

CENTRO UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO - UNIBRA  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ERICA JOSÉ ALVES DE MOURA  
ROSANGELA ALVES DE LUNA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

RECIFE/2021

ERICA JOSÉ ALVES DE MOURA  
ROSANGELA ALVES DE LUNA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Artigo apresentado ao Centro Universitário Brasileiro – UNIBRA,  
como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura  
em Pedagogia.

Professor(a) Orientador(a): Me. Neferson Barbosa da Silva  
Professor(a) Coorientador(a): Me. Hugo Christian de Oliveira  
Félix

RECIFE/2021

S237p

Moura, Erica José Alves de

Práticas pedagógicas do professor da educação infantil para crianças com transtorno do espectro autista(tea). / Erica José Alves de Moura; Rosangela Alves de Luna.- Recife: O Autor, 2021.

30 p.

Orientador : Me. Neferson Barbosa da Silva

Coorientador: Me. Hugo Christian de Oliveira Félix

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Centro Universitário Brasileiro – UNIBRA. Licenciatura em Pedagogia, 2021.

1. : Transtorno do espectro autista. 2. prática pedagógica. 3. professor da educação infantil. I. Centro Universitário Brasileiro. - UNIBRA.IIIITítulo.

CDU: 37

ERICA JOSÉ ALVES DE MOURA  
ROSANGELA ALVES DE LUNA

# **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Artigo aprovado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, pelo Centro Universitário Brasileiro – UNIBRA, por uma comissão examinadora formada pelos seguintes professores:

---

Hugo Christian de Oliveira Félix  
Professor Orientador

---

Professor(a) Examinador(a)

---

Professor(a) Examinador(a)

Recife, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

NOTA: \_\_\_\_\_

*Dedicamos este trabalho uma à outra, por toda parceria. Obrigada pela paciência, pelo incentivo, pela força e principalmente pelo carinho. Valeu muito a pena todo sofrimento, todas as renúncias, pois hoje estamos colhendo, juntas, os frutos do nosso empenho e dedicação! Podemos dizer uma para a outra que esta vitória é muito mais sua do que minha! Pois assim como diz a Bíblia: “Dediquem-se uns aos outros com amor fraternal. Prefiram dar honra aos outros mais do que a vocês”. Romanos 12:10.*

*Eu, Erica José Alves de Moura dedico também a minha amada avó Amara Ferreira (in memoriam), que foi um exemplo de mulher guerreira, que me ensinou valores que levo para toda a vida e que sempre acreditou em mim. Agradeço aos meus pais, irmã, marido, primos, toda família e amigos que em algum momento da minha trajetória acadêmica me incentivaram a continuar acreditando em mim mesma e não desistir.*

*Eu, Rosangela Alves de Luna dedico também ao meu filho João Guilherme, pelas vezes que me apoiou.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos primeiramente a Deus, “Àquele que é capaz de fazer infinitamente mais do que tudo o que pedimos ou pensamos, de acordo com o seu poder que atua em nós, a Ele seja a glória na igreja e em Cristo Jesus, por todas as gerações, para todo o sempre! Amém!” Efésios 3:20-21.

Nossa gratidão por o Senhor nos ter contemplado com os privilégios da vida: saúde, capacidade, sabedoria e oportunidades para realizar este trabalho. Por ter nos ajudado nos momentos de angústias e aflições, não nos tendo permitido desistir da vida e desse sonho, principalmente nos últimos 18 meses com os transtornos e desequilíbrios causados pela pandemia.

Agradecemos também uma à outra. Por termos de fato compartilhado todo o trabalho, nos respeitando e por termos sido humanas o suficiente para entender e amar uma a outra. Pois, “O amigo ama em todos os momentos; é um irmão na adversidade.” Provérbios 17:17.

Em especial, agradecemos ao professor Neferson Barbosa, por suas excelentes aulas na cadeira de Educação Especial e Inclusiva e principalmente por sua paciência e incentivo nas orientações durante a construção deste Trabalho de Conclusão de Curso.

*“A educação é onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo.”*

*(Hannah Arendt)*

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO</b> .....	11
2.1 Abordagem Qualitativa .....	11
2.2 Apresentaremos um quadro ilustrando o sujeito e o instrumento utilizado para corresponder aos objetivos desta pesquisa. ....	11
2.3 Pesquisa Bibliográfica .....	12
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	12
3.1 Educação Infantil .....	13
3.2 Atuação do professor da Educação Infantil .....	15
3.3 Educação Especial e Inclusiva .....	16
3.4 Atendimento Educacional Especializado .....	17
3.5 Transtorno do Espectro Autista (TEA) conceitos e histórico.....	19
3.6 Atuação do professor da educação infantil para alunos com Transtorno do Espectro Autista .....	21
3.7 Práticas pedagógicas do professor da educação infantil para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): estratégias, possibilidades e desafios.....	22
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	23
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	26
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	27



## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Erica José Alves de Moura

Rosangela Alves de Luna

Professor(a) Orientador(a) Me. Neferson Barbosa da Silva<sup>1</sup>

Professor(a) Coorientador(a) Me. Hugo Christian de Oliveira Félix<sup>2</sup>

**Resumo:** O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado pela dificuldade na socialização e comunicação do indivíduo ainda na infância, bem como por apresentar comportamentos em atividades do cotidiano que limitam ou prejudicam a sua rotina, e o seu desenvolvimento nas questões pedagógicas. Por isso, este estudo tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas do professor da educação infantil com crianças com TEA, para isto compreendendo toda trajetória histórica da educação infantil, bem como da educação especial e inclusiva no Brasil. Assim, essa pesquisa foi realizada por meio da revisão de literatura, com base em textos científicos acessados em sites como Scielo, como também em revistas e outros. Isto, com foco na análise e compreensão do processo escolar e do modo como o professor realiza e articula sua prática pedagógica para com crianças com TEA. Os resultados da pesquisa evidenciam que embora a história da educação infantil, e especial e inclusiva no país tenham tido êxito, ainda existem algumas limitações, tornando um impasse significativo para inclusão desses alunos na rede regular de ensino. Tais resultados nos levam a refletir sobre os reais significados da inclusão, e da necessidade de que as políticas públicas tenham comprometimento e responsabilidade sobre a formação docente, garantindo que estes profissionais estejam aptos para desenvolverem práticas pedagógicas adequadas, que promovam avanços na escolarização dessas crianças. Sem isto, não será possível falar sobre inclusão, somente inserção e matrícula de estudantes com TEA na escola, sem considerar suas especificidades, nem garantir seus direitos, conforme prevê a legislação brasileira.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista; prática pedagógica; professor da educação infantil.

### 1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é de origem neuropsicológica, portanto um mistério para os familiares e principalmente para profissionais da área de saúde e da educação. As crianças com TEA estão sempre se isolando e não desperta nelas o interesse pela convivência múltipla (KLIN, 2006). Este transtorno sempre abre um

---

<sup>1</sup> Me. Neferson Barbosa da Silva. nef.ufpe@gmail.com

<sup>2</sup> Me. Hugo Christian de Oliveira Felix. prof.hugo@outlook.com

leque de possibilidades ao entendimento e ao desenvolvimento dos profissionais da área da saúde e da área pedagógica, na busca incessante pelo desenvolvimento, sempre com o foco nas metodologias e práticas escolares.

Na contemporaneidade as leis nacionais conferem o direito à educação linear e de qualidade para todos. As crianças com TEA são contempladas neste contexto que abrange a educação infantil, sendo a primeira etapa da educação básica, mas não são de fato efetivados o que determinam as leis. Desencadeando um déficit de profissionais de apoio especializado ou que tenham o conhecimento necessário a respeito do Transtorno do Espectro Autista, assim como de quais metodologias utilizar para que a criança com esta síndrome se desenvolva e obtenha maior êxito em seu processo escolar.

Percebe-se também a ausência de pesquisas relacionadas ao tema, que possam auxiliar este professor, visto que o TEA trata-se de uma síndrome complexa, que se apresenta em níveis e graus distintos em cada criança, sendo assim, a que mais afeta na interação social, na comunicação e na assimilação e absorção de conhecimentos.

Dessa forma, o trabalho proposto é de grande relevância para o professor da educação infantil que atua com criança com TEA, por fornecer uma abordagem sucinta sobre o tema e investigar pesquisas em que expõem as dificuldades deste professor em compreender o conceito do TEA, em identificar estratégias que definam as práticas pedagógicas do professor para com a criança com este transtorno e analisar estas práticas pedagógicas, de modo a refletir e aperfeiçoar as suas ações em sala de aula.

Por outro lado, gradativamente nosso país tem passado por reestruturações no campo pedagógico no que diz respeito às crianças com deficiências. Mesmo com todas as dificuldades apresentadas pelos professores da educação infantil em relação as práticas pedagógicas para com o aluno com TEA, e das dificuldades inerentes a cada uma dessas crianças, é possível que haja evolução quando fomentado nos pais a continuidade da escolarização de seus filhos, pois, neste contexto, aumentam as possibilidades de desenvolvimento de suas potencialidades.

Sendo assim, este estudo foi elaborado para responder como são realizadas as práticas pedagógicas do professor da educação infantil para crianças com TEA. Para tal, podemos fazer as seguintes abordagens: O que ensinar? Para quem ensinar? Quando ensinar? E principalmente como avaliar cada um com suas

peculiaridades, exigindo que cada vez mais o professor utilize de práticas pedagógicas direcionadas e eficazes.

Deste modo, estas práticas do professor da educação infantil que atua com crianças com TEA, devem ser definidas a partir da observação e investigação do comportamento destas crianças, bem como de seus interesses, para assim elaborar estratégias de práticas pedagógicas de modo individualizado e direcionado para atender as mesmas.

Com base nas características do estudante com TEA, são necessárias algumas estratégias fundamentais que valorizem cada especificidade e dificuldades apresentadas, tais como: a) a repetição, b) a utilização de recursos visuais e de outros materiais de interesse das crianças com (TEA), c) e principalmente estabelecer uma rotina e criar vínculos (KLIN, 2006).

Porém, este direcionamento nem sempre existiu e para se chegar aos atuais direitos, o Brasil passou por uma longa luta histórica, onde até o século XIX, ainda não se tinha a ideia de educação infantil, surgindo nesta época as creches com o objetivo de cuidar das crianças em situação de extrema pobreza com sentido apenas compensatório, desta forma priorizando apenas o ato de cuidar.

Anos se passaram para se chegar ao sentido de escolarização das crianças. Surgiram leis e políticas públicas que garantem estes direitos aos mesmos. Deste modo, as práticas pedagógicas do professor da educação infantil continuam em constante mudança (FRAGA, 2017).

Isto nos remete a outro significativo progresso na história da educação brasileira, com a leis que garantem a oferta de educação especial e inclusiva, como com a da Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) de 1996. Assim sendo, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), surgiu em 2008, com o intuito de garantir o direito à aprendizagem e de acesso ao currículo, promovido pela Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Atualmente as escolas, têm autonomia para a flexibilização de seus currículos, para assistir as demandas das práticas pedagógicas de maneira abrangente e assim atenderem as dificuldades de todos os alunos, independentes de que tenham deficiência auditiva, visual, deficiências múltiplas ou quaisquer transtornos, sem exceção.

Posto isto, esta pesquisa tem como objetivo geral, investigar as práticas pedagógicas do professor da educação infantil que atuam com crianças com

Transtorno do Espectro Autista. E como objetivos específicos, analisar estas práticas pedagógicas; compreender o conceito do Transtorno do Espectro Autista na educação infantil; identificar as estratégias utilizadas na prática pedagógica deste professor da educação infantil para crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Neste trabalho, apresentaremos também o desenho metodológico, descrevendo o tipo de pesquisa de caráter qualitativo e bibliográfico, direcionando a uma discussão teórica acerca do tema, numa perspectiva de desenvolvimento em função das práticas pedagógicas do professor da educação infantil para as crianças com Transtorno do Espectro Autista, com o intuito de provocar avanços nessas práticas pedagógicas.

Conseqüentemente, apresentaremos resultados dos achados nas literaturas acadêmicas, relacionando assim ao nosso problema de pesquisa, sujeitos e objetivos proposto.

## **2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO**

Nesta etapa apresentaremos o percurso metodológico desenhado para o desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente abordaremos a conceituação e discussão teórica sobre o tipo de pesquisa, sendo qualitativa. Em seguida, exibiremos um quadro metodológico descrevendo os objetivos, sujeito e instrumento de investigação e por fim os elementos e características da pesquisa bibliográfica.

### **2.1 Abordagem Qualitativa**

Para fundamentar nossos estudos utilizaremos a abordagem de pesquisa de natureza qualitativa, onde busca investigar os significados das ações e reações humanas. Para Minayo (2002, p. 21), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Ou seja, ela serve para pesquisar sobre as subjetividades.

2.2 Apresentaremos um quadro ilustrando o sujeito e o instrumento utilizado para corresponder aos objetivos desta pesquisa

Quadro 1 — Quadro Metodológico

OBJETIVOS ESPECÍFICOS		SUJEITO	INSTRUMENTOS
1	Compreender o conceito do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil;	Professor da Educação Infantil	Pesquisa Bibliográfica; Revisão de Literatura (LAKATOS, 2017)
2	Identificar as estratégias utilizadas na prática pedagógica do professor da educação infantil para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)		
3	Analisar as práticas pedagógicas do professor da educação infantil que atuam com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)		

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

### 2.3 Pesquisa Bibliográfica

Como embasamento para o nosso referencial teórico utilizaremos a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Treinta (2014, p. 509),

para os pesquisadores, é um dos problemas mais sérios a serem equacionados. Em função da disponibilidade dos bancos de dados bibliográficos e da profusão de artigos científicos, torna-se um grande impasse a escolha dos artigos mais adequados na construção da argumentação teórica fundamental às pesquisas e textos acadêmicos.

Esta, consiste em realizarmos a revisão da literatura por meio de textos anteriormente publicados. Confirme Cervo (2007, p. 60), “a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses”.

A mesma não pode ser realizada de modo aleatório, por isso se faz necessário compreender as suas oito fases distintas, que segundo Lakatos (2017, p. 26) são: “a) escolha do tema; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação; d) localização; e) compilação; f) fichamento; g) análise e interpretação; e h) redação”.

## 3 REFERENCIAL TEÓRICO

### 3.1 Educação Infantil

Durante muitos anos não existia a concepção de infância. Na Idade Média as crianças eram consideradas adultos em miniaturas, por isso não possuíam leis que lhes permitissem usufruir de seus direitos primordiais como a educação.

Com o passar dos anos, houveram algumas críticas relacionadas a isto, porém só no século XVII essas críticas foram intensificadas. O que ainda não foi o bastante para que houvessem mudanças significativas em relação a educação infantil, já que na Era Moderna (séculos XVI e XIX) a sociedade como um todo continuava ignorando as diferenciações de idade e suas especificidades entre os adultos e as crianças, e a assistência ofertada tinha um olhar exclusivamente voltado para a religiosidade e a rigorosidade. As primeiras instituições para a educação infantil, não valorizavam a criança como um ser em desenvolvimento.

Contudo, surgem as creches, promovidas pelas entidades religiosas, sendo ofertadas principalmente pela igreja católica, com o caráter compensatório e com o objetivo de oferecer cuidados essenciais para as crianças e estas não serem abandonadas (NASCIMENTO, 2015).

Diante disso, a história da educação infantil está essencialmente ligada ao acontecimento histórico proveniente da constituição da sociedade capitalista. Onde houve uma maior demanda e necessidade de mão de obra, e as organizações familiares passam por uma mudança, pois, as mulheres precisavam participar do mercado de trabalho. Tendo então as creches dois principais papéis, que era o moral e o econômico.

Em 1899 um outro marco importante aconteceu. A institucionalização das creches no Brasil. Foi fundada neste mesmo ano o Instituto da Proteção e Assistência a Infância do Rio de Janeiro. Uma instituição pioneira, de grande prestígio, que abriu filiais por todo o país.

Conforme Nascimento (2015), no Brasil durante as décadas de 1920, 30, 40 e 50 o atendimento em creches e orfanatos eram essencialmente filantrópicos, ainda ligado a religião e destinado a filhos de mães solteiras que não podiam cria-los.

As creches continuavam sendo promovidas com a ideia de compensar a culpa, o abandono, a caridade, a pobreza e um favor para os desfavorecidos. Elas traziam consigo a ideia de assistencialismo ainda mais forte, com a reivindicação de médicos e sanitaristas da época.

Mathias (2009) ressalta que em 1943, parecia surgir um novo e significativo avanço para a história da educação infantil no Brasil. A criação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) - Getúlio Dornelles Vargas, que obrigou as indústrias a oferecerem creches para os filhos das funcionárias. Mas, essa obrigatoriedade ficou apenas nos papéis.

Apenas no período de 1955 a 1960 ao comando de Juscelino Kubitschek, durante os governos militares, intensificam o assistencialismo nas creches com o repasse financeiro do Estado a instituições filantrópicas como medidas governamentais voltadas aos pobres.

Anos depois, em 1970 a classe média tornou-se adepta à escolarização com a pré-escola, ofertada em parte por escolas particulares e incentivada pela criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar pelo Ministério da Educação (MEC).

Após anos de lutas, em 1980 os olhares começam a se voltar para as crianças e em 1988 a criança passa a ser vista como pensante e como criança que de fato é, tornando-se assim o centro das políticas públicas (MATHIAS, 2009).

Neste mesmo ano, promulga-se a Constituição Federal e a partir daí que o poder público reconheceu as creches como parte da educação e, portanto, direito subjetivo da criança e dever do Estado. Desse modo, o assistencialismo estava sendo lentamente substituído pela ideia de desenvolvimento integral da criança.

Em 1996, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trazendo novos avanços e fazendo com que a creche integre a Educação Básica. Segundo o autor (MATHIAS, 2009), em 1998 é publicado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), onde constam os objetivos, orientações didáticas e conteúdos voltados para esta modalidade de ensino. Logo em seguida, a partir de 2006 o ingresso ao Ensino Fundamental passa a ser com 6 anos, então de 0 a 5 anos e 11 meses é integrante da educação infantil.

Posteriormente, no ano de 2009 houve a Emenda Constitucional, que torna obrigatório a ingressão de crianças de 4 e 5 anos a Educação Infantil. No mesmo ano as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) surge para orientar o planejamento curricular das escolas. E creches e escolas integram o trajeto educacional da criança, deixando claro que o cuidar e o educar são indissociáveis para a educação infantil.

Esta modalidade continua avançando na história do país. O marco mais recente foi o surgimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, que instituiu e

orienta a implementação de um planejamento curricular ao longo de todas as etapas da Educação Básica. Ampliando a qualidade da Educação Infantil com os eixos estruturantes, os direitos de aprendizagem, os objetivos de desenvolvimento de aprendizado e com uma nova organização curricular dos campos de experiência.

### 3.2 Atuação do professor da Educação Infantil

A atuação do professor da educação infantil vem se modificando. E atualmente ela perdeu o espaço de cuidador da integridade física, para mediador da aprendizagem. Não deixando de cuidar do aluno, no sentido de zelar por seu bem-estar. Mas, indo muito além e se dedicando a trabalhar efetivamente no processo de aprendizagem infantil, garantindo a formação do indivíduo de modo integral.

Como afirmam Ferreira e Souza (2018, p. 8),

a prática do professor deve ser seguida de uma análise do que tem sido aplicado em sala de aula e o que tem feito sentido e significado no aprendizado do aluno, pois não existe modificação sem práxis e não existe mudança sem atitude, ou seja, o que não foi transformado em aprendizagem significativa, conseqüentemente resultará em falta de preparo e aquisição de conhecimentos.

Neste sentido, o professor precisa ter um olhar peculiar para saber lidar com as especificidades das crianças em seu dia a dia e em situações especiais. Pois, elas têm por natureza um jeito próprio de como lidar com as novas etapas que vão surgindo em suas vidas. E ao se referir a alunos precursores no convívio escolar e a alunos com necessidades especiais, esta preocupação deve ser ainda mais evidente, pois surgem situações diversas e inesperadas em relação às demais fases escolares.

Por isso,

a relação professor/ aluno também está relacionada às interações afetivas na convivência em sala de aula e auxilia tanto os professores quanto os alunos na construção do conhecimento. Quando o educador possui uma comunicação e vínculo com o aluno e vice-versa, ocorrem as trocas de conhecimentos das experiências vividas na infância. Diante disso torna-se nítida a grandeza de uma relação de quem media o conhecimento com quem é instigado a buscar este conhecimento de forma mais profunda, o aluno. (FERREIRA; SOUZA, 2018, p. 7).

É importante que este profissional tenha compreensão a respeito do seu papel e assim crie e conduza estratégias que favoreçam um melhor desenvolvimento dessa criança no ambiente escolar, pois “estão em jogo na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças: ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza e também ao conhecimento” (ROCHA, 2000, p. 233).



Deste modo, o professor da educação infantil deve atuar ativamente conforme suas atribuições e responsabilidade, garantindo aos alunos que se desenvolvam e amadureçam de acordo com a sua idade, que tenham a igualdade de oportunidades para que possam vencer desafios, sendo amparados e incentivados em seu desenvolvimento integral.

Diante desta perspectiva,

o professor como mediador e orientador deve estimular o aluno através de saberes culturais, sensações e percepções, reconhecimentos de objetos, exploração de ambientes distintos, ter contato com o espaço aberto por meio de brincadeiras construtivas e aulas onde o aluno poderá desenvolver autonomia, vivenciando suas próprias experiências, que auxiliarão na assimilação do que lhe é apresentado; levando em conta que este processo necessita do acompanhamento e incentivo dos pais. (FERREIRA; SOUZA, 2018, p. 6).

Assim, os alunos passam a ser considerados por todos como agentes ativos e seres em formação e que evidentemente precisam da mediação deste profissional durante todo o processo educacional, sendo respeitados sempre os seus conhecimentos e autonomia.

### 3.3 Educação Especial e Inclusiva

Durante muito tempo os deficientes eram submetidos a uma avaliação médico/clínico, onde ficava posta a anormalidade. Mediante a este laudo, conseqüentemente eram excluídos da convivência em sociedade, privando os mesmos do ensino regular.

No Brasil, a Educação Especial começou a ter visibilidade ainda no período imperial. Nesta época foi criado o Instituto dos meninos cegos – ditos como ‘anormais’, por isto não tinham acesso ao ensino regular e eram considerados incapazes, desta forma limitando seu desenvolvimento cognitivo (FRAGA, 2017).

Só através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 58 que se começa a entender o sentido de educação especial, onde diz que:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No entanto, a herança cultural colabora para a crescente onda da desigualdade de oportunidades. Pois durante anos o que ocorria era exclusão, onde os deficientes

eram considerados indignos de estudar, permanecendo recluso em suas próprias casas ou hospícios.

Em seguida houve a segregação em escolas com atendimento especializado, oferecendo o direito a participar da vida em sociedade e no âmbito do trabalho. Logo mais ocorreu a integração, onde eles frequentavam as mesmas instituições de ensino regular, contudo teriam que se adaptar à escola.

Segunda Garcia (2013), já no século XX, em meados dos anos 80 surge então a filosofia da inclusão, valorizando as diferenças individuais, assim oportunizando aos menos favorecidos o direito de inclusão, levando em consideração que ninguém aprende de forma isolada.

Neste sentido, as escolas públicas brasileiras se surpreendem com a demanda de alunos deficientes e suas várias especificidades em diferentes níveis de ensino. Promovendo assim políticas públicas direcionadas para a inclusão, desestruturando a segregação.

Desta forma instituindo que a educação seja para todos, isto mediante ao modelo social de avaliação quando se fizer necessária, onde o médico não participa e sim uma equipe de multiprofissionais interdisciplinares. Neste caso, esta avaliação será Bio Psicossocial, avaliando não só as características físicas, mas as relações sociais e psicológicas existentes em cada um, de modo que venha contemplar suas especificidades.

Diante do exposto, é notório que a educação especial é primordial para a inclusão de todos os alunos com deficiência, buscando sempre atender as necessidades destes, aprimorando seus recursos materiais, investindo na formação docente e atuando de forma articulada com o ensino comum (FRAGA, 2017).

Atualmente, com a alta demanda da escolarização e os vários movimentos voltados para à prática da inclusão, a educação está sendo unificada, trazendo consigo um novo conceito de educação inclusiva.

Visto que esta educação pode ser versada conforme a concepção do ensino vigente, que tem como meta assegurar o direito de todos à educação regular. Ela pressupõe a equidade de possibilidades e o reconhecimento das contradições humanas, contemplando, conseqüentemente, as diferenças étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos.

### 3.4 Atendimento Educacional Especializado

O processo de inserção de crianças ditas especiais ao convívio educacional já ocorre no Brasil desde os anos 70 e 80 nas redes públicas de ensino, porém diante da falta de visibilidade e de um olhar flexível acerca da situação de cada aluno e de sua diversidade, culminou no insucesso deste movimento.

O ingresso de crianças deficientes na escola ainda era visto sob um olhar de integração, esta modalidade de ensino exigia que o aluno oriundo de uma escola comum ou de uma classe especial, chegassem com uma bagagem de conhecimento inerente e que os tornassem capazes de se adaptar à rotina das salas de aulas, aos métodos de ensino e ao currículo escolar, este por sua vez, não passava por nenhuma adaptação para melhor atender estes alunos (GARCIA, 2013).

Os alunos traziam em sua realidade uma bagagem grande, mas com defasagem no desenvolvimento e de conhecimento acadêmicos, além de todas as dificuldades sociais. Isto mais uma vez culminava no fracasso, pois muitos não conseguiam acompanhar as turmas e assim se dava a evasão escolar.

Segunda a autora (GARCIA, 2013), contrapondo-se ao campo histórico anterior, no início dos anos 90, aconteceram grandes movimentos em prol dos direitos e privilégios coletivos.

Estes direitos sociais fizeram parte de muitas lutas, e as discussões exteriores a extensão do acesso e da qualidade da educação para todas as pessoas, gerando a proposta que hoje nós conhecemos como educação inclusiva ou educação para todos. Pois, historicamente educação ou escolarização era privilégio de poucos, onde a exclusão sempre esteve presente nas políticas e nas práticas educacionais.

Ainda sob o olhar da inclusão escolar, Garcia (2013) afirma que ela tem como objetivo inserir em seu âmbito alunos com deficiências e outras diferenças qualitativas, fazendo com que ela cumpra seu papel na sociedade e atenda às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem de cada um.

Neste sentido, o AEE surge ampliando o conceito de educação especial para educação inclusiva. Antes, existia a prática de atendimento por meio de escolas ou turmas separadas, promovendo a segregação dos alunos com necessidades especiais. O atendimento realizado nessas escolas e turmas substituía a frequência à escola comum com turmas de ensino regular.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial, em uma perspectiva de Inclusão, o AEE tem como função:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O público alvo são os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação.

Desse modo, o AEE vem complementar ou suplementar estas dificuldades de aprendizado, havendo a necessidade de uma parceria entre o profissional qualificado junto ao professor regente, para traçar e analisar estratégias, objetivando o desenvolvimento. Isto paralelamente ao ensino regular, ocorrendo no contra turno.

É importante ressaltar a importância da especialização e formação continuada de uma forma inclusiva destes profissionais, para que o atendimento aconteça de maneira ampla e não só as especificidades.

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço que acontece em salas de recursos, necessariamente para dá suporte aos alunos da educação básica, podendo ser tecnológicos ou materiais, como por exemplo, refletor, máquina braile, recursos para comunicação alternativa conforme suas especificidades, implicando na necessidade de profissionais especializados e devidamente capacitados como, interprete de libras, guia interprete (KASSAR; REBELO, 2011).

Em acordo com o parágrafo anterior, este atendimento ocorre em geral em salas de recursos, que se baseiam em legislações que as regulamentam acerca do que deve ser trabalhado, como o direito ao estímulo as 12 habilidades. Também há diretrizes para avaliação desde público, bem como para adequação do espaço físico.

Em suma, o AEE é um grande avanço para a história da educação brasileira no sentido de inclusão, visto que este atendimento permite que seja possível analisar as barreiras que impedem o seu público alvo de se desenvolver plenamente ou que atrasem o desenvolvimento dos alunos com superdotação.

### 3.5 Transtorno do Espectro Autista (TEA) conceitos e histórico

O Transtorno do Espectro Autista é uma síndrome que prejudica a capacidade de funcionamento típica do sistema nervoso. Geralmente está associado a outras doenças psíquicas, como por exemplo, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, distúrbios do sono, enxaquecas e cefaleias, encefalopatias crônicas e as paralisias cerebrais (BANDIM, 2011).

Sua principal característica é a presença de três grupos-chave de comprometimento em áreas específicas do desenvolvimento: a) dificuldade ou desvio na interação social; b) da comunicação verbal e não verbal e um repertório muito restrito ou limitado de atividades e interesses; c) e a aprendizagem (cognição), apresentando dificuldades em expressar ou compreender tudo que é simbólico e da imaginação.

É a síndrome que mais interfere no processo de ensino aprendizagem, por isso, deveria ser amplamente divulgada e fomentar interesse dos estudantes de pedagogia, bem como, dos profissionais da área educacional em geral (BANDIM, 2011).

Estas características são possíveis de serem identificadas já na análise comportamental que deve acontecer ainda quando bebê. Esta síndrome traz como uma de suas consequências o atraso na idade mental. Cada criança com Transtorno do Espectro Autista é um ser único, apresentando características comportamentais e emocionais diversificadas, então é preciso analisar cada um de acordo com seu contexto, sua idade e sua família.

O autismo tem por causa a genética, podendo a criança nascer com as células cerebrais portando o autismo ou com a pré-disposição (informação genética) para desencadeá-lo. Diversos fatores estão associados à manifestação do autismo, podendo ser eles intra ou extrauterinos, como sangramento na gravidez, parto prematuro, diabetes gestacional, gravidez de risco, gestação gemelar, idade dos pais, desequilíbrio ambiental (poluição), entre outros.

Conforme Bandim (2011), a primeira descrição histórica conhecida foi divulgada, no ano 1943, pelo médico psiquiatra e pesquisador austríaco Leo Kanner, nomeada como Distúrbio Autístico de Contato Afetivo. Ele realizou um estudo de caso com onze crianças, nas quais observou determinados comportamentos próprios de crianças autistas, tais como isolamento, rotinas repetitivas e elaboradas, repetição de frases e palavras, movimentos motores estereotipados, incapacidade de se relacionar de forma habitual com outros indivíduos; sendo isso desde o início da vida.

O mesmo autor (BANDIM, 2011), afirma ainda que existe também outro pesquisador austríaco, Hans Asperger 1944, que se interessou nos estudos sobre o autismo, porém o viés utilizado por ele é no âmbito educacional, ou seja, sua linha de pesquisa tinha como principal objetivo os aspectos cognitivos que eram afetados pelo autismo, que ainda não tinha esta denominação, ele o nomeou de Psicopatia Autista.

Para tal, realizou um estudo com quatro crianças, identificando que as mesmas tinham dificuldades cognitivas, nas áreas da atenção, memória e do raciocínio. As crianças pesquisadas tinham leve ou nenhum grau de retardo mental, porém os sintomas básicos eram apresentados por todas as crianças que foram observadas, em sua maioria eram meninos.

### 3.6 Atuação do professor da educação infantil para alunos com Transtorno do Espectro Autista

Perante as principais discussões realizadas em prol das crianças com Transtorno do Espectro Autista e seus vários níveis, o maior dilema dos professores da educação infantil não é a questão da inclusão propriamente dita destas crianças na escola comum, mas sim, como estes professores irão aplicar suas práticas pedagógicas e como estas serão definidas diante das necessidades apresentadas.

Os escritos nacionais indicam que os professores da educação infantil não estão preparados para atender as demandas oriundas da inclusão escolar, reafirmando que a atualização do professor é primordial para que a integração escolar decorra de forma eficaz e objetiva (BOSA, 2006).

Segundo a Associação Psiquiátrica Americana (2014 *apud* CAMARO, 2020): Crianças com TEA se caracterizam pela presença de um desenvolvimento atípico na interação social e na comunicação e pela presença de comportamentos e interesses restritos e estereotipados.

Portanto, as crianças com Transtornos do Espectro Autista, requer uma metodologia aplicada e direcionada a cada uma, para que assim possa atender suas especificidades, que variam de criança para criança, tornando inválidos os métodos de ensino tradicionais, contudo, impondo maiores desafios às práticas pedagógicas da educação infantil, sendo assim, assegurando os direitos destas crianças e garantindo sua permanência na escola comum (DUTRA, 2008 *apud* CAMARO, 2020).

Diante das necessidades crescentes de crianças com Transtornos do Espectro Autista, o decreto da Lei 132.764 (BRASIL, 2012 *apud* CAMARO, 2020), vem incluir nas condições de deficientes garantindo-lhes inúmeros direitos as pessoas com espectro autismo, entre estes direitos consta o direito a educação em escolas públicas, e ensino profissionalizante.

As práticas pedagógicas para alunos com Transtornos do Espectro Autista devem se efetivar no primeiro momento em que eles chegam no espaço pedagógico obedecendo rigorosamente uma rotina diária, e que seu desenvolvimento vai acontecer a partir das relações sociais.

Para Vigotski (1993 *apud* SOUZA, 2013), o processo de desenvolvimento humano tem origem nas relações sociais e deve ser compreendido em seu caráter histórico-cultural. Isso revela a importância que a experiência social tem para a compreensão da realidade pelo homem. Mostra que seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos.

### 3.7 Práticas pedagógicas do professor da educação infantil para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): estratégias, possibilidades e desafios.

A introdução das práticas pedagógica na educação infantil em relação ao aluno autista, é extremamente difícil e minuciosa tal qual a própria síndrome, pois cada um é cada um, e esta síndrome afeta as áreas do desenvolvimento, da comunicação, a socialização e o comportamento de modo amplo, comprometendo de forma significativa a absorção dos conteúdos pedagógicos.

Segundo Barberini (2016), a criança autista propõe a ‘ausência da realidade’ como mundo exterior, e, conseqüentemente, impedindo ou impossibilitando de comunicar-se com o mundo exterior, demonstrando atos de um proceder muito reservado.

Contudo, várias estratégias podem ser definidas para o enriquecimento das práticas pedagógicas do professor da educação infantil, destacando-se como principais as demonstradas no quadro abaixo:

Quadro 2 — Quadro de Estratégias Pedagógicas

<b>ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS</b>
A) Observação da criança com autismo;
B) Manter uma rotina;
C) Estimular através de atividades lúdicas;
D) Trabalhar a percepção e atenção visual com sons e gestos do corpo humano;
E) Sons e figuras do interesse dos alunos, como ditado de palavras;

F) Trabalhar a direcionalidade da leitura e da escrita.

Fonte: Autores do artigo

Para Rodrigues (2001 *apud* LIMA, 2017, p. 88),

o corpo e o movimento são fontes de importância central para o estudo da comunicação humana. Nesta há o privilégio da linguagem verbal, porém a linguagem não-verbal, incluindo a linguagem corporal, garante um enriquecimento da mesma.

Porém, é essencial que haja parceria, pois, colocar em prática a linguagem verbal, não verbal e a linguagem corporal, não é uma tarefa fácil, é preciso muita paciência e muita dedicação de todos os envolvidos. Esta prática vai influenciar nas habilidades pedagógicas como reforço positivo, e efetivadas com a participação dos familiares ou com os cuidadores das crianças com Transtornos do Espectro Autismo.

Em conformidade com Barberini (2016), outro aspecto primordial para que a aprendizagem se concretize são as terapias, que se realizadas através de um mediador profissional que pode ser um psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo e até mesmo em conjunto com o pediatra ou neurologista, dando um significado integral as habilidades identificadas nos comportamentos repetitivos, abrindo um leque de possibilidades para a aquisição das habilidades do comportamento socialmente aceitável, refletindo possivelmente no campo educacional.

Outro ponto importante é que o autista não brinca de faz de conta, intensificando ainda mais sua realidade de não compreender os comandos e não ser compreendidos.

Deste modo, é necessário que o professor tenha a atenção e sensibilidade para observar e agir com base nas especificidades de cada aluno com TEA, promovendo uma melhor adequação das aulas e usar estratégias através de técnicas de oratória e atividades mantendo o foco em seu desenvolvimento integral.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Diante do exposto, apresentamos as análises dos resultados obtidos por meio da elaboração do referencial teórico. Que para as autoras Marconi e Lakatos (2003, p. 231),

“a interpretação dos resultados é a parte mais importante do trabalho. É o momento do pesquisador mostrar que compreendeu as informações contidas nas entrelinhas, ou seja, que são resultados de uma apreciação crítica.”



Observamos que desde o princípio a educação infantil sofre para ser considerada de fato uma modalidade de ensino e ainda mais, um direito das crianças, como informou alguns autores, como Mathias (2009), destacando que “a infância não existia” e as crianças eram vistas como “miniaturas de adultos em evolução”.

O mesmo autor informa ainda que após anos de luta, surgem as creches, porém de modo ainda superficial em relação a educação, tendo em vista que seu objetivo era apenas compensar questões sociais de desfavorecimentos e desigualdades, era pensado no cuidado e integridade física do sujeito, sem se quer existir a intencionalidade pedagógica.

Com o passar do tempo, as críticas foram se intensificando a respeito disso, até que surgem algumas leis que trazem avanços a educação infantil. Já se podia pensar em escola e em prática pedagógica, não apenas com o intuito de cuidar, mas, indo além e abordando questões educacionais. E por vez, já era possível falar nas práticas do professor da educação infantil.

Autores como Ferreira e Souza (2018), ressaltam que as práticas do professor devem acontecer com base na observação do aluno, além de uma boa comunicação e a interação afetiva na convivência, proporcionando maior aprendizado e conhecimento para ambas as partes.

Grandes mudanças relacionadas a sociedade de modo geral e principalmente em relação a educação infantil continuaram ocorrendo, orientando a escola a implementar adaptações tanto no currículo, quanto das práticas pedagógicas, de modo a contemplar também alunos com deficiências, que anteriormente eram excluídos do convívio social e não possuíam o direito a educação. Fraga (2017), em seus escritos destaca que algumas leis, como a LDB surgiam e começavam a substituir a ideia de segregar e se passou a ter um olhar voltado para a inclusão.

Fatos estes que assim como diz Garcia (2013), fazem surgir o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que vem para complementar a educação proporcionada pela escola comum. Ele traz um atendimento realizado por profissionais devidamente capacitados, ocorrendo em contra turno a escola regular e mantendo o foco nas especificidades de cada aluno deficiente.

Kassar e Rebelo (2011) complementam dizendo que, o AEE acontece em salas específicas, para que possam utilizar os equipamentos adequados e surge para dá suporte aos alunos da educação básica, ampliando assim as possibilidades de desenvolvimento do seu público.

Intensificamos os nossos estudos sobre o Transtorno do Espectro Autismo (TEA), que em muito nos chamou a atenção por descobrir por exemplo que assim como afirma Bandim (2011), para tal transtorno não existe cura, são tratados os sintomas de modo isolado, com o objetivo principal de garantir o controle do seu comportamento para que possa conviver em sociedade de modo harmônico.

Outro aspecto que nos chamou bastante atenção em relação ao tema, é o fato de que o único modo de diagnosticar este transtorno é por meio da análise comportamental. E que este na maioria dos casos prejudica o desenvolvimento cognitivo do sujeito, nos fazendo repensar a atuação do pedagogo neste cenário.

Realizamos diversas buscas que deixou cada vez mais evidente a fragilidade quanto aos estudos voltados para as práticas pedagógicas do professor da educação infantil que atuam com os alunos com TEA dentro da sociedade vigente. Percebemos que nos últimos anos a demanda de inclusão escolar vem crescendo gradativamente, implicando que cada vez mais estudiosos se engajem nesta problemática de intensificar estudos em prol do desenvolvimento das habilidades destas crianças.

Verificamos também que as políticas públicas não investem em capacitação e recursos para atender adequadamente ao seu alunado com TEA, deixando a escola e os pedagogos atuarem de modo despreparados e os alunos de certo modo desamparados. E embora haja leis que garantem direitos para estes alunos, não foi possível em nossos estudos encontrar algo relacionado a inspeção para garantir ao máximo que estas leis estão sendo devidamente cumpridas.

Compreendemos também, que é preciso que haja parceria entre a instituição escolar e os familiares, que exista de fato o sentimento de cooperação. Ressaltando a verdadeira importância da socialização em todas as faixas etárias, permitindo e oportunizando uma autonomia que foi negada durante gerações a todas as pessoas deficientes.

Deste modo, a prática dos professores da educação infantil que atuam com crianças com TEA devem ser baseadas em estudos como os de Bandim (2011), que aponta a orientação e o suporte familiar como fator importante para o desenvolvimento educacional da criança com TEA. Ou Bosa (2006), que mais uma vez ressalta a extrema importância da atualização deste profissional para que possa adaptar-se a estas atuais demandas, pois é a escola quem deve se adaptar ao aluno e não o aluno se adaptar a escola.

Outros autores como Dutra (2006 *apud* CAMARO, 2020), falam sobre a eficácia de o professor fazer uso de metodologias aplicadas e direcionadas. Bem como Vygotsky (1993 *apud* SOUZA, 2013), que abordam a experiência social do aluno como ponto importante a ser considerado, de modo a proporcionar maior desenvolvimento e melhor aprendizagem no sentido de considerar a formação integral do sujeito.

De modo mais específico Bandim (2011), cita manter a rotina como sendo fundamental para o desenvolvimento em sala de aula da criança com TEA, e por último proporcionar atividades que tenham como estratégia principal as dinâmicas que sejam do interesse das crianças, como por exemplo desenvolver atividades lúdicas e audiovisuais.

Práticas estas que respondem ao nosso problema de pesquisa, de modo a reafirmar a nossa hipótese. E mais uma vez reforçando que, ainda há muito para ser estudado e investigado a respeito deste tema, pois pesquisas como estas, além de contribuir para melhor atuação profissional do professor que atua com crianças com TEA, irá também garantir melhor qualidade do ensino, igualdade e oportunidade de aprendizado, fazendo com que a escola trabalhe com este aluno todas as esferas que envolvem a escola e seu papel social.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou inferir que a sociedade passou por décadas de embates, para que se fosse constituído a atual concepção da infância e se implantasse a ideia de educação infantil, que transitou por vários marcos históricos diretamente ligados ao capitalismo, religião e a política.

Observou-se que não há políticas públicas direcionadas que permitam à escola e ao professor atender as especificidades destes alunos, visto que não há investimentos com objetivo de capacitações e recursos que promovam práticas eficientes. Também, não encontramos muitos estudos e registros que possam auxiliar o professor neste sentido, deixando evidente a relevância da nossa pesquisa, que contribui tanto para o profissional, quanto para o aluno.

Em concordância com os pontos citados em nossa revisão de literatura, percebe-se que devido a toda essa falta de conhecimento e qualificação, a escola e o professor da educação infantil, atuam de modo a considerar em sua maioria não menos importante, o processo de inclusão das crianças com TEA, deixando muitas

vezes de lado o seu desenvolvimento cognitivo e de propor respeito a igualdade de direitos, pois a escola tem papel de formar o cidadão de modo integral.

Com isto, pôde-se constatar a importância de que se compreenda o conceito do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil, pois ele tem como uma de suas principais características a dificuldade de aprendizagem. Em vista disto, é preciso que sejam identificadas e analisadas as estratégias utilizadas nas práticas pedagógicas do professor da educação infantil para com crianças com TEA.

Portanto, o professor deve alinhar ações intencionadas e direcionadas de forma assertiva na solução de problemas, desenvolvendo melhor as competências, habilidades de aprendizagem e independência das crianças com TEA, através de suas práticas pedagógicas. Levando em consideração a experiência social do aluno, observar quais os interesses dos mesmos, manter a rotina, realizar atividades lúdicas e audiovisuais, analisar como eles se comportam diante das propostas de atividades diversas, assim podendo adaptar a didática para melhor atendimento.

Outro aspecto importante é a orientação e o suporte que deve ser dado a família, pois se trata de uma relação de parceria, por isso todos os indivíduos da comunidade escolar devem estar em sintonia em prol do melhor desenvolvimento do aluno com espectro autista.

Como já esmiuçado no decorrer deste trabalho, o aluno não deve ser rotulado, ou seja, o autismo não é um rótulo e nem tão pouco um impedimento. Todos os alunos têm suas dificuldades, sendo cada uma relacionada a sua especificidade, porém, com as devidas adequações, oportunidades e estímulos a aprendizagem acontece para todas as crianças, divergindo sempre de tempo, metodologias e estratégias.

Por fim, ressalta-se que realizar esta pesquisa nos fez refletir também sobre a possibilidade de pesquisas futuras, que tragam outras abordagens relacionadas ao tema e que possam também contribuir significativamente para a educação inclusiva da criança autista, tais como: “Quais os papéis que cada profissional do quadro docente desempenha diante do processo educativo da criança com TEA?” e analisar as “Leis que garantam o direito de aprendizagem da criança autista e que orientem o professor da educação infantil sobre como aplicar essas leis em sala de aula”.

## **REFERÊNCIAS**

BANDIM, José Marcelino. **Autismo**: uma abordagem prática. 2. ed. Recife: Bagaço, 2011.

BARBERINI, Karize Younes. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 46-55, 2016. Disponível em:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-03072016000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072016000100006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 21 mar. 2021.

BOSA, C. A. **Autismo**: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, Porto Alegre, v. 28, p. 47- 53, 2006. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbp/a/FPHKndGWRRYPFvQTcBwGHNn/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. **LDB**: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. Ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes). Acesso em: 25 mar. 2021.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher *et al.* Desafios No Processo De Escolarização De Crianças Com Autismo No Contexto Inclusivo: Diretrizes Para Formação Continuada Na Perspectiva Dos Professores. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010246982020000100223&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982020000100223&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 out. 2020.

FERREIRA, Alicia Mesquita; SOUZA, Aline de Oliveira Carneiro. A Relação Entre Teoria E Prática Na Atuação Do Professor Na Educação Infantil. *In*: CONEDU, 5., 2018, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46127>. Acesso em: 28 mar. 2021.

FRAGA, J. M. *et al.* Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 57, 2017. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22012>. Acesso em: 22 mar. 2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782013000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 mar. 2021.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O "especial" na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*, 4., 2011, Nova Almeida. **Anais** [...] Nova Almeida: [s. n.], 2011. *CD-ROM*

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, p. 3-11, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151644462006000500002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151644462006000500002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 01 abr. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologiacientífica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, Adryelle Fabiane Campelo de *et al.* A Influência de práticas pedagógicas e terapêuticas não verbais no transtorno do espectro autista: as possibilidades para o profissional de educação física. **Motricidade**, Vial Real, v. 13, p. 87- 96, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1646107X2017000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646107X2017000200010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 out. 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <https://andrefontenelle.com.br/resultados-e-discussao/>. Acesso em: 06 maio 2021.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621- 626, mar. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 out. 2020.

NASCIMENTO, E. C. M. do. **Processo histórico da Educação Infantil no Brasil: educação ou assistência?** Paraná: Educere, 2015. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479\\_9077.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf). Acesso em: 21 mar. 2021.

ROCHA, E. A. C. A formação dos professores de educação infantil: perspectivas indicadas na produção acadêmica brasileira. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL OMEP: Infância Educação infantil: Reflexões, para o início do século, 2000, Rio de Janeiro. **Anais**[...]. Rio de Janeiro, 2000, p. 223 – 234.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo: **Estud. Psicol.**, Campinas, v. 30, n. 3, p.355-365, 2013. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2013000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2013000300005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 out. 2020.

TREINTA, Fernanda Tavares *et al.* Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. **Prod.**, São Paulo, v. 24, n. 3, p.508-520, 2014. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65132014000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65132014000300002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 out. 2020.