

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



**UFRJ**

\++

**DANDARAH CARDOSO LOYOLA**

**AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO  
TRIPLO**

**RIO DE JANEIRO**

2021

AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO TRIPLO

Monografia apresentada à Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título em Pedagogia.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dra. Sandra Cordeiro Melo

RIO DE JANEIRO

2021

**DANDARAH CARDOSO LOYOLA**

**AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO TRIPLO**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título em Pedagogia.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dra. Sandra Cordeiro Melo

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvina Julia Fernández

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Celeste Azulay Kelman

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Cordeiro Melo (Orientadora)

## ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA

---

Aos 22 dias do mês de março de 2021, com base na Resolução CEG nº 02, de 15 de abril de 2020, reuniu-se em sessão remota, que foi gravada, a Banca Examinadora da Monografia intitulada: Autismo na educação infantil: um estudo de caso triplo, de autoria da graduanda Dandarah Cardoso Loyola, 114181665, do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A Banca, participando por videoconferência, foi constituída pelas professoras: Celeste Azulay Kelman, Silvina Julia Fernández e Sandra Cordeiro de Melo, esta na condição de orientadora e presidente da sessão. Às 18:30min, a sessão foi aberta, convidando-se à candidata a fazer breve exposição sobre a monografia em julgamento e concedendo-lhe o prazo máximo de 20 minutos. Finda a exposição, passou-se a palavra aos participantes da Banca Examinadora, esclarecendo-se que cada um deles dispunha de até 10 minutos para sua arguição e que a candidata dispunha do mesmo tempo para as respostas. Ao final da arguição, a Banca Examinadora analisou e decidiu reservadamente sobre a Monografia apresentada. A seguir, a presidente comunicou que a Banca Examinadora considerou a monografia aprovada com a nota 8,0 (oito). A presidente da Banca Examinadora deu por encerrada a sessão às 20:30min. E, para constar, eu, Sandra Cordeiro de Melo, lavrei a presente ata que foi assinada por mim representando todo os membros da Banca e a candidata.

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Cordeiro de Melo  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Celeste Azulay Kelman  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvina Julia Fernández  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Dandarah Cardoso Loyola

Assinatura manuscrita em tinta preta, legível como 'Sandra Cordeiro de Melo'.

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Cordeiro de Melo  
Presidente da banca

Dedico este trabalho a todas as crianças que se superam a cada dia fazendo o seu melhor, em especial aos meus anjos azuis J, P e G.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me mantido na trilha certa durante o curso e durante este projeto de pesquisa com saúde, sabedoria e forças para chegar até o final.

Agradeço aos meus pais, minha irmã e minha avó por todo apoio, incentivo e esforço investido na minha educação. Esta monografia é a prova de que seus esforços pela minha educação valeram a pena.

Agradeço aos meus amigos pela compreensão da ausência por muitas vezes, paciência, carinho, ajuda e incentivo para terminar logo.

Agradeço aos responsáveis dos meus anjos azuis, as professoras da sala de recursos e equipe diretiva da creche, por todo apoio, incentivo, e ajuda, me dando informações e suporte quando necessário.

Agradeço também todos os meus amigos do curso de graduação que compartilharam dos inúmeros desafios que enfrentamos, sempre com o espírito colaborativo.

E não menos importante agradeço a minha ex-orientadora Prof<sup>ª</sup> Celeste Kelman, a Prof<sup>ª</sup>. Silvina Julia Fernández e minha atual orientadora, Prof<sup>ª</sup> Sandra Cordeiro Melo por todo apoio e paciência ao longo da elaboração do meu projeto final.

Finalizo este trabalho de conclusão de curso, com muita gratidão e com imenso orgulho da pessoa que tornei ao longo do tempo. Este trabalho foi feito através de muita garra, ansiedade, medos, mas nunca, com vontade de desistir.

Me emociono ao lembrar de cada passo para chegar até o fim, porque não foi fácil.

Finalmente, mais um dos meus sonhos sendo realizado. Deus é tão perfeito!

Hoje eu só consigo dizer: Obrigada, meu Deus. Somos incríveis. Consegui!

Amém.

*“Minha luta diária é para ser reconhecida como sujeito, impor  
minha existência numa sociedade que insiste em negá-la.”*

*(Djamila Ribeiro)*

## RESUMO

LOYOLA, Dandarah Cardoso. **Autismo na Educação Infantil: um estudo de caso triplo.** 2020. 45 f. Trabalho de Conclusão de curso graduação em Pedagogia – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

A presente monografia foi pensada e desenvolvida tendo como ponto de partida o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em contexto de creche. O estudo contou com três alunos com TEA, estudantes de uma Creche Municipal da cidade de Duque de Caxias/RJ. Para este estudo, importa conhecer como acontece a inclusão desses alunos na Creche, como se estabelece a relação da família com a escola e quais os maiores desafios enfrentados, seja para os alunos, para as docentes, para os familiares, ou para a instituição escolar? O que tem dado certo? O que deu errado? O que está em processo de desenvolvimento pela comunidade escolar? O objetivo geral dessa pesquisa é descrever e analisar como se dá o processo de inclusão e aprendizagem de três alunos com TEA no contexto de creche. Especificamente visa observar de que forma a professora procura trabalhar a inclusão destes alunos, identificando quais recursos didáticos são utilizados para a estimulação destes, nas atividades em sala de aula e nas da sala de recursos; descrever a relação dos alunos e seus colegas; conhecer como é estabelecida a relação dos pais com a escola de seus filhos. Foram realizadas observações em sala de aula (2019) além de entrevistas semiestruturadas com a professora regente e da sala de recursos, assim como as mães dos alunos. A pesquisa, de abordagem qualitativa, se baseou no estudo de casos múltiplos, que, segundo André (2013) “possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária” e na análise de conteúdo (Bardin, 2011). O estudo conclui que o trabalho das professoras com relação aos alunos com TEA passa pela disponibilidade de recursos oferecidos pela creche e por suas formações desde a graduação; com relação a família, a pesquisa apontou que apesar de positiva, sua relação com a escola, está baseada nas características comportamentais de seus filhos.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista; Inclusão em Educação; Aprendizagem.



## ABSTRACT

LOYOLA, Dandarah Cardoso. **Autism in Early Childhood Education: A triple case study.** 2020. 45 f. Graduation course in Pedagogy - Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This monograph was designed and developed with the student with Autism Spectrum Disorder (ASD) as a starting point in the context of a day care center. The study included three students with ASD, students from a Municipal Nursery in the city of Duque de Caxias / RJ. For this study, it is important to know how the inclusion of these students in the Nursery happens, how the relationship of the family with the school is concerned and what are the biggest challenges faced, be it for students, for teachers, for family members, or for the institution school? What has worked? What went wrong? What is in the process of development by the school community? The general objective of this research is to describe and analyze how the process of inclusion and learning of three students with TEA takes place in the context of day care. Specifically, it aims to observe how the teacher tries to work the inclusion of these students, identifying which didactic resources are used to stimulate them, in the classroom and in the resource room; He described the relationship of the students and their colleagues; know how parents' relationship with their children's school is presented. They were corrected in the classroom (2019) in addition to semi-structured changes with the conducting teacher and the resource room, as well as the students' mothers. The research, with a qualitative approach, was based on the study of multiple cases, which, according to André (2013) "make it possible to reconstruct the processes and relationships that configure the daily school experience" and on content analysis (Bardin, 2011). The study concludes that the teachers' work in relation to students with ASD involves the availability of resources offered by the daycare center and their training since graduation; in relation to the family, the research pointed out that although positive, his relationship with the school is based on the behavioral characteristics of his children.

**Keywords:** Autistic Spectrum Disorder; inclusion in education; learning.

## LISTA DE ABREVIATURAS

Atendimento Educacional Especializado .....	AEE
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil .....	DCNEI
Estatuto da Criança e do Adolescente .....	ECA
Lei de Diretrizes e Bases da Educação .....	LDB
Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais .....	DSM-V
Ministério da Educação .....	MEC
Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil .....	RCNEI
Secretaria Municipal de Educação .....	SME
Transtorno do espectro autista .....	TEA
Transtorno Global de Desenvolvimento .....	TGD

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>14</b>
<b>2. O QUE É AUTISMO?.....</b>	<b>18</b>
<b>3. O QUE É INCLUSÃO?.....</b>	<b>21</b>
<b>4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>23</b>
<b>4.1 TIPO DE PESQUISA .....</b>	<b>23</b>
<b>4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....</b>	<b>25</b>
<b>4.3 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....</b>	<b>25</b>
<b>4.4 AS ENTREVISTAS .....</b>	<b>27</b>
<b>4.5 O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>28</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>42</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>44</b>

## INTRODUÇÃO

A iniciativa de realizar esta pesquisa surgiu durante a passagem do aluno J. de 4 anos com diagnóstico de Transtorno de Espectro Autista (TEA) na Creche onde eu atuava como agente educacional, aquela que assina esta pesquisa.

Na etapa Pré-escolar, J. apresentava sintomas como: isolamento, fala repetitiva e dificuldade em aceitar mudanças. Quando a professora regente faltava e tinha uma substituta diferente da agente educacional costumeira, ruídos e sons muito altos pareciam incomodá-lo mais. Ele tampava os ouvidos com as mãos, demonstrava irritação quando qualquer coisa que não estivesse na sua rotina escolar sofresse alterações e, ainda, demonstrava demasiado apego a um brinquedo, pano, cobertor ou até mesmo as partes de seu corpo, como cabelos, orelhas ou cotovelo.

O interesse pelo processo de aprendizagem daquele aluno foi desperto, pelo fato de ser para mim, uma experiência inédita. Diante de um currículo acadêmico mais teórico, as experiências com outros alunos com Transtorno do Espectro Autista na mesma instituição, também incentivaram a realização desta pesquisa.

As trocas com colegas do curso de Pedagogia, principalmente na disciplina “Fundamentos da Educação Especial”, que apresentou textos sobre TEA, inclusão escolar e atendimento educacional especializado, foram determinantes para a minha escolha do tema desta monografia,

Foi possível verificar que o TEA requer uma organização minuciosa, um esforço tanto por parte do educador, quanto da comunidade escolar, o que inclui também a família. Dessa forma, constitui-se um grande e complexo desafio pedagógico para todos os atores educacionais.

De acordo com Durkheim (2010), o ser é constituído socialmente através da educação, a qual é assimilada pelo indivíduo a partir de uma série de normas e princípios morais, religiosos, éticos e, ou de comportamento que buscam balizar a conduta do indivíduo num grupo. Sendo assim, a escola não deve se isentar da sua função de proporcionar saberes e práticas que possibilitem a inclusão social, visando os diversos grupos e ambientes sociais. Para Silva (2011) a escola deve ter como principal objetivo oferecer uma formação integral ao aluno para que este, no papel de cidadão, possa atuar criticamente em seu meio, preocupado com a transformação social e a qualidade de vida de todos.

Neste sentido, a inclusão de crianças com TEA na educação infantil é considerada uma tarefa complexa. Nos últimos anos, os conceitos e técnicas referentes ao trabalho com esse

grupo modificaram-se substancialmente no Brasil (SILVA, 2011). Contudo, algumas necessidades educacionais específicas de crianças e adolescentes com TEA parecem ainda não terem sido bem compreendidas, o que dificulta o processo de educação dos mesmos no sistema de ensino regular (Ibid., 2011).

Portanto, esta pesquisa foi pensada e desenvolvida tendo como ponto de partida o aluno com TEA em contexto de creche. O estudo contou com três alunos com TEA, estudantes de uma Creche Municipal da cidade de Duque de Caxias/RJ.

Para este estudo, importa conhecer como acontece a inclusão desses alunos na Creche. Importa ainda saber como se estabelece a relação da família com a escola e quais os maiores desafios enfrentados, seja para os alunos, para as docentes, para os familiares, ou para a instituição escolar. O que tem dado certo? O que deu errado? O que está em processo de desenvolvimento pela comunidade escolar?

O objetivo geral dessa pesquisa é descrever e analisar como se dá o processo de inclusão e aprendizagem de três alunos com TEA no contexto de uma creche municipal de Duque de Caxias, RJ. Especificamente visa: Observar de que forma a professora procura trabalhar a inclusão destes alunos, identificando quais recursos didáticos são utilizados para a estimulação destes, nas atividades em sala de aula e nas da sala de recursos; descrever a relação dos alunos e seus colegas; conhecer como é estabelecida a relação dos pais com a escola de seus filhos.

No intuito de alcançar esses objetivos, foram realizadas observações em sala de aula (2019) além de entrevistas semiestruturadas com a professora regente e da sala de recursos, assim como as mães dos alunos.

O texto da monografia foi dividido em cinco capítulos. No primeiro tratamos da história e da trajetória da educação infantil, desde a Idade Média, quando deixou de ser reduzido apenas aos cuidados maternos, até agora, apontando seus avanços. No segundo capítulo, definimos, com base na literatura recente, o Transtorno do Espectro Autista. No terceiro capítulo apresentamos a discussão sobre inclusão no âmbito da educação. No quarto capítulo exploramos a abordagem metodológica da pesquisa, o estudo de casos múltiplos, assim como características dos sujeitos e da creche pesquisada. O quinto capítulo discute os resultados encontrados com a pesquisa realizada.

## 1. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância está em construção permanente, ela nunca foi igual, variou durante toda a história conhecida. No momento em que vivemos, ela deixou de ser objeto apenas de cuidados maternos para ser função também dos deveres públicos do Estado e da sociedade. Nesse sentido, enquanto educador da infância, o professor precisa ter consciência de que seu trabalho tem uma função que também é social. Ele também, assim como todos na sociedade, deve dar valor a infância tal como ela é e conhecer as distintas fases da mesma para que possa oferecer a devida e compatível educação para todas as crianças.

A educação nem sempre deu destaque à formação da criança pequena. Na Idade Média, por exemplo, o modo de lidar com as crianças se baseava em alguns costumes herdados da Antiguidade Ocidental (DOURADO, 2012). Segundo o autor, nas sociedades antigas, o *status* social das crianças era nulo e sua existência na sociedade dependia inteiramente da vontade do pai. Nesse contexto, crianças pobres ou com deficiência podiam ser abandonadas, ou até sacrificadas pelo seu genitor, sem problemas morais (SILVA, 2015). A autora também aponta que até o século XVII, a criança não era reconhecida por suas particularidades, sendo vista até então como um objeto de distração.

Assim, quando a criança crescia deixava de interessar aos adultos. Foi somente a partir do século XVIII que os adultos começaram a modificar sua concepção sobre a infância, mas ainda os mantendo em uma posição não privilegiada dentro da família (SILVA, 2015). A educação infantil de maneira mais sistemática surge como instituições voltadas para a assistência social e com a intenção de suprir as necessidades da criança e de ocupar, em muitos aspectos, o lugar da família (KUHLMANN JÚNIOR, 2000).

Desde o início do século passado iniciativas para a expansão da educação infantil já eram realizadas no Brasil (Ibid., 2000). Porém, Kuhlmann Júnior (2000) coloca que foi somente nas últimas décadas que a educação infantil foi realmente reconhecida. Em 1988, a Constituição Federal vigente define creche e a pré-escola como um direito da família, sendo um dever do Estado oferecer esse serviço aos cidadãos. No ano de 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), documento que reafirma constitucionalmente a educação infantil enquanto um direito. Mais tarde, em 1994, o MEC publicou a Política Nacional de Educação Infantil, estabelecendo metas a respeito da expansão de vagas e políticas públicas para melhorar a qualidade no atendimento às crianças.

Uma das metas determinadas pelo MEC naquele momento foi estimular a qualificação dos profissionais da educação infantil. A partir daí, criou-se oficialmente uma política de

formação para o profissional atuante na área (BRASIL, 1994). Em 1996, a promulgação da Emenda Constitucional cria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que vem com o artigo 62, pioneiro em tratar da necessidade de formação profissional da educação infantil. Segundo a lei, o educador deve ter formação superior, admitindo, quando necessário, a formação mínima na modalidade normal.

No Brasil a educação infantil diz respeito ao atendimento pedagógico de crianças com idade entre 0 e 5 anos e 11 meses (BRASIL, 1996). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9 394/96) tem por equipamento educacional responsável pelas crianças de 0 a 3 anos o termo “creche”. Já o equipamento educacional que atende crianças de 4 a 6 anos é chamado de “pré-escola”. Segundo a LDB (1996) em seu artigo 29:

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

Todavia, se é um avanço histórico uma lei que estabelece a oferta de educação infantil para as crianças de 0 a 3 anos em Creches e para as crianças de 4 e 5 anos em pré-escolas, a mesma, felizmente, é obrigatória.

Á educação infantil ainda é computada a tarefa de educar as crianças, voltando-se ao caráter lúdico das atividades pedagógicas, como ao desenvolvimento integral delas. Para melhor compreendermos o que temos por educação infantil no Brasil atual é preciso um breve resgate histórico, contextualizando os caminhos que nos trouxeram até aqui. Para tal, reportamo-nos ao período pós-proclamação da República, quando o Brasil passou por um processo de grande modernização e industrialização. Com isso, algumas mulheres passaram a fazer parte mais intensamente do mercado de trabalho e os seus filhos e filhas pequenos não tinham para onde ir. Surgiram, então, as “mães mercenárias”, mulheres que se uniram para cuidar das várias crianças cujas mães trabalhavam fora (BADINTER, 1985; KUHLMANN JÚNIOR, 2000). Nesse período, a mortalidade infantil aumentou devido às péssimas condições de higiene nas casas que recebiam essas crianças e pela ausência das mães, o que fazia as crianças ainda mais vulneráveis (Ibid., 1985).

Nesse contexto, se fez possível surgir as primeiras Creches e Pré-escolas. De início, existiam de maneira filantrópica ou organizada pelos seus usuários, tornando-se públicas somente mais tarde (KUHLMANN JÚNIOR, 2000). No começo, as Creches e Pré-escolas visavam somente guardar e cuidar das crianças na ausência da família (Ibid., 2000). Nesta época, tinha-se a percepção da criança apenas enquanto um ser frágil, incapaz de se defender e dependente de terceiros. Também, os profissionais não eram formados para o ofício e sua

atuação se restringia aos cuidados básicos de higiene e as regras de bom comportamento (Ibid., 2000).

A partir de 1970, cresce significativamente a entrada de mulheres no mercado de trabalho e, por consequência, a demanda por creches e pré-escolas (KUHLMANN JÚNIOR, 2000). Nesse período dá-se início a uma nova ênfase ao trabalho destas instituições. Kuhlmann Júnior (2000) mostra que o trabalho dessas Creches e Pré-escolas pioneiras buscavam suprir não apenas carências orgânicas, como também aquelas de cunho cultural. Suas atividades partiam do pressuposto de que o atendimento escolar tinha a missão de amenizar as carências das crianças mais pobres.

A priori, as propostas dos trabalhos da educação infantil direcionaram-se para as crianças de baixa renda, de modo a tentar superar as desigualdades sociais que viviam (KUHLMANN JÚNIOR, 2000). O objetivo principal desse movimento de compensação através da educação era permitir oportunidades sociais e culturais pela via da educação (Ibid., 2000). O trabalho dos jardins de infância envolvia também o desenvolvimento dos aspectos afetivos e cognitivos das crianças.

Kuhlmann Júnior (2000) também explica que as crianças mais pobres eram consideradas carentes, usuárias das chamadas Creches, enquanto os Jardins-de-infância recebiam as crianças provenientes de famílias de classe média. Isto significa que a educação dos chamados Jardins de infância não tinha o mesmo caráter compensatório e, cabe aqui questionar se ainda hoje esse problema e as desigualdades no âmbito educacional foram superados.

No decorrer do tempo e com o aumento da demanda por Creches e Pré-escolas, a educação infantil foi municipalizada (KUHLMANN JÚNIOR, 2000). A educação deixa seu caráter assistencialista e passa a ter preocupação com sua função educativa (Ibid., 2000). Muitos educadores da época, como, por exemplo o alemão Froebel (1782-1852), pioneiro na criação de um Jardim de infância, discutiram acerca do papel das Creches e Pré-escolas, formulando novas pedagogias em vistas do desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças (KUHLMANN JÚNIOR, 2000).

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação infantil foi reconhecida como um direito de todas as crianças e um dever do Estado. Dessa forma, expandiu-se o número de escolas e houve uma melhora na formação dos profissionais atuantes na educação infantil, que agora passam a ser lidos como professores/educadores, e não mais como assistentes sociais (Ibid. 2000).



Na década de 1990, por meio do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), foram concretizados os direitos das crianças e, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, a educação infantil é tida como o início da educação básica (BRASIL, 1996). Assim, a educação infantil é entendida de uma forma diferente, onde se valoriza a criança e a sua cultura e a considera como um sujeito ativo e hábil para construir conhecimentos próprios. Também é alterada a percepção sobre o educador infantil, que agora é percebido como um mediador entre a criança e o mundo. Nessa nova perspectiva da formação de crianças, a família é coparticipante do processo de ensino-aprendizagem e a prática pedagógica com os pequenos é desenvolvida de maneira lúdica, respeitando a bagagem cultural de cada um. Inclusive, foi elaborado um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que leva para todas as escolas as novas propostas pedagógicas, as quais estão diretamente voltadas para a criança tal como ela é.

No Brasil, como foi colocado acima, a institucionalização dessas creches foi resultado de uma movimentação social desencadeada pela reivindicação das operárias para que houvesse lugares onde pudessem deixar os seus filhos (KUHLMANN JÚNIOR, 2000). A princípio, então, a Creche e a Pré escola foram uma necessidade da classe trabalhadora. Assim, o cuidar foi a principal atividade dessas instituições, as quais eram diversas e possuíram distintas naturezas, até a década de 1980, quando se avança em relação à educação infantil tal como é hoje. Para atender essa nova demanda, foi preciso que a educação infantil modificasse suas práticas pedagógicas, pois não é mais admissível percebê-la como um lugar simplesmente destinado a cuidar de crianças. Ou seja, não é mais aceito insistir na perspectiva de uma instituição educativa que tem um caráter essencialmente assistencialista.

Vale frisar que a proposta pedagógica é, sem dúvida, uma ferramenta importante, senão fundamental, para o sucesso do processo educacional. Dessa forma, a pré-escola não pode mais ser reduzida a cuidados básicos de higiene, ou um caminho preparatório de ingresso no ensino fundamental I. A escola na totalidade, o que não pode deixar de incluir a educação infantil, tem o dever de preparar um cidadão ativo e consciente de seu papel na sociedade, independentemente das diferenças, inevitavelmente apresentadas por cada aluno e aluna.

Por tudo isso, é oportuno destacar que a Educação Infantil é pensada para a criança enquanto sujeito de direitos, autor do seu desenvolvimento e que está em constante transformação. Assim como propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) é indissociável, nesta etapa educativa, o cuidar, o brincar e o educar. Todavia, esses são

pensados de modo formal curricular e, qualificam métodos pedagógicos e intencionais, não mais assistencialistas ou maternais.

## 2. O QUE É AUTISMO?

No intuito de compreender nosso sujeito de pesquisa, entende-se ser preciso apresentar de forma breve o que se define como Transtorno do Espectro Autista. Deste modo, abaixo foi reunido, em linhas gerais, o que a literatura recente tem publicado acerca do assunto. Trata-se do diálogo de discussões que tratam sobre o que é, e como se dá o autismo, quais são os sintomas, meios de diagnóstico, o que se sabe sobre o assunto e, a interferência do mesmo na vida cotidiana escolar das crianças.

Antes de tudo, consta uma ressalva sobre a relação entre a educação e o autismo. As crianças diagnosticadas com o transtorno se classificam como alunos da educação especial. De acordo com Belisário Filho (2010), em material feito para o Ministério da Educação, o autismo faz parte do grupo dos chamados Transtornos do Espectro Autista (TEA), os quais correspondem aos problemas que tangem as funções do desenvolvimento e aos desvios de comunicação e relacionamentos.

Klin (2006) e Belisário Filho (2010), apontam que foram Leo Kanner (1894-1981) e Hans Asperger (1906-1980) os pioneiros nas pesquisas sobre o TEA. Kanner foi um psiquiatra austríaco que descreveu a condição de onze crianças consideradas especiais que demonstravam características distintas daquilo que se entendia por esquizofrenia infantil, conceito em voga na época; ele foi o responsável por publicar a obra “*Autistic disturbance of affective contact*” (1943), acerca de sua pesquisa com essas crianças (KLIN, 2006; BELISÁRIO FILHO, 2010). Um ano depois, o também austríaco Asperger publicou sua tese de doutorado com detalhados estudos de casos de autismo (Ibid., 2006; Ibid., 2010). Estas publicações representam os primeiros esforços para explicar teoricamente o transtorno observado, sendo, portanto, fundamentais para os estudos atuais.

Klin (2006) aponta para a incapacidade comum aos primeiros casos estudados por Kanner em se relacionar socialmente nos primeiros anos de vida. Também segundo o autor, Kanner observou respostas incomuns ao ambiente que incluíam maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia, bem como aspectos não-usuais das habilidades de comunicação da criança, tais como a inversão dos pronomes e a tendência ao eco na linguagem (ecolalia).

Kanner foi cuidadoso ao fornecer um contexto de desenvolvimento para suas observações. Ele enfatizou a predominância dos déficits de relacionamento social, assim como dos comportamentos incomuns na definição da condição (KLIN, 2006, p. 54).

Kanner define que o autismo não significa que o indivíduo se fecha para si mesmo, mas um meio particular e muito específico de se conectar com as pessoas. As leituras de Klin (2006) e Belisário Filho (2010) apontam que tanto Kanner como Asperger acreditavam que o transtorno básico que dava origem a problemas altamente característicos do que hoje chamamos de TEA eram presentes no indivíduo desde o nascimento.

No decorrer dos anos 1950 e 1960, por exemplo, (KANNER, 2006) atribuíam como possível causa desses transtornos a ausência de afeto, carinho e sentimento da família, principalmente da mãe e do pai. Nesse período, também já se identificavam características comuns às crianças que sofrem com o transtorno autista como a dificuldade de se comunicar, de interagir e de se relacionar com as diferenças. Ao falar em síndrome, tratamos de um conjunto de sinais e sintomas, que podem ser de mais de uma doença sobre alguém (KANNER, 2006). Já o termo transtorno consiste em um conjunto de condutas efetivadas durante a infância potencialmente capaz de induzir significativas mudanças no amadurecimento do sistema nervoso central das crianças (KLIN, 2006).

No caso, Kanner (2006) explica que o critério de diagnóstico para autismo se baseia nos danos de interação social ou de comunicação e nas falas repetitivas, sendo, portanto, um transtorno tal como a Síndrome de Asperger, a qual também é um transtorno de desenvolvimento. Ambos se diferenciam de acordo com as dificuldades de interação: na Síndrome de Asperger, os sintomas são mais brandos e o indivíduo tem uma diferenciada habilidade de expressão, embora, por vezes, sua linguagem seja um pouco rebuscada (KANNER, 2006). Segundo Daguano e Fantacini (2011), não há cura para essa diferença. Apesar de ambos optarem pelo termo autista para caracterizar o transtorno que estudavam, a pesquisa de Asperger sobre o que fazia as crianças terem dificuldade de se desenvolver socialmente e o estudo de Kanner, a partir daquelas primeiras onze crianças, encontraram resultados diferentes. Isso contribuiu para consolidar a definição do que conhecemos hoje como autismo. Conforme explica Klin (2006, p.58):

Desconhecendo a descrição de Kanner do autismo infantil precoce publicado só um ano antes, Asperger denominou a condição por ele descrita como “psicopatia autística”, indicando um transtorno estável de personalidade marcado pelo isolamento social.

O grau de comprometimento das crianças que possuem o transtorno autista pode variar dependendo de muitos pontos. Em geral, as pessoas com esse diagnóstico são voltadas para si

mesmas, acabam evitando o contato visual direto com as outros e com o seu entorno; as crianças conseguem falar, apesar de terem dificuldade de usar a fala como artefato de comunicação. Embora consigam compreender enunciados simples, possuem dificuldade de compreensão e apreendem muitas vezes apenas o sentido literal das palavras. Têm dificuldades de entender metáforas e o duplo sentido.

Em casos mais graves do autismo, é possível que a criança não desenvolva nenhum interesse por relações interpessoais. São indivíduos que tendem a ser isolados, que têm dificuldade para aprender a falar, a olhar para outras pessoas nos olhos, de retribuir sorrisos e outras demonstrações de afeto, “repetem movimentos estereotipados, sem muito significado ou ficam girando ao redor de si mesmas” (BRUNA, 2018, s/p). Muitas apresentam deficiência intelectual importante e significativa na forma de comorbidade (BRUNA, 2018). O caso da síndrome de Asperger, eles apresentam dificuldades semelhantes ao espectro autista, mas em níveis mais brandos.

Bruna (2018), aponta que as crianças da síndrome de Asperger: “são mais verbais e inteligentes. Tão inteligentes que chegam a ser confundidos com superdotados, porque são imbatíveis nas áreas do conhecimento em que se especializam” (s/p). Outro distúrbio que possui semelhanças com o TEA é o distúrbio global do desenvolvimento sem outra especificação. As pessoas que são portadoras são consideradas pertencentes ao espectro do autismo, principalmente nas questões de socialização e aprendizado, “mas os sintomas não são suficientes para incluí-los em nenhuma das categorias específicas do transtorno, o que torna o diagnóstico muito mais difícil” (BRUNA, 2018, s/p).

As causas do Transtorno do Espectro Autista são quase impossíveis de serem definidas, mas já se sabe com as pesquisas desenvolvidas na área que existe um caráter genético dos efeitos do TEA, mas também condições externas a genética, encontradas em diversas áreas, como a psicologia, biologia e a medicina gestacional. Já que é muito difícil encontrar as causas destes sintomas, é difícil de propor um tratamento que irá “curar” os diagnosticados, como afirmam Daguano e Fantacini (2011). Os autores mencionam que “apesar dos inúmeros trabalhos e pesquisas realizados nessa área, ainda não se sabe ao certo as causas do autismo” (p. 111). Assim, “devido às características variadas e causas desconhecidas, o Autismo ainda não tem cura, por isso o tratamento pode ser diversificado de caso a caso” (p. 112).

A busca por tratamento então não deve partir principalmente de um viés farmacológico; ele deve procurar diferentes alternativas como meta de proporcionar a melhor qualidade de vida para a criança afetada pelo TEA. Cada caso de TEA é um caso específico, então cada caso precisa de um tratamento específico, atendendo às necessidades específicas de cada uma

das crianças. Alguns vão precisar de mais atenção na questão cognitiva, outras nas sociais, outras terão dificuldades na aprendizagem escolar. A importância é reconhecer as demandas deste trabalho e saber agir especificamente em cada uma das necessidades.

As situações que mais demandam atenção acontecem no cotidiano escolar, por ser um espaço plural e delicado, com muitas crianças precisando de um atendimento individualizado. Assim, a escola é um espaço que precisa atender estas necessidades educacionais especiais das crianças com o TEA.

Recentemente, houve algumas modificações na abordagem do quadro clínico destes transtornos e distúrbios, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V - 2014) salienta:

No diagnóstico do transtorno de espectro autista, as características individuais são registradas através de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associados a alguma condição médica ou genética conhecida ou o fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados. (DSM-V, 2014, p. 32).

É necessário reforçar que, esses novos delineamentos dados pelo DSM-V, não foram integralmente adotados na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

### **3. O QUE É INCLUSÃO?**

Vivemos em uma sociedade diversa que abriga uma quantidade imensurável de multiplicidades e potências presentes em cada um dos sujeitos que vivem nela. Historicamente, a escola moderna buscou desenvolver uma instituição que pudesse formar cidadãos pautados nos conceitos éticos e democráticos. A definição destes valores não é feita de maneira coletiva e democrática; muitas vezes pequenos grupos elitistas e instituições tradicionais criam estes padrões morais que a escola deve reproduzir. Desta forma, a escola, em sua concepção da sociologia clássica, tem a intenção de reproduzir e manter as regras sociais definidas pelo estado e pelas elites. A escola como uma forma social acaba passando por cima de diferenças populares, regionais ou individuais na proposta de formar todos da mesma maneira.

A proposta sempre foi boa, com as intenções de proporcionar a mesma educação para todos e assim promover as mesmas possibilidades, porém, sabemos que não é assim que

acontece na prática. Muitos alunos sofrem pelas dificuldades que encontram na escola: dificuldade de se manter no ambiente escolar, dificuldade de acompanhar o ritmo de aprendizagem do decorrer do grupo e dificuldade de se sentir pertencente àquele espaço e aquele momento.

Atualmente tem se tornado uma preocupação maior com as especificidades individuais de cada aluno e de grupos minoritários. Essa preocupação nos leva a dois conceitos principais para este capítulo: diversidade e inclusão escolar.

O que nos convém chamar de inclusão é uma proposta de educação e ensino onde todos os alunos, independentemente de serem do público-alvo da Educação Especial, devem frequentar as mesmas escolas comuns, da rede pública ou privada. O necessário para que ocorra a inclusão é que escola esteja preparada com recursos físicos, técnicos e humanos para receber todos os estudantes com estas diferenças.

A partir dos anos 90, houve o reconhecimento da Educação Inclusiva como diretriz curricular educacional obrigatória na maioria dos países, inclusive no Brasil. A Educação Inclusiva começou a ser vista para garantir que os estudantes que pertencem ao público-alvo da Educação Especial tenham os mesmos direitos que os outros alunos possuem em uma escola regular. Esta imposição de política pública andou em direção de diminuir as desigualdades sociais, pois nem todas as famílias tinham dinheiro para arcar com os custos de uma educação específica que não era garantida plenamente nas escolas públicas.

Historicamente o acesso às escolas já era difícil para crianças diagnosticadas com TEA e outras deficiências. A justificativa para negação do acesso à escola comum era que não deviam seguir a escola porque não possuíam as capacidades cognitivas para acompanhar o ritmo do aprendizado escolar. Muitas crianças assim sofreram com a exclusão escolar antes de começarem sua trajetória nela.

Ao invés de impossibilitar os estudantes de seguirem uma trajetória acadêmica nas escolas, a educação inclusiva propõe abarcar esta diversidade de grupos minoritários presentes em sala de aula. Não só as necessidades especiais, mas todas as formas de diversidades relativas, como são o caso da raça, do gênero, da etnia, da cultura, além das diferenças de caráter econômico e geracional. As ideias de uma escola com uma educação inclusiva então são importantes para todos os estudantes presentes numa sala de aula, pois o contato com as diferenças, desde a infância, auxilia no aprendizado do respeito ao outro.

Nesta relação de compartilhar, as crianças aprendem com as diferenças: uma criança negra tem muito a trocar com uma criança com autismo, uma criança branca tem muito para trocar com uma criança com baixa audição. O contato com essas diferentes especificidades

nos proporciona aprender a viver democraticamente em uma harmonia coletiva, mas que também respeite cada um como indivíduo do jeito que é.

Já que uma das principais dificuldades que as crianças com TEA têm é a comunicação, interação e sociabilidade com outras pessoas, promover a inclusão através da socialização com outras crianças com especificidades diferentes, sendo deficiências ou não, talvez seja uma alternativa para fortalecer a autoestima delas.

A sala de atendimento educacional especializado (AEE) funciona como mediador da relação de aprendizado em sala de aula regular e desenvolvimento das competências, sendo assim um recurso da educação especial na rede regular de ensino.

Esta é importância de um atendimento educacional especializado que lide com estas necessidades específicas que cada criança com alguma síndrome, transtorno ou deficiência possui. Por isso as escolas precisam ter em sua estrutura salas com recursos para atender essas questões e professores preparados. Além de contar com a formação continuada de todo corpo docente para tais questões.

## **4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **4.1 Tipo de Pesquisa**

Esta pesquisa baseia-se na abordagem de Estudo de Casos Múltiplos. Esta abordagem permite aprofundar uma unidade individual, e uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram a determinada decisão. Segundo Marli André (2013, p. 12):

Estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária.

Os estudos de caso são uma metodologia ampla que parte de uma análise prévia de uma questão através do aprofundamento teórico, como fizemos aqui, até a análise individual dos elementos observados, aqui no caso, os alunos com TEA. Analisando o caso específico de cada um dos alunos observados conseguimos traçar paralelos entre os casos, tecendo análises através de nossos referenciais teóricos, e tirando as conclusões específicas com reflexões sobre os dados coletados no decorrer da pesquisa.

Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

Para reafirmar a metodologia utilizada, fez-se uma tabela de frequência onde apresenta todos os tópicos da entrevista que os responsáveis falaram e a frequência que esses tópicos foram aparecendo no decorrer das entrevistas, alguns, uma ou duas vezes.

Através desses tópicos foi feita outra tabela separando quatro categorias, onde os tópicos foram sendo encaixados onde tinham relação com cada uma delas. Após fez-se novamente a última tabela que consta somente duas categorias, que são a relação família x escola e características comportamentais, através dessas duas categorias que aqui serão abordadas.

A Creche localiza-se no bairro Dr. Laureano, em Duque de Caxias no Rio de Janeiro, em um terreno alugado pela Prefeitura onde era uma escola particular de ensino fundamental, sendo assim, tendo uma estrutura informal para atender crianças menores de seis anos.

A Creche constitui-se em um total de 14 salas de aula divididas, entre as turmas que compõem a escola, e secretaria, refeitório, cozinha, dispensa, sala dos professores, sala de recursos, almoxarifado, sala das auxiliares de serviço gerais, ao todo na Creche são 3 banheiros para uso público/adultos, 2 banheiros para uso de meninos e meninas com vasos sanitários infantis. Por ser uma antiga unidade de Ensino Fundamental, a Creche possui uma quadra bem grande e coberta que foi adaptado um parquinho e onde são feitos os eventos comemorativos da Creche, e outra área onde era a piscina da escola, que foi coberta com grama sintética, mas que as crianças não possuem acesso.

A coordenação da Creche é constituída pela Diretora, que é eleita através de votação dos responsáveis, e dos outros membros da equipe, que são: as duas Orientadoras Pedagógicas, um auxiliar administrativo, e uma Secretária. O ingresso nas Creches da rede Municipal de Duque de Caxias é através de inscrições e sorteios por meio da Secretaria



Municipal de Educação. A média de crianças atendidas na unidade é trezentos e seis, considerando que o maior número de crianças é destinado à creche, e possui oito professoras regentes com alunos incluídos.

Quando a pesquisa foi realizada havia apenas três alunos com Transtorno de Espectro Autista contando com duas agentes, e atualmente dez alunos especiais, sendo cinco autistas, um deficiência auditiva, uma com deficiência física e um terceiro com microcefalia, contando com o apoio de uma intérprete, uma auxiliar para o aluno com deficiência auditiva e três agentes.

A presente pesquisa desenvolveu-se em duas partes, onde no ano de 2015 estava no cargo de agente de creche em 2019 retorno à creche para realizar a presente pesquisa.

#### **4.2 Instrumentos de Coleta de Dados**

Os recursos mais usados na pesquisa qualitativa são as entrevistas semiestruturadas ou questionários com questões abertas e observação em campo, pois estes instrumentos são apropriados para aprofundar conhecimentos para depois analisá-los a luz dos referenciais na pesquisa bibliográfica (RICHARDSON, 1999) Nas perguntas feitas com as mães e professoras buscamos identificar a formação docente e o cenário familiar e os saberes que os mesmos possuem sobre o TEA, sobre a inclusão e suas experiências, de modo a analisar em que medida a formação e o convívio interferem nas conquistas dos professores e pais frente à inclusão de alunos com TEA.

Ainda salientamos que o tamanho da amostra nesta categoria de pesquisa não requer o rigor estatístico, mas devemos buscar um retrato da população estudada, refletindo suas características. Participaram diretamente da pesquisa, 02 professoras, e 3 responsáveis de alunos com TEA. Todos os participantes assinaram os Registros de Consentimento Livre e Esclarecido para participar da pesquisa e as visitas para as observações foram autorizadas pela gestão da escola, e pelos referidos responsáveis e professores.

#### **4.3 A observação participante**

Com as observações as possibilidades de impressões do pesquisador e das situações imprevistas, como por exemplo: alterações na rotina, uso de medicamentos, etc, foram a fim de facilitar a compreensão dos resultados, e com isso, foram feitas as descrições

comportamentais dos alunos baseadas nas observações da competência social da criança com autismo.

O aluno J, apresentava características de dificuldade de mudanças na rotina, fala repetitiva, apego ao objeto, e desconforto em ambientes barulhentos. Segundo os responsáveis, já recorreu ao uso do medicamento chamado *Daforin* no início do diagnóstico diariamente no turno da noite devido ao estresse, falta de atenção e agitação, auxiliando na hora do sono e na concentração. J. apesar da agitação gostava de demonstrações de carinho e afeto, beijos, abraços, carinho e atendia aos comandos. Ele se divertia muito nas atividades de desenho e com massa de modelar, fazia desenhos e artes incríveis.

O aluno P. com 3 anos, que apresentava fala repetitiva, dificuldade com sons altos, apego a objetos de transição como: brinquedos, naninha, cobertor ou até partes do corpo, costuma ser algo que passe sensação de aconchego e segurança, dificuldade de concentração devido à hiperatividade e fazia e ainda recorre ao uso de medicamento chamado *Risperidona*, duas vezes ao dia, manhã e noite. A *Risperidona*, apesar de ser um remédio indicado para esses casos de hiperatividade, é um remédio que pode causar sedação, tontura e tremores em algumas crianças, o que pode afetar bastante o desempenho escolar delas, ou seja, o remédio que poderia fazer o bem, acaba fazendo o mal a longo prazo para essas crianças.

A mãe por muitas vezes se fez ausente devido ao trabalho, mas os avós supriam as necessidades e acompanhavam o aluno nas atividades fora da creche, como: Psicóloga e Fonoaudióloga. P. devido ao alto nível de hiperatividade gostava de correr, e ao contrário de muitos autistas, ele brincava com os colegas, mas sempre repetindo as falas.

Logo após acompanhou-se a aluna G. com 4 anos que apresentava pouca fala no início, muitas restrições alimentares devido à intolerância e alergia a diversos alimentos, dificuldades de mudanças na rotina, agitação.

E quando estava nervosa, com fome ou quando algo saia da rotina e não fosse como ela desejasse, se automutilar com mordidas por todo corpo e à quem se aproximasse, geralmente para que seu desejo fosse atendido. Por isso, seguindo as orientações da fonoaudióloga da aluna, quando ocorriam momentos de desordem, tentávamos conter seus braços até se acalmar e utilizamos o uso de mordedores por um curto período.

A família da aluna era muito presente e participativa na unidade escolar, e ela também era acompanhada fora da unidade por psicólogo, terapia ocupacional, fonoaudióloga e psicopedagoga. Já recorreu ao uso de medicamentos homeopáticos. Era difícil conseguir a atenção de G. No entanto, sua atenção voltava-se esporadicamente para leitura de histórias e músicas.

Percebemos assim que apesar das dificuldades enfrentadas por essas crianças em seus primeiros anos de escolarização, já conseguia-se observar algumas conquistas no desenvolvimento sociocognitivo delas através do trabalho das educadoras e dos familiares.

#### **4.4 As entrevistas**

O primeiro bloco de perguntas partiu de informações gerais sobre a família das três crianças e duas professoras, em questão. Esse primeiro contato servia como dados de identificação, para personalizar mais a entrevista e criar um território de parceria e confiança para o segundo bloco, que analisa mais profundamente o caso de cada uma delas. Vamos agora analisar pergunta por pergunta para melhor compreender o conteúdo das respostas.

Na primeira pergunta, “a partir de que idade foram percebidos os sintomas do TEA e obtido o diagnóstico?”, todas as mães responderam que foram nos primeiros anos dos filhos, entre os 1 e 3 anos. A sociabilização nos ambientes escolares foi crucial para perceber que os filhos precisavam de um acompanhamento específico.

A segunda, “qual a primeira providência que você tomou ao constatar que seu filho apresentava o diagnóstico de TEA?” também foi unânime que as mães procuraram os devidos acompanhamentos médicos, psicológicos e fonoaudiólogos.

Na terceira, “em termos gerais quais são as características comportamentais do seu filho observadas por você?”, as mães entrevistadas encontram comportamentos semelhantes, agitação, hiperatividade, repetição e introspecção em alguns momentos. Comportamentos clássicos do TEA.

Na quarta pergunta, “como foi a receptividade da creche para com seu filho? Já havia experiências escolares anteriores?”, as mães responderam que as escolas receberam de maneira acolhedora as questões de suas crianças, logo tomando as providências para o cuidado de seus filhos.

Na quinta “você encontra-se a par do processo educativo de seu filho? Conhece como é desenvolvido o trabalho em sala de aula?” as mães afirmaram estarem ligadas ao trabalho pedagógico realizado com seus filhos, apesar de quererem ter mais tempo para se dedicar e dar atenção a seus filhos.

A sexta pergunta “é importante que os pais mantenham constantemente a comunicação com a escola e que isto ajuda de alguma forma no processo de inclusão, concorda? Considera o trabalho desenvolvido na sala de recursos de extrema importância para seu filho?”, todas as

mães afirmaram a importância da comunicação constante com escola, sabendo que o trabalho na sala de recursos seria o diferencial para a formação de seus filhos.

A sétima pergunta “como era sua relação com as professoras/agentes de creche de seu filho?”, todas as mães elogiaram estas relações agradecendo a postura dos profissionais de educação com as crianças. Reafirmando esse posicionamento na última pergunta também, “você gostaria de comentar, acrescentar algo nesta entrevista?”, onde elas aproveitaram para agradecer e elogiar a proposta da pesquisa e o trabalho desenvolvido com suas crianças.

Percebe-se com essas entrevistas, que apesar das mães não se estenderem em questões mais complicadas, provavelmente por não quererem se abrir ou se aprofundar com o risco de afetar o trabalho de alguma das professoras em questão, todas as mães pareceram estar bem contentes com a dedicação e o carinho no trabalho com seus filhos.

Ainda se percebe que, felizmente elas conseguiram logo no começo da vida de seus filhos notarem os sintomas que caracterizam o TEA. Por terem percebido logo conseguiram que os seus filhos tivessem acompanhamento médico necessário desde cedo além do o acompanhamento pedagógico. Infelizmente, sabe-se que essa não é a realidade da maioria das crianças diagnosticadas com o TEA.

#### **4.5 O processo de análise dos dados**

A análise de conteúdo com caráter qualitativo foi utilizada com o objetivo de estabelecer as relações entre temática autismo, os profissionais e responsáveis no espaço escolar. Essa metodologia busca, além de uma análise, um olhar crítico referente aos dados apresentados nas entrevistas. A organização da análise de conteúdo segundo Bardin (2016) acontece em três momentos: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise é o momento de organização, na qual ocorre a escolha do material a ser analisado, a construção das hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores para a interpretação final. Para a pré-análise foram feitas as entrevistas, sendo elas o material escolhido para a análise. Depois da pré-análise foi realizada a exploração do material, observações, entrevistas e o processo de codificação indutiva, onde parte do olhar micro onde o pesquisador elevará os achados ao macro. Por último, foi realizado o tratamento dos resultados obtidos e a análise e interpretação destes, que compõem o capítulo de resultados. Nesse momento, os resultados são analisados e interpretados, e são realizadas inferências estabelecendo relações entre os resultados obtidos na exploração do material, as hipóteses e os objetivos. Essa análise foi realizada através de categorias.

O passo a passo da análise das respostas obtidas por meio das entrevistas com as mães das crianças e professoras nos possibilitou traçar paralelos entre os casos, tecendo análises através de nossos referenciais teóricos, e tirar as conclusões específicas com reflexões sobre os dados coletados no decorrer da pesquisa.

Inicialmente criamos um arquivo único com as respostas das quatro entrevistas com as mães das crianças. Este documento foi submetido ao processo de codificação indutiva.

Em seguida montamos uma tabela de códigos e frequências.

<b>CÓDIGO</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
Desmame	1
Fase escolar	3
Diagnóstico	3
Terapia	2
Características Comportamentais	3
Imaginação ou criatividade	1
Escola particular x pública	2
Adaptação escolar	1
Relação família x escola	3
Parceria	2
Relação docente x responsável	2
De mãe para mãe	2
Participação da avó	1
Hiperatividade e medicamentos	1
Apego a objetos	1
Relação docente x responsáveis x trabalho	1

Posteriormente, reunimos códigos semelhantes, no intuito de organizá-los em categorias e unidades de sentido.

<b>Fase Escolar</b>	<b>Diagnóstico</b>	<b>Características Comportamentais</b>	<b>Relação família/escola</b>
Escola particular x escola pública	Terapia	Apego ao objeto	Parceria
Adaptação escolar	Hiperatividade e medicamentos		Relação docente x responsável
			De mãe para mãe

			Participação da avó
			Relação docente x responsável x trabalho

Esta tabela possibilitou a definição das temáticas que seriam discutidas nos capítulos de resultados: a relação família x escola e características comportamentais.

<b>Características Comportamentais</b>	<b>Relação família x escola</b>
Diagnóstico	Fase escolar
Terapia	Escola particular x pública
Apego a objeto	Adaptação escolar
Hiperatividade e medicamentos	Parceria
	Relação docente x responsáveis
	De mãe para mãe
	Participação da avó
	Relação docente x responsáveis x trabalho

Com isso, demos sequência com a mesma dinâmica para as entrevistas com as professoras, realizando o processo de codificação indutiva.

Montamos uma tabela de código e frequência.

<b>CÓDIGO</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
Inclusão na graduação	2
Recursos na creche	2
Plano de aula	2
Participação da família	2
Perfil dos alunos	1
Experiência profissional	2
Formação para inclusão	1
Recursos	2
Ações da SME	2
Ações da escola	2
Avaliação em sala de aula	1
Melhoria	2
Considerações	2
Perfil dos alunos da sala de recursos	1
Formação para sala de recursos	1
Avaliação na sala de recursos	1

Posteriormente, também reunimos códigos semelhantes, no intuito de organizá-los em categorias e unidades de sentido.

<b>Recursos</b>	<b>Inclusão na graduação</b>	<b>Perfil dos alunos</b>	<b>Ações da SME</b>
Plano de aula	Formação para inclusão	Perfil dos alunos na sala de recursos	Ações da escola
Melhoria	Formação para sala de recursos	Participação da família	Considerações
	Experiência profissional	Avaliação em sala de aula	
		Avaliação em sala de recursos	

Esta tabela possibilitou a definição das temáticas que seriam discutidas nos capítulos de resultados: recurso na creche x inclusão na graduação.

<b>Recurso na creche</b>	<b>Inclusão na graduação</b>
Plano de aula	Formação para inclusão
Melhoria	Formação para sala de recursos
Ações da SME	Experiência profissional
Ações da escola	Perfil dos alunos na sala de recursos
Considerações	Participação da família
	Avaliação em sala de aula
	Avaliação em sala de recursos

A inclusão da criança com TEA deve estar muito além da sua presença na sala de aula, deve almejar, sobretudo, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades, superando as dificuldades.

Sendo assim finalizamos com essas categorias extraídas das entrevistas com os pais que foram: Características comportamentais, e relação família e escola, e também das entrevistas com as professoras, que foram: recurso na creche e inclusão na graduação, e serão analisadas no capítulo de resultados.

## **5. RESULTADOS DAS ANÁLISES DE DADOS**

Como descrito no capítulo de método, desenvolvemos um processo de análise de conteúdo a partir das transcrições das entrevistas realizadas com duas professoras da creche, uma regente e outra do Atendimento Educacional Especializado que atuavam diretamente com os alunos com TEA. Foram criados 15 códigos que organizamos em duas categorias:

### **Recursos da Creche e Inclusão na Graduação.**

Para estas duas categorias temos nos Recursos da Creche uma fonte de códigos que discute questões relacionadas às estruturas da creche tanto da parte material e recursos didáticos, como recursos pedagógicas, formações continuadas pela Secretaria de Educação. Ambas as professoras alegaram uma dificuldade no acesso a esses recursos, principalmente por falta de ação da Secretaria de Educação, mas relataram que, mesmo com estas condições elas conseguiam se organizar coletivamente para trabalhar da melhor maneira possível com suas crianças. Com relação à categoria Inclusão na Graduação vemos a formação inicial dessas docentes no ensino superior e como elas medeiam esse aprendizado na sua prática cotidiana. Os códigos dessa categoria nos ajudaram a compreender de que maneiras a experiência com diferentes turmas e alunos com deficiências influenciaram a prática dessas professoras, principalmente no atendimento especial na sala de recursos. Com estas considerações conseguimos perceber de que maneira esse trabalho era realizado, visto na avaliação positiva que famílias e educadoras fizeram da qualidade do trabalho.

### **5.1 Análise de abordagem técnica pedagógica profissional**

As educadoras afirmam ter estudado sobre educação inclusiva na graduação. Apesar de não ter sido a formação ideal, esta formação inicial sobre a inclusão foi um ponto de partida para sua prática. Nos relatos vemos que ambas acreditam que a pós-graduação e a especialização na área da educação inclusiva possam ajudar na formação sua continuada. A professora da sala de recursos diz que os muitos anos de experiência exercendo diferentes funções dentro da sala de aula também proporcionam um certo conhecimento de causa com a questão do TEA.



Desde a minha primeira turma eu já trabalho com alunos incluídos. Já dei aula particular para autista também. Sou professora de Classe Regular e do AEE, mas já atuei como Dinamizadora de Leitura, Coordenadora Pedagógica, Dirigente de Turno, Vice- Diretora. Trabalhei com alunos de 1 a 80 anos em diferentes momentos da minha vida (Entrevistas com profissionais).

Infelizmente elas acreditam que não existem os devidos recursos para o AEE em Duque de Caxias. Muitos professores tomam a iniciativa por conta própria, às vezes até tirando dinheiro do próprio bolso. Professora regente comenta sua experiência com o acesso a esses recursos:

Eu vou responder a partir da experiência na creche que eu trabalhei e a resposta é que não, não existem recursos suficientes, ainda não é possível oferecer um atendimento adequado pros alunos portadores de necessidades educacionais especiais porque a gente tem muitas dificuldades. Na creche que eu trabalhava, a gente tinha muitas dificuldades, sobretudo, em termos de infraestrutura (Entrevistas com profissionais).

A professora da sala de recursos complementa a situação: “é possível e viável porque o professor comprometido vai lá e faz, adapta, compra do próprio bolso..., mas não há recursos nem didáticos, nem humanos e nem de infraestrutura suficientes para o trabalho” (Entrevistas com profissionais).

As duas professoras comentam que a maioria do material que usam foram de professoras do AEE anteriores. Segundo elas, no ano anterior a escola havia recebido a *inclusoteca*: uma estante em formato de “casinha” com variados tipos de livros e jogos para o trabalho com alunos com múltiplas deficiências. Professora da sala de recursos comenta sobre esse caso:

O que tenho na sala foram na maior parte, materiais deixados pelas professoras que me antecederam no AEE, a maioria do material que uso eu construo com eles ou são meus: celular com acesso à internet, placas de comunicação não verbal, lápis de cor e de escrever jumbo. No final do ano passado, nós recebemos da SME, uma *inclusoteca*: uma estante em formato de casinha com variados tipos de livros e jogos para o trabalho com múltiplas deficiências. A chegada dessa *inclusoteca* foi bem legal e despertou o interesse dos alunos autistas nos jogos e nos livros. Quanto à formação eu participei de pouquíssimo ano passado e que eu me lembre de nenhuma voltada especificamente para o atendimento ao aluno autista (Entrevistas com profissionais).

As duas professoras afirmam que seria necessário que todos os educadores tivessem a oportunidade de estudar mais sobre a temática da inclusão desde a graduação, talvez até aumentando a duração do curso de pedagogia, mas também enfatizando a necessidade da formação continuada. A professora regente comenta essa relação em nossas conversas:

A gente tinha uma disciplina específica pra discutir a educação inclusiva e tinha também um estágio que ficava a critério do aluno escolher a instituição, mas tinha um estágio em alguma instituição que oferecesse atendimento educacional especializado (Entrevistas com profissionais).

E acrescenta sobre a possibilidade de uma formação continuada ofertada pela SME de Duque de Caxias:

Olha, nos dois anos que eu passei com essa turma, eu não me lembro de nenhum, de nenhum encontro que eu fiz promovido pela secretaria de educação pra falar sobre o assunto, a gente tinha na escola, mas era uma iniciativa da própria equipe da escola, em relação à Secretaria de Educação eu não me recordo (Entrevistas com profissionais)

Desta forma, os professores também não têm muito respaldo didático desse AEE então usam as ferramentas lúdicas como forma de trabalhar o desenvolvimento e a socialização dos alunos. A educação infantil possui uma maior liberdade, por não ter o mesmo nível de cobrança conteudista do que o ensino fundamental. As educadoras afirmam serem as mães, na grande maioria das vezes, o elo entre a criança e o mundo social. A maioria dos alunos atendidos tem TEA, mas existem algumas outras manifestações de deficiências. Sobre a relação com as famílias, a professora regente comenta:

Total, no caso da minha aluna inclusa, por exemplo, eu tinha pais muito presentes, que me ajudavam muito, inclusive levando atividades pra se desenvolver com a aluna em casa e me trazendo o feedback de como ela estava correspondendo essas atividades, a mãe da aluna, frequentemente me procurava pra falar sobre experiências que ela tinha vivido com a aluna em casa, às vezes indícios que aluna dava, do que tinham aprendido coisas novas e aí ela me procurava saber ter aquele conteúdo tinha trabalhado em sala, enfim, a comunicação era muito boa e eu consegui a partir dessa comunicação pensar outras coisas, outros procedimentos pra aluna (Entrevistas com profissionais).

A professora da sala de recursos cita a importância das mães, e comenta com tom de crítica a ausência da figura paterna:

Na maioria das vezes, pelo menos na minha realidade, é a mãe o elo da família, a mãe que se faz presente, que acompanha que leva aos atendimentos e às terapias. Muitos pais abandonam ou se colocam num papel secundário nessa reação com a escola e com a necessidade do próprio filho (Entrevistas com profissionais).

Apesar dessas dificuldades, a educadora acredita que o trabalho com o AEE é bem desenvolvido, já que os alunos têm um contato mais próximo e direto com outros colegas, pois normalmente vão em duplas para a sala, o que facilita muito o processo pedagógico. Acreditam que a inclusão e a socialização são fatores cruciais no desenvolvimento dessas crianças. Para avaliar o desenvolvimento de seus alunos, ela parte da observação e de registros do progresso em suas aulas. Com essas informações ela faz um paralelo com todos os educadores com contato cotidiano com essas crianças. Flávia comenta sobre esse processo de avaliação:

Através da observação e registro contínuos dos avanços e das dificuldades dos alunos nas atividades propostas no AEE em conjunto com as informações fornecidas pelo professor regente e agentes sobre como cada aluno está evoluindo em sua sala de aula, também com as informações fornecidas pelos responsáveis (Entrevistas com profissionais).

A professora regente apresenta um relato parecido com a professora de AEE:

Então, na verdade a gente partiu da avaliação era feita a partir de registros diários, então depois da aula era como se eu registrasse coisas específicas sobre todos os alunos, incluindo a aluna inclusa, obviamente, e a partir desses registros diários eu construía um relatório descritivo que era um relatório bimestral. Esses relatórios serviam pra que eu fizesse o acompanhamento de desempenho da aluna e também pra partir dessa avaliação, desse diagnóstico, desculpa, eu pudesse repensar os procedimentos com essa aluna. Então, depois de construtivo, eu juntamente com orientação, discutíamos o que foi do rendimento, o que a aluna avançou, o que mostrava dificuldade e a partir disso a gente pensava outras estratégias ou repensando as mesmas estratégias, enfim (Entrevistas com profissionais do Apêndice B).

Belisário Filho (2010) encontra algumas perspectivas importantes da educação infantil com o caso das avaliações:

Esta perspectiva é importante no registro de desenvolvimento e na avaliação de todo e qualquer aluno, já que a educação inclusiva destina-se a todos e não apenas aos alunos com deficiência ou transtornos do desenvolvimento. No caso de crianças que apresentam grande complexidade, em função de prejuízos importantes em aspectos do desenvolvimento, como é o caso de algumas entre aquelas que apresentam TGD, isso pode ser determinante para garantirmos um bom andamento do trabalho, planejamentos coerentes e eficazes, além de uma interlocução adequada com a família. Em várias escolas, pudemos observar que tais registros e avaliações pautavam-se apenas em áreas de conhecimentos e conteúdos muito específicos, permanecendo excluídos os aspectos sócio-cognitivos. Em decorrência, todo o registro e avaliação apontavam para a não apropriação daqueles conhecimentos específicos e todo o desenvolvimento e investimento da escola no enfrentamento dos desafios dos primeiros tempos com a criança com TGD faziam-se inexistentes (2010, p. 37-38).

Percebe-se com essas considerações e as observações feitas pelas conversas que, apesar de toda a dedicação das educadoras, tanto dos professores do dia a dia como das educadoras que trabalham em sala de recurso, como das mães e outros familiares que tomam a frente desses processos educativos de inclusão, que a observação mais contundente é a falta de infraestrutura para o apoio pedagógico dos alunos. Mesmo assim, conseguem com os poucos recursos, estimular e desenvolver atividades que ajudam no progresso educacional e integração social das crianças. Com o trabalho dedicado das educadoras, tanto da regente de turma, quanto a de atendimento especializado, vemos que as crianças conseguem ter uma comunidade de afetos e dedicação que impulsionam seu desenvolvimento escolar.

Percebemos então, baseados nos códigos dessas duas categorias que encontramos nas entrevistas com as professoras, que elas trabalham a inclusão dos alunos muito mediados

pelos Recursos que a creche oferece, pela formação que tiveram em seus cursos de graduação, e pelas suas experiências docentes.

## **5.2 Análise das características comportamentais e relação família x escola**

Assim como nas entrevistas com as professoras, desenvolvemos um processo de análise de conteúdo a partir das transcrições das entrevistas realizadas com as mães dos alunos com TEA. Neste caso foram criados 16 códigos que organizamos em duas categorias: Características Comportamentais e Relação Família X Escola.

A categoria Características Comportamentais está relacionada às questões sociocognitivas das crianças, considerando sua sociabilidade e comunicação nos ambientes familiares e escolares. Destacamos a maneira como as famílias encontraram o diagnóstico de suas crianças e como se deu conseqüentemente a terapia, tocando em pontos principais como hiperatividade e medicação.

A categoria Relação Família x Escola aborda a partir dos relatos das mães, diversas características sobre os ambientes nos quais as crianças participam e seus comportamentos em cada um deles. Considera a relação inicial das crianças, comparando a atuação da escola particular e pública, passando também pela presença da mãe nessas relações, dentro da perspectiva do trabalho feito com as professoras e as expectativas escolares.

Nos três relatos apresentados pelas mães observamos que a escola teve um papel fundamental no diagnóstico de seus filhos. Foi no acolhimento de dois dos três alunos em questão que foi percebida a necessidade de buscar um diagnóstico, à medida que seus comportamentos no contexto escolar diferiam do comportamento dos demais alunos.

De acordo com o relato da mãe de J, encontramos algumas percepções de sua família com a reação com sua criança:

Com três anos a gente colocou ele na escola, porque a gente precisava de um parâmetro maior né, aí a escola foi nosso grande definidor né, digamos assim, porque ele ficou um mês, aí a professora deu um feedback pra gente de que ele realmente só ficava no canto sozinho, ele não respondia quando era chamado, não interagia com os colegas, também não pegava no lápis pra fazer as atividades, por mais que seja só de colorir, essas coisas assim, não fazia.

Mãe de G, acrescenta relato semelhante:

Ela não olhava para as pessoas, não falava, ficava sempre no cantinho isolado, usava chupeta, um paninho e nas terapias ela foi conseguindo se desenvolver.

Belisário Filho (2010) aponta que tais experiências não são definidoras da condição da criança, mas são muito importantes de serem percebidas e levadas para diagnóstico pelas famílias.

A ocorrência de tais manifestações não devem ser interpretada como o estado permanente da criança ou no que consiste o seu porvir. Na verdade, trata-se de reações esperadas mediante uma alteração importante na sua rotina. A escola, naquele momento, é uma experiência desconhecida e de difícil apropriação de sentido e propósito pela criança (2010, p. 22). Essas reações, de forma recorrente, podem ser de choro intenso, de movimentos corporais repetitivos, de indiferença em relação aos apelos e tentativas de ajuda, de apego a determinados locais fixos na escola e de recusa em deslocar-se conforme orientado. Também já observamos, em casos mais complexos, auto-agressões ou reações abruptas envolvendo objetos ou mesmo alguma outra pessoa (2010, p. 24)

Se adaptar a esses novos cotidianos faz com que as crianças portadoras do TEA se assustem com as novas rotinas, o que causa um comportamento diferenciado, que pode alertar professoras e famílias da existência de alguma investigação médica, para se conseguir um diagnóstico e elaborar um atendimento específico que lide com essas especificidades de cada um deles. Sobre a recepção das crianças nesse espaço escolar a mãe de J comenta:

Superou minhas expectativas... Encontramos profissionais empenhados em agregar ao desenvolvimento dele. Foi um dos melhores que ele teve a nível de progresso (Entrevistas com mães ).

Mãe de G apresenta um relato interessante para nossa análise também:

Na creche a recepção foi a melhor possível, embora já tivéssemos colocados em um colégio particular, e na ocasião a informação que recebi é que eu não precisava me preocupar porque estava muito cedo para considerar o diagnóstico dela, porque ela ficava muito bem no cantinho dela com a chupeta, ou seja, inclusão nenhuma (Entrevistas com mães).

É o caso da necessidade da terapia, além do atendimento específico escolar, onde as crianças têm acompanhamento por profissionais específicos para auxiliar o desenvolvimento psíquico, motor e cognitivo dessas crianças. Com essa demanda encontramos menções a essa categoria da terapia em duas das três mães entrevistadas, como diz mãe de J:

Exatamente, primeiro foi levá-lo ao especialista e depois foi pesquisar as especialidades pra gente começar até pela própria orientação da neurologista, as terapias multidisciplinares, que era o que ia conseguir trazer ele pra ter uma certa autonomia e pra gente também aprender a lidar com essa nova realidade (Entrevistas com mães ).

Apesar de apenas uma delas citar um tipo de tratamento multidisciplinar é esperado que a outra criança também tenha tido um acompanhamento que trabalhasse com múltiplas

disciplinas, pois vemos que as questões que as crianças apresentam não se limitam a uma área específica de saber e conhecimento, e precisam de um profissional que consiga lidar com maior abrangência do problema.

Belisário Filho (2010) apresenta algumas categorias que exemplificam o tipo de reações das pessoas com TEA em adaptação nos cotidianos escolares:

Essas reações, de forma recorrente, podem ser de choro intenso, de movimentos corporais repetitivos, de indiferença em relação aos apelos e tentativas de ajuda, de apego a determinados locais fixos na escola e de recusa em deslocar-se conforme orientado. Também já observamos, em casos mais complexos, auto-agressões ou reações abruptas envolvendo objetos ou mesmo alguma outra pessoa (2010, p. 22).

Tais exemplos de comportamentos apareceram nas entrevistas com as mães, principalmente no que tange a movimentação, a capacidade fala e a comunicação com outras crianças. Todas elas relataram alguma dificuldade com a repetição de falas ou movimentos, a dificuldade motora e de relacionamento. Por isso, reforçamos que o atendimento específico dessas crianças e suas terapias individuais precisam ser multidisciplinares, para lidar com essas amplas questões, no que refere a sua sociabilidade. A pesquisadora Maria Varella Bruna (2018, s/p) aponta que é possível que uma criança autista consiga viver uma vida comum, mas isto vai variar de sua condição e do acompanhamento pedagógico e psicológico que essa criança terá:

Com frequência, os autistas com grau leve são muito inteligentes, somente são sensíveis a mudanças súbitas, o que faz com que possam ter uma vida bem próxima da normalidade. Alguns podem viver anos sem receber o diagnóstico, e não raro, são confundidos com pessoas que são apenas muito tímidas. Em graus mais graves, porém, que implicam em grande dificuldade de relacionamento, pode haver comprometimento da qualidade de vida que exige acompanhamento especializado.

Na comparação entre a abordagem pedagógica entre escolas particulares e públicas duas mães tiveram comentários satisfatórios com a prática pedagógica das escolas públicas. Apesar de uma das escolas das crianças terem observado a necessidade de um diagnóstico, a ausência de um planejamento escolar inclusivo se mostrou presente nas escolas particulares. O que não garante que a atuação das escolas públicas tenha sido excelente também, questão que iremos abordar principalmente com as entrevistas com as professoras no próximo subcapítulo.

Mãe de J nos apresenta um relato comentando a atuação das profissionais das escolas públicas, mostrando o quanto ela é grata pelo cuidado com seu filho:

Criatividade, autonomia, interação com outras crianças mesmo dentro de sua limitação... Passa um filme na minha cabeça das danças em festinhas, do desfile no dia do bazar, coisas que jamais imaginávamos que ele faria e de repente foi lá e fez (Entrevistas com mães ).

Mãe de G também nos traz um relato importante, mostrando o quanto está satisfeita com o desenvolvimento social e cognitivo de seu filho na escola pública:

Na creche, maravilhosa foi à socialização, o quanto eles se preocuparam de fazer com que ela estivesse inserida em todas as atividades desde a brincadeira, até fazer o exercício, até a festinha, ela esteve presente em todos os momentos” (Entrevistas com mães).

Na relação entre família e escola, as mães relataram a existência de uma boa relação. Sendo que uma delas disse que a experiência de sua criança na escola, com a comunicação entre família e educadores, melhorou a relação da criança em seu ambiente familiar, com as pessoas que ela divide a casa. Belisário Filho aponta que é primordial para as crianças portadoras do TEA que essa relação entre família e escola seja bem-feita.

Tanto a família quanto a escola precisam compreender que, mesmo quando a criança supera as dificuldades iniciais e abandona determinadas atitudes ou estereótipos, eventualmente elas podem se manifestar novamente, não significando por isso que o trabalho da escola está sendo mal-sucedido. A escola precisa estar em permanente interlocução com a família. Além de todos os benefícios inerentes a essa interlocução, isso poderá contribuir para que, juntos, a família e os profissionais da escola possam compreender mais rapidamente os motivos para eventuais retomadas pela criança de reações que já haviam sido superadas (2010, p. 25).

Desta maneira, vemos que não existe uma hierarquia entre os dois ambientes, mas sim que eles se complementam quando proporcionam o desenvolvimento dessas crianças portadoras do TEA. Quando escola e família trabalham em sintonia quem tem mais a ganhar são as crianças, pois elas podem se desenvolver encontrando potência, confiança e empenho nos seus dois ambientes cotidianos.

Boa relação e parceria são o que as mães entrevistadas relatam sobre as experiências gerais de seus filhos na escola e na relação direta entre a família e os docentes no trabalho com seus filhos. Mãe de G apresenta suas impressões sobre essa relação entre família e escola:

Ótimo relacionamento com os professores e as agentes, sou imensamente grata a todas as pessoas que cuidaram dela, porque foram todas vocês que fizeram com que hoje a gente tivesse grandes avanços, hoje G fala, ela já está alfabetizada, ela já monta sílabas, já escreve palavrinhas (Entrevistas com mães).

Mãe de J nos traz um relato bem carinhoso e caloroso demonstrando a sua satisfação do trabalho relacionado pelos profissionais, evidenciando a relação que a família pode tecer com a escola:

Eu amo aquele povo, guardo até hoje todas no coração com muito carinho. Nossa relação era muito boa e muito importante, era uma relação de confiança, pois isso refletia nos progressos dele (Entrevistas com mães).

Como vemos nestes relatos as mães descrevem a boa relação Família/ Escola, sem relatos de atritos entre ambas. Apesar de não ser uma relação direta das crianças, essa relação

é benéfica de diversas formas para seu desenvolvimento, pois há um depósito de confiança das famílias com os respectivos educadores e seus planejamentos pedagógicos. Da mesma forma que as famílias confiam nas professoras de seus filhos, é importante que os docentes confiem no trabalho que as famílias fazem com suas crianças nas relações fora dos cotidianos escolares. Pois nesses outros ambientes, como a rotina caseira e a terapia multidisciplinar, a criança também está desenvolvendo suas capacidades psico-motoras-cognitivas. Então é numa relação de parceria e confiança que as crianças podem conseguir atingir um bom estágio e ritmo de desenvolvimento.

Ao final das entrevistas as três mães deixaram alguns comentários interessantes para compreendemos melhor a importância da atuação da escola com essas crianças e o desenvolvimento dessa pesquisa como uma oportunidade de aprofundamento em questões tão pontuais para formações continuadas de educadores.

Mãe de J comenta:

Quero comentar que os profissionais da educação são verdadeiros guerreiros, num país como o nosso, eles ainda fazem a diferença, exclusivamente por méritos próprios. Sempre serei grata a Deus pela existência de cada um que passou e tem passado pela vida do meu filho, todos com amor dispostos a aprender sobre ele e suas demandas. (Entrevistas com mães).

Mãe de P também deixa seu relato agradecendo a atuação da escola e a dedicação com a pesquisa:

O ensino público é o melhor ambiente para uma criança autista. Gostaria de agradecer pela sua entrevista e toda ajuda que foi dada no decorrer desta pesquisa (Entrevistas com mães).

Mãe de G, por fim, acrescenta palavras importantes para agradecer o nosso trabalho com seu filho:

Espero ter ajudado na sua pesquisa, te desejo muita sorte, muito sucesso e te agradeço sempre pelo cuidado, pelo carinho e todo incentivo que você deu para G. Um abraço (Entrevistas com mães ).

Com isso vemos como as mães são gratas pelo trabalho desenvolvido com suas crianças, é um bom retorno ter esse tipo de relato depois de tanto tempo dedicado a esse trabalho e pesquisa, mesmo com condições aquém das esperadas, o que nos incentiva mais ainda a dar continuidade a esse trabalho e por exigir condições melhores para a função docente.

Encontramos assim como argumento da análise desses resultados da relação da criança, família e a escola que a relação dos pais com a creche é uma relação muito baseada na característica comportamental dos filhos. Felizmente essa relação família x escola acontece de jeito positivo, numa relação próxima e de confiança entre familiares, principalmente mães e docentes.



Com a dedicação das professoras e famílias as crianças que foram acompanhadas aqui terão maior facilidade para desenvolver suas questões sociais quanto a comunicação, questões motoras quanto a movimentação, questões emocionais quanto ao relacionamento, questões cognitivas quanto ao desempenho escolar. Apesar de todas as dificuldades encontradas por famílias e professoras em diferentes graus, principalmente quando pensamos nas diferentes estruturas necessária para acolher devidamente essas crianças, elas conseguiram nesse período de acompanhamento desenvolver avanços que serão importantíssimos no decorrer de sua trajetória. Como vimos com estudos no decorrer dessa pesquisa, tanto o diagnóstico quanto a terapia inicial são primordiais para que essas crianças consigam dar partida a um desenvolvimento que promova satisfação e bem-estar para famílias, professoras e principalmente para as próprias crianças. Espero que no decorrer de sua formação essas crianças consigam manter o desenvolvimento nesse ritmo e que todos tenham condições mais satisfatórias para trabalhar suas capacidades sociocognitivas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dessas reflexões que tecemos no decorrer desse estudo, percebe-se que a questão do Transtorno do Espectro Autista é bem ampla e complexa.

Decidir estudar esse tema na presente pesquisa de conclusão de curso foi um desafio, mas bastante recompensador, pois obteve-se a possibilidade de conhecer bem mais sobre as necessidades específicas das crianças.

Compreendendo que não podemos somente incluir as crianças na categoria de “especial” supondo que isso irá privá-la da socialização e da interação com seus pares e pessoas de todas as idades. A criança que possui essas necessidades específicas é um ser humano como qualquer outro.

Percebeu-se no decorrer desse estudo que não basta somente o esforço individual de uma pessoa para que essa criança participe plenamente da sociedade, responsabilidade que cai muitas vezes na figura da mãe, ou para a figura da educadora quando falamos nos ambientes escolares.

A responsabilidade das crianças que possuem o Transtorno de Espectro Autista, ou qualquer outra necessidade específica especial, é de toda a comunidade que a rodeia, incluindo familiares, a escola e toda a sociedade.

Sabemos das necessidades que estas crianças precisam para viverem, então é preciso de políticas públicas e iniciativas de todos para que consigamos viver de fato numa sociedade democrática.

Enfatizando o tema dessa pesquisa, o autismo na educação infantil, precisamos pensar em escolas que estejam preparadas para acolher e incluir essas crianças.

Pensando tanto em partes estruturais, como salas de atendimento específico, com os devidos recursos para abarcar as amplas necessidades, não só as demandas específicas de uma comunidade.

É preciso que os professores façam uma formação constante e continuada para saberem incluir devidamente estas crianças em sala de aula, além de saberem lidar com as crianças que não possuem necessidades especiais, pois elas também precisam estar habituadas a lidar com a diferença.

Para que tal desenvolvimento ocorra de fato com as crianças, precisamos que os cargos de coordenação e direção da escola estejam preparados para acolher essas crianças. Ou seja, os investimentos têm que partir de políticas públicas de formação e infraestrutura para as escolas quando a questão está relacionada a escolas públicas, mas também partir de investimentos financeiros em escolas particulares.

Ter contato com essas crianças no período que me encontrava em suas escolas, foi uma oportunidade muito grande para a minha trajetória como Professora.

Primeiro, por ver a unidade escola engajada com a formação dessas crianças, mesmo com todas as dificuldades presentes em toda escola, pública ou não.

Segundo, por ver o apoio das famílias e sua disponibilidade de me acolher nessas pesquisas como irão aparecer nos apêndices no final do texto.

E terceiro, pela oportunidade de minha formação, não só por agora ter experiência e tato com crianças com os mais variados graus de do espectro do autismo, o que me faz ser uma grande Professora independente de tudo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. O que é Um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? *In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BELISÁRIO FILHO, J. F. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9. 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Casa Civil. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) . Acesso em: 20 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm) . Acesso em: 12 ago. 2020.
- BRASIL, MEC. **PARECER CNE/CEB nº 20/2009**. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRUNA, M. H. V. **Transtorno do Espectro Autista**. Revista Drauzio Varella. 2018.
- DURKHEIM, E. **Educação e Sociedade**. Editora Hedra. 2010.
- DAGUANO, L. Q.; FANTACINI, R. A. F. **O lúdico no universo autista**. Linguagem Acadêmica, Batatais, v. 1, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2011.
- DOURADO, J. R. **Breve histórico da educação infantil**. Pedagogia ao pé da letra. 2012. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/breve-historico-da-educacao-infantil/> Acesso em: 20 jan. 2020.
- BRASIL. Lei n.º 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA**. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) . Acesso em: 15 set. 2020.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

- KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *In: Rev. Bras. Psiquiatr.*, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s3-s11, May 2006.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de educação**. [on-line], n° 14, p. 178-192, mai. - ago. 2000.
- SILVA, A. **Educação em tempo integral: conquistas e desafios na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Integral na Escola Contemporânea: Ênfase na Abordagem Teórica Metodológica, Trajetórias Criativas). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2015. 17f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/117527>. Acesso em: 23 set. 2020.
- SILVA, S. B. **AEE e Autismo: estudo de caso numa escola em Rio Branco no Acre**. Monografia (Especialização em Educação Especial), UFC, 2011.
- VIGOTSKI, L. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *In: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Trad. de Zóia Prestes. n. 8, abril. 2007.
- BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

## APÊNDICE

### REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Informações aos participantes

**1. Título do protocolo do estudo:**

AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO TRIPLO

**2. Convite**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Autismo na Educação Infantil: Um estudo de caso triplo. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

**3. O que é o projeto?**

O projeto consiste em um estudo monográfico sobre a trajetória de três alunos com Transtorno do Espectro Autista, todos estudantes de uma creche municipal da cidade de Duque de Caxias/RJ.

**4. Qual é o objetivo do estudo?**

O estudo tem por objetivo saber como é feita a inclusão desses alunos com TEA no contexto da creche.

**5. Por que eu fui escolhido(a)?**

Os participantes da pesquisa são os responsáveis de alunos diagnosticados com TEA. Você foi escolhido pois atende à esses critérios. Em termos de critérios de exclusão, considerando que a participação na pesquisa é voluntária, não obrigatória, os participantes podem manifestar a qualquer momento interesse em deixar de participar, sem ônus.

**6. Eu tenho que participar?**

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar da pesquisa, você receberá uma cópia assinada deste Registro para guardar e deverá assinar um termo de consentimento. É importante ressaltar que os participantes **não serão identificados**.

**7. O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?**

Você deverá participar de uma entrevista. Podendo ser por telefone, chamada de vídeo ou áudio.

**8. Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?**

Os riscos decorrentes da pesquisa são muito pequenos. Na pior das hipóteses, os participantes poderão sentir-se desconfortáveis por conta dos assuntos discutidos, ou por responder a alguma pergunta da entrevista. Caso isso aconteça, garantimos aos

participantes, inclusive por meio do TCLE e do Termo de Assentimento, que nada é obrigatório e que os mesmos podem desistir de participar do estudo a qualquer momento, sem ônus algum. Vale ressaltar, que a participação dos sujeitos da pesquisa será mantida em sigilo.

**9. Quais são os possíveis benefícios de participar?**

Compreendemos que esta pesquisa estará contribuindo para a promoção do conhecimento científico sobre inclusão em educação no Brasil e para o aprimoramento de valores, decisões e práticas dos profissionais da educação.

**10. O que acontece quando o estudo termina?**

A autora fará uma reunião com o objetivo de apresentar os resultados do estudo.

**11. E se algo der errado?**

A participação na pesquisa é voluntária e com o seu consentimento. Os participantes podem manifestar a qualquer momento interesse em deixar de participar, sem ônus e sem qualquer justificativa.

**12. Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?**

A participação dos sujeitos da pesquisa será mantida em sigilo.

**13. Contato para informações adicionais**

Dandarah Cardoso Loyola

telefone: (21) 992631348

email: dandarahcloyola@hotmail.com

**14. Remunerações financeiras**

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao(à) pesquisador(a). Você deve guardar uma cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

1 – Confirmando que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador.**

