparação entre 2010 e 2020 (VIDIGAL, 2022).

Especificamente no campo da saúde, a primeira infância teve avanços significativos no Brasil, pois a taxa de mortalidade infantil até os 5 anos de idade diminuiu, conforme registrou o Ministério da Saúde, caindo de 15,7% para 14,4% de cada mil alunos nascidos vivos entre 2018 e 2021 (VIDIGAL, 2022).

Essa faixa etária, em termos educacionais, corresponde praticamente à Educação Infantil, conforme preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e abrange as creches e as instituições semelhantes, que atendem alunos de 0 a 3 anos, e as pré-escolas, que atendem os alunos de 4 a 5 anos (BRASIL, 1996). Nela fica inserido o aporte para recepção de alunos com TEA, conforme Lei nº 12.764/2012, que regulamenta a política nacional de proteção aos direitos da pessoa com TEA, a qual será discutida com maior propriedade no capítulo seguinte.

De acordo com dados disponibilizados no Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE)³, em 2007 existiam 53 232 871 matriculados na educação básica no Brasil, sendo que, na Educação Infantil, especificamente, o total de matrículas correspondia a 6 574 369 alunos (12,35% do total). Já em 2013, o número total de matriculados na educação básica no País apresentou uma queda de 6%, correspondendo a 50 042 448 alunos, mas houve um leve aumento no número de alunos matriculados na Educação Infantil, sendo que o total de alunos neste nível de ensino correspondia a 7 607 577 alunos (15,20% do total). Em 2020, último ano com dados disponibilizados, o total de matrículas na educação básica apresentou mais uma vez uma queda de 6%, comparando-se com 2013, correspondendo a 47 295 294 alunos matriculados. Especificamente na Educação Infantil, o total de alunos na

³ O Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE) é uma plataforma virtual que busca monitorar o Plano Nacional de Educação 2014-2024, dando transparência aos dados da Educação brasileira e contribuindo para que o PNE siga como uma agenda norteadora das políticas educacionais. Lançado em 2013, o OPNE é coordenado pelo Todos Pela Educação, em parceria com 28 organizações.

escola mostrou um novo aumento, correspondendo a 8 829 795 alunos (18,67% do total) (OPNE, 2022).

No que se relaciona às matrículas na Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação (PNE) vigente, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece como primeira meta:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p, 32).

No que tange ao primeiro objetivo desta meta – “matricular todas as crianças de 4 a 5 anos na pré-escola até 2016” –, resultados parciais demonstram que em 2016 esse objetivo não foi totalmente alcançado, chegando a 91,5% das matrículas. Dados mais atuais disponibilizados pelo Observatório do Plano Nacional de Educação demonstram que, em 2019, 94,1% dos alunos de 4 a 5 anos estavam na escola em 2019. Já no que se relaciona ao segundo objetivo – “atendimento de 50% dos menores de 3 anos e 11 meses na creche até 2024” – resultados parciais apontando que, em 2019, apenas 37,8% dos alunos nessa faixa etária estavam matriculados em creches (OPNE, 2022).

Até 2008, a matrícula na pré-escola não era obrigatória, apesar de ser um direito da criança, sendo considerada como opção da família e dever do Estado, conforme definido pelo Ministério da Educação (MEC). A partir de 2009, diante da aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 96 A/03, a educação básica se tornou obrigatória para a população de 4 a 17 anos, sendo dever dos pais ou dos responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade. Com a universalização do Ensino Fundamental nos anos 1990, a pré-escola e o Ensino Médio aparecem como desafios para educação brasileira (BRASIL, 2014).

2.1 A educação na primeira infância: aspectos políticos, legais e normativos

A idade da primeira infância, de 0 a 6 anos, se configura como uma etapa determinante para o estabelecimento de habilidades fundamentais da criança. É nesse período que ocorre uma série de comportamentos e interações com o ambiente, seja escolar, familiar ou outro lugar em que circula o aluno. Portanto, a avaliação do

desenvolvimento se revela como um passo importante na vida dos pequenos e de seus familiares (OLIVEIRA *et al.*, 2002, p.19).

A temática é ampla e devem ser pesquisadas maneiras significativas para sua organização, com respaldo de teorias e autores, visando atender aos dispositivos trazidos pela Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), especificamente em seu Art. 29, o qual reforça que a Educação Infantil “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança [...]” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a Educação Infantil deve propiciar a formação de uma consciência crítica, com vista à autonomia da criança. Sabe-se que, no início da vida, é possível produzir diversos tipos de conhecimentos, dependendo do contexto em que o indivíduo está inserido. O Art. nº 30 da LDB, dando sequência à finalidade da Educação Infantil do artigo anterior, cita que ela deve acontecer em creches, para alunos de 0 a 3 anos, e em pré-escolas, para alunos de 4 a 5 anos (BRASIL, 1996; BRASIL 2013).

Ainda em termos legais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fixadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, estabelecem que as propostas pedagógicas devem respeitar um conjunto de princípios estéticos, éticos e políticos para a Educação Infantil. Os campos de abrangência de tais princípios são descritos, especificamente, nos incisos do Art. 6.º da referida Resolução, nos seguintes termos:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 55).

As práticas pedagógicas que fazem parte da proposta curricular da Educação Infantil devem ter como pilares, nos eixos do currículo, a interação e a brincadeira. De acordo com o documento também intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, (2010, p. 25-27) o currículo deve garantir experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e

desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Após as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Conselho Nacional também publicou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as quais não são excludentes, mas se complementam.

A BNCC é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, para garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno de todos os alunos. Por isso, é um documento importante para promover a igualdade no sistema educacional, colaborando para a formação integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018).

Ao ter como objetivo nortear os currículos dos estados e municípios de todo o Brasil a partir dessas perspectivas, a BNCC coloca em curso o que está previsto no Artigo 9.º da Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sancionada em 1996. Segundo a LDB, cabe ao Governo Federal estabelecer junto com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes à educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 2018).

A BNCC começou a ser elaborada em 2015, a partir de uma análise aprofundada dos documentos curriculares brasileiros, realizada por 116 especialistas

indicados por secretarias municipais e estaduais de educação e por universidades. Nesse período, teve início um longo processo de mobilização nacional em torno das previsões de conteúdo do documento (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2022).

Na elaboração deste documento, levou-se em consideração que educar e aprender são fenômenos que envolvem todas as dimensões do ser humano e, quando isso deixa de acontecer, produzem-se a alienação e a perda do sentido social e individual no viver. É preciso superar as formas de fragmentação do processo pedagógico em que os conteúdos não se relacionam, não se integram e não se interagem (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2022).

Nesse sentido, os Temas Contemporâneos Transversais (TCT) têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos alunos em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na BNCC (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2022).

Sendo assim, a Base Nacional Comum Curricular, para a etapa da Educação Infantil, cita que nos campos de experiência ali contemplados devem-se prever habilidades relacionadas ao corpo, aos gestos e aos movimentos, tendo em vista que com o corpo os alunos exploram o mundo, objetos e espaços a sua volta.

As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2018, p. 39).

A concretização da BNCC na escola se dará efetivamente por meio de uma revisão pormenorizada de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), que é um documento no qual estão registrados as ações e os projetos que uma determinada comunidade escolar busca para seu ano letivo, sendo auxiliados de forma política e pedagógica por professores, coordenação escolar, alunos e familiares. Para isso,

constroem atividades pedagógicas que favorecem o processo de ensino-aprendizagem (VAGULA *et al.*, 2014).

Em suma, o PPP “é fruto da interação entre os objetivos e as prioridades fixadas pela coletividade, a qual estabelece, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade” (PICOLI; CARVALHO, 2007, p. 4). Assim,

O projeto precisa ser conhecido, discutido e reformulado sempre em concordância com as políticas públicas educacionais vigentes, sem perder a análise crítica da realidade que se manifesta a nível micro, mas que é reflexo da realidade globalizada (PICOLI; CARVALHO, 2007, p. 4).

Apesar de o PPP ser um instrumento burocrático, caracteriza-se também por ser democrático, por definir a identidade da escola e indicar caminhos para ensinar com qualidade. As competências gerais da Educação Básica envolvem as várias mobilizações de conhecimentos e que objetivam a formação humana em suas múltiplas dimensões, perpetuam a comunicação integral no ensino e mobilizam as atitudes, valores e as habilidades com o intuito de suprir as demandas do dia a dia, e assim garantir o favorecimento do aluno como cidadão, qualificando-o para mercado de trabalho (BORGES, 2017).

No caso do PPP da Educação Infantil, a avaliação considerará o desempenho do aluno, a capacidade em solucionar problemas propostos, diagnósticos dos avanços e dificuldades e características inerentes ao processo de aprendizagem. Não haverá avaliação quantitativa para efeitos de promoção ou reprovação, nem para ingresso no Ensino Fundamental. A Coordenação Pedagógica e a Orientação Educacional, junto com os professores, definirão os instrumentos de acompanhamento e de registro da aprendizagem do aluno, com base nos aspectos cognitivo e psicossocial (BORGES, 2017).

A equipe pedagógica pode orientar o docente na execução do projeto pedagógico, de modo que, muitas vezes, há uma adaptação na execução de tarefas escolares, incluindo novas ementas pedagógicas. Por isso, a equipe pedagógica pode instruir os docentes quanto a essas mudanças e como agir. A equipe pedagógica deve propor formação continuada aos docentes para compreender a maneira de como irá se organizar, visando ao cumprimento das intenções da escola. Nesse sentido, a gestão deve estar presente para viabilizar o que for necessário para o funcionamento da instituição escolar (CARVALHO; RUBIANO, 2001).

A direção e a parte pedagógica de uma escola, para que apresentem eficiência em seus trabalhos, requerem um grande alinhamento entre as propostas norteadas do PPP. Diante disso, é fundamental que ambas as partes estejam em conformidade, no sentido de gerar melhores experiências aos próprios alunos, por meio de atividades pedagógicas mais significativas, levando a melhores aprendizagens.

Assim, fazendo um recorte das normas legais nacionais, percebe-se que a formação na Educação Infantil deve proporcionar aos alunos pequenos o desenvolvimento nas esferas cognitiva, cultural, emocional e do imaginário no intelectual, social, nos aspectos físico e psicológico, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013).

Nesse contexto, a Educação Infantil, conforme apontam Rossetti *et al.* (2007), é a primeira etapa da escola, na qual o aluno terá acesso institucional ao desenvolvimento social, rotina sistematizada que abarque seu desenvolvimento lúdico, subjetivo, cultural, autônomo, cognitivo, entre outros, além de atenção profissional e especializada em suas necessidades e condições de aprendizagem.

2.2 A vivência escolar na Educação Infantil: os espaços escolares

Com base nas premissas destacadas na seção anterior, os alunos, nessa fase da Educação Infantil, recebem estímulos do mundo externo que vão proporcionar significados novos aos objetos e ao mundo que os cercam, atribuindo novos saberes que expressam seu caráter no curso de seu próprio desenvolvimento pessoal e social.

Paniagua e Palácios (2007) explicam que as crianças nessa fase de Educação Infantil, ao contrário do que se pensa, não são simples receptoras apáticas do saber, mas, sim, formadoras e transformadoras de conhecimento.

A Educação Infantil, como fase inicial da educação formal, tem o poder de despertar no aluno o gosto pela leitura, pela escrita e pela matemática, entre muitos outros gostos e necessidades de conhecimento. Isso vai depender da forma como esse aluno é estimulado e incentivado. Portanto, essa fase, em que os alunos começam a frequentar a escola, deve ser marcada com muita alegria.

Na escola, o ambiente e o espaço são interligados e representam o pano de fundo que servirá de base para colorir as relações, interações e aprendizados do aluno. Para Zabalza (1998, p. 29), “a forma de organização do espaço e a dinâmica

que for gerada da relação entre os diversos componentes irão definir o cenário das aprendizagens”.

O brincar, uma das atividades fundamentais da Educação Infantil, conceito respaldado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), contribui para o desenvolvimento do aluno, já que permite que ele explore os aspectos da observação e compreensão de regras e limitações, o faz de conta e a imitação e simulação de situações do mundo adulto. Para permitir que isso ocorra no ambiente educativo, os cantos temáticos ou espaços circunscritos servem como uma forma de organização do espaço que garante que o aluno vivencie diferentes situações de aprendizagem planejadas pelos docentes.

Ao longo do tempo, amadureceu-se a perspectiva de que a visão e o olhar do aluno diferem dos do adulto, já que os pequenos conseguem enxergar, em cantos comuns da sala de aula e do espaço educativo, hospitais, batalhas, pistas de corrida ou florestas encantadas, e, neste ponto, segundo Oliveira *et al.* (2002, p. 84):

Cabe ao adulto a montagem e o sucesso dos cantinhos, dando condições para o aumento das brincadeiras infantis, que dependem da observação do educador em relação à maneira como as crianças ocupam e utilizam os espaços, que devem ser modificados em função dos interesses das crianças.

Um aspecto importante no que concerne à circunscrição dos espaços é que, por meio de observações sobre as interações do aluno e de registros realizados pelo docente, toda a proposta pode ser reavaliada e adequada, reorganizada e planejada dentro da lógica avaliativa da ação-reflexão-ação.

O espaço escolar é o propiciador, dentro de uma lógica sistematizada elaborada por educadores (as), da construção do conhecimento e do desenvolvimento dos indivíduos. No âmbito da Educação Infantil, a sala de aula oferece, como espaço de aprendizagem, uma ampla gama de formas organizativas do ambiente, de criação de atmosferas, estímulos e vivências (CARVALHO; RUBIANO, 2001).

Norteando uma maior compreensão conceitual dos locais onde o fazer pedagógico ocorre, segundo Zabalza (1998, p. 232) “o termo ‘espaço’ refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”. Afunilando, ainda na ótica de Zabalza (1998, p. 232), “o ambiente se refere ao conjunto do espaço físico e às relações interpessoais entre as crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto”. Ou seja, os conceitos espaço e ambiente diferem como micro e macro

função, já que o primeiro delimita material e fisicamente, enquanto o segundo abrange o campo da interação humana, da ação e do simbólico.

Para o autor, uma sala de aula de Educação Infantil deve ser, antes de tudo, um cenário repleto de estímulos, que facilite e possa sugerir inúmeras possibilidades de ação, ao passo em que “a forma de organização do espaço e a dinâmica que for gerada da relação entre os seus diversos componentes irão definir o cenário das aprendizagens” (ZABALZA, 1998, p. 237). Justamente por isso, é muito relevante organizar e planejar estes locais, de forma que constituam ambientes ricos e estimulantes.

Para Moura (2009), o espaço deve ser sinônimo de diversas possibilidades de formação das crianças e, corroborando essa ideia, Horn (2004) também considera os espaços como base fundamental para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, acrescentando ainda que estes locais nunca são neutros, visto que a forma como são organizados transmite a bagagem do educador como profissional humano, e uma mensagem cultural específica relacionada à sociedade e à microestrutura na qual se inserem. Com vistas a isso, o próprio documento normativo de Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil traz que:

A professora/professor, junto com as crianças, prepara o ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado. Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, diálogo e observação das necessidades e interesses expressos pelas crianças, transformando-as em objetivos pedagógicos (BRASIL, 2006b, p. 07).

Carvalho e Rubiano (2001, p.109) consideram a configuração do espaço como algo fundamental, e que podemos escolher entre arranjos semiabertos – os espaços circunscritos, dentre outros –, nos quais se vê a criança como sujeito ativo, e que, para desenvolver-se, precisa explorar seu próprio corpo dentro do espaço, sendo que as crianças podem escolher onde estar e o que fazer. Estes espaços podem promover o desenvolvimento de autonomia, responsabilidade e troca de conhecimentos entre as crianças nas situações de imersão em determinados contextos, pois:

Se acreditamos que a criança aprende em interações com outras crianças, em um meio que é eminentemente social, como consequência, a forma como dispomos os móveis e objetos na sala de aula, assim como os relacionamentos que se estabelecem, serão fatores determinantes no desenvolvimento infantil (HORN, 2004, p. 98).

Ou seja, não basta que os alunos estejam nestes locais: eles precisam interagir com os espaços e, quando brincam nas zonas circunscritas, permanecem mais tempo interagindo com seus pares e com a atividade proposta em si. Sentem-se mais seguros pela delimitação espacial e deleitam-se na possibilidade de privacidade no brincar (CARVALHO; RUBIANO, 2001).

Na visão de Rossetti *et al.* (2007), por demandarem menos atenção individual da professora, esta pode acompanhar as outras crianças que estão em outros contextos de brincadeiras e atividades, observando e focalizando uma de cada vez, fazendo o balanço para assimilar se às atividades e propostas estão se desenvolvendo bem ou se precisam de mudanças, visando proporcionar a elas novas vivências e aprendizagens. Para organizar esses espaços, cumpre ter em mente que:

A característica principal das zonas circunscritas é seu fechamento em pelo menos três lados, seja qual for o material colocado pelo educador ou que as próprias crianças levam para brincar. Dessa maneira, podemos delimitar essas áreas usando mesinhas ou cadeirinhas. Elas também podem ser constituídas por caixotes de madeira ou cabaninhas, desde que contenham aberturas. As cabaninhas podem ser criadas aproveitando o espaço embaixo de uma mesa e colocando por cima um pano que caia para os lados, contendo uma abertura, tipo porta. As cortinas também podem ser úteis para delimitar um ou dois lados. É importante que a criança possa ver facilmente a educadora, senão ela não ficará muito tempo dentro dessas áreas circunscritas. (ROSSETTI *et al.*, 2007, p. 151)

Estes lugares se caracterizam por serem espaços de cultura e de subjetividades ativas e, por isso, devem ser muito bem pensados. Neste caso, as brincadeiras, entrando como propostas dentro dos espaços circunscritos e, estando incluídas dentre as atividades mais importantes no fazer da Educação Infantil, segundo as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), precisam ser planejadas na organização espacial, pensando no aluno que brinca, visto que nestes locais ela pré-formará sua personalidade, afinidades, cultura e subjetividades no geral, atuando no microcosmo da sala de aula, como lembra Horn (2004, p. 72):

Na brincadeira, além de a criança protagonizar as vivências que acontecem em cenas familiares e os sentimentos advindos dela, ela viabiliza a

possibilidade de criar regras e enredos que resultam em determinantes importantes na construção das condutas sociais exercidas na vida em sociedade as quais são explicitadas no desempenho de papéis que as crianças assumem ao brincar.

Algumas propostas práticas são apresentadas por autores como Oliveira *et al.* (2002) que abordam acerca da valorização que a organização de áreas de atividades diversificadas tem recebido. Propõem eles por exemplo, “cantinhos” temáticos como a casinha, cabeleireiro, médico, dentista, supermercado, leitura (de suma importância para que a criança acesse a cultura literária desde pequena), descanso etc., e que permitam que cada criança interaja com seus companheiros, possibilitando-lhes coordenar suas ações e a criação de um enredo comum na brincadeira, aumentando a troca e o aperfeiçoamento da linguagem devido às interações, além de propiciar a liberdade de subverter o uso real dos objetos inseridos nas propostas dentro das brincadeiras e estimular a imaginação.

Os estudos de Zabalza (1998) indicam que os “cantos” ou zonas circunscritas são uma forma de organização funcional e sistemática das salas de aula, que refletem na maneira de conceber a noção de aula na Educação Infantil. Inicialmente, pode-se presumir que os cantos deixem meros espaços para brincar, mas a organização sistemática destes permitirá que as crianças desenvolvam as competências do brincar sozinha ou em grupo, da escolha, da linguagem e da criatividade.

Como bem lembra Zabalza (1998), a sala de aula – e demais espaços educacionais – precisa ser objetivamente planejada visando a um horizonte concreto, intencionando proporcionar liberdade de brincar, explorar e despertar o desenvolvimento das competências do aluno dentro dos limites e recursos estruturais.

Por isso, organizando os conceitos do brincar na Educação Infantil, do ambiente e do espaço e da importância dos cantos circunscritos no ensino-aprendizagem, podemos compreender de forma sistematizada essa prática que vem se desenvolvendo e se aprimorando nos últimos anos, servindo como modelo que pode ser seguido e implementado por docentes, que visam inovar e renovar suas práticas pedagógicas.

A pré-escola e as creches sofreram com a falta de leis que pudessem orientar seu papel e seus objetivos. Em tempos atrás, as creches tinham como meta essencial apenas o cuidado, com uma visão mais assistencialista do que educacional. No entanto, na atualidade, tanto o cuidar quanto o educar são essenciais no atendimento

aos pequenos e fazem parte do cotidiano dos centros de Educação Infantil do País. De acordo com Cunha (2002, p. 6-7), existe muita diferença entre o cuidar e o educar:

Educar consiste em proporcionar momentos de cuidados, ludicidade e de conhecimentos orientados de forma integrada e que contribuem para o desenvolvimento das habilidades infantis de relação interpessoal, de respeito e confiança, de aceitação entre outras crianças e de acesso aos conhecimentos mais amplos do contexto social e cultural. Nesse processo, a educação pode promover o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, emocionais, estéticas, afetivas e éticas, na perspectiva de colaborar para formação de crianças saudáveis e felizes.

Considerada uma fase muito importante, a Educação Infantil requer um cuidado especial. Cuidado esse que parte dos pais e responsáveis, dos coordenadores pedagógicos e dos professores. Os pais devem olhar a escola como proporcionadora de um mundo letrado aos seus filhos; os coordenadores devem inserir o PPP já na Educação Infantil, de modo a caracterizá-la como etapa alfabetizadora; e os professores devem observar os alunos de acordo com o contexto de vida em que cada um está inserido, dando ênfase às suas vivências, seus relatos e comportamentos desde o nascimento, conjecturando uma história de vida (ROSSETTI *et al.*, 2007).

Na Educação Infantil, pode-se inserir o interesse por vários assuntos importantes. Dentre eles, o interesse pela leitura e, por meio dela, contribuir para a formação de um cidadão com autonomia e consciência. Desde cedo, as crianças vivenciam informações geradas e interpretadas pelos adultos, como letrados, televisão, jornais, entre outros. Para entender melhor essa avalanche de informações, elas precisam ter contato também dentro da escola. No ambiente interno, é necessário acessar todo tipo de material escrito que for possível em sala de aula. De acordo com Ferreira (2002, p. 33), em cada classe de alfabetização deve haver um “canto ou área de leitura” onde se ofereçam livros bem ilustrados e editados, como qualquer material que contenha escrita.

A pré-escola já não é mais um local apenas de brincadeiras, mas sim, um local que busca trabalhar o lado individual e coletivo dos alunos, ou seja, a integração com o meio e os demais colegas à sua volta e, para isso, realiza atividades lúdicas, de raciocínio e desenvolvimento motor global, de modo que o aluno conheça, além do seu corpo, o espaço em que vive, tenha noções de quantidade e de tempo, dentre outros conhecimentos.

A questão da corporeidade, na Educação Infantil, é trabalhada de forma mais apropriada dentro da educação física. Essa disciplina abrange aspectos que envolvem diretamente a saúde e o desenvolvimento motor dos alunos. E, diante disso, precisa ser trabalhada de forma coerente, focando nas habilidades e nos objetivos a serem alcançados.

Inserir a ludicidade nas aulas tende a facilitar a compreensão dos alunos em relação ao conteúdo que deve ser proposto pelo educador, pois as atividades que são desenvolvidas de forma prazerosa e dinâmica têm uma melhor assimilação por elas, promovendo a compreensão dos movimentos e a relação com as atividades estabelecidas para auxiliar na execução delas (ALMEIDA, 2008).

Através das brincadeiras, dos jogos e dos demais momentos lúdicos na escola, o professor desenvolve vários aspectos educacionais, como psicomotor, socioafetivo e cognitivo, usando a cultura corporal do movimento como uma ferramenta metodológica que contribui para o desenvolvimento do aluno.

Almeida (2009) explica que o lúdico, quando usado de forma coerente, proporciona conhecimentos ilimitados, pois a brincadeira possibilita a troca constante de aprendizado, envolvendo o entretenimento, em que o resultado não é o foco central, mas sim, o divertimento, o lazer e a interação entre os participantes.

Rizzo (2001. p. 40) diz que “a atividade física pode ser, portanto eficiente recurso aliado do educador, interessado no desenvolvimento da inteligência do seu aluno quando o mobiliza à ação”. A autora ainda enfatiza que a atividade lúdica pode ser uma ferramenta valiosa nas mãos do docente, que prioriza em seus alunos a assimilação do saber e, para que esse processo aconteça de maneira singular, as propostas de atividades devem ser diferenciadas, estimulando e motivando cada educando, pois, a partir do lúdico, a aprendizagem tende a ser prazerosa e concreta, caminhando para um desenvolvimento de aprendizado eficaz do aluno.

A importância do lúdico na Educação Infantil para o desenvolvimento motor dos alunos desperta interesse justamente por estudar e compreender os inúmeros benefícios em sua vida nessa fase escolar, pois, por meio dele, problemas de coordenação motora ou dificuldades de aprendizagem em outras disciplinas podem ser observados. Assim, a função do docente é adaptar atividades que ajudem a desenvolver e a sanar estes possíveis obstáculos encontrados na vida da criança (GALLAHUE; OZMUN, 2003).

O movimento através de brincadeiras é muito importante no início da vida escolar de qualquer aluno, pois permite experiências que produzem conhecimento e melhoram o desenvolvimento, não só motor, mas, também, da capacidade de aprendizagem.

Para Gallahue e Ozmun (2003), o desenvolvimento motor está dividido em quatro fases: fase motora reflexiva, fase de movimentos rudimentares, fase de movimentos fundamentais e fase de movimentos especializados, e estas fases são responsáveis por muitos desenvolvimentos, tais como:

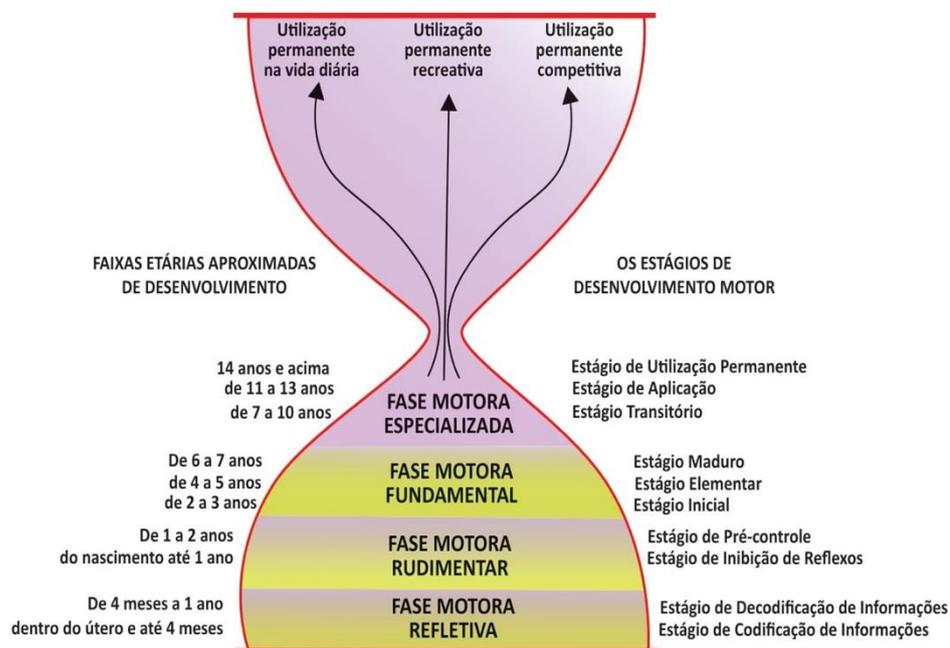
- Fase motora reflexiva: nessa fase a criança adquire os reflexos e estes fazem com que os movimentos sucedem involuntariamente. É a partir de atividades de reflexo que o bebê consegue deter informações sobre o ambiente.
- Fase de movimentos rudimentares: é a fase dos movimentos que a criança adquire conforme vai crescendo, caracterizando-se por uma sequência de movimentos previstos. Está relacionada com os movimentos estabilizadores como, por exemplo, o controle da cabeça. Tarefas como soltar, agarrar e alcançar são vistas nessa fase, além dos movimentos locomotores como arrastar, engatinhar e caminhar.
- Fase de movimentos fundamentais: é a fase em que a criança adquire as habilidades fundamentais na primeira infância. Nessa fase, a criança está completamente envolvida com a experimentação e exploração da capacidade motora do seu corpo.
- Fase de movimentos especializados: essa fase é o período em que as habilidades locomotoras, estabilizadoras e manipulativas são aperfeiçoadas para situações crescentemente exigíveis.

Com base nesse arrazoado, pode-se afirmar que as crianças de 0 a 6 anos estão no processo de desenvolvimento e melhoria de suas atividades motoras essenciais, pois já assimilam muito dos movimentos, como manipulação e locomoção, primordiais para o desenvolvimento de experiências de conhecimento corporal. As crianças passam pelos estágios de formação natural, influenciadas pela experiência e maturação vivenciada, de modo geral, pelas condições motoras usadas diariamente (GALLAHUE; OZMUN, 2003, p.22).

Gallahue e Ozmun (2003) desenvolveram um estudo que caracteriza o desenvolvimento motor na Educação Infantil como parte do desenvolvimento na idade

pré-escolar e, para sua melhor compreensão, elaboraram uma ampulheta (Figura 1) para demonstrar o processo de desenvolvimento motor.

Figura 1 – Fases do desenvolvimento motor



Fonte: Gallahue e Ozmun (2003)

O Quadro 1, a seguir, demonstra de que modo a fase do desenvolvimento motor fundamental trata as habilidades básicas.

Quadro 1 – Fases das habilidades motoras básicas

FASE	CARACTERÍSTICAS
Locomoção	Depois de descobrir essa habilidade a criança não fica mais presa à incapacidade apenas de se mover, pois descobre que é capaz de usufruir das potências motoras do corpo ao se movimentar no espaço e no ambiente em que vive.
Estabilidade	A criança não tem tanta dificuldade em relação a gravidades para manter-se na posição ereta por causa do crescimento de sua musculatura, responsável pela estabilização do corpo. Ela possui um controle maior de sua postura e já não depende mais de ajuda para se equilibrar e andar.
Manipulação	A criança não necessita mais de um ato brusco de lançar, chutar ou segurar os objetos. O desenvolvimento dela está avançado e já tem o controle de manipular objetos e realizar certas tarefas motoras.

Fonte: Elaboração própria

É por meio dos movimentos que a criança vai planejando e pensando na sua movimentação e, ao mesmo tempo, vivendo cada um deles, não só utilizando a parte motora, mas também o cognitivo para os articular, conforme suas necessidades e limites.

O desenvolvimento motor é um sistema sequencial, relacionado a idade cronológica trazido pela interação entre a biologia do indivíduo, os requisitos das tarefas e as condições ambientais, sendo inseparável às mudanças intelectuais, emocionais e sociais (ROSA NETO *et al.*, 2010, p. 423).

O desenvolvimento motor é responsável pela mudança, tanto na postura quanto no movimento da criança, sendo, assim, um processo de alterações interligadas. Cada criança tem seu padrão característico, ou seja, cada uma aprende no seu devido tempo, com suas dificuldades e habilidades.

É muito importante acompanhar essa fase de desenvolvimento motor, principalmente nos primeiros anos de vida, pois, por meio dele, é possível identificar doenças motoras em fases iniciais, facilitando e tornando mais rápido o tratamento. O desenvolvimento motor pode ser dividido em três estágios, conforme apontam Rosa Neto *et al.* (2010):

- Estágio inicial: quando o desenvolvimento atinge a primeira meta estipulada à criança na busca de executar movimentos fundamentais, sejam os manipulativos, os estabilizadores ou os locomotores. Geralmente ocorre em crianças com até dois anos de idade.
- Estágio elementar: engloba maior coordenação rítmica e maior controle dos movimentos fundamentais. Muitas crianças não desenvolvem bem este estágio e permanecem nele por toda vida.
- Estágio maduro: caracterizado como eficaz, coordenado e com execução adequada. Normalmente as crianças atingem o estágio maduro com 5 ou 6 anos de idade com a maior parte das habilidades fundamentais.

É de extrema relevância não forçar a criança a pular as etapas, pois um treino precoce ou pressão para realizar algumas tarefas pode acarretar problemas emocionais e até mesmo ansiedade. O desenvolvimento motor deve ser planejado.

É através do desenvolvimento motor que a criança tem uma melhor percepção sobre si mesma e, também, do mundo ao seu redor. O controle motor faz com que a criança tenha uma experiência mais completa que dará

base para vivências sólidas em seu desenvolvimento intelectual (ROSA NETO *et al.*, 2010, p.427).

Seber (1997) estudou o desenvolvimento cognitivo, baseado nos estudos de Piaget, o qual considera a cognição como uma maneira própria de adaptação biológica de um organismo a um ambiente complexo. Ao elaborar sua teoria que fala a respeito do desenvolvimento cognitivo, o autor observou as crianças diretamente como fonte de realidade. Ele compreende que o sistema cognitivo seleciona e interpreta a informação ambiental, à medida que constrói seu próprio conhecimento. Assim, a mente reconstrói e reinterpreta esse ambiente para adaptá-lo a seu próprio referencial mental existente.

Ao analisar seus próprios filhos, Piaget definiu que a inteligência nada mais é que a adaptação às situações novas e a construção contínua das estruturas, e que esta é uma entre muitas atividades de interação do organismo com o meio. A inteligência, nestas interações, vai aumentando seu nível de equilíbrio entre as trocas assimiladoras e acumuladoras (SEBER, 1997).

Sendo assim, o desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo de construção e reconstrução, ocorrendo de modo sequencial das ações mentais. Com isso, é possível acrescentar novos dados aos esquemas já existentes (SEBER, 1997).

Portanto, o desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo de construção e reconstrução, ocorrendo de modo sequencial das ações mentais. Com isso, é possível acrescentar novos dados aos esquemas já existentes (SEBER, 1997).

Este capítulo buscou retratar as principais questões associadas à primeira infância e à Educação Infantil, além de ressaltar os principais pontos de desenvolvimento nessa fase etária.

Em relação à educação em si, pontos importantes foram abordados no que diz respeito à procura pela creche, que teve um aumento significativo de matrículas nos últimos anos, conforme apontado neste capítulo. Na saúde, a taxa de mortalidade infantil diminuiu, o que mostra as políticas públicas alinhadas com o bem-estar da população em geral, especialmente da população mais carente.

Em suma, a Educação Infantil merece receber uma atenção especial, pois, como fase inicial da educação formal, ela tem o poder de despertar no aluno o gosto pela leitura, pela escrita e pela matemática, entre muitos outros gostos e necessidades de conhecimento. Entretanto, isso irá depender da forma como esse aluno é estimulado e incentivado.

Todo esse contexto é importante para o desenvolvimento do capítulo que segue, que tratará da demanda específica da educação na primeira infância, objeto dessa dissertação, relacionada aos alunos com TEA e sua inserção na escola.

3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A EDUCAÇÃO INFANTIL: DEMANDAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Os indivíduos com TEA foram, durante muito tempo, simplesmente designados como autistas, termo que até hoje é comumente utilizado. O termo autismo vem do grego *autos*, que significa “em si mesmo”. Faz referência a um sujeito retraído que evita qualquer contato com o mundo exterior e que pode chegar, inclusive, ao mutismo (ROUDINESCO, 2000).

Em 1944, segundo Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008 *apud* BARBARO, 2009), fazendo um levantamento histórico breve, Asperger⁴ propôs em seu estudo a definição de um distúrbio que ele denominou “Psicopatía Autística”, manifestada por transtorno severo na interação social, uso pedante da fala, desajeitamento motor e incidência maior no sexo masculino. Conforme os autores supracitados, Asperger utilizou a descrição de alguns casos clínicos, caracterizando a história familiar, aspectos físicos e comportamentais, desempenho nos testes de inteligência, além de enfatizar a preocupação com a abordagem educacional destes indivíduos (BARBARO, 2009).

O TEA, afeta o processamento da informação no cérebro, levando a vários sintomas voltados principalmente a problemas com a interação social e à comunicação, interesse restrito e comportamento repetitivo, e tem origem nos primeiros anos de vida, mas sua trajetória inicial não é uniforme. Em algumas crianças, os sintomas são aparentes logo após o nascimento. Na maioria dos casos, no entanto, os sintomas do TEA só são identificados entre os 12 e 24 meses de idade (ROUDINESCO, 2000).

O TEA tem sua forma de expressão sintomatológica, porém tem déficit na compreensão e aprendizado, de gestos e expressões faciais (face da alegria e tristeza), pouco contato visual e dificuldade de manter relacionamentos, por exemplo.

⁴ Hans Asperger (1906-1980) foi professor na Universidade de Viena em 1944 e se tornou diretor da clínica infantil em 1946. Em 1964 encabeçou o posto médico das SOS-Kinderdörfer (Aldeias SOS Infantis) em Hinterbrühl. Tornou-se professor emérito em 1977. Asperger tinha especial interesse em crianças “fisicamente anormais”. Observou que o padrão de comportamento e habilidades que ocorria preferencialmente em meninos; denominou-o de *psicopatía autista*, uma desordem da personalidade que incluía: *falta de empatia, baixa capacidade de formar amizades, conversação unilateral, intenso foco em um assunto de interesse especial e movimentos descoordenados* (Ver. Latinoam. Psicopat, 2015)

A classificação dentro do TEA considera o impacto do transtorno diante do grau de interação social e comunicação do diagnosticado (RUTTER; TAYLOR, 2011).

Observa-se, no TEA, a existência de comorbidades relacionadas à deficiência intelectual, caracterizada pela presença de déficit na área social, cognitiva e adaptativa, que pode incluir alterações comportamentais e estereotípias (BRASIL, 2014).

Devido à sua determinação multifatorial (fatores genéticos e ambientais), o diagnóstico ocorre por meio da observação dos comportamentos apresentados e do histórico do desenvolvimento da criança, por meio da anamnese⁵ (BARBARO, 2009).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (1998), a criança autista desenvolverá alguns problemas de relacionamento social, como incapacidade de manter contato visual, ligação social e jogos em grupo. O comportamento se manifestará, como de praxe, com ações que podem incluir resistência à mudança, ligações a objetos estranhos e um padrão de brincar somente num lugar específico.

Entre movimentos de integração (o aluno precisa se adaptar às exigências da escola) e de inclusão (a escola é que precisa estar preparada para receber todos os alunos), a história da pessoa com deficiência se escreve entre alguns erros, acertos e muita luta, seja dele mesmo, de sua família, de pesquisadores ou organizações que defendam a causa. A Educação Infantil, como primeira etapa escolar da criança, precisa estar preparada para todos os tipos de alunos, independentemente de sua diferença, pois o processo de inclusão escolar (ou exclusão) começa ali (BARBARO, 2009, p.30).

O aluno com o TEA, por muito tempo, sob aspectos clínicos, era visto como alvo de caridade ou assistencialismo e não como sujeito social com direito à educação (MAZZOTTA, 1996). Ao longo das últimas décadas, no entanto, tem aumentado a discussão, no campo da educação, sobre a inclusão de pessoas com deficiência e qual a melhor maneira de fazê-la.

Cunha (2015) defende a ideia de que, independentemente do nível de dificuldade, todos os alunos devem ser incluídos na rede regular de ensino, mesmo que sejam em salas especiais. Já Cavaco (2014) defende a inserção do aluno apenas em sala de aula regular.

⁵ Anamnese é uma entrevista realizada pelo profissional que irá atendê-lo, que tem a intenção de ser um ponto inicial no diagnóstico.

Porém, a inclusão de aluno autista deve ser realizada de modo sensato e bem conduzido e depende muito das possibilidades e diferenças individuais de cada aluno. No ensino regular, uma estratégia de facilitação da inclusão do aluno autista são as salas de apoio, docentes especializados e a presença do mediador escolar. Esse docente especializado não necessita atender somente a uma escola, porém deverá saber realizar avaliações, organizar sistemas de trabalho, avaliar sua eficiência, avaliar problemas de comportamento e definir estratégias (APA, 2013).

Nesse contexto, os alunos com autismo são também público-alvo da educação especial. Isso implica que eles possuem direito de Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de garantir o acesso desde a Educação Infantil.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2007, p. 10).

O AEE é importante por ser um complemento, com professores especialistas. Os profissionais nesse espaço atuam para complementar a atuação do professor na sala de aula regular e, como o autismo é um dos públicos-alvo da educação especial, as crianças diagnosticadas com TEA têm direito garantido ao acesso e à permanência no AEE (BOSA, 2006).

Sabe-se que o aluno com TEA se firma demasiadamente na organização dos seus espaços, seja em seu lar, ou nos demais locais que frequenta socialmente. Sendo assim, é importante que o docente esteja atento a detalhes que possam facilitar o convívio com o autista.

A organização física da sala de aula deve ser bem planejada para recebê-lo. Deve ser considerado o tamanho da sala de aula, outras salas que estão próximas, o número de acesso a pontos de luz, a qualidade da iluminação, se há ou não ventilação adequada, se há algum tipo de estímulos em excesso na parede que possa distrair os alunos e qualquer outro tipo de aspectos móveis que possam interferir negativamente no processo de aprendizagem (AMA, 2022).

Vygotsky (1987) já afirmava que a aprendizagem se dá na infância pela troca com os pares, quando as crianças vão aprimorando a sua zona de desenvolvimento.

Como o aluno autista possui essa dificuldade, o docente deve desenvolver outras propostas que atendam às suas necessidades. Santos (2017, p. 111) deixa claro que:

Na tarefa de auxiliar o aluno com TEA a compreender sua rotina, recursos visuais como cartões, ilustrações e fotos são sempre interessantes e o ideal é que sejam colocados na ordem em que vão acontecer. O uso desses recursos também é pertinente para fins comunicativos, afinal, nem sempre o aluno consegue externar suas vontades e necessidades, tampouco é capaz de compreender comandas e orientações que geralmente se mostram um pouco mais complexas exigindo certo grau de abstração.

Surian (2010, p. 18) afirma que “a criança autista apresenta uma aderência inflexível a rotina ou rituais reagindo com intensa ansiedade a mudanças imprevistas no ambiente”. Nesse contexto, cabe ao docente utilizar uma estratégia diferenciada ao lidar com esses alunos, a fim de amenizar todo o estresse causado na rotina escolar.

A gestão e o docente podem enfrentar desafios, ao incluírem alunos autistas na escola. Muitas vezes os docentes se sentem despreparados, pois lhe faltam uma melhor compreensão acerca da proposta de inclusão escolar, uma melhor formação conceitual e condições mais apropriadas de trabalho. A educação inclusiva nacional deve focar não somente na matrícula do aluno autista na escola, mas também no preparo do contexto da comunidade escolar, a fim de recebê-la e incluí-la de fato no processo educativo. Afinal, a educação inclusiva consiste na adaptação da escola ao indivíduo que se busca incluir e não o contrário. Isso deve ficar bem claro para a sociedade em que a escola esteja inserida.

O gênero humano, historicamente discrimina pessoas com deficiência, como desiguais, insistindo em expulsá-los do convívio, pois não os consideram semelhantes, em nome da normalidade padronizada que referência a conduta da espécie. Na verdade, por detrás desse preconceito clássico estão estipulados os requisitos estatísticos para qualificação do normal - ou do anormal por exclusão – escondendo uma das mais antigas mazelas da humanidade: o temor da limitação humana (SURIAN, 2010, p. 20).

Portanto, é de suma importância conscientizar pais, alunos e todos os inseridos dentro do ambiente escolar sobre a inclusão. Há de haver um relacionamento social dos alunos com toda gama da diversidade vivida pela escola, para, assim, então saberem viver e conviver com a diferença. A inclusão vai além da estrutura e da boa vontade dos profissionais da educação, tendo em vista que:

[...] incluir é aceitar, é sentir a educação além do contexto físico do espaço sala ou escola, é, sobretudo, uma forma de estar e de ser dos pais, dos

docentes e não docentes, das escolas, da sociedade e do mundo em geral. Isto é inclusão. (CAVACO, 2014, p. 36)

A ação do docente deve ser amparada por um preparo teórico, metodológico e prático que lhe dê segurança para efetivar na sala de aula estratégias inclusivas, isso porque é essencial conhecê-las bem, saber seus objetivos e, também, conhecer bem as necessidades do aluno autista. Não se pode utilizar uma estratégia só porque deu certo na sala de outro docente. Devem-se respeitar as peculiaridades e as necessidades do aluno com TEA, empregando meios e/ou adaptando-os para que ele se sinta incluído no processo educativo.

De acordo com Cavaco (2014), o atendimento nas salas de recursos, ou seja, no AEE, deve ser oferecido em horário contrário da sala regular. O docente especializado que atua na sala de recursos trabalha para identificar as dificuldades e as habilidades apresentadas pelo aluno atendido, elaborando um planejamento para realizar um atendimento com os recursos necessários ao seu desenvolvimento. Assim, a sala de recursos vem para somar com o ensino regular, trabalhando com as habilidades do educando.

A educação nas escolas inclusivas, independentemente do grau de severidade, deve ser vivenciada individualmente na sala de recursos e na sala de ensino comum, favorecendo a sociabilidade, porque incluir é aprender junto (CUNHA, 2012, p. 32).

É fundamental observar o aluno autista fora do contexto escolar. Como qualquer cidadão, ele deve ocupar e fazer uso dos espaços públicos, pois o processo de seu desenvolvimento será alavancado todas as vezes em que ele estiver em situações legítimas de convívio. Infelizmente, as conquistas que a Política Nacional Especial da Educação Inclusiva garante aos alunos autistas não vêm se efetivando nas escolas por falta de algumas ações. Dentre elas, destacamos: capacitação profissional, adaptação do espaço escolar e recursos e materiais apropriados (BRASIL, 2007).

Dentre vários fatores, há de haver uma formação mais adequada aos docentes, pois ela é primordial para garantir a qualidade do atendimento aos alunos autistas. Muito embora, as redes de ensino tenham apresentado melhorias em relação à inclusão de alunos especiais, não somente com alunos com TEA, ainda são necessárias ações nas diferentes áreas sociais, buscando romper com a cultura do

preconceito com as pessoas com deficiência, de forma que as diferenças sejam respeitadas, e as necessidades de todos os alunos sejam atendidos.

3.1 Fundamentos legais para a educação da pessoa com TEA na escola

Mesmo com a garantia estabelecida pela legislação, integrar o aluno com qualquer dificuldade cognitiva é uma questão delicada para a escola, pois isso demanda uma melhor organização da estrutura escolar, todo um aparato pedagógico e um corpo docente capacitado, preparado para atender esse aluno, a fim de cumprir sua função de integração social. Conforme declaram Glat e Nogueira (2002, p. 29):

As políticas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que visa a beneficiar não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo.

As esferas, federal, estaduais ou distrital e municipais, devem proporcionar às pessoas com TEA os direitos irrenunciáveis a uma vida digna, que possibilitem uma integridade física e moral, com meios para o livre desenvolvimento da personalidade, segurança e o lazer.

Ademais, não se pode perder de vista que o Brasil é signatário da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, por meio do Decreto nº 6949/2009, a qual tem como princípios a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, a igualdade de oportunidades e a acessibilidade.

Essa Convenção, integrante do ordenamento jurídico brasileiro com força de Emenda Constitucional (art. 5.º, § 3.º), fixou como compromisso dos estados participantes a adoção de todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência.

De acordo com Fávero (2004), é preciso divulgar e ensinar a não discriminar as pessoas com deficiência, a respeitá-las como parte da população, pois em muitos casos a exclusão ainda é predominante. Vale ressaltar que nem todas as pessoas com deficiência estão passivas à espera de ajuda.

Fávero (2004) afirma, ainda, que toda pessoa pode ser um agente de violação de direitos humanos e raramente sabe que está cometendo um ato de discriminação,

principalmente contra as pessoas com deficiência, em razão do usual desconhecimento do tema pela população de um modo geral. Por isso há necessidade de maior conscientização.

Em algumas famílias, em que uma criança nasce com deficiência, são comuns os casos de pais que tiveram contato primeiro com a deficiência para, então, terem contato com seus filhos. Poucas pessoas se arriscam a evidenciar a diferença explícita naqueles casos em que a deficiência é evidente e tiram da criança a possibilidade de ser diferente, como se isso tivesse um peso entre ser melhor ou pior, sendo que na verdade o fator diferença é inerente a todo ser humano, o que justifica uma diferenciação e um foco na conscientização das famílias (BAGGIO NETO; GIL, 2006).

Outro fator importante relacionado à criança com deficiência é fomentar no imaginário coletivo e individual o conhecimento das capacidades e das contribuições dessa criança, para que ela seja vista como parte da diversidade humana e não como um obstáculo a ser eliminado ou rejeitado. As pessoas com deficiência também geram capital social e são agentes do próprio desenvolvimento (WERNECK, 2002).

No que se refere especificamente ao campo educacional, há um emaranhado de dispositivos legais que preveem e visam dar total efetividade no sentido de assegurar a plenitude do exercício dos direitos até então garantidos em lei. Dentre esse conjunto normativos, no que concerne ao direito à educação às crianças e adolescentes, com deficiência, sobretudo, o TEA, destacam-se alguns dispositivos, os quais serão mais bem delineados a seguir:

3.1.1 Constituição Federal

Tratando da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, o artigo 208, que trata da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, assim como “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988).

Nos artigos 205 e 206, reforça-se a educação como um direito de todos, “garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a

qualificação para o trabalho e igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

3.1.2 Estatuto da Criança e Adolescente

No sentido de proteção e garantias, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado pela Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, a qual regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal, dispõe expressamente em seu artigo 54, inciso III, que:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
[...].
III atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

A partir das normas, sejam elas de ordem constitucional ou mesmo infraconstitucional, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios passaram a se organizar de forma a cumprir esta garantia, emitindo uma série de documentos que estabeleceram regras, diretrizes e metas a serem observadas pelo sistema educacional para o adequado atendimento especializado.

Com efeito, portanto, se mostra inegável o dever do ente público de garantir, dentre outras medidas, a disponibilidade de profissionais qualificados ao atendimento dos alunos autistas, cujo desenvolvimento escolar dependa de assistência especial, seja em razão de dificuldade física (locomoção, higiene e alimentação), seja em virtude da dificuldade mental e outros transtornos que demandem um atendimento especializado. Se o ente público não fornecer ao aluno condições mínimas da educação inclusiva a que se propõe, de forma que se sinta seguro e amparado no ambiente escolar, prestando-lhe assistência para que suas habilidades possam ser exploradas, seu direito constitucional estará longe de ser efetivado.

3.1.3 Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei Brasileira de Inclusão

Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015, o Estado tem o dever de garantir um tratamento diferenciado no que concerne à educação das crianças, jovens e adultos com deficiência. Mencionado Estatuto, nesse sentido, assegurou a educação à pessoa com deficiência, disciplinando que essa educação se desse de forma inclusiva e de modo

a promovê-la, com todas as suas características, assistindo-as em suas diversas necessidades. Isso pode ser constatado no artigo 27 da lei supramencionada, transcrito a seguir:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

O artigo 28, dando sequência às responsabilidades do poder público, ressalta que:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - Adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência. (BRASIL, 2015).

Todas as incursões normativas, desde a Constituição Federal, são voltadas para o atendimento da pessoa com deficiência em suas carências físicas, emocionais

e de desenvolvimento mental global, em uma evidente preocupação com vistas em também formar profissionais capacitados às exigências dessas pessoas.

Em conformidade com o que dispõe o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no que se refere à garantia de educação às pessoas com deficiência, necessário se faz observar que esse direito não se esgota no mero acesso a vaga em rede regular de ensino, mas inclui a garantia de toda e qualquer atividade necessária e adequada ao pleno acesso à educação, como o acompanhamento especializado em sala de aula.

3.1.4 Lei nº 12.764/2012 - conhecida como lei Berenice Piana, alterada pela Lei nº 13 977/2020

Esta lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. O parágrafo 1.º do artigo 1º dispõe que, para os efeitos desta lei, é considerada pessoa com TEA aquela portadora de síndrome clínica caracterizada por:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento.

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012).

O artigo 3.º, especificamente na alínea “a” de seu inciso IV, bem como em seu parágrafo único, prevê, expressamente, que são direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista o acesso à educação e, em caso de comprovada necessidade da pessoa incluída em classe comum de ensino regular, a disponibilização de um acompanhante especializado.

Dentro desse contexto, a garantia do direito à educação especializada à criança ou ao adolescente com deficiência não se restringe ao mero acesso à vaga em rede regular de ensino, mas garante-lhe toda e qualquer atividade necessária e adequada ao pleno acesso à educação, como o acompanhamento especializado por professor auxiliar. Essa disposição legal contida na Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, foi devidamente regulamentada pelo artigo 4º do Decreto nº 8368, de 02 de dezembro

de 2014, fixando em que condições pode ser deferido o profissional que atenda às mais diversas necessidades do autista, na medida em que comprovado:

Art. 4º É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.

[...]

§ 2º Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764, de 2012. (BRASIL, 2014).

É imprescindível que haja, dentro do espaço escolar, um mediador para promover a interação social do autista com os demais personagens de uma escola: colegas de classe, professores e funcionários. Quem determina se o autista precisa de um professor auxiliar é o médico. Uma vez estabelecida essa necessidade, a escola tem obrigação de conceder esse apoio à família. Casos já foram relatados em que as escolas se negam a disponibilizar esse profissional de apoio e, por isso, os pais devem estar informados sobre esse direito do aluno, protocolando um pedido junto à Delegacia de Ensino e, se for o caso, em juízo.

Os autistas têm direito à educação, bem como direito garantido por todas as políticas de inclusão do País. É preciso que haja mais capacitação dos docentes e maior conscientização das escolas para a diversidade. Não existe inclusão sem capacitação. A capacitação é a chave para um melhor desenvolvimento educacional, promovendo de fato a inclusão e a acessibilidade para o autista.

3.2 O papel do docente no desenvolvimento do aluno autista

A criança ou adolescente com espectro autista apresenta um transtorno em seu desenvolvimento, ocasionando-lhe várias dificuldades de comportamento, linguagem entre outros. A palavra já descreve a pessoa que vive em torno de si mesma, que não gosta muito de se comunicar com outras pessoas, e gosta de viver em função de si própria. Segundo Kanner (1943, p. 448, apud DIAS, 2015), o TEA, traz:

Prejuízos no desenvolvimento e na comunicação da criança: Ele notou a ausência de linguagem em algumas crianças com autismo e um uso estranho por parte daquelas que a possuem, como se não fosse uma ferramenta para

receber ou enviar mensagens significativas, tendência a repetir transmissões ouvidas.

A função de ensinar e obter resultados otimistas geralmente recai sobre o docente, tendo em vista que ele mantém um contato contínuo e duradouro com o aluno. Com tantas mudanças sociais ocorrendo, novas atribuições recaem também sobre a responsabilidade do docente, e este tem que estar preparado para lidar com as situações mais desafiadoras no dia a dia, incluindo a educação de alunos com autismo.

Mello (2004) nos mostra que é importante que o docente verifique com certa frequência que o aluno esteja compreendendo o desenvolvimento da aula. Além disso, é aconselhável, também, que esse aluno:

1. Sente o mais próximo possível do professor.
2. Seja requisitado como ajudante do professor algumas vezes.
3. Use agendas e calendários, listas e tarefas e listas de verificação.
4. Seja ajudado para poder trabalhar e concentrar-se por períodos cada vez mais longos.
5. Seja estimulado a trabalhar em grupo e a aprender a esperar sua vez.
6. Aprenda a pedir ajuda.
7. Tenha apoio durante o recreio onde, por exemplo, poderá dedicar-se a seus assuntos de interesse, pois caso contrário poderá vagar dedicar-se algum assunto inusitado ou ser alvo de brincadeiras dos colegas.
8. Seja elogiado sempre que for bem-sucedido (MELLO, 2004, p. 30).

O docente, ao conduzir a aprendizagem do aluno autista, precisa ser delicado, observador, paciente, mediador, sensível, direto, ciente que nos primeiros momentos não será fácil esta comunicação e que o aluno poderá não aceitar alguma restrição dada pelo docente. Então, o docente tem que estar preparado para usar novas práticas pedagógicas e estratégias, mostrando para o aluno com TEA, maneiras necessárias de resolver problemas, sem que tenha reações indevidas ao conduzir o trabalho.

O aluno com espectro autista irá aprender melhor não só ouvindo conteúdos, mas através por meio do lúdico, do tocar em objetos ou até mesmo através de gestos. Nesse contexto, é importante que o docente peça para que o aluno faça o que foi solicitado do modo que entendeu, para concluir com exatidão a melhor maneira de prender sua atenção. O aluno com espectro autista demora muito tempo para reconhecer algum objeto, por isso se faz necessária a ajuda do adulto, para estimulá-lo.

Além de estudar, observar e analisar o desenvolvimento do aluno com autismo, o professor tem a missão de tornar a sala de aula um ambiente inclusivo e acolhedor,

possibilitando aos alunos o conhecimento das diferenças e o incentivo para que elas desenvolvam a empatia e a solidariedade. O docente deve desenvolver no aluno a autoconfiança e a independência, pois são características ausentes em sua personalidade. Desenvolver atividades de acordo com o grau de conhecimento do aluno, para que ele possa desempenhar as atividades de forma correta, permitindo o surgimento de novas aprendizagens e o avanço no desenvolvimento de atividades escolares (CUNHA, 2012).

Cunha (2012, p. 30) ressalta que “haverá conquistas e erros, muitas vezes mais erros do que conquistas, mas o trabalho jamais será em vão”. O trabalho do docente, da equipe pedagógica e da família, será de muitas lutas e opiniões diversas, mas sempre haverá progresso de todas as maneiras consideradas importantes, quando se percebe a evolução intelectual do aluno.

A inclusão, no ambiente escolar, não é apenas inserir o aluno especial em na Educação Infantil, mas sim, fazer com que este aluno se sinta parte da comunidade escolar. Sendo assim, conforme aponta Belizário (2013), o professor deve perder o medo e o receio de ter em sua sala de aula uma criança com espectro autista. Somente essa atitude positiva já tornará o trabalho mais fácil, fazendo também com que a criança se sinta mais confiante e se desenvolva melhor.

4 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: RESULTADOS E ANÁLISES

Com o intuito de encontrar programas, descrições, estudos, textos e narrativas sobre formação e capacitação de docentes para atuação com alunos da Educação Infantil diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista, foi realizada uma pesquisa biobibliográfica em bancos de dados e informações do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Segundo Gil (2010), uma pesquisa bibliográfica baseia-se na leitura, na análise e na interpretação de material já produzido, por outros pesquisadores, como artigos e livros. As palavras-chave usadas no campo de busca dos motores de cruzamento de dados digitais foram: Formação Docente, Educação Infantil e TEA, ou sinônimos como Formação de Professores e Autismo. O recorte temporal estabelecido foi de 2012 a 2022, em razão dos dez anos da Lei nº 12.764/2012, a qual instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, em que o transtorno é considerado deficiência (BRASIL, 2012). Esse recorte se deu com o intuito de levantar o que foi produzido cientificamente sobre a questão nos últimos dez anos.

Essas palavras-chave foram utilizadas, levando-se em consideração que a capacitação profissional dos docentes é uma forma importante de dar respostas possíveis à complexidade de lidar com os alunos diagnosticados com TEA na Educação Infantil. O trabalho pedagógico das instituições precisa avançar como as leis de acesso dos autistas às escolas regulares.

Há lacunas na formação do docente, que, geralmente, se declara não ter sido preparado em suas graduações e licenciaturas para lidar com alunos com necessidades educacionais específicas, entre elas, o TEA, e que não é remunerado para trabalhar, especificamente, com educação especial (SANTOS, 2017).

Conforme observado em alguns textos, os docentes reclamam de turmas superlotadas que não comportam horários flexíveis, atendimento individual ou adaptações curriculares. Ou ainda, são resistentes em trabalhar com alunos com TEA, devido às ideias negativas preconcebidas, o que acaba afetando suas expectativas e suas ações pedagógicas.

Conforme exposto ao longo desta dissertação, a população em idade escolar que possui TEA, para acesso à educação regular no País, tem a favor a Lei n.º

12.764/2012, a qual apresenta diretrizes coerentes às propostas da educação inclusiva, indicando que o atendimento a esse público seja realizado nas escolas regulares, exigindo máxima sensibilidade das comunidades e equipes escolares para recebê-las, além de exigir que os atores envolvidos no sistema educacional sejam qualificados para atender essa população em seus processos de inclusão, assegurando-lhe a promoção de condições de igualdade, o exercício dos direitos fundamentais de cidadania, conjugado com os principais direitos à vida, à saúde, à educação, ao trabalho e a Previdência Social. Ou seja, assegura-se às pessoas com deficiência os direitos como cidadão consciente e participativo na sociedade.

Porém, apesar do avanço de mecanismos de lei que vise à inserção dos alunos autistas, na Educação Infantil, na primeira infância ou em qualquer momento da vida escolar, existe uma falta de preparo e capacidade técnica dos docentes no acolhimento e no processo de aprendizagem desses alunos com o TEA.

É fato que a educação inclusiva cresceu no Brasil nesses 10 anos de empenhos governamentais para permitir e incentivar o acesso de alunos com deficiência ao espaço escolar regular, num processo de inclusão permanente. No entanto, o ritmo ainda é muito lento diante dos anseios de uma grande parte da sociedade.

De acordo com pesquisadores e estudiosos do assunto, tais como Santos (2008) e Fumegalli (2012), no caso do autismo, os trabalhos com o tema TEA, que um número considerável de publicações, estão carentes de profundidade, com fissuras enormes para serem preenchidas quando o assunto é docência para atuação com esse determinado público, buscando uma pedagogia de ensino que supra as necessidades de aprendizado dos alunos autistas, sobretudo na Educação Infantil.

O superficial ainda impera diante do conhecimento a respeito das etapas do transtorno, bem como o seu diagnóstico, na maioria das vezes, difícil de ser realizado e quase sempre definido em avançada idade do aluno. É desse entendimento mínimo da profundidade sobre o TEA, que precisam os docentes para atuar com segurança, credibilidade e resultados. Estima-se que 1% da população mundial, conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2015) tenha TEA. Esse dado sobre a porcentagem do diagnóstico no mundo só foi possível devido à tecnologia que proporcionou pesquisas e avanços na área da psicologia e neurologia, o que também tem garantido intervenções e tratamentos cada vez mais cedo, uma ajuda fundamental para o desenvolvimento pleno da pessoa com TEA.

No entanto, além de psicólogos e neurologistas, a pedagogia deveria percorrer esse mesmo caminho para evoluir e adequar as conquistas da ciência também à educação. A pedagogia ainda está num vácuo do uso desses mecanismos descobertos para aplicá-los na aprendizagem dos alunos com transtornos do espectro autista (MORGADO, 2011).

4.1 O Levantamento Bibliográfico

Levando-se isso em consideração, a pesquisa foi feita por meio de consulta *on-line* nas bases de dados mencionadas. Foram analisados trabalhos científicos publicados entre 2012 e 2022, e foram excluídos da análise os trabalhos que não tinha como eixo principal a formação ou capacitação dos docentes para atuação em salas de aula com alunos na Educação Infantil diagnosticados com o TEA. Uma decisão tomada devido ao significativo número de textos surgidos na busca que giram em torno de dados sobre autismo clínicos, sobre terapias, direito à inclusão ou experimentos que refletiam a dimensão familiar, legislação internacional e *bullying*, para mencionar apenas alguns exemplos.

A pesquisa evidenciou a fragilidade do tema, quando vinculado à Educação Infantil, principalmente no que tange aos resultados divulgados por meio da pesquisa científica voltada para as práticas docentes.

Os quadros 2, 3 e 4, a seguir, ilustram os resultados encontrados nas bases de dados mencionadas, com as palavras-chave utilizadas.

Quadro 2 – Trabalhos Encontrados – SciELO-Brasil

Palavras-chave	Assunto	Resultados
Formação Docente, Educação Infantil, Transtorno do Espectro Autista (TEA).	Educação	0
Formação de Professores, Educação Infantil, Autismo	Educação	0

Fonte: Elaboração própria

Quadro 3 – Trabalhos Encontrados – Portal de Periódicos da CAPES

Palavras-chave	Assunto	Resultados
Formação Docente, Educação Infantil, TEA	Educação	11
Formação de Professores, Educação Infantil, Autismo	Educação	11

Fonte: Elaboração própria

Quadro 4 – Trabalhos Encontrados – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Palavras-chave	Assunto	Resultados
Formação Docente, Educação Infantil, TEA	Educação	9
Formação de Professores, Educação Infantil, Autismo	Educação	9

Fonte: Elaboração própria

A busca feita nos três portais apresentou um total de 20 trabalhos com as palavras-chave utilizadas, levando-se em consideração que, nos Quadros 3 e 4, em ambas as buscas de palavras-chave foram apresentados os mesmos trabalhos. Desse total, apenas 8 trabalhos, ainda que de forma superficial, têm uma mínima relação com formação e capacitação do docente para atuar em sala de aula com alunos diagnosticados com TEA.

Na primeira base de dados utilizada, o Portal SciELO Brasil, nada foi encontrado na busca feita com o uso das palavras-chave mencionadas no Quadro 2.

No Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram identificados 11 trabalhos, mas apenas 3 têm ao menos alguns dados e alguma relação com as informações na qual a pesquisa tem como objetivo: um panorama da formação docente ou complementos educacionais pedagógicos para atuação em sala de aula com alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. As pesquisas que não se aproximam da temática e foram excluídas apresentavam informações e análises sobre a inclusão das crianças

diagnosticadas com TEA, e os desafios do trabalho em sala regular, porém não contemplavam questionamentos e caminhos para formação dos docentes.

Quadro 5 – Resultados Válidos – Portal de Periódicos da CAPES

Texto	Ano	Título	Autor(es)	Palavras-chave utilizadas
1	2021	“Contribuições da formação continuada de professores frente ao transtorno do espectro autista”	SILVA, Raissa Maria Aragão da.	Formação Docente, TEA, Educação Infantil.
2	2021	“Consultoria Colaborativa na Educação Infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo”	SOUZA, Maria de Guia; NUNES, Débora de Paula.	Formação de Professores, Autismo, Educação Infantil.
3	2020	“Variáveis pessoais de professores para o atendimento a alunos com transtorno global do desenvolvimento”	RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes,	Formação de Professores, Autismo, Educação Infantil.

Fonte: elaboração própria

No artigo “Contribuição da formação continuada de professores frente ao transtorno do Espectro Autista”, Raissa Maria Aragão da Silva (2021) traz resultados de uma pesquisa exploratória, de caráter qualitativo, que descreve docentes que se sentem inseguros para conduzir ações no auxílio do desenvolvimento e inclusão de alunos com diagnóstico de TEA no âmbito da Educação Infantil, identificando que a maioria nunca teve experiências em sala com alunos com TEA.

O artigo busca identificar os benefícios de uma formação continuada do docente para trazê-lo a uma realidade de inclusão e de desenvolvimento do aluno com TEA. A pesquisa teve como instrumento de avaliação um questionário com perguntas

abertas, o qual foi aplicado aos docentes participantes da pesquisa, com uma busca documental e bibliográfica. O resultado indica que a formação continuada pode trazer aprendizagens significativas na vida e no desenvolvimento do aluno com TEA, e, para isso, é preciso uma articulação entre práticas do Estado, instituições de ensino, profissionais de educação e pais, visando sempre ao desenvolvimento e à evolução do aluno.

O segundo artigo, “Consultoria Colaborativa na Educação Infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo”, mostra o resultado dos estudos de Maria de Guia Souza e Débora de Paula Nunes (2021), o qual propõe evidências de uma formação deficitária de professores no contexto da Educação Infantil.

O texto revela limitações no desenvolvimento escolar e funcional de alunos diagnosticados com TEA. Essa análise é resultado da avaliação de um programa de intervenção nas práticas de ensino de uma docente da Educação Infantil, que atendia um aluno de 4 anos de idade, diagnosticado com TEA. O programa de consultoria, protagonizado por uma pedagoga, foi desenvolvido em seis etapas e contou com a participação do docente, de uma cuidadora e da avó do aluno.

Com o apoio de um delineamento de pesquisa multimétodo, envolvendo coleta, análise e integração de dados, de natureza qualitativa e quantitativa, foram avaliados os efeitos do programa de capacitação no comportamento mediador da docente, como também na participação do aluno com TEA, em três rotinas escolares distintas.

Ao término do programa, foram registrados aumento na frequência de ocorrência de comportamentos mediadores da docente e mudanças qualitativas na participação do aluno. Registros de validade social indicaram satisfação dos participantes da pesquisa quanto aos efeitos produzidos pelo programa. São colocados em discussão os efeitos promissores das práticas colaborativas na formação docente.

Já no artigo “Variáveis pessoais de professores para o atendimento a alunos com transtorno global do desenvolvimento”, Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Ana Paula Pacheco Moraes Maturana (2020) identificaram crenças positivas e negativas relacionadas à inclusão dos alunos autistas no sistema de ensino regular.

Os dados coletados mostram também que apenas os docentes de Educação Especial (EE) e de Ensino Fundamental tinham experiência anterior ou atual com

alunos com TEA, ainda assim, eles relataram dificuldade de inclusão devido à precariedade dos serviços oferecidos a essa população.

Esse artigo retrata uma pesquisa feita com 82 profissionais da Educação que participavam de um curso de especialização sobre Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), os quais apresentavam expectativas favoráveis em relação a essa formação. Eram 19 professores de educação especial, 22 professores de Educação Infantil, 23 professores de áreas específicas, 12 profissionais com cargo administrativo e 6 sem cargo informado. Seis deles eram do sexo masculino. Um dado relevante na conclusão da pesquisa é que os trabalhos efetivos dos docentes no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas são prejudicados por crenças romantizadas em relação ao aluno com TEA, apresentadas pela mídia, sociedade e incorporadas na prática escolar.

A argumentação do artigo cita Schmidt (2016 *apud* RODRIGUES; CAPELLINI; MATURANA, 2021), cujas pesquisas apontam que muitos professores enxergam o aluno com TEA, como prisioneiro de um mundo próprio e inacessível, impactando negativamente na prática com esse alunado, uma vez que a ideia que esse aluno não consegue apreender é na realidade uma crença errônea carregada de preconceitos. Portanto, as autoras concluem que um dos desafios à efetiva inclusão do aluno com autismo seja superar as crenças da equipe escolar sobre o desenvolvimento do aluno e o propósito da educação, em conjunto com a reavaliação de cursos de docentes especiais e o desenvolvimento da colaboração entre pais e escola. São resultados que apontam sobre a necessidade da formação continuada dos docentes, já que só por meio dela será possível promover expectativas realistas quanto ao desempenho dos alunos autistas e criar um sentimento de competência no trabalho do professor com essa população. Como pontua Misquiatti (2013, *apud* RODRIGUES; CAPELLINI; MATURANA, 2021), muitos conhecimentos errôneos sobre as características do aluno com TGD foram desmistificados após o oferecimento de um treinamento por meio de formação continuada.

Já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por sua vez, foram encontradas nove teses ou dissertações com as palavras-chave, mas apenas 05 cinco delas se aproximam, ainda que minimamente, do objetivo do levantamento, ou seja, a formação dos docentes para atuar no processo de educação dos alunos com TEA, no espaço escolar. As teses e as dissertações que não se aproximam da temática e foram excluídas tratam de aspectos como: investigação sobre como

docentes compreendem a questão da aquisição de linguagem no aluno com autismo, seguindo a teoria psicanalítica, ampliando a concepção de língua e linguagem por meio da noção lacaniana de lalíngua⁶; tecnologia para o público com TEA, na Comunicação Alternativa; processo de construção de um material educacional na perspectiva da educação matemática inclusiva para um aluno autista; dentre outros.

Quadro 6 – Resultados válidos – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Texto	Ano	Título	Autor(es)	Palavras-chave utilizadas
1	2017	“Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras”	FERREIRA, Roberta Flávia Alves	Formação Docente, TEA, Educação Infantil.
2	2022	“Formação de professores da educação infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo”	CRUZ, Daniele Rita	Formação Docente, TEA, Educação Infantil.
3	2021	“Corpo e aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista: um diálogo com professoras da educação infantil”	SOUZA, Jaise do Nascimento	Formação Docente, TEA, Educação Infantil.
4	2021	“Possibilidades do coensino com crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil”	RINALDO, Simone Catarina de Oliveira	Formação Docente, TEA, Educação Infantil.

⁶ Lalíngua é o conceito criado por Lacan para falar do efeito da linguagem no sujeito.

5	2019	“Autismo e inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores”	SOUZA, Maria da Guia	Formação Docente, TEA, Educação Infantil.
---	------	--	-------------------------	---

Fonte: Elaboração própria

O resultado apresentado evidencia a falta de teses e dissertações atuais específicas sobre o tema. Os dados coletados pela pesquisa, ainda, demonstram a necessidade de maior discussão e aprofundamento nos cursos relacionados à educação.

Os textos selecionados pelo critério de, no mínimo, citação a respeito do tema da pesquisa, de modo geral, descrevem um panorama de precária formação dos professores, além de meios inadequados para promover aprendizado e socialização dos alunos com diagnóstico de TEA.

Na dissertação “Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras”, Roberta Flávia Alves Ferreira (2017) analisa o tipo de formação que as docentes recebem para atuar, ao longo de sua trajetória profissional, na unidade municipal de Educação Infantil no município de Belo Horizonte. Essa avaliação visa analisar o desafio dos docentes em assegurar a inclusão de alunos com TEA na sala de regular.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, levantamento bibliográfico e documental, identificou a necessidade de os docentes compreenderem melhor os aspectos educacionais de aprendizagem. Pela pesquisa, elas precisam de maior acesso a cursos de atualização, além de terem à disposição materiais adequados às atividades específicas direcionadas aos alunos autistas. Essas situações levam as docentes a sentirem-se despreparados para atuar com os alunos com TEA, por desconhecerem particularidades da deficiência e não possuírem formação específica sobre a inclusão de alunos com TEA, bem como ausência de uma formação continuada.

A conclusão da dissertação demonstra que, para que a inclusão ocorra, não basta apenas assegurar as matrículas no ensino regular, é fundamental adequação

curricular, planejamento educacional individualizado, recursos pedagógicos e, principalmente, formação continuada das professoras para a inclusão.

Na dissertação “Formação de professores da educação infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo”, Daniele Rita Cruz (2022) discorre sobre todas as dificuldades de comunicação, socialização e comportamentos presentes em um aluno com TEA. Ela apresenta os docentes da classe regular comum como inseguros para atuar no ensino deste aluno com TEA, possuindo concepções prévias afetadas por mitos – de como o processo de ensino deve acontecer.

Segundo a autora, “os mitos e as concepções que afetam o ensino da criança com TEA é um problema discutido em pesquisas e que estimulou o presente trabalho” (CRUZ, 2022). A pesquisa, cujo objetivo foi elaborar e implementar um programa *online* de formação para o ensino do aluno com TEA, na Educação Infantil e verificar o impacto nos discursos dos participantes durante o processo formativo, foi feita com 25 docentes da Educação Infantil com intervenção de cunho explicativo.

A formação foi realizada por meio da análise, reflexão e discussão de casos de ensino de alunos com TEA, abordando temas como características, a importância do laudo, rigidez, estereotípias. Os resultados apontam uma deficiência na formação inicial e continuada dos docentes, a qual se relaciona diretamente com um dos desafios para incluir o aluno com TEA; uma necessidade de melhores políticas públicas, infraestruturas adequadas e investimentos financeiros.

Outro fator importante indicado no resultado é que os saberes acerca do TEA geralmente são adquiridos por meio das mídias sociais, sendo assim, não devem ser absorvidos como verdade. Além disso, o laudo é importante para a prática docente. A pesquisa aponta que o melhor caminho para compreender esse público e incluí-lo é haver um sistema de ensino regular, oferecido a todos e com oportunidades educacionais adequadas para a diversidade de estilos de aprendizado. Para tanto, cumpre oferecer ao docente além de uma formação inicial com maior ênfase no assunto, uma formação continuada, que lhe oportunize refletir sobre casos de ensino e da prática docente e de uma relação de qualidade com a família do aluno com TEA.

Na dissertação “Corpo e aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista: um diálogo com professoras da educação infantil”, Jaise do Nascimento Souza (2021) destaca a precariedade na formação dos docentes para atuar numa perspectiva inclusiva, com reflexo na execução de práticas pedagógicas, que ainda compreendem o corpo separado do sujeito.

O estudo buscou identificar a concepção dos docentes da Educação Infantil sobre a inclusão escolar, corpo e aprendizagem do aluno com TEA. Analisou a relação entre os docentes e os alunos e aplicou propostas de formação continuada, recorrendo a trabalhos desenvolvidos por Magalhães, 2007; Mantoan, 2003; Mendes, 2006, sobre diversidade e inclusão escolar. E Favoretto e Lamônia, 2014; Nóvoa, 2008, sobre formação de professores, além de Azevedo; Nunes; Schmidt, 2013; Fernandez, 2008; Schwartzman, 2003, acerca do TEA, fechando com estudos sobre relação corpo e aprendizagem em Freire, 2011; Gaya ,2006; Merleau-Ponty,2006; Nobrega, 2005.

Os resultados da pesquisa apontam a ausência de vivências coletivas e de espaços destinados à formação continuada para construção de saberes a partir da ação-reflexão no fazer docente. Ainda, aborda o desconhecimento dos docentes acerca do TEA e a presença marcante de concepções que não valorizam o corpo do aluno no processo educativo, em muitos casos, reprimido a favor da valorização do desenvolvimento cognitivo. Indica que a compreensão do corpo como espaço de aprendizagem na educação é indispensável à inclusão escolar de alunos com TEA, na escola regular e, nesse cenário, investir na formação do docente, remota ou presencialmente, de forma contínua, é essencial.

Já na tese “Possibilidades do coensino com crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil”, Simone Catarina de Oliveira Rinaldo (2021) propôs um programa de encontros temáticos sobre “Coensino” – apoio à escolarização do aluno elegível ao serviço de educação especial (ESEE), por meio da parceria colaborativa – para os docentes da educação especial e do ensino comum atuantes na Educação Infantil, com o objetivo geral de analisar as possibilidades do “Coensino”, a partir das práticas pedagógicas desses docentes voltadas para os alunos com TEA. Os objetivos específicos foram analisar as práticas desses docentes antes e depois dos encontros temáticos sobre “Coensino”, e se estes impulsionaram a reflexão sobre elas; e identificar as possibilidades, os obstáculos, os desafios e os limites do “Coensino”. O município onde a pesquisa foi realizada situa-se no centro-oeste do estado de São Paulo. A amostra reuniu um total de sete docentes, sendo quatro da educação especial e três do ensino comum, além de uma coordenadora da educação especial e quatro alunos com TEA.

Os instrumentos para a coleta de dados foram: entrevistas, roteiros para reflexão e avaliação da prática pedagógica; documentos da Secretaria Municipal de

Educação (SME); materiais formativos para os encontros temáticos e diário de campo. A análise dos dados teve por subsídio os estudos teóricos e metodológicos realizados ao longo de todo o período da pesquisa.

Os principais resultados indicam que o município participante da pesquisa tem condições de implementar o modelo do “Coensino” por meio da revisão e atualização da sua política, uma vez que dispõe de recursos materiais, humanos e arquitetônicos para isso, podendo iniciá-lo pela Educação Infantil.

Concluiu-se que o “Coensino”, além de favorecer a aprendizagem dos alunos elegíveis ao serviço de educação especial, especificamente os com TEA, é uma estratégia promissora para prover a formação em serviço dos profissionais da escola, já que uma das conclusões da pesquisa, ao longo do processo de ensino, foi a inexistência dessa parceria apontar para práticas pedagógicas não inclusivas, devido à falta de formação em serviço, principalmente para o professor do ensino comum.

Por fim, na dissertação “Autismo e inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores”, Maria da Guia Souza (2019) objetivou avaliar a eficácia de uma proposta pedagógica de intervenção escolar, de cunho colaborativo, na escolarização de um aluno com TEA, regularmente matriculada na Educação Infantil na cidade de Tenente Laurentino Cruz/RN, onde foram avaliados os efeitos da mediação docente no desempenho acadêmico e funcional do aluno, por meio de uma pesquisa quase-experimental “intrassujeito”, para mensurar os efeitos do programa de capacitação no comportamento mediador do docente.

Esse trabalho constatou o aumento na frequência de comportamentos mediadores da docente e mudanças qualitativas no desempenho do aluno diante do programa de capacitação, podendo concluir que o sucesso ou fracasso da escolarização do aluno com TEA está condicionado ao planejamento/organização de estratégias de ensino, às adequações realizadas na escola, bem como à formação continuada dos docentes.

Os resultados de estudos conduzidos, no contexto da Educação Infantil, revelam que as limitações no desenvolvimento acadêmico e funcional dos alunos com TEA, muitas vezes, advém, entre outros fatores, da precária formação dos docentes, e essas lacunas justificam os sentimentos de despreparo dos docentes para atender às demandas desse alunado.

4.2 Análise dos trabalhos sob a ótica do referencial teórico

Os oito trabalhos selecionados na pesquisa feita nas bases de dados mencionadas têm em comum a conclusão de que os docentes não foram suficientemente preparados e especializados para trabalhar com alunos diagnosticados com TEA na Educação Infantil e isso desemboca numa insegurança significativa e explícita no corpo docente para lidar com esse público.

As narrativas a respeito desse cenário de dificuldades recorrem para colocar no centro da questão a ausência ou a pouca capacitação durante a formação dos professores. É uma realidade para os docentes do ensino regular como um todo, e essa necessidade de formação se intensifica, quando a capacitação visa atuação em sala de aula regular com alunos com TEA.

Outro ponto em comum entre os trabalhos selecionados está a citação de autores como Mendes (2006) e Magalhães (2007), para lidar com a diversidade em sala de aula. Esses autores, em todos os textos, de forma unânime, apontam: os desafios do docente em assegurar inclusão dos alunos com TEA, em sala de aula regular; a importância de compreender os aspectos educacionais; e a necessidade de uma formação continuada ao longo da trajetória do docente na Educação Infantil.

De um modo geral, pouco se diferem as conclusões a que chegaram os trabalhos que compõem o *corpus* dessa análise. Quase todos apontam a precária formação dos docentes. Entretanto, na questão acerca da atuação em sala de aula, alguns defendem apenas uma parceria entre docente especializado em TEA e docente de sala regular, como o trabalho “Possibilidades do coensino com crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil” (2021) e o trabalho “Variáveis pessoais de professores para o atendimento a aluno com transtorno global do desenvolvimento” (2017). Algumas narrativas textuais desses trabalhos acadêmicos sugerem a composição de uma equipe multidisciplinar composta por profissionais como psicólogos, pedagogos, docentes e familiares para práticas de atuação com alunos com TEA, como o trabalho “Formação de professores da educação infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo” (2022) e o trabalho “Autismo e inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores” (2019).

Ainda no que tange à capacitação docente para atuação com alunos com TEA, há propostas de formações específicas nos estudos, como o “Coensino” (RINALDO,

2021) e programa de intervenção colaborativa (SOUZA, 2019) ou consultoria colaborativa (SOUZA; NUNES, 2021).

Os textos dos artigos científicos, teses e dissertações em si abordam, ainda, sobre uma semelhante concepção de formação docente, baseada na sensibilidade, no afeto e no respeito às dificuldades e às especificidades dos alunos com o TEA.

Já na questão de legislação e de políticas educacionais para os alunos com deficiência e, em específico, com TEA, os trabalhos selecionados demonstram que a Lei sancionada em 2012 produziu um maior ingresso de alunos com TEA, na Educação Infantil em salas de aulas regulares, no entanto, sem propor uma formação eficiente e continuada de docentes, com investimento em capacitação, gestão educacional, planejamento e materiais de prática didáticas específicas ao atendimento de alunos com TEA.

Em síntese, nenhum dos textos pesquisados e selecionados aborda, em um contexto de formação docente, o estudo sobre os espaços escolares para o trato com alunos com TEA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade da formação generalista dos docentes no período acadêmico e poucos programas de capacitação projetados, especificamente, para atender alunos com TEA, na rede de ensino regular, expõe a angústia e a fragilidade dos docentes no processo de inclusão educacional dos alunos diagnosticados com esse transtorno nas salas de aula da Educação Infantil.

Essa insegurança é reflexo da necessidade, ainda, de um mínimo de conhecimento sobre o TEA, na formação de base curricular acadêmica e continuada, com cursos de capacitação, palestras e outras habilidades descobertas e propostas em discussões sobre o tema. Sempre em busca de métodos que possam ser trabalhados com esses alunos com TEA, evitando e diminuindo os sofrimentos, preconceitos e rotulações, para que ocorra, de fato, uma inclusão dos alunos com o transtorno na socialização do espaço escolar.

A dissertação aqui proposta verificou posições teóricas e fez um levantamento de pesquisa sobre trabalhos científicos que abordassem a atuação docente na primeira infância com alunos com TEA, na Educação Infantil, e a existência e a qualidade da formação dos docentes no trato com alunos com esse transtorno.

Nessa incursão sobre a realidade do TEA, observam-se dados de 2000, em que os Estados Unidos da América registravam um caso de autismo a cada 150 crianças observadas. Em 2020, houve um salto gigantesco: um caso do transtorno a cada 36 crianças. As estatísticas são do órgão de saúde *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC), que divulgou a atualização em abril de 2023 — já que os dados são sempre anunciados pelo menos três anos após a coleta. Mesmo que não seja um dado brasileiro, nosso país ainda usa os estudos do CDC, por não ter pesquisas concretas sobre a prevalência no País (IPQHC, 2023).

O diagnóstico, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), apresenta uma série de condições a essas crianças relacionadas ao neurodesenvolvimento, entre elas, o comprometimento na relação social, na comunicação, linguagem, interesses e atividades. É único em cada pessoa e se desenvolve de maneira diferente, repetidamente. O TEA começa na infância e, na maioria dos casos, os sintomas tornam-se aparentes durante os primeiros cinco anos de vida.

Os indivíduos com transtorno, geralmente, têm outras condições concomitantes, incluindo epilepsia, depressão, ansiedade e transtorno de déficit de

atenção e hiperatividade (TDAH). O nível de funcionamento intelectual de indivíduos com TEA, varia muito, de comprometimento profundo a níveis avançados. Os relatos teóricos estudados dão conta de que é nos primeiros anos de vida da criança que ocorre o seu desenvolvimento e formação da personalidade. A criança diagnosticada com TEA tem seu próprio mundo o qual, dentro da educação, exigirá especificidades de atendimento docente.

Para Montessori (1949), os primeiros anos de vida da criança são muitos importantes, pois é quando se desenvolve a sua personalidade e se estrutura seu processo linguístico. Portanto, a educação oferecida às crianças pequenas nesse período é essencial. Mas para que ela aconteça a contento, os docentes precisam ser preparados nos seus processos de formação inicial e continuada para entender as especificidades dessa etapa de formação.

No caso do aluno com TEA, cabe ao docente acolhê-lo e integrá-lo com os demais alunos em sala de aula, proporcionando a possibilidade de seu crescimento. Cunha (2015), nessa perspectiva, diz que o princípio afetivo da atividade conduz à disciplina e à socialização, desenvolvendo a autoestima do docente e do aluno, revelando as raízes da motivação e do interesse. Assim, emoções e desejos não ficam isolados de nossas experiências cognitivas, ao contrário, modificam-nas, dão-lhes maior qualidade.

Em conjunto ao entendimento dos diagnósticos do TEA, e suas implicações na vida dos alunos com o transtorno na Educação Infantil, a dissertação debruça-se no estudo e na análise da qualidade de formação dos docentes para atuar com esses alunos em sala de aula regular dentro do processo de inclusão. Fica nítida, nesse sentido, a pouca formação dos docentes para essa atuação. Portanto, se faz urgente que a área da Pedagogia dê mais atenção a essa questão e invista numa melhor formação profissional inicial e continuada, pois somente assim será possível desfazer a inquietude que norteia a maioria dos docentes que precisam lidar com alunos com TEA. Muitos se sentem despreparados, o que gera angústia, sofrimento e questionamentos frequentes sobre a sua etiologia e formas de intervenção.

A criança com autismo integra um grupo de crianças com características diferentes e o professor, frente a essa nova experiência, normalmente defronta-se com muitas dificuldades que podem fazer surgir sentimentos de incapacidade e frustração caso não estejam preparados para lidar com estas crianças (FERREIRA, 2017, p. 83).

Por conta das novas legislações, pouco a pouco, mais recentemente, as crianças autistas vêm adentrando ao espaço regular de ensino. Em sendo assim, viabilizar ao aluno em graduação fazer estágio em espaços de inclusão, por exemplo, poderia ser uma enriquecedora troca de conhecimentos, dando maior embasamento aos professores para que eles não se sintam impotentes diante do novo. Muitos mencionam que buscam apoio com colegas mais experientes, o que leva a crer que promover encontros regulares entre professores na mesma situação seria uma prática proveitosa para viabilizar a troca de experiências (FERREIRA, 2017).

As publicações encontradas sobre a temática nos trabalhos científicos, dentro do período de recorte, ressaltam um desafio pedagógico relacionado à própria formação do docente, no curso superior de Pedagogia, cuja formação é generalista e sem um atendimento específico para demandas relacionadas ao trabalho com alunos com TEA. Observa-se, nos textos produzidos, que os recursos humanos das unidades escolares não recebem capacitação específica para atenção de alunos com TEA, principalmente em relação aos comportamentos e possíveis crises, por exemplo, na hora do intervalo. Fica visível que não há um olhar apurado do poder público ou privado na elaboração e na execução de ações realmente direcionadas e focadas no atendimento de alunos com TEA, na Educação Infantil.

Percebe-se, no olhar atento às narrativas dos trabalhos científicos estudados, que uma das dificuldades dos docentes é que o aluno com autismo e suas peculiaridades os forçam a saírem da sua zona de conforto, a enfrentarem o novo, a mudarem o padrão comportamental da rotina. Por conta disso, os docentes não se sentem seguros, porque também não usam materiais didáticos adequados à inclusão, porque não foram adequadamente preparados em seu processo de formação. O que poderia ser minimizado em uma formação continuada que poderia problematizar essa questão. Nessa formação, tanto inicial como continuada, identifica-se que há de serem trabalhados projetos pedagógicos definidos e estruturados.

Outro ponto importante é o docente conhecer as características comuns aos alunos com autismo, como padrões incomuns de fala; falta de contato visual; não responder quando chamado pelo nome; desenvolvimento tardio das habilidades de fala; dificuldade em manter uma conversa; repetição de frases ou palavras; dificuldade em compreender os sentimentos dos outros e expressar os seus; comportamentos repetitivos ou incomuns; para que, assim, o docente possa interagir melhor e se comunicar com os alunos com necessidades educativas especiais.

O estudo descrito nesta dissertação finaliza sua análise com amostragem de uma pesquisa biográfica feita nas principais bases de dados de aprimoramento educacional do País, com o intuito de responder à problemática de pesquisa – analisar a produção acadêmica sobre a formação e a capacitação docente para atuar com alunos diagnosticados com TEA na Educação Infantil, no período compreendido entre 2012 e 2022. Por meio desse levantamento, constata-se a escassez de artigos, dissertações e teses com foco na formação de docentes na área da educação, quando ainda estão nas faculdades e universidades, para habilitá-los na atuação com alunos com diagnóstico de TEA em sala de aula na Educação Infantil.

Diante dos textos analisados sobre o TEA ou não do aluno, passando pelas atitudes de escuta e observação, sensibilidade, empatia e amor do docente para o trato com o aluno com TEA, ainda é insipiente o material acadêmico que apresente formulações de estratégias pedagógicas e de aprendizagens desenvolvidas para os docentes na sua formação ou atualização de aprendizado. Com a constatação dessa realidade, a pesquisa abre o entendimento de que os órgãos públicos, entidades e instituições de ensino devem, com urgência, desenvolver planos de trabalho e políticas visando aprimorar e ampliar os mecanismos de formação acadêmica dos docentes da Educação Infantil, para definitivamente atuar no processo de aprendizagem dos alunos diagnosticados com TEA, conscientes do desenvolvimento das suas tarefas educacionais.

Por fim, citando Nóvoa (2008) que vê a formação dos professores contínua de hoje como pioneira de modelos tradicionais, modelos teóricos que são muito formais e, que dão pouca importância a essa prática e sua reflexão. Nisso entende que seja um enorme desafio para a profissão, em querer aprender a fazer de outro modo. Assim, é imprescindível uma força tarefa direcionada a capacitação dos docentes e todos os profissionais da educação envolvidos no trato com alunos com TEA.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola ed., 2009.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Autism Spectrum Disorder Fact Sheet. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V**. 5 ed. Washington: APA, 2013.

BAGGIO NETO, L. e GIL, M. **Acessibilidade, humor, inclusão social e desenho universal: tudo a ver!** Campanha Acesso de Humor. São Paulo: ABRASPP, Amankay, ARM, IIDI, Futerkids do Brasil, Planeta Educação, 2006.

BARBARO, J. Autism Spectrum Disorders in infancy and toddlerhood: A review of the evidence on early signs, early identification tool, and early diagnosis. **Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics**, v. 30, n. 5, p. 447 - 459, 2009.

BELISÁRIO JÚNIOR, J. F. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p.43, 2010.

BOSA, C.A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, supl. I, p. 547-553, 2006.

BORGES, R. **Projetos educacionais PPP**, 2017. Disponível em: <https://www.professorrenato.com/index.php/outros-textos/176-projetos-educacionais-ppp>. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 8.368, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que Institui a Política nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2014: Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 30 jul. 2022.

BRASIL. Lei n.º 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. Lei n.º 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Lei n.º 12 796, de 04 de abril de 2013. Dispõe sobre a obrigatoriedade da criança frequentar as creches e pré-escolas. 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM nº 793, de 24 de abril de 2012. Institui a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de abril de 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006, de 16 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. Resolução CNE/CP 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Brasília: Senado Federal 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil** : Encarte 1. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD**: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução 05/2009, Brasília, MEC/CNE/CEB, 2009b.

BRASIL. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Atenção humanizada ao recém-nascido de baixo peso: Método Canguru: manual técnico**. 2. ed. Brasília, 2010a. 204 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2010c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CARVALHO, M. C. de; RUIBIANO, M. **Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAVACO, N. **Diagnostico prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças Autistas e com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Grupo Editorial *Summus*, 1987.

CUNHA, B. B. B. **Cuidar de crianças em creches: os conflitos de uma profissão em construção**. Caxambu: Anped, 2002. p.1-15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/beatrizbrandocunhat07.rtf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas.**, 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

CRUZ, D. **Formação de professores da educação infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16051>. Acesso em: 02 jul. 2022.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Rev. Latinoam**. São Paulo, 18(2), 307-313, jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2015v18n2p307.9> Acesso em dez. 2023.

FÁVERO, E. A. G. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade.** Rio de Janeiro: WVA Ed, 2004.

FERREIRA, R.F. A. - **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: o desafio da formação de professoras.** Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2002.

FUMEGALLI, R. A. **Inclusão escolar: O desafio de uma educação para todos?** Ijuí, 2012. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/rita%20monografia.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 jan. 2022

GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** São Paulo: Phorte, 2003.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração.** Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, ano 14, n°24, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** São Paulo: Artmed, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2021.** Brasília: MEC. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **BNCC, 2022.** Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/o-que-e-BNCC.html#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular,pleno%20de%20todos%20os%20estudantes>. Acesso em: 02 ago. 2022.

KANNER, L. Affective disturbances of affective contact. **Nervous Child**, v. 2, p. 217-250, 1943.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B.; BOING, L. A. A. Do trabalho à formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 42, v. 146, p. 428-451, 2012.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas.** Cortez, São Paulo, 1996.

MELO, M. S. R. de. **Autismo: guia prático.** 9. ed. São Paulo: AMA, 2022. Disponível em: https://www.ama.org.br/site/wp-content/uploads/2019/05/CAPA_GUIA_PRATICO_9_EDICAO_V3-mesclado-ALTA.pdf Acesso em: 20 jul. 2022.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio. Avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, 2011.

MONTESSORI, M. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1949.

MONTESSORI, M. **A descoberta da criança: pedagogia científica**. Campinas-SP: Kíron, 2017

MOURA, M. C. **Organização do espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4245/1/2009_MargaridaCustodioMoura.pdf Acesso em: 17 de jul. 2022.

NOGUEIRA, T. Um novo olhar sobre o mundo oculto da deficiência auditiva. **Revista Época**. São Paulo: Editora Globo, n. 473, p. 76-85, jun. 2020.

NÓVOA, A. **Nada substitui o bom professor**. (Palestra proferida em São Paulo, a convite do Sinpro-SP, em 2008). Disponível em: http://www.sinpro.org.br/noticias.asp?id_noticia=639. Acesso em: 16 maio 2022.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (OPNE). **Meta 01: Educação Infantil**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2022. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-infantil>. Acesso em: 10 nov. 2022

OLIVEIRA, Z. M. *et al.* **Creches: crianças, faz de conta e cia**. Petrópolis: Vozes, 11. ed, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas 1998.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PICOLI, E. S. A.; CARVALHO, E. J. G. **Projeto político-pedagógico: uma construção “coletiva”?** ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 3; JORNADA DE GESTÃO ESCOLAR, 1; SEMANA DE PEDAGOGIA - PEDAGOGIA 35 ANOS: HISTÓRIA E MEMÓRIA, 15. Maringá: Anais [...], UEM, 2007.

PORTO, O. **Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2006.

RINALDO, S. C. O. **Possibilidades do Coensino com crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/214528>. Acesso em: 10 nov. 2022.

RIZZO, G. **A importância do lúdico na aprendizagem, com auxílio dos jogos**. Rio de Janeiro: Monalisa Lisboa, 2001.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; MATURANA, A. P. P. M. Variáveis pessoais de professores para o atendimento a alunos com transtorno global do desenvolvimento. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 681–696, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X28425>. Acesso em: 20 fev.2022.

ROSA NETO, F. **Manual de Avaliação Motora**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ROSA NETO, F.; SANTOS A. P. M; XAVIER R. F. C; AMARO K. N. A Importância da avaliação motora em escolares: análise da confiabilidade da Escala de Desenvolvimento Motor. **Rev. Bras. Cineantropom Desempenho Humano**, v. 12, n. 6, dez. 2010.

ROSSETTI, M. C. *et al.* (org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 9. ed., 2007.

ROUDINESCO, E. **Por que a psicanálise?**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

RUTTER, M.; TAYLOR, E. **Child and adolescent psychiatry**. Oxford: Blackwell Publishing, 4. ed., 2011.

SANTOS, A.M.T. **Autismo**: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008.

SANTOS, L. F. O transtorno do espectro autista e sua singularidade: uma proposta inclusiva calcada no ensino personalizado. **Revista@mbienteeducação**. Universidade Cidade de São Paulo, v. 10, n.º 1, p. 101-116, jan./jun, 2017.

SEBER, M. da G. **PIAGET**: O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. São Paulo: Scipione, 1. ed., 1997. (Pensamento e ação no magistério).

SILVA, R. M. A. da. Contribuições da formação continuada de professores frente ao transtorno do espectro autista. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 8, n. 1, p. 71-82, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2021.v8n1.p71-82>. Acesso em: 04 jun. 2023.

SOUZA, J. N. **Corpo e aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista**: um diálogo com professoras da educação infantil. 2021. 138f., Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

SOUZA, M. G. **Autismo e inclusão na Educação Infantil**: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28254>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SOUZA, M. da G.; NUNES, D. R. de P. Consultoria colaborativa na Educação Infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 33, n. e67, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X48492>. Acesso em: 02 jun. 2023.

SURIAN, L. **As primeiras descobertas e o diagnóstico**. São Paulo: Paulinas, 2010. Cap. 1, p. 9-29.

TAVARES, J. *et al.* **Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem**. 1. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

VÁGULA, E; BARBOSA, A.C.A.; BARUFFI, M.M.; MONTAGNINI, R.C. **A importância do projeto político-pedagógico para a organização escolar**. Londrina: Didática Educacional, 2014.

VIDIGAL, M. C. S. **Primeira infância primeiro**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/dados/brasil>. Acesso em: 09 nov. 2022.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WERNECK, C. **Manual da mídia legal: jornalistas e publicitários mais qualificados para abordar o tema inclusão das pessoas com deficiência na sociedade**. Rio de Janeiro: WVA Ed., 2002.

ZABALZA, M. **Qualidade na educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.