



Edição Especial

III Congresso Internacional de Ensino - CONIEN
Universidade do Minho - Braga, Portugal, 2024

ANÁLISE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

*ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF A TEACHER IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION: A LOOK AT THE INCLUSION OF STUDENTS WITH
AUTISM SPECTRUM DISORDER*

Hosana Dos Santos Ferreira¹
Jacqueline Lidiane De Souza Prais²
Wendell Fiori De Faria³

Resumo

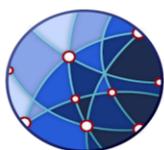
Esta pesquisa aborda o tema práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva com ênfase aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apresenta como problema de pesquisa: Quais práticas pedagógicas desenvolvidas por uma docente da Educação Infantil representam aspectos direcionados ao processo de inclusão do aluno com Transtorno de Espectro Autista (TEA)? Define como objetivo central analisar práticas pedagógicas de uma professora da Educação Infantil direcionadas ao processo de inclusão de alunos com TEA. Adota os procedimentos da pesquisa de campo, sendo a coleta de dados realizada com uma docente de uma escola da rede pública municipal de Ariquemes – Rondônia, por meio de entrevista e observação. A partir da análise de conteúdo e de episódios, os dados encontram-se organizados em três categorias: a) perfil da participante; b) práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA e; c) práticas pedagógicas que

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação Inclusiva e Acessibilidade Pedagógica da Amazônia (GPAM).

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente pela UNIR, Campus Ariquemes. Líder do GPAM.

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pós Doutor pela Universidade de São Paulo/FEUSP. Docente pela UNIR, Campus Ariquemes.

*REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 1750-1780, 2024
ISSN: 2526-9542*



III CONIEN
Congresso Internacional de Ensino
PESQUISAS NA ÁREA DE ENSINO:
IMPACTOS, COOPERAÇÕES E VISIBILIDADE

DE 4 A 6 DE SETEMBRO
BRAGA - PORTUGAL



dificultam o processo de inclusão de alunos com TEA. Como principais resultados e discussão, identifica entre as práticas favoráveis à inclusão do aluno com TEA pela docente o aspecto do ensino do mesmo conteúdo aos alunos com TEA e demais colegas da turma; uso de incentivo verbal à participação nas atividades; utilização de apoio visual e de linguagem acessível. Dentre as práticas pedagógicas que dificultaram o processo de inclusão, foram observadas utilização de atividades fixas de conteúdo sem contemplar o foco de interesse do estudante com TEA, ausência de orientação individual e verificação do entendimento da instrução pelos alunos; carência de recursos didáticos na organização dos espaços da sala de aula.

Palavras chave: Educação Inclusiva; Práticas pedagógicas; Educação Infantil; Transtorno do Espectro Autista - TEA.

Abstract

This research addresses the issue of pedagogical practices from the perspective of inclusive education, with an emphasis on students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The research problem is: What pedagogical practices developed by a kindergarten teacher represent aspects aimed at the inclusion process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD)? Its central objective is to analyze the pedagogical practices of a kindergarten teacher aimed at the process of including students with ASD. It adopts field research procedures, with data being collected from a teacher at a municipal public school in Ariquemes - Rondônia through interviews and observation. Based on content and episode analysis, the data was categorized as follows: a) Profile of the participant; b) Pedagogical practices favorable to the inclusion of students with ASD; c) Pedagogical practices that hinder the process of inclusion of students with ASD. As the main results and discussion, among the practices favorable to the inclusion of students with ASD, the teacher identifies the teaching of the same content to students with ASD and other classmates; use of verbal encouragement to participate in activities; use of visual support and accessible language. Among the pedagogical practices that hindered the inclusion process were the use of fixed content activities without taking into account the focus of interest of the student with ASD, lack of individual guidance and verification of the students' understanding of the instruction; lack of didactic resources in the organization of classroom spaces.

Keywords: Inclusive Education; Pedagogical practices; Early Childhood Education; Autism Spectrum Disorder.

Introdução

Os debates educacionais em torno da aprendizagem, participação e desenvolvimento de todos os alunos no espaço escolar tem assumido destaque na formação docente (Prais, 2016; Vioto, 2022). No contexto de ensino, os professores são convocados a desenvolver práticas pedagógicas que atendam alunos com ou sem deficiência e, portanto, trazendo à tona o reconhecimento da diversidade em uma sala de aula (Souza, 2019).

Nessa perspectiva, torna-se então, de suma importância o desenvolvimento de tais práticas, pois essas exigem que o professor centralize seu olhar para o potencial dos alunos, procurando sempre por uma metodologia, recursos e estratégias que desafiem os alunos e possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento (Sebastián-Heredero; Prais; Vitaliano, 2022).

É importante esclarecer que o conceito de Educação Inclusiva utilizado neste trabalho se refere a perspectiva trazida pela Declaração de Salamanca de que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter (UNESCO, 1994).

De igual modo, concebemos neste trabalho o conceito de formação de professores na perspectiva inclusiva como sendo algo necessário e consistente preocupada com o desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos; dentre eles os relacionados ao planejamento de ensino e à elaboração de atividades pedagógicas inclusivas (Prais, 2016).

A respeito do conceito do TEA, assume-se o que preconiza no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V (APA, 2014) se refere a um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social e comunicação, comportamentos repetitivos e restritos.

Em relação à inclusão escolar de alunos que apresentam TEA, aspectos relacionados à comunicação, linguagem e socialização são considerados necessários para o seu desenvolvimento acadêmico dos alunos no contexto do ensino regular presencial, bem como, a implementação de propostas educativas voltadas para a inclusão. Desta forma, considera-se necessário realizar práticas favoráveis ao desenvolvimento das habilidades de comunicação social (Vioto, 2022).

Nesse processo de inclusão, considera-se que as práticas pedagógicas são de suma importância para promover a Educação Inclusiva, pois por meio delas estratégias mais diversificadas podem ser utilizadas com base nos perfis, necessidades e potencialidades dos alunos (Capellini; Rodrigues, 2009).

Ante o exposto, o presente trabalho aborda o tema das práticas pedagógicas desenvolvidas em uma turma de Educação Infantil direcionadas a alunos com TEA. A pesquisa parte do seguinte problema de pesquisa: Quais práticas pedagógicas desenvolvidas por um docente da Educação Infantil representam aspectos direcionados ao processo de inclusão do aluno com Transtorno de Espectro Autista

(TEA)? Para tanto, delimita-se como objetivo central: analisar práticas pedagógicas de uma professora da Educação Infantil direcionadas ao processo de inclusão de alunos com TEA.

Educação Inclusiva e o aluno com Transtorno do Espectro Autista

Na história da humanidade é possível identificar aspectos referente ao processo de reconhecimento da participação social das pessoas com deficiência e transtornos. Conforme Godoi e Cirino (2021), identificamos aspectos que envolvem a exclusão, segregação, integração e inclusão destas pessoas em relação aos seus direitos como cidadãos, dentre eles, o da educação.

Em que pese o último conceito difundido e defendido pela legislação brasileira, o direito de todos à educação se fortaleceu com a proposta de Educação Inclusiva. Dessa forma, na inclusão todos são aceitos na escola regular e, essa mesma, é quem deve se preparar para receber esses alunos respeitando suas condições (Baú, 2014; Bianchi, 2017).

Resultado das lutas deflagradas pelos movimentos sociais em busca da igualdade de oportunidades para pessoas com deficiências, em 1994 foi elaborado um documento na Conferência Mundial sobre a Educação Inclusiva - a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Sendo o Brasil um dos signatários desta declaração (UNESCO, 1994), a legislação assumiu de forma explícita o compromisso com o direito de todos à educação.

Baú (2014) e Prais (2016) descrevem que a implementação da Educação Inclusiva encontrou limitações e dificuldades devido à falta de formação de professores de turmas regulares para atender as particularidades dos estudantes com necessidades educativas especiais, assim como a dificuldade de uma infraestrutura com os materiais adequados para execução de um trabalho pedagógico em conjunto com o aluno com necessidades específicas de aprendizagem.

De acordo com a Política Nacional (Brasil, 2008) é considerado público-alvo da Educação Especial alunos com deficiência, com Transtornos Globais do Desenvolvimento (atualmente se reporta aos alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA), Altas Habilidades/Superdotação. Em vista disto, fica evidente que a Educação Especial e Inclusiva só acontecerá na realidade através de ações que

incentivam o acesso, a permanência, aprendizagem e participação frequente dos alunos nas várias atividades realizadas na escola.

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), o Transtorno Global do Desenvolvimento, conhecido pela sigla TGD, é uma condição que envolve vários distúrbios, incluindo dificuldades na comunicação e no comportamento social e motor (APA, 2005) e, em 2014 foi substituído pela categoria de Transtorno do Espectro Autista (TEA). No DSM-5 (APA, 2014), o TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento e é considerado um espectro, substituindo as subcategorias de transtornos invasivos do desenvolvimento.

No entanto, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é marcado por comprometimentos nas habilidades de comunicação social e pela presença de padrões de comportamentos estereotipados, repetitivos e restritos. No quadro 1 apresentamos a análise que define o nível de suporte em uma pessoa com TEA.

Quadro 1: Níveis de gravidade na análise do Transtorno do Espectro Autista

Nível de Gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 1 "Exigindo apoio"	Apoio intermitente; Déficits na comunicação social; Dificuldades para iniciar interações sociais; Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para a organização e planejamento são obstáculos à independência.
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves na habilidade de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitações em dar início a interações sociais e posta reduzida ou anormal a abertura social que partem de outros.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/o dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação dar início a interações sociais e resposta mínima abertura sociais que partem dos outros.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interfere acentuadamente no funcionamento em todas as esferas grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

Fonte: Adaptado de Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (APA, 2014).

No quadro acima observamos os diferentes níveis de suporte a uma pessoa com TEA, e ao correlacioná-los a inclusão na classe comum, vemos que é um desafio

para o professor em atender as necessidades destes alunos em qualquer um deles. Nesse sentido, os desafios de trabalhar com um aluno autista, portanto, exigem conhecimento e preparo para desenvolver uma prática pedagógica que atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos (Oliveira, 2020).

À medida que há inclusão no ensino regular é ampliada requer-se que os professores adaptem seus métodos de ensino e desenvolvam atividades e procedimentos que visam trabalhar com as necessidades individuais de cada aluno dedicando ainda mais cuidado, devido à presença de pessoas com TEA (Rodrigues, 2015).

Formação de professores e as práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva

A formação de professores da área de Educação Especial no Brasil começou na década de 1950 em cursos de nível médio e continuou até o final da década de 1960. Além disso, em linhas gerais, de acordo com Mazzotta (1999), a formação de professores de Educação Especial foi promovida do ensino médio para o ensino superior na década de 1970, quando os cursos de Pedagogia passaram a oferecer Habilitação em Educação Especial. Foram oferecidos naquele período os primeiros cursos de especialização, como opção à formação de professores deste campo da Educação Especial (Baú, 2014).

A política de formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência ganhou espaço e é preconizada pela Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece que os sistemas educacionais devem garantir professores especialistas ou capacitados a necessidade educacional especial que ofereçam educação de qualidade, métodos, estratégias, recursos e uma organização que atenda às necessidades dos alunos (Brasil, 1996).

Conforme Prais (2016) é na formação inicial que os futuros docentes precisam conhecer e estudar o ensino no contexto da inclusão educacional, principalmente para que possam planejar suas atividades pedagógicas de forma adequada às necessidades educacionais dos alunos no cenário do ensino regular. Somado a isso, Oliveira, Angelo e Streiechen (2020) salientam que a formação continuada também assume o papel da capacitação daqueles que não tiveram este conhecimento na formação inicial, como forma de aprimorar os subsídios necessários para efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

Dessa forma, fica evidente que a formação de professores é um dos aspectos de interferência na eficácia da Educação Inclusiva, visto que por meio dela são fornecidos conhecimentos para o trabalho pedagógico juntamente aos alunos com ou sem deficiência, que denotam ou não dificuldade de aprendizagem (Capellini; Rodrigues, 2009; Sebastián-Heredero, 2010; Baú, 2014). Com isso é necessária uma formação adequada ao professor para que este possa “[...] apresentar possibilidades de tratar um mesmo conteúdo, adequar os objetivos e a metodologia que se amoldem ao perfil e às necessidades de aprendizagem dos alunos” (Prais, 2016, p. 43).

Conforme Vioto (2022, p.42) “compreendemos como práticas pedagógicas a reflexão com relação ao processo educativo, na busca de subsídios teóricos e metodológicos que possibilitem criar as condições favoráveis à aprendizagem escolar dos alunos”. De tal modo, a autora explica que elas sucedem da análise de conhecimentos prévios do professor e do aluno, da análise da realidade escolar em seus aspectos físicos, estruturais, humanos e didáticos, e por fim, do planejamento e execução de ações que têm finalidade de promover o ensino e a aprendizagem. Apresentamos o Quadro 2, com categorias, subcategorias e dimensões referentes às Práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA identificadas por Vioto (2022) em 72 produções científicas entre os anos de 2015 a 2020.

Quadro 2: Práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA

Categoria	Subcategoria	Dimensão
Práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas em alunos com TEA em escolas regulares de ensino	a) Práticas favorecedoras ao desenvolvimento da comunicação e linguagem do aluno com TEA em escolas regulares de ensino;	i) O uso da comunicação alternativa aumentativa como prática e recurso favorável à comunicação do aluno com TEA nas escolas regulares de ensino. ii) Aprendizagem mediada como prática pedagógica favorecedora do desenvolvimento da comunicação e/ou linguagem de alunos com TEA em escolas regulares de ensino; iii) Uso de recursos visuais e/ou tecnológicos como prática favorável para o desenvolvimento da comunicação e linguagem do aluno com TEA
	b) Práticas pedagógicas favoráveis à Socialização dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino	i) O uso da comunicação alternativa aumentativa como prática e recurso favorável à comunicação do aluno com TEA nas escolas regulares de ensino. ii) Aprendizagem mediada como prática pedagógica favorecedora do desenvolvimento da comunicação e/ou linguagem de alunos com TEA em escolas regulares de ensino; iii) Uso de recursos visuais e/ou tecnológicos como prática favorável para o desenvolvimento da comunicação e linguagem do aluno com TEA

Categoria	Subcategoria	
Práticas pedagógicas favorecedoras da melhoria do Comportamento dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino	a) A organização da rotina nas escolas regulares de ensino como prática favorecedora no controle de comportamentos disruptivos dos alunos com TEA;	
	b) O Uso da CAA como prática favorecedora no controle de comportamentos disruptivos dos alunos com TEA;	
	c) O uso de contingências como prática favorecedora no controle de comportamento disruptivos apresentados por alunos com TEA;	
	d) O uso de jogos como prática favorável ao controle de comportamentos disruptivos de alunos com TEA.	
Categoria	Subcategoria	
Práticas pedagógicas favorecedoras da melhoria do Comportamento dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino	a) Práticas pedagógicas baseadas em eixos de interesse dos alunos com TEA para favorecer sua aprendizagem acadêmica;	
	b) Tutoria e Trabalho em Grupo como Prática Favorável à Aprendizagem dos Alunos com TEA;	
	Subcategoria	Dimensão
	c) Uso do contato visual e de linguagem acessível do professor como práticas favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno com TEA;	i) Práticas pedagógicas favoráveis à alfabetização de alunos com TEA por meio de estímulos visuais ii) Práticas pedagógicas destinadas à alfabetização de alunos com TEA utilizando o método fônico iii) O uso de tecnologias digitais como prática favorecedora à alfabetização de alunos com TEA
d) Práticas pedagógicas favorecedoras à alfabetização de alunos com TEA;		
Categoria	Subcategoria	
Práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de habilidades motoras de alunos com TEA em escolas regulares de ensino	a) Práticas pedagógicas baseadas no uso de recursos manipuláveis como favorecedoras ao desenvolvimento da coordenação motora de alunos com TEA;	
	b) Práticas pedagógicas baseadas em atividades que envolvem os movimentos corporais como favorecedoras ao desenvolvimento da coordenação motora de alunos com TEA.	
Categoria	Subcategoria	
Práticas Pedagógicas articuladas à organização escolar favoráveis à inclusão de alunos com TEA	a) A colaboração entre escola e família e demais profissionais especializados como favorecedora à inclusão de alunos com TEA;	
	b) Colaboração entre professores especialistas e professores generalistas como favorecedora à inclusão de alunos com TEA;	
	c) A formação continuada ou/em serviço destinada aos professores como favorecedora a inclusão de alunos com TEA;	
	d) Organização do espaço escolar como aspecto favorecedor à inclusão de aluno com TEA.	

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Vioto (2022)

Em relação à inclusão escolar de alunos com TEA, aspectos relacionados à comunicação, socialização, linguagem, comportamento, habilidades motoras, aprendizagem acadêmica e organização escolar, são considerados essenciais para o seu desenvolvimento acadêmico no contexto da sala de aula da escola regular, bem como, a efetividade de projetos educacionais voltados para a inclusão.

Em termos de linguagem e comunicação, as pessoas com TEA [...] “apresentam diversas limitações que podem ser evidenciadas na ausência de

linguagens expressivas (corporais, gestuais), ou mesmo na fala não ajustada ao contexto, podendo essa ser apresentada de forma repetitiva ou ecológica” (Vioto, 2022, p.15).

Com base nas reflexões apresentadas, entendemos a importância do papel do professor no processo educacional inclusivo de alunos com TEA, especificamente no que diz respeito às possibilidades de comunicação no desenvolvimento da linguagem expressiva e comunicativa do referido aluno (Vioto, 2022), bem como, das pistas visuais por meio da organização da rotina do trabalho pedagógico (Bianchi, 2017).

Pedro e Chakon (2013) ressaltam que ferramentas tecnológicas, como *notebook*, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da comunicação e linguagem em alunos com TEA. Nesse caso, deve haver uma conexão entre o contexto das atividades a serem realizadas nos respectivos recursos e a possibilidade de interação entre seus pares, pois atividades isoladas podem deixar um aluno com TEA em situação mais exclusiva, dependendo de como o professor usa esses recursos no contexto das salas de aula regulares.

Oliveira (2017) diz que o desenvolvimento de práticas baseadas em atividades lúdicas ou mesmo jogos podem ser um meio para que um aluno com TEA adquira diversas habilidades necessárias para o processo de socialização, tais como: comunicativas, motoras e cognitivas. Sabe-se que estudos nesta área mostram que crianças com TEA podem apresentar características motoras que fogem dos padrões normais de desenvolvimento, podendo se manifestar precocemente na vida da criança, nos primeiros anos de vida (Rosa Neto *et al.*, 2013)

Apresentamos no quadro 3, as descrições das categorias e subcategorias referentes às práticas pedagógicas que dificultam o processo de inclusão dos alunos com TEA identificadas por Vioto (2022).

Em relação a práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com TEA, que provavelmente dificultam o processo de inclusão dos referidos alunos, podemos relatar aspectos relacionados às habilidades sociocomunicativas, à aprendizagem acadêmica e à organização escolar. A respeito das habilidades sociocomunicativas, Lourenço e Leite (2015, p. 74) apresentam condições que dificultaram a possibilidade de experiências sociais, que possibilitassem aos alunos com TEA a socialização/ interação junto aos demais alunos nas salas regulares de ensino: a colocação inadequada dos alunos no contexto da aula; falta de planejamento pedagógico para

contemplar a participação de alunos com TEA; e a realização de atividades individualizadas dificultam a socialização e interação dos alunos com TEA com os demais.

Quadro 3: Práticas pedagógicas que dificultam o processo de inclusão dos alunos com TEA

Categoria	Subcategoria
Práticas pedagógicas que dificultam a inclusão dos alunos com TEA relacionadas às habilidades Sociocomunicativas	Não identificada
Práticas pedagógicas que dificultam a Aprendizagem Acadêmica de alunos com TEA nas salas regulares de ensino	a) Dificuldades no desenvolvimento de práticas de ensino mediadas pelos docentes junto aos alunos com TEA no decorrer do processo de ensino e aprendizagem;
	b) Disponibilização de atividades pedagógicas descontextualizadas destinadas aos alunos com TEA, com pouca ou nenhuma relação com o conteúdo trabalhado com os demais alunos em sala de aula;
	c) Dificuldades na organização da rotina escolar que atenda às especificidades relacionadas a aprendizagem dos alunos com TEA.
Práticas pedagógicas relacionadas à organização escolar que dificultam a inclusão dos alunos com TEA	a) Dificuldades para desenvolver o ensino colaborativo entre os professores especialistas da sala de recursos, de apoio a inclusão e professores regentes para o atendimento dos alunos com TEA;
	b) Dificuldades no atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino, considerando a carência de conhecimentos específicos e ausência de formação continuada.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Vioto (2022).

Com base nos estudos realizados por Baú (2014), é possível afirmar que os alunos aprendem melhor quando o professor leva em consideração as características de cada aluno no desenvolvimento de seus procedimentos pedagógicos, levando em consideração a disponibilidade do que os alunos dentro de suas especificidades precisam para o desenvolvimento da aprendizagem escolar.

Entendemos que, uma das práticas pedagógicas que dificultam a aprendizagem acadêmica dos alunos com TEA são as atividades pedagógicas descontextualizadas, com pouca ou nenhuma relação com o conteúdo que é trabalhado com os demais alunos em sala de aula, como fator que interfere no atendimento das necessidades educativas apresentadas por eles (Vioto, 2022).

O fato de os professores ministrarem atividades com conteúdo diferentes do que é ensinado aos demais alunos no contexto escolar reforça uma prática pedagógica desfavorável para o desenvolvimento do conteúdo de aprendizagem desses alunos (Vioto, 2022) e não preconiza uma ação inclusiva.

Outra prática pedagógica que dificulta o processo de inclusão dos alunos com TEA é a dificuldades dos professores de apoio à inclusão e professores regentes de escolas regulares de ensino em realizarem um trabalho colaborativo considerando o atendimento às necessidades para aprendizagem dos alunos com TEA (Rodrigues, 2015).

Ademais, a falta de conhecimento sobre as especificidades que compõem o TEA, bem como as dificuldades que alguns professores têm em relação ao desenvolvimento de estratégias de ensino que possibilitem o aprendizado desses alunos, podem estar relacionadas, na verdade, a lacunas no processo de formação docente.

Encaminhamentos metodológicos

Esta pesquisa é parte do Projeto de pesquisa intitulado “(sem identificação)” junto ao Grupo de Pesquisa “(sem identificação)”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com o parecer de nº “(sem identificação)”.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi adotado os procedimentos da pesquisa de campo com abordagem qualitativa definida como “[...] aquela utilizada para conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta” buscando evidências em um dado contexto ou fenômeno (Lakatos; Marconi, 2013, p. 69).

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública municipal localizada em Ariquemes, estado de Rondônia no ano de 2023, em que esta instituição foi selecionada por ter o maior número de alunos com TEA matriculados na Educação Básica. Dentre as etapas ofertadas pela escola, optamos pela Educação Infantil. No ano de 2023, em que foram desenvolvidos os procedimentos metodológicos, haviam 4 turmas de Educação Infantil (Pré 1 e 2).

Considerando os critérios de inclusão: 1º Professor que atuasse em uma turma de Educação Infantil com maior número de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na classe comum; 2º Professor que aceitasse participar da pesquisa por meio de entrevista e observações em sala de aula; a docente participante da pesquisa atuava em uma turma do Pré 1 que possuía 2 estudantes com TEA, ambas crianças com 4 anos de idade. Para manter o sigilo nominal da participante iremos usar a sigla PX (professora da escola x) e quando mencionarmos os alunos

com TEA usaremos A para aluno e AA para aluno autista, seguido da numeração aleatória dos estudantes em sala de aula.

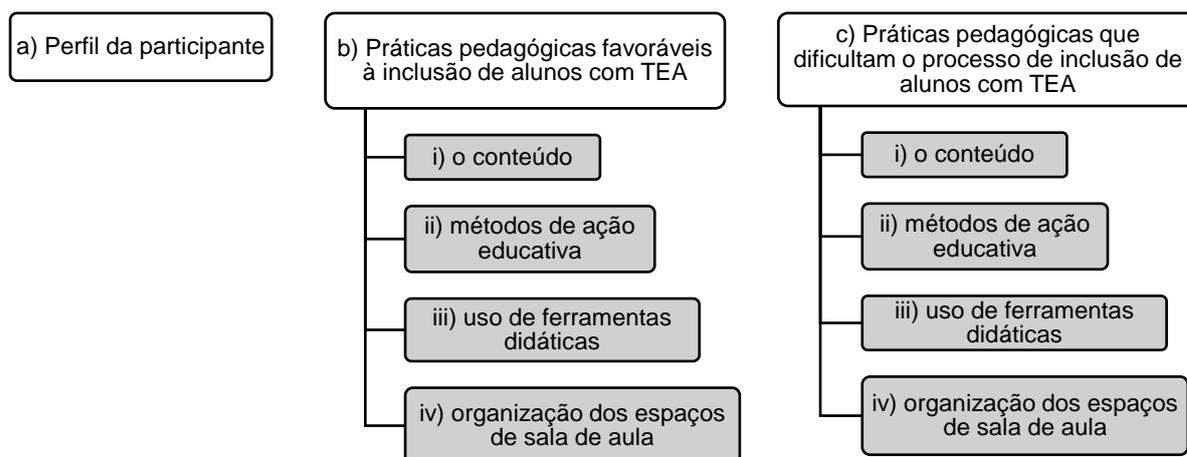
Para coleta de dados recorreremos a um roteiro estruturado para realização da entrevista contendo 24 questões que versavam sobre identificação, experiência e formação profissional, prática pedagógica junto aos alunos com TEA. Somado a isso, utilizamos registro das observações em sala de aula. Ao todo foram cinco observações no período matutino das 07:30 às 11:20 horas. Após isso, confrontamos nossos registros no protocolo de observação com as práticas favoráveis e que dificultam a inclusão do aluno com TEA na classe comum identificadas por Viotto (2022).

Dessa forma, como procedimento para analisarmos os dados definidos, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2011) e os episódios com base em Moura (2004). Quanto à análise de conteúdo, ela consiste em um conjunto de ferramentas metodológicas que se aplicam a discursos extremamente diversos, ou seja, conteúdos e continentes (Bardin, 2011). Segundo Moura (2004), os episódios são uma ferramenta adequada para organizar e interpretar os resultados dos movimentos em ações didáticas formativas e práticas pedagógicas observadas.

Em relação à análise e apresentação dos dados, as unidades de análise *a priori* são o conteúdo, métodos de ação educativa, uso de ferramentas didáticas e organização dos espaços de sala de aula (Moura, 2004).

Resultados e Discussão

Nesta seção, apresentamos os resultados e discussão categorizados (Ver Figura 1) a partir da análise de conteúdo e episódios.

Figura 1: Categorias e subcategorias de análise dos dados

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Perfil da participante

Em relação à formação acadêmica da docente participante da pesquisa, informou que possui formação docente em nível médio (magistério), graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. Atua há 27 anos com docente, sendo ele na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, bem como, teve experiência na gestão escolar na função de orientadora educacional.

A docente relatou que durante a formação inicial não teve conhecimento sobre a inclusão do aluno com TEA, momentos ou disciplinas que abordassem essa temática. PX respondeu que “*Na minha formação eu não tive conhecimento. Não, não tive conhecimento. Apesar que faz tanto tempo né, que eu não estou lembrada*”. Contudo, acerca da formação continuada, a docente informou participar com frequência de momentos sobre o tema.

A fala da docente quando diz a respeito do TEA “*é um assunto que não tem solução*”, revelou que a maneira em que as formações acontecem possam estar privilegiando as dificuldades no ambiente escolar, ao invés de traçar estratégias, encaminhamentos e possibilidades, pois há um conjunto de conhecimentos, suportes e apoio que favorecem minimizar essas barreiras no contexto da classe comum (Vioto, 2022).

Dessa forma, esta visão apresentada por PX infere numa fala e percepção de um coletivo de professores, pois conforme indicado por Baú (2014) há sim desafios

para efetivação da Educação Inclusiva, dentre eles o número de alunos por turma e carência de profissional de apoio à inclusão dentro da classe comum para desenvolvimento de um trabalho colaborativo.

Sobre ter aluno PAEE, a docente nos informou que na sala de aula na qual estava atuando havia 2 alunos com TEA. PX demonstrou dificuldade em trabalhar com o aluno com TEA, porém nos informou que encontrou um foco de interesse deste aluno. Além disso, nos mostra ter conhecimento em respeitar os momentos de autorregulação do seu aluno. A docente indicou que os seus alunos com TEA recebiam atendimento educacional especializado, *“sim, ele frequenta a sala e tem uma professora que atende essas crianças na sala de recurso”*. Foi confirmado também que estes têm um cuidador.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), os alunos com TEA devem estar inseridos na rede regular de ensino e receber atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno escolar. Por esta razão, espera-se que os professores procurem informações junto de especialistas para que ambos possam desenvolver um trabalho conjunto, favorecendo o processo de inclusão deste aluno.

No que diz respeito à inclusão do aluno com TEA, indagamos PX a respeito do seu planejamento, se havia mudado após conhecer as necessidades e as potencialidades de aprendizagem de seus alunos. Sobre o planejamento a fala de PX nos mostrou que em algumas atividades são feitas adaptações. Porém ela nos diz que enfrenta muita dificuldade em trabalhar com o aluno, pois não quer pegar no lápis para realizar as atividades, não senta para ouvir as histórias e se questiona se seu aluno realmente está aprendendo ou não.

Em relação ao planejamento de ensino, PX declarou que em alguns momentos faz adaptações para que seu aluno tenha as mesmas oportunidades de aprendizagem e conhecimento. As questões de acessibilidade e inclusão não dependem apenas de fatores tecnológicos ou padrões de codificação, eles incluem exercícios de planejamento elaborado sobre as próprias práticas pedagógicas, exigindo o reconhecimento das diferenças e reflexão para reformular os recursos didáticos e pensar sobre isso diferentes modalidades de linguagem (Saito; Ulbricht, 2012).

A respeito da troca de informações, entre a docente e a equipe pedagógica como gestão, professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), orientação e

coordenação pedagógica e supervisão pedagógica quanto às necessidades de aprendizagem dos alunos com TEA, PX nos respondeu dizendo que elas acontecem com frequência, em especial, com o profissional que atua com ela em sala para juntos darem apoio e suporte para que ele consiga realizar as atividades.

PX relatou que não utiliza os mesmos recursos utilizados pelos outros alunos com o aluno TEA e que tenta ao máximo fazer adaptações, porém não é sempre que consegue. Desse modo, destacamos que a fala de PX contempla a ideia de adaptações curriculares como estratégias de ensino que permitem adequar as atividades docentes às especificidades da aprendizagem dos alunos e apresentar diferentes opções de ensino.

Segundo Sebastián-Heredero (2010), às necessidades dos alunos com deficiência exigem respostas educacionais adequadas e com flexibilidade curricular. Cada aluno tem seu próprio tempo de aprendizagem. Portanto, é necessário reconhecer e respeitar a individualidade, proporcionando o direito de aprender o mesmo conteúdo, mas com as modificações necessárias do currículo, o que pode remeter a agrupamentos e novas organizações de tempo.

PX afirmou que tenta fazer o máximo para incluir seus alunos com TEA, porém se questiona se seu aluno está realmente aprendendo, se entende o que é ensinando, e que não consegue nem se avaliar, porque é um conflito. Baú (2014) afirma que o desenvolvimento da inclusão educacional só poderá ter bons resultados se for realizado por meio da qualificação profissional e acompanhamento contínuo do desenvolvimento e aprendizagem do estudante.

Práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA

Apresentamos nesta seção as práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA identificadas no desenvolvimento da pesquisa.

i) o conteúdo

Neste aspecto, os conteúdos referem-se aos conceitos de estudo (Moura, 2008) trabalhados pela docente nos dias em que realizamos as observações. No quadro 4 apresentamos os conteúdos trabalhados nas aulas observadas.

Quadro 4: Descrição de identificação do conteúdo

Dia	04/04/ 2023	05/04/2023	07/04/2023	25/04/2023	26/04/2023
Conceito de estudo	Conhecimento o pessoal e Imaginação Escultura com massa de modelar	Figuras geométricas (quadrado) e contagem numérica Escultura com massa de modelar	Figuras geométricas	Conhecer os instrumentos de medida (fita métrica, trena e régua) Escultura de massa de modelar	Sistemas de medida (fita métrica, trena e régua)
Campo de Experiência	Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “O eu, o outro e o nós Corpo, gestos e movimentos” e “Traços, sons, cores e formas”	Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações Corpo, gestos e movimentos” e “Traços, sons, cores e formas”	Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações Corpo, gestos e movimentos” e “Traços, sons, cores e formas”	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Em relação à apresentação do conteúdo das atividades, identificamos que, durante os dias em que ficamos observando, PX alternava explicações orais com o registro no quadro, quando necessário.

Já para verificar o aprendizado dos alunos, foi solicitado que desenhassem em folha sulfite assim como também uma atividade impressa que a docente utilizou a partir de uma pesquisa feita na internet. Além disso, nos mostrou sempre aplicar o mesmo conteúdo que estava sendo trabalhado com os demais colegas para AA1 e AA2. Percebemos que durante as explicações PX sempre prezava pela participação de AA1 e AA2, ao explicar algum conteúdo em nenhum momento passou atividades diferentes para que estes fizessem.

Quadro 5: Episódio observado na aula de PX – Pré 1 – 12/04/2023

Situação: [...] PX “fala eu vou dar uma régua para cada um de vocês, vocês querem uma régua?”. AA2, levanta as mãos, dá um sorriso e continua desenhando. PX entrega uma régua para cada criança. PX fala “muito bem, agora, eu vou entregar o nomezinho de vocês, lembrem-se o nome se escreve do tamanho de um grão de feijão ou arroz”. AA2 Olha para a folha com seu nome, e escreve nela. Depois levanta e entrega a atividade à professora.

Fonte: Diário de campo da pesquisa elaborado pelos autores (2024)

Apesar de AE1 e AE2 apresentarem um pouco mais de dificuldades ao realizar as atividades propostas, notamos que PX fazia o que estava ao seu alcance

de possibilidades e conhecimentos sobre uma prática pedagógica que incluísse a estes dois alunos aos demais.

Compreendemos que, trabalhar o mesmo conteúdo é uma prática favorável, pois, em sala de aula todos os alunos devem aprender o mesmo assunto que é ensinado pelo docente. Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano (2022) vão nos mostrar que, para uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva, é necessário e essencial compreender que o que deve ser diferenciado ou adaptado não é o currículo, o conteúdo ou a atividade para alunos com deficiência, mas sim a forma e os meios que devem ser adequados às necessidades de aprendizagem do aluno, para que seja ensinado o mesmo conteúdo e atividade praticada pelos demais alunos sem deficiência.

Uma outra prática favorável para a inclusão e aprendizagem dos conteúdos propostos pelo docente ao aluno com TEA foi o uso do contato visual e de linguagem acessível do professor.

Quadro 6: Episódio observado na aula de PX – Pré 1 – 04/04/2023

Situação: PX senta em uma cadeira em frente ao quadro e fala “agora eu quero que vocês se sentem em roda” as crianças sentam em roda no chão. AA1 Continua em pé no canto da sala. PX fala “amores eu pedi todos sentados”, uma criança olha e diz “até ela tia?”. PX levanta vai até AA1 olha nos olhos de AA1 e fala “ vamos sentar junto com os colegas?”. AA1 olha para a PX e caminha até onde as crianças estão e senta no chão junto a elas.

Fonte: Diário de campo da pesquisa elaborado pelos autores (2024)

O uso de uma fala acessível, permitiu que nesta situação AA1 compreendesse que era o momento de sentar em roda junto com seus colegas. E a respeito disto, Carvalho (2017) nos diz que, o professor precisa conhecer formas alternativas de comunicação e que a forma de comunicação do professor também deve ser pensada.

Este deve estar atento à sua própria forma de falar e se expressar, tomando cuidado para não expressar frases longas e complexas e usar expressões figurativas que dificultem a compreensão das pessoas com autismo.

Ainda em relação ao episódio analisado, vemos o fato de que, PX teve uma atitude adequada em ir até onde AA1 estava e compreender ou não que, um simples contato visual quebrou a barreira de insegurança criada por uma criança que precisa de ajuda para ser incluída. Em outros casos, o professor quem sabe, teria apenas ignorado a circunstância e continuado a sua aula como se aquele aluno não estivesse na turma.

No entanto, o aspecto básico é a atitude e/ou a forma como o professor se comunica com os alunos com TEA. Vimos evidências em estudos de que o professor tem um papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, sendo responsável por acolher e envolver os alunos por meio de uma linguagem acessível, clara, objetiva e em alguns casos até voltada para alunos com TEA, tendo em vista a possibilidade de contribuir com aspectos relacionados à aprendizagem escolar e ao desenvolvimento cognitivo e social (Orrú, 2012).

ii) métodos de ação educativa

Quanto aos métodos de ação educativa se refere aos modos e procedimentos metodológicos empregados pela docente durante as atividades (Moura, 2008). Nesse sentido, destacamos práticas favoráveis relacionadas às formas de ensino utilizadas pela docente visando promover a aprendizagem dos alunos com TEA.

Quadro 7: Descrição de métodos da ação educativa

Dia	Conceito de estudo	Métodos de ação educativa
04/04/2023	Conhecimento pessoal e Imaginação Escultura de massa de modelar	> Roda de conversa, desenho livre; > Recurso manipulável.
05/04/2023	Figuras geométricas (quadrado) e contagem numérica Escultura de massa de modelar	> Cópia de desenho do quadro; > Recurso manipulável.
07/04/2023	Figuras geométricas	> Jogo com regras; > Recurso manipulável
25/04/2023	Conhecer os instrumentos de medida (fita métrica, trena e régua) Escultura de massa de modelar	> Medir diferentes objetos; > Recurso manipulável.
26/04/2023	Sistemas de medida (fita métrica, trena e régua	> Roda de conversa; > Cópia de desenho do quadro; > Recurso manipulável.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

As principais estratégias utilizadas pela docente em sala de aula, foram: roda de conversa, desenho livre, recurso manipulável, cópia de desenho do quadro, jogo com regras e medir diferentes objetos. Durante as estratégias usadas por PX, havia bastante participação da turma e AA1 E AA2 por mais dispersos que ficavam em alguns momentos, aparentavam gostar de estar entre os colegas.

Outro aspecto que esteve presente no cotidiano da professora colaboradora como uma prática favorável foi o fato de contribuir para o desenvolvimento da comunicação e da linguagem dos referidos alunos. Vemos então, um episódio que retrata este incentivo:

Quadro 8: Episódio observado na aula de PX – Pré 1 – 07/04/2023

Situação: [...] AA2 segura na mão da cuidadora e a leva até a caixa de pecinhas que está em cima de um balcão, PX diz " incentive ele a falar tia" a cuidadora fala " o que você quer?" AA2 chora e aponta para a caixa. Em seguida, a cuidadora pega uma vasilha e coloca algumas pecinhas dentro, AA2 pega a vasilha e vai até uma mesa coloca as pecinhas em cima e fica em pé a brincar.

Fonte: Diário de campo da pesquisa elaborado pelos autores (2024)

Identificamos neste episódio a importância que se tem, em usar atividades e tarefas simples do cotidiano como oportunidades para ensinar a criança com TEA a se comunicar, ensinando a linguagem receptiva e expressiva. PX ao instruir a cuidadora em incentivar AA2 a falar, estava contribuindo para que este adquirisse habilidades em expressar os seus desejos e necessidades, algo que é importante para o seu desenvolvimento.

Quando se trata de fala, algumas crianças autistas não formam frases da maneira convencional, começando com palavras isoladas, duas palavras, construindo frases e depois frases mais longas. Essas crianças aprendem a frase em um determinado contexto e isso a frase é internalizada por meio da repetição e só então a frase é fragmentada e recombina para criar um novo significado (Ellis, 1996).

O incentivo de práticas de interação do aluno com TEA e demais crianças para participação nas atividades em sala de aula, também foi uma prática favorável como método de ação educativa presente na prática pedagógica de PX.

Dessa forma, a interação promovida por PX entre o aluno com TEA e demais crianças na atividade proposta é uma excelente ação educativa, pois incentiva a participação de todos alunos nas atividades em sala de aula. Este modo de promover valores por meio da afetividade pode contribuir não só para o processo de aceitação do outro por meio da socialização com o aluno em processo de inclusão, tornando as relações mais afetivas, mas também pode atingir dimensões mais amplas. [...] (Rodrigues, 2015).

Como prática pedagógica favorável à inclusão, também constatamos o estímulo à afetividade entre os alunos. Foi possível observar a afetividade das outras crianças com AA1 e AA2, em uma das atividades propostas por PX, AA1 está tímida

ao participar junto com os colegas e esses ao perceberem isto procuraram incentivar a aluna a participar, como vemos abaixo:

Quadro 9: Episódio observado na aula de PX – Pré 1 – 04/04/2023

Situação: PX chama AA1 para jogar um dado com perguntas. AA1 se aproxima do dado e fica parada olhando para o chão, as crianças olham para AA1 começam a cantar “vai amiga(o), vai amiga(o), você consegue” AA1 olha para os colegas sorri, pega o dado e joga com dificuldade, PX ajuda AA1 a segurar o dado e a jogar.

Fonte: Diário de campo da pesquisa elaborado pelos autores (2024)

O fato dos outros alunos terem esta atitude, nos mostra que a prática de PX em incentivar a socialização, a afetividade, o respeito e trazer um pouco do conhecimento das características específicas de AA1 aos colegas é um caminho para a verdadeira inclusão.

A reação das outras crianças foi algo inesperado para quem observava pela primeira vez, porém pode-se perceber que era algo que sempre que necessário era feito. Sem contar que, era notório que PX teve em algum momento uma conversa com a turma sobre as características dos colegas com TEA e da importância que se tinha em ajudar quando preciso com incentivo e palavras de afirmação.

O fortalecimento das relações afetivas, mesmo a professora apontando como uma limitação do aluno com TEA sugere não restar dúvidas, que de fato, a empatia favorece o aprendizado do aluno e, por conseguinte, a inclusão, conforme Santos (2019) apresenta como resultado também em sua pesquisa.

De acordo com Cunha (2013), embora não exista uma prática pedagógica específica para trabalhar com alunos com TEA em salas de aula regulares, existem fatores básicos na aprendizagem de um indivíduo que são comuns a todos e que podem auxiliar como mediadores da aprendizagem, bem como, o convívio social, como também, a formação de sujeitos, dentre eles a relação afetiva. Outras práticas favoráveis identificadas, foram o uso de jogos, brincadeiras como práticas favorecedoras para o desenvolvimento da socialização do aluno com TEA.

Quadro 10: Episódio observado na aula de PX – Pré 1 – 07/04/2023

Situação: PX organiza três fileiras com figuras geométricas no chão, uma fileira tem apenas quadrados, a outra triângulos e uma com retângulos. PX fala “ agora vamos brincar assim, vai vir três crianças, a primeira vai jogar o dado e se cair na sua figura você vai dar um pulinho para frente na sua fileira. PX chama AA1 e mais duas crianças, AA1 joga o dado, depois vai até onde o dado caiu olha para a figura, PX diz “ caiu no quadrado então vai lá e dá um pulinho, AA1 vai até sua fileira e dá um pulo para frente no primeiro quadrado da sua fila.

Fonte: Diário de campo da pesquisa elaborado pelos autores (2024)

Ao usar a brincadeira observada no episódio acima, PX contribuiu para o desenvolvimento da socialização de AA1, se fosse para dar um exemplo, é como se fosse mais um tijolinho no processo de inclusão do aluno. O jogo como forma brincadeira deu a oportunidade para que AA1 aumentasse a comunicação, a curiosidade, a concentração, ajudando na construção de vínculos afetivos com seus colegas de turma, além de facilitar o aprendizado de comandos e conteúdo matemático, estimulando momentos de criatividade.

Tais pressupostos são condizentes aos resultados também obtidos por Guimarães (2017). Ou seja, PX ao trabalhar esta prática, trouxe diversas contribuições favoráveis ao desenvolvimento de seu aluno com TEA, que vão desde o desenvolvimento psicomotor ao desenvolvimento socioemocional.

iii) uso de ferramentas didáticas

Neste aspecto extraímos episódios que abordam o uso de ferramentas didáticas que permitiram os alunos registrarem suas aprendizagens entre o conteúdo e a atividade proposta.

Quadro 11: Descrição do uso de ferramentas didáticas

Dia	Conceito de estudo	Uso de ferramentas didáticas
04/04/2023	Conhecimento pessoal e Imaginação Escultura de massa de modelar	> Dado com perguntas; > Registro em desenho em folha sulfite e massinha de modelar (junto com palito de picolé).
05/04/2023	Figuras geométricas (quadrado) e contagem numérica Escultura de massa de modelar	> Registro em forma de desenho na folha sulfite que continha cabeçalho e objetivo > massinha de modelar (junto com panelinha)
07/04/2023	Figuras geométricas	> Formas geométricas em papel cartão; > dado com figuras geométricas > associação de figuras.
25/04/2023	Conhecer os instrumentos de medida (fita métrica, trena e régua) Escultura de massa de modelar	> Fita métrica, réguas e trena; > Associação de medidas e massinha de modelar (junto com tesoura)
26/04/2023	Sistemas de medida (fita métrica, trena e régua)	> Fita métrica, réguas e trena; > registro em forma de desenho na folha sulfite que continha cabeçalho e objetivo.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

As principais ferramentas didáticas que permitiram os alunos registrarem suas aprendizagens entre o conteúdo e a atividade proposta pela docente foram: dado com perguntas, registro em forma de desenho na folha sulfite que continha cabeçalho e objetivo, formas geométricas em papel cartão, dado com figuras geométricas, associação de figuras, fita métrica, régua, trena, associação de medidas e massinha de modelar. Todas estas ferramentas foram utilizadas dentro da sala de aula onde os alunos estavam.

Figura 2: Registro de ferramentas didáticas



Fonte: Diário de campo da pesquisa elaborado pelos autores (2024)

O uso de ferramentas didáticas também é algo favorável à aprendizagem e inclusão do aluno com TEA. Vemos um exemplo observado em uma das aulas de PX que utilizou um recurso simples, porém eficaz.

Quadro 12: Episódio observado na aula de PX – Pré 1 – 05/04/2023

Situação: [...] P pede para todos sentarem no chão, senta na cadeira e mostra a atividade que irão fazer. P segura uma folha contendo 10 quadrados pretos pequenos. P fala "quantos quadrados tem aqui?" AA2 observa atentamente. P coloca todas as folhas no chão perto das crianças, sendo uma folha com os quadrados e outra do lado com o número respectivo a quantidade.

Fonte: Diário de campo da pesquisa elaborado pelos autores (2024).

O uso dessa ferramenta didática permitiu que AA2 que estava presente na aula, pudesse entender melhor o que PX estava explicando. Uma folha simples contendo uma certa quantidade de quadrados e outra contendo o número desses quadrados, foi um recurso simples, porém favorável para que estes pudessem compreender de uma forma lúdica, a somar, reconhecer números e formas geométricas.

Portanto, devemos nos lembrar que, todas as ferramentas utilizadas no processo de aprendizagem são, portanto, consideradas materiais de aprendizagem.

Esses materiais são geralmente classificados como auxílios visuais, auditivos ou audiovisuais que servem para estimular o aprendiz por meio da percepção visual e/ou auditiva simultaneamente (Brasil, 2007).

iv) organização dos espaços de sala de aula

Neste aspecto, a organização dos espaços de aprendizagem diz respeito ao modo em que era o ambiente, a disposição dos alunos e a rotina durante a realização das práticas pedagógicas.

Quadro 13: Descrição da organização dos espaços de sala de aula

Organização dos espaços de sala de aula	Registro fotográfico
<ul style="list-style-type: none"> > Parque e as crianças utilizando os brinquedos do local; > Círculo e alunos sentados no chão; > Mesas organizadas em formato de O e alunos sentados à mesa. 	

Fonte: Diário de campo da pesquisa elaborado pelos autores (2024)

Em relação a organização dos espaços de sala de aula, estava tudo bem posicionado, as mesas em estilo montessoriano sempre ficava no mesmo lugar, e a organização destas se diferenciava do estilo tradicional, sendo estas em formato de “O”. A sala continha um cantinho da leitura, ganchos na parede para as crianças colocarem as mochilas, um quadro com altura acessível para que usassem também. Nas paredes, havia um cartaz bem grande com figuras sobre os combinados da turma.

Em relação à rotina da turma PX sempre ao início das aulas sentava com as crianças em roda ou enquanto eles brincavam estava falando a rotina que era fixa durante a semana inteira, só alterando algumas atividades.

Quadro 14: Episódio observado na aula de PX – Pré 1 – 04/04/2023

Situação: PX fala “daqui a pouco nós iremos ao parque, então vocês podem ir encher a garrafinha de água para levarmos, depois lá no parque, escutem, quando eu e a outra tia chamar, todos vão fazer a fila e vão lavar a mão para lanche, entendido. AA1 continua olhando PX. PX diz “Podem ir encher as garrafas”, AA1 olha as outras crianças levantar e levanta também, vai até a bolsa, pega a garrafa e sai da sala.

Fonte: Diário de campo da pesquisa elaborado pelos autores (2024).

PX ao antecipar a rotina estabelecendo uma rotina e antecipando tudo o que for possível prever no âmbito escolar, trazendo segurança para o aluno, evitando assim crises que são desencadeadas a partir do momento em que o aluno não sabe o que vai acontecer.

Uma crise para um aluno com TEA pode gerar uma situação de conflito interno em que o aluno se sente inseguro diante dos desafios que lhe são colocados. Assim, ele se sentirá seguro o tempo todo e nas situações que fugirem da rotina (Stepanha, 2017).

Com isto, vemos que PX no episódio apresentado anteriormente contribuiu para os alunos com TEA, pois estes precisam de previsibilidade em seu cotidiano no que diz respeito à necessidade de organizar uma rotina na escola e no ambiente familiar que lhes permita prever o que vai acontecer e quais atividades vão realizar.

Ao antecipar eventos, PX fez com que AA1 se sentisse seguro, pois quando esses alunos não estão preparados para determinados eventos, eles podem se desorganizar emocionalmente e até mesmo apresentar um comportamento disruptivo.

Práticas pedagógicas que dificultam o processo de inclusão de alunos com TEA

Apresentamos nesta seção as práticas pedagógicas que foram consideradas dificultadoras no processo de inclusão de alunos com TEA analisados pelos seguintes aspectos: i) o conteúdo, ii) métodos de ação educativa, iii) uso de ferramentas didáticas e iv) organização dos espaços de sala de aula.

i) o conteúdo

Dentre as práticas pedagógicas que podem dificultar o processo de inclusão, estão a abordagem de conteúdo sem contemplar o foco de interesse do estudante com TEA.

Não podemos negar o fato de que talvez algum assunto ou estratégia para abordar o conteúdo trabalhado por PX anteriormente tenha sido algo do eixo de interesse de AA1 e AA2. Porém nos dias em que foram realizadas as observações não constatamos.

Os assuntos trabalhados despertaram inicialmente o interesse das crianças, porém percebemos que, em alguns momentos, AA1 e, principalmente, AA2 não se interessavam, ficavam disperso e procuravam algo diferente do que PX estava trabalhando com a turma.

Quadro 15: Episódio observado na aula de PX – Pré 1 – 25/04/2023

Situação: PX está sentada na roda juntamente com as crianças, AA1 está sentado(a) próximo a parede, PX está conversando com a turma sobre instrumentos de medida. AA1 se afasta para trás e sai da roda, levanta e pega sua garrafinha de água. PX olha para AA1 e fala “AA1 sente-se aqui” AA1 olha para PX e não sai do lugar, a cuidadora chama AA1 que volta para a roda e senta, olha para os pés e começa a brincar.

Fonte: Diário de campo da pesquisa (2024)

Dessa forma, vemos que assim como as áreas de interesse auxiliam na descoberta dos gostos destes alunos também podem ajudar com conteúdos considerados menos agradáveis por eles (Vioto, 2022). E com isso, podemos aproveitar estas oportunidades para ensinar assuntos de diversas disciplinas.

No que se refere às intervenções feitas pela docente para intervir na aprendizagem de AA1 e AA2 durante a apresentação dos conteúdos, foram observados alguns momentos em que poderiam ter sido feitas e não foram. Em alguns momentos estes aparentavam não entender muito bem o que era para ser feito na atividade proposta ou tinham dificuldade em realizar uma ação considerada simples para a docente, como no episódio abaixo.

Quadro 16: Episódio observado na aula de PX – Pré 1 – 26/04/2023

Situação: PX fala “agora peguem o estojo e o lápis que está dentro da bolsa que vamos fazer atividade”. PX pega algumas folhas da atividade e entrega para as crianças. AA1 levanta do chão onde estavam sentados e vai até a bolsa, abre e pega o estojo, volta e vai até PX que fala “AA1 o que eu te dei ontem? pega ele” AA1 abre o estojo e procura o lápis, senta na cadeira. PX entrega uma folha para AA1 e fala “AA1 lembra que a tia te deu ontem?”, AA1 olha para PX e continua procurando dentro do estojo, PX fala “desenha o que está no quadro na sua folha”.

Fonte: Diário de campo da pesquisa elaborado pelos autores (2024)

Percebemos durante a observação que mesmo com a instrução AA1 demonstrou não entender o que era para ser realizado. Notamos que a docente não percebeu essa dificuldade naquele momento e sabemos que estar atento a essas singularidades é essencial, porém desafiador, considerando a quantidade de alunos na turma. De tal modo, o aluno precisa também de apoio à inclusão e, nesta oportunidade, notamos que o educador social não estava próximo como não também

não observou esta necessidade de repetir a instrução ou oferecer auxílio ou apoio visual para realização da atividade.

Dessa forma, retornando ao papel do professor no desenvolvimento de procedimentos pedagógicos favoráveis ao aprendizado escolar de alunos com TEA, Capellini e Rodrigues (2009, p.59) nos mostra que “[...] embora as diferenças individuais da criança influenciam o seu progresso, o professor tem um papel decisivo, ou seja, as dificuldades de aprendizagem estão intimamente ligadas com as decisões tomadas pelo professor [...]”. Entendemos que para apoiar a Educação Inclusiva de alunos com TEA nas escolas regulares, os professores precisam de suporte e apoio pedagógico em suas práticas (Vioto, 2022).

ii) métodos de ação educativa

Dentre os métodos de ação educativas consideradas favoráveis à inclusão de alunos com TEA é a roda de conversa e trabalho entre pares ou cooperação, porém é necessário que seja trabalhado com as crianças.

Observamos que PX apresentou o uso da roda de conversa como nas aulas, porém em alguns momentos via-se que PX se cansava e quando AA1 ou AA2 saía da roda, a docente acabava não se importando ou insistindo, e continuava a dinâmica da aula, sem a participação destes alunos.

Quadro 17: Episódio observado na aula de PX – Pré 1 – 04/04/2023

Situação: [...] PX pede para as crianças sentarem em círculo, todas sentam, AA2 permanece em pé perto de uma mesa brincando com pecinhas (letras). AA2 empilha as letras no chão. PX olha para ele e continua a conversa com os demais alunos.

Fonte: Diário de campo da pesquisa elaborado pelos autores (2024)

É claro que o cansaço faz parte do trabalho docente, principalmente, quando se trata de alunos com TEA que carecem de intensidade e frequência de ações. Neste episódio, nosso intuito é realçar os desafios no processo de inclusão considerando os inúmeros dificultadores existentes em uma sala de aula, dentre eles, que há momentos em que o docente se vê exausto e isso afeta e gera práticas que podem dificultar a inclusão dos alunos.

Percebemos que o fato de deixar AA2 fazendo outra coisa diferente aos demais por muito tempo pode fazer que este perca momentos de sociocomunicação

com os colegas e perdendo a oportunidade de aprender um pouco mais. Como já mencionado no tópico anterior, crianças com TEA podem se interessar por temas específicos e demonstrar um verdadeiro fascínio por tudo relacionado a isso. Podemos aproveitar isso e incorporar esses assuntos em nossas atividades de sala de aula para prender a atenção dos alunos com TEA e fazê-los permanecer na tarefa por um tempo maior, bem como, criar espaços e recursos para inclusão do foco de interesse do aluno durante as aulas.

iii) uso de ferramentas didáticas

PX ao trabalhar a coordenação motora das crianças utilizando a massinha de modelar com palitos, panelinha e tesoura, não mostrou ter um acompanhamento mais próximo de AA1 para potencializar esse objetivo. Notamos que o fato da cuidadora escolar que auxiliava e procurava ajudar as outras crianças e orientava a AA1 somente quando fosse realmente preciso.

Quadro 18: Episódio observado na aula de PX – Pré 1 – 25/04/2023

Situação: [...] PX fala “Hora da massinha, sentou, todos sentadinhos”, os alunos sentam. PX entrega a massinha de modelar para algumas crianças, chega perto de AA1 e fala “AA1 pegue a massinha”. AA1 olha para PX e pega a massinha. PX entrega a todos. [...] PX entrega panelinhas e tesouras para as crianças, AA1 recebe e de imediato coloca a massinha dentro da panela de brinquedo que recebeu, segura a tesoura e manuseia com dificuldade, solta a tesoura e olha para uma colega do lado que está cortando, segura novamente a tesoura e tenta cortar, a cuidadora olha para AA1 e se aproxima ajudando a segurar a tesoura da maneira correta.

Fonte: Diário de campo da pesquisa elaborado pelos autores (2024)

De acordo com isso vemos que dificuldades no desenvolvimento de procedimentos de ensino a serem realizados por meio de ações mediadas pelo professor com alunos com TEA podem prejudicar não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também aspectos relacionados aos problemas comportamentais apresentados por esses alunos, que requerem intervenções precoces em salas de aula regulares (Vioto, 2022).

Outro ponto a se destacar é que foram poucas às vezes em que recursos visuais e tecnológicos foram utilizados pela docente com os alunos durante as observações realizadas. O uso desses recursos é importante, pois ajudam no desenvolvimento da comunicação e linguagem do aluno com TEA (Vioto, 2022).

Nesta perspectiva, a prática pedagógica inclusiva deve ser organizada e consolidada com base no reconhecimento das necessidades de cada criança,

antecipando e disponibilizando recursos didáticos que facilitem a sua aprendizagem e também a sua relação com as outras crianças (Sebástian-Heredero, 2010).

iv) organização dos espaços de sala de aula

Em relação à organização dos espaços da sala de aula, observamos que esta não possui muitos aspectos que permitam interesse nos alunos ou estímulos para a realização de uma atividade. Um espaço da sala que AA2 não gostava muito de ficar era nas cadeiras, quando preciso PX utilizava alguma atividade em que os alunos precisam estar sentados e tendo o apoio da mesa para colorem a folha. Ele ficava no máximo dois minutos e já se levantava para ir para o chão ou outro lugar da sala.

Em função do fato observado de AA2 não gostar do espaço das mesas, utilizar algum meio de comunicação visual poderia alterar a compreensão do aluno no uso desses espaços com possibilidade de as crianças abordá-los com o mínimo de possíveis conflitos. Por fim, compreendemos que a escola e as salas de aula precisam estar preparadas em todos os aspectos, para a chegada e atendimento do estudante com TEA (Sebástian-Heredero, 2010).

Considerações finais

Para redigir as considerações finais desta pesquisa, cabe retomar o problema: quais práticas pedagógicas desenvolvidas por um docente da Educação Infantil representam aspectos direcionados ao processo de inclusão do aluno com Transtorno de Espectro Autista (TEA)? Ao realizarmos observações da prática docente, nos baseando em Vioto (2022) identificamos que a docente utiliza práticas favoráveis à inclusão dos referidos alunos e outras que dificultam.

Destacamos que as práticas favoráveis da docente participante da pesquisa evidenciaram o ensino do mesmo conteúdo aos alunos com TEA e demais colegas da turma, incentivo à participação nas atividades, o uso do contato visual e de linguagem acessível, o incentivo de práticas de interação aluno com TEA e demais crianças, o estímulo à afetividade entre os alunos, o uso de jogos, brincadeiras como práticas favorecedoras para o desenvolvimento da socialização do aluno com TEA. Bem como, identificamos que o uso de ferramentas didáticas foi favorável à aprendizagem e inclusão do aluno com TEA e a antecipação da rotina.

Dentre as práticas pedagógicas que podem dificultar o processo de inclusão estão: a abordagem de conteúdo sem contemplar o foco de interesse do estudante com TEA, ausência de um acompanhamento mais próximo em determinadas situações para potencializar o objetivo da coordenação motora. Em alguns momentos, não se teve uma orientação como estímulo à participação destes alunos nas rodas de conversa. E em relação à organização dos espaços da sala de aula, observamos que esta não possui muitos aspectos que permitam interesse nos alunos ou estímulos para a realização de uma atividade.

Por conseguinte, identificamos que, para que as intencionalidades docentes com a inclusão sejam efetivadas, é preciso que haja um conhecimento mais sólido a respeito de como potencializar o que está sendo ensinado, como ensinar este aluno para que realmente aprenda, saber o perfil destes alunos e de que maneira, o que utilizar para que se alcance uma verdadeira aprendizagem e inclusão destes alunos.

Os dados também nos possibilitam inferir que embora a docente realizasse práticas favoráveis à inclusão de alunos com TEA, ela nem sempre tinha consciência do que estava realizando.

Além das questões que envolvem a formação inicial e o trabalho docente, vale ressaltar que algumas dificuldades em relação ao processo de inclusão do aluno com TEA estão relacionados ao número de alunos em sala, precariedade dos espaços escolares para atendimento das crianças, a formação dos cuidadores para auxílio à criança, dentre outros aspectos que também devem ser considerados diante da garantia dos direitos à inclusão das crianças com deficiência.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BAÚ, M. A. Formação De Professores e a Educação Inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Medianeira, v.2, n. 10, 2014.

BIANCHI, R. C. **A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades**. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2017.

BRASIL. **Equipamentos e materiais didáticos**. MEC; organização Olga Freitas. – Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Portaria nº 948/2007. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F; RODRIGUES, O.M.P.R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set/dez. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5782/4203> . Acesso em: 11 ago. 2023.

CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

ELLIS, K. **Autismo**. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter Ltda., 1996.

GODOI, L. I. F. G; CIRINO, R. M. B. Inclusão do TEA (Transtorno do espectro autista) no ensino fundamental anos iniciais: Limites e possibilidades. **Fac. Sant’Ana em Revista**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 6-27, 2021.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

LOURENÇO, D; LEITE, T. Práticas de Inclusão de Alunos com perturbações do espectro do autismo. **Da investigação às práticas**, v. 5, n. 2, p. 63- 86, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a05.pdf> Acesso em: 12 julh. 2023.

MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004. (p. 257-284).

OLIVEIRA, C. R. **Educação Física escolar e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2017. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

OLIVEIRA, D. G; ANGELO, C. M. P.; STREIECHEN, E.M. Transtorno Del Espectro Autista Y Formación Docente: Perspectivas de Estudiantes de Letras. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n.3, p. 77-95, setembro/dezembro de 2020.

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

PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. Software educativos para alunos com deficiência intelectual: estratégias utilizadas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 2, p. 195-210, 2013.

PRAIS, J. L. S. **Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem.** 2016. 430 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN), Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2016.

RODRIGUES, M. A. **O processo de inclusão da criança com autismo: mapeando práticas escolares e seus efeitos.** 2015. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ROSA NETO, F. E. et al. A prática pedagógica com alunos autistas na educação infantil. **LINKSCIENCEPLACE - Interdisciplinary Scientific Journal**, v. 6, n. 5, 2019.

SAITO, D. S; ULBRICHT, V.R. Learning Management Systems and Face-to-Face Teaching in Bilingual Modality. **Anais do V IEEE Latin America Transactions**, v.10, n. 5, set/2012.

SEBÁSTIAN-HEREDERO, E. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

SEBASTIAN-HEREDERO, E.; PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva.** São Carlos: De Castro, 2022.

SOUZA, M. G. **Autismo e inclusão na educação infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores.** 2019. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019

STEPANHA, K. A. O. **A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural.** 2017. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.

VIOTO, J. R. B. **Práticas Pedagógicas desenvolvidas em escolas regulares de ensino direcionadas a alunos com Transtorno do Espectro Autista: uma pesquisa bibliográfica.** Londrina, 2022. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Londrina - UEL, Centro de Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.