



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AMBIENTAL – PPGEA



CARLA COUTINHO MOSER

**UM ESTUDO BIOECOLÓGICO SOBRE A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTERVENÇÃO DOS
PROFESSORES EM CONTEXTOS SOCIOAMBIENTAIS DISTINTOS**

RIO GRANDE – RS

2019

CARLA COUTINHO MOSER

**UM ESTUDO BIOECOLÓGICO SOBRE A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTERVENÇÃO DOS
PROFESSORES EM CONTEXTOS SOCIOAMBIENTAIS DISTINTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

Área de concentração: Educação Ambiental.

Linha de pesquisa: Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Narjara Mendes Garcia

RIO GRANDE

2019

Ficha Catalográfica

M899e Moser, Carla Coutinho.

Um estudo bioecológico sobre a criança com transtorno do espectro autista na educação infantil e a intervenção dos professores em contextos socioambientais distintos / Carla Coutinho Moser. – 2019.

142 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2019.

Orientadora: Dra. Narjara Mendes Garcia.

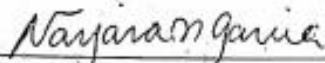
1. Educação Ambiental 2. Inclusão 3. Educação Infantil
4. Transtorno do Espectro Autista 5. Formação de Professores
I. Garcia, Narjara Mendes II. Título.

CDU 372:376

Carla Coutinho Moser

“Um Estudo Bioecológico sobre a Criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil e a Intervenção dos Professores em Contextos Socioambientais Distintos”

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



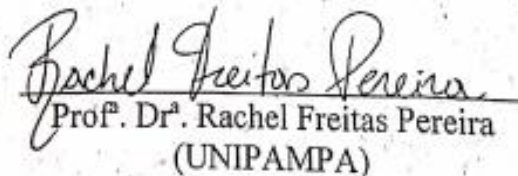
Prof.^a Dr.^a Narjara Mendes Garcia
(PPGEA/FURG)



Prof.^a Dr.^a Cláudia da Silva Cousin
(PPGEA/FURG)



Prof.^a Dr.^a Angela Adriane Schmidt Bersch
(FURG)



Prof.^a Dr.^a Rachel Freitas Pereira
(UNIPAMPA)



(João Pedro, 2017)

Aqui deixo minha gratidão a todas as crianças e alunos com Transtorno do Espectro Autista da Escola de Educação Especial Maria Lucia Luzzardi, pela oportunidade de aprender com vocês outra forma de perceber o mundo, e que cada pessoa possui seu jeito singular de ser, e merece respeito e dignidade.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, começo agradecendo a Deus, por ter me guiado desde o meu ingresso no mestrado, por ter me dado força para seguir em frente, por me permitir realizar alguns sonhos durante a realização deste trabalho de dissertação.

Ao meu amado esposo, Fabiano Moser, que me incentivou, através do seu amor, companheirismo, compreensão e sendo incansável ao oferecer apoio para a conclusão desse estudo. Amo você!

Ao meu filho Enzo, tão aguardado e que mesmo ainda dentro da barriga da mamãe, colaborou para que eu tivesse ânimo e foco para finalizar essa escrita. Sua existência é a resposta de Deus, de que ele existe e nos dá o dom da vida!

À minha família: aos meus pais, Carlos e Mara Stela, pela educação e valores transmitidos na minha vida. E à minha irmã Rafaela sempre disposta a ajudar. Também, sou grata aos meus sogros Pedro e Adi, aos meus avós, cunhados(as), tios(as), primos(as) e afilhados pelas demonstrações de afeto e pelo entendimento dos momentos de afastamento que foram necessários.

Aos amigos de fé, mensageiros, que pediram a Deus em muitos momentos para que eu tivesse coragem e sabedoria para continuar.

À minha orientadora, por ter acreditado nas possibilidades de Intervenção Precoce, que podem vir a contribuir para muitas pessoas com o Transtorno do Espectro Autista. Como também, as demais professoras que compõem a banca avaliadora.

Dedico esta dissertação a toda comunidade escolar da EMEE Maria Lucia Luzzardi, em especial aos estudantes com o TEA.

À colega do PPGEA, doutoranda Priscila Wally, pelos momentos de partilha, de estudo e apoio.

Aos professores e escolas do Brasil e de Portugal, que contribuíram com essa pesquisa, em especial, Prof.^a Dr.^a Ana Tomás de Almeida e Prof.^a Dr.^a Ana Paula Pereira da UMINHO!

Gratidão a todos!

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
AMAR – Associação de Pais e Amigos dos Autistas
APA – Associação Americana de Psicologia
APAES – Associação Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES – Coordenação e Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CID – Classificação Internacional de Doenças
DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EI – Educação Infantil
EA – Educação Ambiental
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
IP – Intervenção Precoce
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEAI – Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas
NEE – Necessidades Educacionais Específicas
NUTI – Núcleo Universitário da Terceira Idade
PEI – Plano Educacional Individual
RAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
SBP – Sociedade Brasileira de Pediatria
SMED – Secretaria de Município da Educação
SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância
SUS – Sistema Único de Saúde
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TFD – Teoria Fundamentada nos Dados
UMINHO – Universidade do Minho

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mapa Portugal.....	55
Figura 2 Vista para Braga – Santuário do Bom Jesus do Monte.....	56
Figura 3 Vista aérea de Rio Grande	58
Figura 4 Categorias	64
Figura 5 Adaptação da rotina e tempo.....	82
Figura 6 Rotina da turma.....	81
Figura 7 Rotina do dia	83
Figura 8 Mural estruturado com rotinas	84
Figura 9 Rotina com fotografias.....	85
Figura 10 Rotina visual por imagem em mural	86
Figura 11 Organização visual para os brinquedos.....	87
Figura 12 Área da cozinha.....	88
Figura 13 Áreas de aprendizagens.....	88
Figura 14 Espaço sala de aula	89
Figura 15 Sala de aula	89
Figura 16 Modelo com base na Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, da criança com TEA em Rio Grande/Brasil.	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados extraídos do DSM-V	20
Quadro 2: Dados extraídos do DSM-V	21
Quadro 3: Estratégia metodológica em formato de tabela	63
Quadro 4: Crianças com TEA inseridas na Educação Infantil em Portugal	64
Quadro 5: Professoras entrevistadas em Portugal	65
Quadro 6: Crianças com TEA inseridas na Educação Infantil no Brasil	65
Quadro 7: Professoras entrevistadas no Brasil.....	66

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Biografia Bioecológica: trajetória pessoal e acadêmica	13
1.2	Objetivo geral	16
1.2.1	Objetivos específicos	16
1.3	Hipóteses	16
2	UM OLHAR ECOLÓGICO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A INFÂNCIA	18
3	A INFÂNCIA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CULTURAS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO	24
3.1	A Intervenção precoce com crianças com TEA em contextos diferentes: Brasil e Portugal	28
3.2	Históricos do atendimento educacional a criança com TEA no Brasil	31
4	FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CRIANÇA COM TEA	34
5	LUGARES E PERTENCIMENTO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA DA ABORDAGEM BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	40
6	METODOLOGIA DE PESQUISA	48
6.1	Inserção ecológica nos contextos da escola infantil	48
6.2	Buscas de pesquisas realizadas no Brasil sobre a temática	49
6.3	Buscas de pesquisas no território de Portugal	51
6.4	Locais que ocorreram à inserção para pesquisa	53
6.4.1	Portugal	53
6.4.2	Brasil: Rio Grande	57
6.5	Estratégias de coleta e análise de dados	60
6.5.1	Registro em Diário de Campo	60
6.5.2	Observação naturalística no contexto de pesquisa	61
6.5.3	Entrevistas com os professores da Infância das crianças com TEA	61
6.5.4	Percepções e estratégias dos Educadores da Infância através da Teoria fundamentada nos dados	62
6.6	Questões éticas envolvidas	66
7	O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E PORTUGAL	67

7.1. O desafio da transição ecológica da criança com TEA	68
7.2 O processo de inserimento/adaptação na Educação Infantil	69
7.2.1 Transição escolar da Educação Infantil para o primeiro ano	74
7.3 O trabalho pedagógico e a mediação do professor para a constituição de um contexto ecológico de inclusão.....	80
7.4 Participação da família no processo de inclusão da criança com TEA na Educação Infantil	94
7.5 Inclusão no contexto ecológico da Educação Infantil: Entre desafios e possibilidades...	101
8 OLHAR ECOLÓGICO SOBRE A MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	108
8.1 O olhar para a identidade da criança com TEA e o sentido de pertencimento ao lugar...	109
8.2 A Intervenção Precoce no Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: Uma experiência integradora da Educação Ambiental	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE – A	1377

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo conhecer e compreender os processos de inclusão de crianças que possuem o Transtorno do Espectro Autista (TEA) inseridos na Educação Infantil em contexto luso-brasileiro, identificando-se as percepções sobre a formação dos professores e as políticas educacionais direcionadas para esse público. Nesta perspectiva, a Educação Ambiental contribui ao considerar os contextos ecológicos que o indivíduo está inserido e compreendê-los de forma sistêmica. Para isso, utilizou-se a metodologia da Inserção Ecológica (CECCONELLO E KOLLER, 2004) nos territórios pesquisados, com professores que atendem crianças com TEA, com idades de 04 a 06 anos, através da Abordagem Bioecológica de Urie Bronfenbrenner o qual privilegia que seja realizada em ambientes naturais e observar os indivíduos envolvidos em diferente sistemas em contato com diversas pessoas, compreendendo o processo de seu desenvolvimento. Para a coleta de dados, utilizou-se o registro em diário de campo, neste realizou-se as observações e percepções da pesquisadora sobre os contextos de inserção, como também, foram utilizadas entrevistas com as professoras da Educação Infantil, sendo 05 profissionais de 04 escolas no Brasil e participaram da entrevista 05 professoras de 04 escolas de Portugal. Para os distintos territórios foram utilizados os mesmos critérios de pesquisa. Com o auxílio da Teoria Fundamentada nos Dados – TFD, foi possível analisar os dados, o qual emergiram as seguintes categorias: Inserção da Criança, Criança com Autismo, Intervenção Precoce, Mediação Professora, Inclusão, Perspectiva da Família e Transição Escolar. Essas categorias foram sendo discutidas ao longo do trabalho com as percepções das entrevistadas e articuladas com o modelo Bioecológico de Bronfenbrenner relacionando as características da pessoa e do ambiente. Os dados obtidos possibilitaram de pensarmos em políticas públicas e estratégias para atender as leis já estabelecidas para as pessoas com TEA seguindo práticas recomendadas internacionalmente utilizando e organizando os recursos já existentes em nossa rede de atendimento e realizando ações de forma multidisciplinar. Além disso, os resultados apontam para a importância da Intervenção Precoce nas crianças com TEA e na formação das professoras da Educação Infantil para que busquem as perspectivas ambientais, e que possam compreender e perceber a realidade socioambiental e assim buscar caminhos de intervir na realidade a ser trabalhada, uma vez que contribuirão na qualidade de vida das crianças com TEA e na sua inclusão.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Inclusão. Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista. Formação de professores.

ABSTRACT

The present study aimed to know and understand the processes of inclusion of children with Autistic Spectrum Disorder (ASD) inserted in Early Childhood Education in a Portuguese-Brazilian context, identifying perceptions about teacher education and educational policies for this audience. In this perspective, Environmental Education contributes by considering the ecological contexts that the individual is inserted in and understanding them in a systemic way. For this, we used the methodology of Ecological Insertion (CECCONELLO AND KOLLER, 2004) in the surveyed territories, with teachers who assist children with ASD, aged from 4 to 06 years, through the Urie Bronfenbrenner Bioecological Approach which privileges that it be conducted in natural environments and observe individuals involved in different systems in contact with different people, understanding the process of their development. For data collection, field journaling was used, in which the researcher 's observations and perceptions about the insertion contexts were performed, as well as interviews with the preschool teachers, being 05 professionals from 04 schools in Brazil and participated in the interview 05 teachers from 04 schools in Portugal. For the different territories the same search criteria were used. With the help of the Grounded Theory - TFD, it was possible to analyze the data, which emerged the following categories: Child Insertion, Child with Autism, Early Intervention, Teacher Mediation, Inclusion, Family Perspective and School Transition. These categories were discussed throughout the work with the perceptions of the interviewees and articulated with the Bronfenbrenner Bioecological model relating the characteristics of the person and the environment. The data obtained allowed us to think about public policies and strategies to comply with the laws already established for people with ASD following internationally recommended practices using and organizing the resources already existing in our service network and taking actions in a multidisciplinary manner. In addition, the results point to the importance of Early Intervention in children with ASD and in the education of preschool teachers to seek environmental perspectives, and to understand and understand socio-environmental reality and thus seek ways to intervene in the reality to be addressed. will contribute to the quality of life of children with ASD and their inclusion.

Keywords: Environmental Education. Inclusion. Child Education. Autism Spectrum Disorder. Teacher Training.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) se faz necessária no contexto escolar, na busca por movimentos educativos que transformem a realidade, principalmente, nesse momento de crise econômica e política, de injustiça e de exclusão social, entre tantos processos complexos e sistêmicos que desequilibram o ambiente socioambiental. A escola precisa inserir a EA em sua proposta para contribuir com o processo de valorização das diferentes infâncias, o que inclui proporcionar situações que potencializem o desenvolvimento e as habilidades das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, assim, ser um dos lugares de pertencimento para a criança reconhecer-se na realidade em que se insere (MARANDOLA, 2014). Há também, a necessidade de pensarmos a inclusão diante do risco ambiental, pelas quais muitas crianças são privadas de favorecer-se das experiências importantes e promotoras de desenvolvimento ao interagir com seus pares nas escolas da infância.

O Transtorno do Espectro Autista vem ganhando mais destaque na mídia e também tem despertado mais interesse nos pesquisadores, principalmente na área da educação, devido à inclusão, geralmente os pais desconfiam de que algo não está bem com a criança e levanta-se a suspeita quando esta ingressa no ambiente escolar e começa a interagir com seus pares. Logo, percebe-se que a criança possui um comportamento diferente das demais, não consegue relacionar-se com outras crianças, costuma isolar-se, apresenta problemas de comportamento, podendo estes ser repetitivos e estereotipados, além do olhar não correspondido ou distante. Soma-se a isso o olhar dos profissionais da educação de que algo não está bem com essa criança.

Geralmente a criança com TEA necessita ter vários outros tipos de acompanhamentos e terapias, mas também, poderá desenvolver-se melhor quando inserida o mais cedo possível em uma escola de Educação Infantil. Essa etapa da educação possibilitará estímulos que contribuirão para que diminua o distanciamento entre as etapas do desenvolvimento humano, através de seu currículo que privilegia as interações e brincadeiras por meio de diversas experiências, atuando como uma intervenção precoce nas crianças com o transtorno.

A Educação Infantil primeira etapa da Educação Básica, que contempla a idade de zero a cinco anos, é um direito assegurado para as crianças com deficiência pela Constituição Federal de 1988. E também por outras normas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990) e ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI,

2010). Diante disso, para garantir esse atendimento a todas as crianças é necessário pensar na qualidade do que será oferecido em sua educação através do espaço, do tempo, das ações pedagógicas e do desenvolvimento infantil. No que se refere a criança com TEA, na Educação Infantil, quanto antes a criança ingressar na escola e obter uma educação especializada que ofereça estratégias de qualidade, maiores serão suas possibilidades e sua qualidade de vida.

Corroborando também, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (BRASIL, 2015) garante que é necessária a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”. Logo, é imprescindível a formação dos professores e a qualificação dos espaços para garantir o direito a todos a educação e que assim possa promover e favorecer o desenvolvimento dos sujeitos.

Apesar de muitas vezes os profissionais da educação identificarem que a criança não está desenvolvendo-se como deveria e alertar a família, mesmo sabendo do diagnóstico médico, possuem ainda dificuldades em saber como melhor atender as particularidades dessa deficiência no contexto escolar. Logo, não podemos só garantir o acesso das crianças à escola e sim efetivar a inclusão com a sua permanência e aprendizagem nesse contexto. Diante dessa realidade, buscou-se respostas a seguinte questão para a pesquisa: Qual é a influência dos contextos ecológicos para o processo de inclusão da criança com TEA na Educação Infantil?

O contexto de inclusão além de direito da criança com deficiência é um tema muito amplo, por isso, pode-se delimitar o seu processo, analisando os benefícios que uma criança com TEA poderá ter no ambiente escolar, o que inclui educadores críticos que pensem e reflitam nas influências dos contextos que a criança está inserida e as possibilidades de melhorar o cuidado e a qualidade das aprendizagens.

A escola não é a única responsável pelo desenvolvimento do indivíduo com TEA, mas sim, um dos contextos importantes (BRONFEMBRENNER, 1996), que pode contribuir muito se realizar o seu papel com as competências e experiências que lhes são pertinentes. É importante que exista uma preocupação nas propostas pedagógicas das instituições de educação, o esforço de formações continuadas que possam colaborar e contemplar reflexões e um olhar para as necessidades reais das crianças.

O presente estudo trata sobre a percepção dos professores e as suas intervenções no processo de inclusão das crianças com TEA nas escolas de Educação Infantil, sendo o foco da investigação os contextos ecológicos de desenvolvimento humano e a formação dos professores diante da necessidade de refletir sobre as estratégias de acolhimento e educação

dessas crianças no contexto escolar. A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, apresentada por Bronfenbrenner e Morris (1998) base deste estudo, possibilita a compreensão sobre a relação entre o indivíduo e os contextos em que ele transita e a influência em seu desenvolvimento. Como também, passando pelos quatro componentes do desenvolvimento humano, ou seja, a pessoa, o processo, o tempo e o contexto, estabelecendo um olhar ecológico sob a possibilidade de atenuar as dificuldades do transtorno através da formação dos professores.

Diante disso, ao se pensar nas políticas e estratégias educacionais em Intervenção Precoce¹ (IP), Portugal mostra-se na frente do Brasil, pois no país é uma realidade instituída por lei, enquanto no Brasil, ainda, são raros os estudos sobre essa temática e quase inexistente no cotidiano das escolas de Educação Infantil.

O Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância – SNIPI, em Portugal, é constituído pelos ministérios da educação, saúde e segurança social. Esse sistema é encarregado de garantir que a criança em situação de vulnerabilidade e/ou deficiência seja apoiada, juntamente com sua família, por uma equipe multidisciplinar, com intencionalidade preventiva e reabilitativa nos contextos em que a família junto à equipe decidir.

Para averiguar as pesquisas realizadas com o tema, buscou-se analisar os resumos de teses e dissertações dos estudos realizados no Brasil e em Portugal. Foram pesquisados os trabalhos produzidos no Brasil através do portal de periódicos da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – por meio do *site*: <http://www.bancodeteses.capes.gov.br>. Já as pesquisas de trabalhos realizados em Portugal, foram buscadas em Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal – RAAP.

Outra etapa importante foi a escolha do enfoque metodológico que norteia o estudo; utilizou-se como estratégia metodológica a Inserção Ecológica (CECCONELO e KOLLER, 2004), com registro em diário de campo, bem como entrevistas com as professoras sobre o processo de inclusão das crianças com TEA e as intervenções que realizam. Para isso, realizou-se a investigação através do critério de indicação, com professoras da infância em algumas das escolas que atendem crianças com o Transtorno do Espectro Autista no Brasil e em Portugal.

O presente estudo tornou-se de grande importância, pois denota um panorama geral sobre as investigações com a temática *Intervenção Precoce* e sobre as políticas e estratégias no processo de inclusão nos contextos educativos das crianças com TEA.

¹ O conceito será mais discutido no capítulo 03.

1.1 Biografia Bioecológica: trajetória pessoal e acadêmica

O presente trabalho de pesquisa está articulado com minha trajetória acadêmica ao ingressar no curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil, em 2006, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Durante os quatro anos de graduação foi possível realizar leituras específicas sobre essa etapa do desenvolvimento humano e aumentar o encantamento pelas questões da infância.

Nas atividades de pesquisas realizadas através das disciplinas e projetos, de alguma maneira, essas sempre se direcionavam para pessoas e crianças que estavam em situações de vulnerabilidade social. Uma das disciplinas que destaco como relevante em minha formação, foi sobre Psicologia do Desenvolvimento Infantil, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Maria Ângela Mattar Yunes, a qual marcou minha trajetória acadêmica pelos ensinamentos e pelo incentivo à pesquisa que foram motivados naquela oportunidade. Foi através da referida disciplina e professora, que tive o primeiro contato com as leituras de Bronfenbrenner e que, nesse momento, encontra-se entrelaçada neste estudo.

Na época, no ano de 2008, sentindo a necessidade de envolvimento com projetos que me qualificassem como educadora e pela ansiedade de iniciar a prática docente, fui selecionada para trabalhar com o Núcleo da Terceira Idade (NUTI), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ivalina Porto, núcleo que na época pertencia ao Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental.

Por meio do projeto de Alfabetização Funcional para essa faixa etária foi possível realizar estudos sobre envelhecimento e observar a questão social do idoso, através de uma concepção de resgate da cidadania daqueles sujeitos. Além disso, foi observada a inclusão dessas pessoas na sociedade, tanto na autonomia de não precisar pedir auxílio para ler em situações básicas do cotidiano, quanto para socialização e autoestima dos participantes. Nessa oportunidade, obtive grandes trocas de experiências e aprendizado com os participantes da proposta. Como denota Freire (1996, p.25), "Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender".

Após concluir o curso de Pedagogia, lancei-me para o curso de Psicologia da mesma universidade, ingressando na quarta turma. O curso, no ano de 2010, ainda estava em fase inicial, sendo implementado pelos docentes e discentes daquele período. Nessa oportunidade,

continuei como bolsista no NUTI, porém participando do projeto de Introdução à Informática, que tinha como objetivo diminuir a exclusão diante do uso das novas tecnologias e resgatar a concepção integral do ser humano, além de melhorar a qualidade nas relações sociais e afetivas, despertando o sentimento de pertencimento ao meio.

E o interesse pela diversidade e inclusão foi solidificando-se ao participar, também no ano de 2010, no Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas – NEAI, coordenado pela Prof.^a MSc. Carla Imaraya Meyer de Felipe. Nessa oportunidade, no final de 2010 e início de 2011, recebi o convite para estagiar em um centro de atendimento para crianças com autismo e foi onde o interesse pela temática surgiu, ao ser encantada pelas crianças e seus familiares que tive o prazer de trabalhar. Nesse curto período, realizei pesquisas que foram fundamentais para tentar compreender a complexidade do transtorno, através das leituras do livro intitulado *Autismo e Educação – Reflexões e propostas de intervenção* (BAPTISTA e BOSA, 2002), o qual norteou o início da busca de informações sobre o assunto.

Ainda no ano de 2011, fui nomeada no concurso municipal da Prefeitura do Rio Grande/RS, sendo necessário sair do estágio que vinha sendo realizado com crianças com autismo para assumir a nova função como professora de Educação Infantil. No entanto, os estudos com a temática continuaram no curso de Psicologia, com os estágios em clínica com crianças com autismo e psicose, com a culminância do trabalho de conclusão com a referida questão.

Permaneci três anos atuando em sala de aula, após fui convidada para compor o Núcleo de Educação Infantil pertencente à Secretaria de Município de Educação (SMEd), onde atuei como assessora pedagógica por um ano, juntamente com mais quatro professoras, desenvolvendo atividades de formação com professores da rede municipal e particular do município. No ano de 2015, aceitei o convite para integrar o quadro da Escola Municipal de Educação Especial Maria Lucia Luzzardi, especializada em atendimento de crianças com autismo e psicose. Passando para o cargo de coordenadora pedagógica, no ano de 2016, onde estou atuando até o momento.

Após minha inserção na referida escola de educação especial e percebendo as inúmeras solicitações de formações pelos professores da rede regular, que em alguns momentos sentem-se despreparados ao trabalhar com as crianças com o Transtorno do Espectro Autista, motivei-me a participar do processo de seleção para o mestrado no final do ano de 2016, sendo aprovada. O foco na Educação Infantil originou-se pela observação das crianças, o quanto mais cedo ingressavam nos atendimentos especializados e tinham em contra turno a escola regular, pareciam ter as dificuldades mais atenuadas. Corroborando com as questões

mencionadas, a participação no primeiro Congresso Internacional Luso-Brasileiro no município de Pelotas, no ano de 2017, foram decisivas para o foco da pesquisa. Através dos depoimentos compartilhados da realidade de Portugal sobre a influência da intervenção precoce na melhor qualidade de vida para os sujeitos, reafirmou ainda mais o interesse em pesquisar a temática e colaborar com as ações em nosso município.

Ao ingressar no PPGEA com a temática: *Um estudo Bioecológico sobre a criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil e a Intervenção dos professores em contextos socioambientais distintos*, muitos foram os questionamentos dos motivos de ter escolhido este programa de pós-graduação em Educação Ambiental e não outro que contemplasse diretamente a educação especial. Esse questionamento surgiu desde a minha entrevista no processo de seleção para a vaga no mestrado, que fez com que eu pudesse sempre repensar e afirmar cada vez mais a justificativa e a certeza de que o caminho escolhido era o que mais se aproxima da realidade das pessoas com TEA.

Há quatro anos venho trabalhando diretamente com as pessoas com o transtorno e seus familiares, sempre buscando novas formações e mais estratégias para que eu possa, em meu cotidiano, fazer alguma diferença na vida dessas pessoas e contribuir para que tenham acesso e garantias de seus direitos, conforme, descritos nas leis vigentes. Em 2017 a Lei de nº 13.438/2017 tornou obrigatória a aplicação de um protocolo a todas as crianças nos seus primeiros 18 meses de vida em sua consulta com médico pediatra, para a detecção precoce de problemas no desenvolvimento (BRASIL, 2017). Essa lei, força que o diagnóstico ou suspeita diagnóstica, venha mais cedo para a criança. Porém, nosso sistema de atendimento, ainda não está articulado para saber o que fazer a partir de um diagnóstico, para onde levar a criança, quem vai atendê-la, quais os serviços gratuitos pelo SUS poderá usufruir entre tantos outros questionamentos e empecilhos que podem surgir.

Ao descobrir que, além dos Estados Unidos, Portugal está sendo um país de referência na IP dentro dos ambientes naturais para a criança, me motivou a querer pesquisar nesse contexto, mesmo tendo que utilizar meus próprios recursos financeiros para tal. E após essa decisão tomada e o projeto de pesquisa aprovado, segui para o território português para, então, realizar o processo de *inserção ecológica* (CECCONELO e KOLLER, 2003) pelo período de 30 dias. No retorno, foi realizada a pesquisa no contexto brasileiro, utilizando os mesmos critérios.

No final do ano de 2018, a temática sobre a IP no município de Rio Grande começou a ser pensada, fui convidada a participar de uma reunião junto ao Ministério Público, com a participação de vários representantes da secretaria de saúde, de educação e da associação que

representa as pessoas com o TEA no município. Nessa oportunidade, foi possível compartilhar um pouco desse estudo e o olhar para a IP de forma sistêmica, considerando os ambientes naturais para as crianças e seus familiares. Rio Grande se prepara para articular uma rede de fluxo de atendimento para as pessoas com TEA, para tal, fui novamente solicitada para compartilhar minha experiência com o assunto.

1.2 Objetivo geral

A presente pesquisa teve por objetivo conhecer e compreender os processos de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil em contexto luso-brasileiro, identificando-se as percepções sobre a formação dos professores e as políticas educacionais direcionadas para esse público.

1.2.1 Objetivos específicos

- 1- Verificar quais estratégias educacionais são utilizadas pelas professoras para a inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil sob a ótica da Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano por meio da Inserção Ecológica;
- 2- Investigar a intervenção precoce como processo de inclusão na Educação Infantil de crianças com TEA e
- 3- Entender as aproximações dos professores participantes da pesquisa com ações e concepções da Educação Ambiental na prática pedagógica.

1.3 Hipóteses

A Educação Infantil mostra-se como uma etapa da educação importante para promover o desenvolvimento infantil de forma global e lúdica. Diante disso, a criança com

TEA ou com possível risco de manifestar o transtorno, se desenvolverá melhor quando inserida o mais cedo possível na escola, através de intervenções adequadas e necessidades específicas que necessita.

Refletir sobre Intervenção Precoce denota a necessidade de pensar na qualidade da educação para as crianças, uma escola com pouca preocupação na formação continuada de seus educadores, poderá apresentar uma baixa qualidade no atendimento e não contribuir de forma efetiva no desenvolvimento dos sujeitos, ocasionando mais déficit nas aprendizagens. A formação em Educação Ambiental para os educadores auxilia a não ter um olhar reducionista ao processo de inclusão, como também, ensina a olhar considerando os contextos ecológicos que o indivíduo está inserido e compreendê-los de forma sistêmica.

As crianças com TEA são expostas a situação de vulnerabilidade socioambiental, quando privadas da convivência entre seus pares e de beneficiar-se de experiências significativas proporcionadas pela escola de Educação Infantil. Assim, a intervenção precoce na primeira infância pode minimizar a exclusão social das crianças com TEA, contribuindo com o sentimento de pertencimento nos seus contextos de desenvolvimento e de sua integração e participação na sociedade. E, para efetivar a inclusão, a organização do espaço e tempo da escola, bem como as atividades propostas, precisam facilitar a expressão, a comunicação e as aprendizagens através do uso de rotinas no cotidiano, ao antecipar o que irá acontecer, materiais concretos e dicas visuais, de acordo com as especificidades de cada criança.

2 UM OLHAR ECOLÓGICO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A INFÂNCIA

“O que a lagarta chama de fim do mundo,
o mestre chama de borboleta”
Richard Bach

O médico Léo Kanner, psiquiatra naturalizado nos Estados Unidos, forneceu as primeiras publicações relativas ao autismo em 1943, com base nos casos que acompanhava. Kanner observou que a inabilidade no relacionamento interpessoal, o atraso na aquisição da fala e de não utilizá-la de forma comunicativa, mais as dificuldades nas atividades motoras notadas nas crianças, não se enquadravam com as características das patologias existentes. (CUNHA, 2014)

A Classificação Internacional de Doenças, CID-10, teve em 1993 sua última versão aprovada pela décima conferência internacional e publicada pela Organização Mundial da Saúde – OMS. No Brasil, para fins de benefícios é utilizada essa classificação, referindo-se a doenças, síndrome e transtornos, não sendo exclusiva para transtornos psiquiátricos. O CID-10 classifica o autismo dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento através do F.84, em várias subdivisões sendo elas: autismo infantil, autismo atípico, síndrome de Rett, outro transtorno desintegrativo da infância, transtorno com hipercinesia associada ao retardo mental e movimentos estereotipados, síndrome de Asperger, outros transtornos globais do desenvolvimento e transtornos globais do desenvolvimento não especificados.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais, DSM, publicado pela Associação Psiquiátrica Americana, APA, é utilizado por diferentes profissionais da área da saúde mental e auxilia com informações gerais e critérios para diagnósticos dos transtornos. Em sua última versão, DSM-V publicado em 2013, o manual foi revisado e alterações foram realizadas, substituindo o DSM-IV ²(1999). Agora caracterizado como Transtorno do Espectro Autista – TEA, passa a incluir transtornos antes denominados de “autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger” (APA, 2014, p.53).

O TEA apresenta uma tríade como características essenciais para diagnóstico, sendo essas caracterizadas pelos prejuízos persistentes na comunicação e interação social, como também, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

² DSM-IV descrevia o transtorno autista incluído nos Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD.

Na ecologia humana (BRONFENBRENNER, 1996), **a díade** é entendida como um elemento essencial de estudo, pode caracterizar-se por ser *observacional*, quando um sujeito presta atenção na atividade do outro e mostra-se interessado dando respostas a atenção. E, a *díade de atividade conjunta*, acontece quando “apresenta condições especialmente favoráveis não só para a aprendizagem no curso da atividade comum, mas também para uma crescente motivação para buscar e completar a atividade quando os participantes não estiverem mais juntos” (p. 47). Logo, nas relações mencionadas de díade, especialmente na atividade conjunta, a *reciprocidade* influenciará na motivação dos participantes a se engajarem nas interações.

Desde o início da infância, já é possível observar como as crianças relacionam-se e interagem com o meio nas relações de comunicação social e comportamento, pois as dificuldades podem ser observadas desde cedo. Essas manifestações necessitam ser observadas caso prejudiquem o indivíduo em seu dia a dia e também se apresentem em mais de um contexto da vida do sujeito. O transtorno poderá também estar associado a outras condições médicas (APA, 2014). Para exemplificar, o quadro a seguir demonstra os critérios diagnósticos estabelecidos no DSM-V.

Quadro 1: Dados extraídos do DSM-V

Critérios Diagnósticos 299.00 (F84.0)	
A	Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Déficits na reciprocidade socioemocional. 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social
B	Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia: <ol style="list-style-type: none"> 1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos; 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal; 3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco; 4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais.
C	Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).
D	Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, Profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.
E	Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento.

(APA, 2014, p.50)

A pessoa diagnosticada com TEA terá o nível de gravidade especificado em leve, moderado e grave, podendo variar de acordo com o contexto e o tempo, da idade cronológica e do nível de desenvolvimento, por isso, a utilização do termo espectro, devido às desordens neurobiológicas que envolvem diversas condições que afetam a pessoa. Abaixo o quadro aborda os níveis de gravidade da seguinte forma:

Quadro 2: Dados extraídos do DSM-V

<i>Níveis de Gravidade para Transtorno do Espectro Autista</i>		
NÍVEL DE GRAVIDADE -	COMUNICAÇÃO SOCIAL	COMPORTAMENTO RESTRITO E REPETITIVOS
NÍVEL 3 Exigindo apoio muito substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/ repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/ dificuldade para mudar o foco ou as ações.
NÍVEL 2 Exigindo apoio substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros.	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/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
NÍVEL 1 Exigindo apoio	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

(APA, 2014, p.52)

A origem do TEA ainda é desconhecida, várias pesquisas tentam explicar a complexidade onde diversos fatores parecem estar associados, incluindo causas genéticas, imunológicas e ambientais (VASCONCELOS; BRITO, 2016). Quanto a prevalência de casos no Brasil, percebe-se aumento dos diagnósticos em TEA, porém sem dados estatísticos pertinentes para confirmar. Os dados que se pode ter uma dimensão da realidade são dos Estados Unidos através da pesquisa realizada por CDC (Center of Diseases Control and Prevention), o qual em 2016 indicou que haveria uma pessoa com TEA para cada 45 pessoas com idades entre 03 a 17 anos no país. Mas, a pesquisa oficial do CDC, em 2014, permanece com os dados em que 01 a cada 68 pessoas estaria dentro do TEA. Os dados revelam a urgência em intervenções efetivas que possam melhor atender as necessidades das pessoas com o transtorno (BRITO, 2017).

As identificações dos sinais do TEA em crianças costumam ser percebidas durante os 12 a 24 meses de vida, porém podem ser observadas antes desse período se os atrasos se manifestarem mais graves. A criança pode apresentar perdas de habilidades, no curso do desenvolvimento, aparentemente, típico que regride (autismo regressivo), sendo raras em outros transtornos. Essa desordem no desenvolvimento “é diagnosticado quatro vezes mais frequentemente no sexo masculino do que no feminino”, logo, os sinais do transtorno tornam-se passíveis de observação já no começo da infância, necessitando profissionais atentos e qualificados para o diagnóstico (APA, 2014, p.53).

Conjetura-se que a situação de crianças com TEA e de suas famílias, no Brasil, pode ser ainda mais difícil do que a daquelas que vivem em países norte-americanos ou europeus, de onde provêm os achados da maioria das pesquisas sobre o tema. Reconhece-se que uma parcela muito pequena da nossa população é diagnosticada antes dos três anos de idade, e isso, na maioria das vezes, se restringe aos grandes centros onde existem especialistas na área. Assim, presume-se que famílias com baixo nível socioeconômico e que residem em cidades pequenas do interior dos Estados têm formas muito limitadas de acessar uma orientação profissional especializada. (BACKES, BOSA e ZANON, 2017, p.155)

O diagnóstico de TEA é basicamente clínico, realizado a partir das conversas com os responsáveis, observações da criança, exames para descartar outras patologias, avaliação de outros profissionais e uso de algumas escalas de avaliação (SCHWARTZMAN, 2011). Percebe-se que quanto mais cedo for identificado e começada a intervenção, o prognóstico poderá ser melhor. Com isso, nota-se a importância do olhar do pediatra para esses sinais, por ser o primeiro profissional que terá a possibilidade de observar o comportamento da criança após o seu nascimento. Depois, geralmente, é o professor que irá perceber que há algo de errado no desenvolvimento da criança.

Em crianças pequenas com TEA, as dificuldades nas interações sociais e comunicativas, podem ser um obstáculo para as aprendizagens por meio das atividades com outras pessoas. As dificuldades exageradas com as mudanças de rotina, principalmente, quando imprevisíveis, podem gerar respostas negativas, levando a situações extremas. Dificuldades motoras percebidas através da falta de coordenação, caminhar na ponta dos pés e marcha diferente, são constantes. Também é comum ocorrer autolesão e comportamentos desafiadores (APA, 2014).

As dificuldades com a comunicação e a interação social podem ser percebidas pelo pouco ou nenhum contato ocular, pelas interpretações das expressões faciais ou através das sutilezas comunicativas, também, podem apresentar isolamento social ou comportamento

inapropriado que parecem agressivos. As crianças pequenas apresentam falhas na imitação social, nas brincadeiras de faz de conta, não utilizam o brinquedo de forma funcional e possuem insistência em regras fixas. Os interesses restritos e repetitivos podem ser percebidos pelas estereotipias, balançar as mãos, piscar os olhos, uso repetitivo de objetos, girar ou enfileirar objetos, e através da fala repetitiva ecológica, quando a criança repete imediatamente o que ouviu, ou fala, ecolalia tardia, de outros momentos que escutou (APA, 2014)

A última publicação do DSM também passou a considerar os aspectos sensoriais como critério diagnóstico: “Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente” (APA, 2014, p.50). A pessoa pode processar de forma diferente as informações do ambiente, como as cores, sons e odores, nesse caso, costuma-se dizer que possui uma disfunção sensorial, devido a sua dificuldade em lidar com várias informações, tendo como reação situações de estresse, ansiedade e eventualmente dor física (SERRANO, 2016).

Há diversas intervenções sendo propostas para o TEA no mundo inteiro, no entanto, não existe nenhuma que cure o transtorno, alguns casos requerem intervenções específicas de comportamento e de educação. Muitas pessoas com essa desordem não necessitam de medicações, porém, em alguns casos auxilia na redução de sintomas e oportuniza melhor condição de vida para o sujeito, como antidepressivos, antipsicóticos, estabilizantes de humor, entre outros. (VASCONCELOS; BRITO, 2016)

Ao pesquisar sobre a prevalência do transtorno, Vasconcelos e Brito (2016), apontam dados que estão aumentando os diagnósticos, no entanto, há dúvidas se esse fato se dá pelos critérios amplamente estabelecidos no DSM, ou de profissionais mais qualificados para identificação de diferentes metodologias utilizadas nas pesquisadas ou se realmente está aumentando os casos do TEA.

Portanto, é de extrema importância os profissionais que atendem a primeira infância, principalmente o pediatra, de estarem atentos aos possíveis sinais do TEA, para que possa ser realizado o diagnóstico. Pois, quanto mais cedo ocorrerem as intervenções, haverá mais chances de atenuar as dificuldades do sujeito com essa desordem, proporcionando melhores condições de vida.

3 A INFÂNCIA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CULTURAS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Todos somos sujeitos únicos, singulares, heterogêneos.
Não cabemos plenamente em quaisquer arranjos.
Mantoan (2015)

Ao pensarmos nos contextos das escolas da infância, para as crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA, nos remete a buscar os processos que constituem as infâncias dessas crianças, sendo importante compreender a pluralidade nos sujeitos, ou seja, as diferentes infâncias existentes. Barbosa (2006, p. 73) denota que “falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco [...]. Todavia, uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela [...] a infância não é singular nem única. A infância é plural”. A constituição dessa realidade está diretamente relacionada com a vida e os contextos aos quais a pessoa compartilha e experimenta.

Ao refletir que a importância da infância e todo seu contexto histórico ainda é um processo novo, que por muito tempo foi negado, conclui-se que, mais difícil ainda, foi pensar em infâncias das crianças com deficiência. De acordo com Sarmiento (2004, p.06), “As instâncias através das quais as crianças têm sido socialmente inseridas na sociedade percorrem seus trajectos de crise e são redefinidos procedimentos de administração simbólica da infância”. Isso nos remete a um processo de mudança, de transformações que experimentam, principalmente, diante das questões sociais e políticas ao longo do tempo.

O atendimento à criança foi sendo inscrito e influenciado pelo entendimento de criança e infância ao longo da nossa história, diante disso, houve várias concepções sobre suas características e necessidades. Como afirma Sarmiento (2005, p.365), “A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade”.

Por muito tempo, crianças que apresentavam alguma deficiência tornaram-se invisíveis na sociedade, sendo deslocadas para instituições que as mantinham isoladas das pessoas sem deficiência. O conceito de infância passou por diversos estágios e interpretações, durante muitos anos as crianças não eram reconhecidas em sua totalidade, foi no período da modernidade que o sentimento de infância começou a surgir. No entanto, as crianças eram tratadas de formas diferentes pelas classes sociais que pertenciam, logo, já indicava tipos existentes de diferentes de infâncias (ARIÈS, 1981).

Os sujeitos com deficiência eram considerados incapazes e devido a isso eram abandonados, como aponta Jannuzzi (2004, p. 9), “Pode-se supor que muitas crianças traziam defeitos físicos ou mentais, porquanto as crônicas da época revelavam que eram abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam”. Devido a isso, foram criadas as rodas de expostos 1726, com caráter assistencialista com crianças que eram abandonadas nesses locais e ficavam aos cuidados das religiosas, dando origem assim, as instituições de cuidados na infância (MARCILIO, 1997).

No século XX, houve algumas conquistas relevantes para as pessoas com deficiência, como informações sobre os direitos humanos, os recursos técnicos, como equipamentos para deficientes físicos, o sistema de comunicação para cegos e surdos, que foram sendo aprimorados ao longo do tempo, assim como, todas as lutas para enfrentar as dificuldades das pessoas com deficiência e sua importância ao participar da sociedade como cidadão, mesmo que com caráter assistencial, incorporando os indivíduos com deficiência às escolas especiais. Sentimentos de preconceito e exclusão social ainda permeiam os dias atuais, sendo as pessoas alvos de violência simbólica em vários espaços e oportunidades.

Historicamente, as pessoas que apresentam diferenças muito acentuadas em relação à maioria das pessoas constituem-se alvo das mais diversas estratégias de violência simbólica. Um dos segmentos populacionais reiteradamente colocados nessa posição tem sido o composto de pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas, além daquelas que apresentam outros transtornos de desenvolvimento. (D’ANTINO e MAZZOTA, 2011, p.379)

As crianças com TEA eram diagnosticadas dentro dos transtornos mentais da época, somente depois dos estudos de Léo Kanner (1943) é que houve a descoberta de que se tratava de algo diferente. Anos mais tarde, após realizar a releitura dos textos de Freud, apresentou uma matéria para *Time* onde escreveu um texto indicando que a culpa seria “os pais frios que estavam congelando os filhos” (p.91), essa concepção em meados de 1950 gerou uma discussão por décadas na psiquiatria, que veio a recair ainda mais sobre a mulher como a culpada pelo autismo nos seus filhos, passam, então, a serem julgadas como *mãe geladeira*, por possuírem características como: friezas, obsessões e a falta de afeto maternal. Essa concepção foi iniciada por Kanner e popularizada pelo psicanalista Bruno Bettelheim, em 1967. Em 1970 foi desconstruída pela maioria dos pesquisadores da saúde mental, novas pesquisas revelaram que a causa é neurobiológica (DONVAN, ZUCKER, 2017), no entanto, até pouco tempo havia pesquisas e publicações culpando a mãe pela causa do autismo.

A maioria das constituições familiares, seja ela de uma gravidez planejada ou não, aguardam que a criança venha ao mundo com saúde física e mental, e quando surge algo fora do normal, as pessoas tendem a entrar em luto, processo que pode ser muito doloroso e que exige uma reestruturação familiar para acolher todas as necessidades do recém-nascido. A pessoa nasce com o transtorno, por isso, muitos pais já percebem que as interações e comunicações típicas dos bebês são diferentes, popularmente, muito já se falou que as crianças com TEA viveriam em *um mundo próprio*.

A família tem um importante papel inicial na vida do bebê, pois disponibilizará as primeiras interações e socializações com esse. Os vínculos, tão importantes na constituição humana, são formados através do cuidado, da afetividade e da proteção. No entanto, com a percepção dos cuidadores de que algo não vai bem com o desenvolvimento, e com os diagnósticos cada vez mais precoces, tem alterado a rotina e a infância das crianças com TEA, devido às diversas terapias e aos atendimentos que os cuidadores buscam, por uma melhor qualidade de vida para os sujeitos.

Com algumas políticas garantindo o que lhes são de direito e com a intenção de incluí-los na sociedade, as escolas se configuraram como um importante lugar para a inclusão, pelo seu caráter social, político e de assegurar as peculiaridades das infâncias na sociedade. E o início do direito à educação especial no Brasil foi através da Constituição Federal de 1988, os quais garantiram direitos há várias pessoas que estavam excluídas da escola. No Art.208 – inciso III está denotado a forma que deverá se estabelecer o atendimento para as pessoas com deficiência, o qual deverá privilegiar o “atendimento educacional especializado aos portadores³ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Declaração de Salamanca, em 1994, foi um importante documento elaborado mundialmente para a educação especial e de grande influência no Brasil devido a fomentar que cada criança tem particularidades, interesses, competências e necessidades de aprendizagem que lhes são únicos. Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases que adicionou os princípios da Declaração de Salamanca para a construção de escolas inclusivas, devido à exigência política da *escola para todos*. No Art. 58 da LDB, entende-se por educação especial “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

³ O termo portador de deficiência ou portador de necessidades especiais – PNE foi alterado pela Portaria 2.344/2010 da Secretaria dos Direitos Humanos, para pessoa com deficiência – PcD. Logo, no texto a citação refere-se às leis anteriores a modificação.

A Lei 12.764/2012 – institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA, conhecida como Lei Berenice Piana, uma conquista através das lutas de uma mãe que mobilizou o país para reconhecer os indivíduos com TEA como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais. Através da sanção da referida lei, foi garantido diversos direitos e acessos a serviços, a qualificação destes para melhor atender essa especificidade e também a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração que possam sofrer. Essa medida garantiu apoio especializado e adaptações necessárias para que tenham uma igualdade de oportunidades, bem como, incentivo por parte das instituições de ensino à formação e à capacitação dos profissionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010) orientam que a proposta pedagógica para a Educação Infantil deve contemplar “condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais” (p.17). E como a referida diretriz aponta, a instituição de educação precisa oferecer “acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (p.20).

A escola de Educação Infantil mostra-se para as crianças como uma possibilidade de incentivar as relações sociais, principalmente, pela interação com outras pessoas que não pertencem ao vínculo familiar e por relacionarem-se com outros sujeitos da mesma idade, pela oportunidade de conviver e ter experiências através de pessoas com e sem deficiência, estabelecendo diversos tipos de interações. Como aponta o autor abaixo:

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seus pares, através da realização de atividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento (SARMENTO, 2004, p.14).

No entanto, o processo de inclusão nas escolas ainda é difícil para as famílias, apesar da referida lei, que garante direitos específicos para matrículas na escola regular para quem tem autismo, o preconceito aparece de forma velada com o argumento de que não há vagas, profissionais qualificados ou ambiente adaptado, mesmo sendo crime negar vaga. As famílias escutam tantas escusas que a maioria acaba se desestimulando, logo, é necessário refletir sobre como fica o direito de todas as crianças de frequentarem a escola.

A inserção de crianças com TEA na escola das infâncias pode contribuir, também, para desconstruir pensamentos sobre o referido transtorno, pois propicia a construção de outras

concepções sobre a criança com deficiência, passando a considerar diferentes manifestações e interações nas infâncias, ao privilegiar o sujeito criança e não o diagnóstico que possui, o qual lhe impõem em uma situação de incapaz. De acordo com Bolsanello e Soejima (2012, p.65), o atendimento precoce não pode ser compreendido unicamente pela “vertente da reabilitação, da intervenção psicossocial ou da educação. Todavia, deve fazer parte de um processo integral que tem como fim último o desenvolvimento harmônico de crianças integradas aos contextos em que vivem”.

Para Montoan (2015, p.36), “nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades, nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente”. Logo, a escola regular é o melhor lugar para a ruptura do estereótipo e para a construção de uma nova concepção para as pessoas com deficiência. Pois, pode proporcionar interações que beneficie a um ambiente que possa promover o respeito a diversidade e uma melhor qualidade de vida para todos. Mas, sozinha a escola não poderá transformar essa realidade, são necessárias políticas públicas e o apoio intersetorial para uma efetiva inclusão social.

3.1 A Intervenção precoce com crianças com TEA em contextos diferentes: Brasil e Portugal

A intervenção precoce – IP, surgiu em torno de 1960 nos EUA, sua atenção foi direcionada para as crianças em idade pré-escolar e com famílias em situações de vulnerabilidade social, caracterizado como *head-star*. Em meados de 1970, surge outro programa *Home-Start* que privilegia o contexto familiar, ao orientar as questões maternas, juntamente com os aspectos cognitivos, como também, saúde, nutrição e competências socioemocionais. Em seguida, a intervenção precoce é oferecida para crianças com deficiência, garantindo oportunidades iguais de desenvolvimento, impulsionando alterações nas abordagens da época. (PIMENTEL, 1999).

As estratégias vigentes em intervenção precoce na infância orientam para uma intervenção centrada na família e nos contextos naturais de aprendizagem e rotinas de vida. Para isso, é importante estabelecer redes de apoio para as crianças e suas famílias (PIMENTEL, 1999).

O principal objetivo da Atenção Precoce (AP), a partir da vertente preventiva, é fazer com que as crianças que apresentam transtornos em seu desenvolvimento ou possuem o risco de vir a apresentá-los recebam as intervenções necessárias para promover e potencializar o seu desenvolvimento, possibilitando-lhes sua integração no ambiente familiar, escolar e social, assim como sua autonomia pessoal (BOLSANELLO, SOEJIMA, 2012, p. 67).

É muito importante que o diagnóstico aconteça o mais cedo possível, a partir da desconfiança dos educadores ou profissionais da saúde, para que comportamentos não sejam cristalizados, e, assim, poder encontrar mais possibilidades nessa fase inicial do desenvolvimento humano. Após, procurar as redes de apoio como as escolas de Educação Infantil, o Atendimento Educacional Especializado, o Centro de Atendimento Psicossocial à Infância e à Adolescência – CAPSi, Unidades Básicas de Saúde que possam oferecer atendimento para as crianças de 0 a 5 anos.

As escolas de educação infantil são um dos contextos privilegiados para a realização da IP, no entanto, há necessidade de uma equipe multiprofissional que se diferencie por proporcionar a elaboração de estratégias funcionais, pensadas de acordo com as rotinas e atividades do cotidiano da criança, tendo em conta as suas motivações e os seus interesses. Além disso, o contexto educativo da infância possui os mesmos objetivos da IP, ou seja, promover o desenvolvimento da criança, prevenir possíveis dificuldades no desenvolvimento, completar as deficiências advindas da família e por estar atento às questões físicas, emocionais, sociais e de aprendizagem. Para isso, a escola deve estar atenta à qualidade da educação que estará proporcionando (BOLSANELLO, SOEJIMA, 2012).

As propostas de Intervenção Precoce para crianças que possuem deficiência foram constituídas por modelos incompletos influenciados pelas ciências médicas e pelas teorias de aprendizagem, essas concepções ainda exercem influência na prática da educação especial. Ao conceber somente a criança como o foco de intervenção e ao desconsiderar todos os contextos e processos envolvidos em seu desenvolvimento, Bronfenbrenner (1979), inseriu a família em um contexto abrangente, incluindo a comunidade e o sistema institucional, sendo que todos os entrelaçamentos que ocorrem nesses contextos são corresponsáveis no desenvolvimento do sujeito. Assim dos “modelos teóricos de referência, a perspectiva ecológica parece ser aquela que mais consenso obtém no que diz respeito às práticas de avaliação e intervenção precoce” (PIMENTEL, 1999, p. 144).

Apesar da rápida expansão que os programas de intervenção precoce para crianças em risco ou com deficiência tiveram em alguns países, não tem sido fácil encontrar um total consenso sobre as características a que devem

obedecer, sendo os programas, ainda atualmente, marcados por diferenças, por vezes significativas, quanto aos modelos teóricos de referência, e consequentemente, quanto às suas práticas, tipo de utentes, metodologias de avaliação e currículos utilizados, formação dos técnicos, envolvimento dos pais, etc. (GURALNICK, 1998 apud PIMENTEL, 1999, p.145).

A partir dos referenciais existentes sobre IP, (PIMENTEL, 1999, BOLSANELLO, SOEJIMA, 2012, ALMEIDA, 2004), observa-se que os atendimentos oferecidos em contextos naturais e incorporados nas rotinas do cotidiano da criança ocorrerão por todo o momento nas interações da criança junto aos seus familiares e de seus educadores. Além disso, a aprendizagem ocorre ao longo do dia, todos os dias, e serviços pontuais e descontextualizados mostram-se pouco eficazes.

Bronfenbrenner (1974) ressaltou a importância que as políticas públicas possuem no bem-estar e no desenvolvimento dos seres humanos. Isso o levou, durante muitos anos, a tentar modificar, desenvolver e implementar políticas, que pudessem influenciar a vida das crianças e de suas famílias. Bronfenbrenner já se manifestava explicitamente sobre isso ao escrever como convidado para o editorial do periódico *Child Development*. (JULIANO, YUNES, 2010, p.352)

Muitas ações e conceitos voltados para as crianças com idades entre 0 a 5 anos confundem-se com a intervenção precoce, pois detecção precoce, diagnóstico precoce, terapia, educação e estimulação precoce, por mais que estejam próximos do que se compreende por intervenção precoce, não deve ser confundida com essa. A IP tem a proposta de oferecer:

serviços, apoios e recursos necessários para responder às necessidades e oportunidades que incentivem a aprendizagem e desenvolvimento da criança e ainda, serviços, apoios e recursos necessários para possibilitar que as famílias, com um papel ativo, promovam o desenvolvimento dos seus filhos. (CORREIA, 2011, p.52).

Apesar da intervenção precoce possuir um referencial que oferece embasamento para ser seguido, parece que cada país oferta em seu território de acordo com sua cultura e suas políticas públicas. adaptando as suas necessidades e suas possibilidades, sendo que a falta de uma intervenção precoce, pode gerar consequências negativas para as crianças e para sua qualidade de vida, como também, gerar um aumento de gastos públicos com o tratamento para as pessoas com o transtorno na fase adulta.

Em Portugal, o país possui o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância – SNIPI, através de uma regulamentação do Decreto-Lei nº 281/2009, com princípios da

convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança. As equipes locais do SNIPI elaboram um plano individual com o diagnóstico, juntamente, com o potencial de desenvolvimento da criança, assegurando a universalidade dos serviços e da responsabilidade dos técnicos e dos órgãos públicos. Conforme consta no Decreto-Lei “é crucial integrar, tão precocemente quanto possível, nas determinantes essenciais relativas à família, os serviços de saúde, as creches, os jardins-de-infância e a escola” (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2009)

Para os serviços da SNIPI, há a necessidade de um conjunto de ações e de apoio para as crianças e as suas famílias no âmbito da educação, da saúde e da assistência social, com crianças entre idades de 0 a 6 anos de idade, possuindo alterações no desenvolvimento que prejudicam suas atividades para a respectiva idade. A família pode optar para que a intervenção ocorra em um dos ambientes naturais da criança, sendo um deles, por exemplo, a escola da infância. Cabe ao Ministério de Educação organizar as escolas referências nessa área de intervenção e com profissionais qualificados para tal.

As instituições para a intervenção precoce são organizadas em agrupamentos específicos de escolas referências de atendimento para as crianças com algum problema no desenvolvimento, esses agrupamentos possuem como objetivos articular uma rede com outros serviços de saúde, segurança social, Ministério do Trabalho e da solidariedade, com a participação da família e da comunidade.

3.2 Históricos do atendimento educacional a criança com TEA no Brasil

No Brasil, a temática da IP ainda é pouco refletida, apesar de ter surgido na década de 1970, não se observa práticas no território brasileiro, de acordo com o que é recomendado a nível internacional. Pode-se confirmar isso, por não existir políticas públicas que contemple a proposta, pelas diferentes terminologias e ações para esse atendimento especializado, bem como, poucos estudos sobre a temática.

As Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAES – surgiram por volta dos anos 60, com o objetivo de dar atenção integral às pessoas com deficiência, devido as rejeições e aos preconceitos, garantindo o atendimento e a inclusão dos sujeitos. Conforme aponta Borges (2016), a “estimulação precoce começou a ser trabalhada nas escolas especiais APAES e Pestalozzis, nas quais cada uma desenvolvia o seu programa de atendimento, sem uma unidade e de forma diversificada” (p.43). Em 1995 surgem as Diretrizes Educacionais

sobre Estimulação Precoce através do Ministério da Educação, orientando a proposta naquele momento.

Por muito tempo a responsabilidade de atendimento à criança era da assistência social, mas após a LDB, Lei 9394/96, ao incluir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, entende-se que ficou a responsabilidade para a educação. Pois, como aponta Borges (2016, p.46), a educação com o compromisso do “desenvolvimento integral da criança (físico, psicológico, intelectual e social), complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996)”.

Nos últimos anos, percebe-se que está havendo uma preocupação com a atenção primária na infância, ainda em termos de diagnóstico. O Ministério da Saúde disponibiliza uma cartilha que contribui para os responsáveis pela criança, a identificar e ficar alerta aos sinais do TEA e a importância da intervenção precoce ⁴ quando necessária. O documento traz indicadores sobre o desenvolvimento infantil, orientando também, médicos que atendem as crianças no Sistema Único de Saúde – SUS.

Especial atenção deve ser dada aos sinais de autismo, pela sua elevada incidência e também pelo frequente diagnóstico tardio, comprometendo o tratamento e o prognóstico. A detecção precoce do autismo é fundamental para a imediata intervenção. Até o momento, inexistem exames laboratoriais ou marcadores biológicos para a identificação do autismo, a qual se dá pela avaliação do quadro clínico e pela observação do comportamento (BRASIL, 2017, p.51).

Um grande avanço para a identificação precoce e que possibilita a busca por uma intervenção imediata, foi a publicação do Ministério da Saúde através das Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (BRASIL, 2013) com o objetivo de orientar os profissionais da rede do SUS para o cuidado com a saúde das pessoas com TEA e de seus familiares. Está denotada a importância da intervenção o mais cedo possível, devido a maior plasticidade das estruturas do cérebro nessa fase inicial da vida, bem como a importância das experiências para a criança, que beneficia-se através das funções neurobiológicas pelas novas conexões neuronais, como também pela construção psicossocial dos sujeitos (BRASIL, 2014).

Uma recente Lei de nº 13.438/2017 passa a ser acrescentada no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990, o qual torna obrigatório “a aplicação a todas as crianças, nos

⁴ Os documentos anteriores publicados no Brasil trazem o termo *estimulação precoce*, porém, a caderneta da criança (BRASIL, 2017) já apresenta com a nomenclatura, *intervenção precoce*, utilizada aqui nesse estudo por compreender que os contextos e os educadores também são importantes no desenvolvimento das crianças.

seus primeiros dezoito meses de vida, de protocolo ou outro instrumento construído com a finalidade de facilitar a detecção, em consulta pediátrica de acompanhamento da criança, de risco para o seu desenvolvimento psíquico” (BRASIL, 2017). Assim, o SUS terá que adotar um protocolo de aplicação para avaliar possíveis riscos no desenvolvimento da criança. A Sociedade Brasileira de Pediatria – SBP – recomenda um protocolo com orientações para uma triagem precoce do TEA, o chamado Modified Checklist for Autism in Toddlers – M-CHAT, não tem o objetivo de oferecer o diagnóstico, mas indica a suspeita de problemas no desenvolvimento.

Atualmente no contexto brasileiro podemos contar com intervenções ou estimulações precoces para o TEA de forma descontextualizadas com a rotina da criança e de seus ambientes naturais. Existem as intervenções com o uso de medicações e a medicina complementar e alternativa, através de remédios homeopáticos, dietas restritas a glúten, açúcar e outros, para reduzir os sintomas de inflamações que podem agravar os sintomas nas pessoas com o transtorno.

As intervenções psicoeducativas com maiores resultados, são o ABA – Análise do Comportamento Aplicada, Applied Behavior Analysis, na sigla em inglês, Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com outros Déficits na Comunicação – TEACCH, Tempo de Chão – *DIR FLOORTIME*, o programa *SON RISE* e intervenções na área da comunicação alternativa, como exemplo, o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras, PECS, e histórias sociais. Também intervenções ou estimulações motoras por educadores físicos, integração sensorial realizada por terapeutas ocupacionais. Ainda pouco difundido no país, o Modelo DENVER, que possui intervenções combinadas com outros profissionais. (JULIO-COSTA e ANTUNES, 2017).

4 FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CRIANÇA COM TEA

A Educação Ambiental – EA – crítica e transformadora contextualizada no cotidiano da escola viabiliza uma transformação social através da ação pedagógica por meio da complexidade das relações individuais e coletivas com o meio ambiente. Pensar em ações educativas e formas de intervir para garantir os direitos à educação da pessoa com deficiência é enfrentar e superar a crise ambiental, retratada através da exclusão social, do preconceito e do desrespeito aos direitos que lhe permitem efetivar a participação social.

Pensar em educação na atualidade, inclui contemplar a diversidade existente em nossa sociedade. Logo, a Educação Ambiental está voltada para a reflexão e a superação da crise socioambiental ao contribuir com o respeito, a inclusão, e a qualidade de vida dos sujeitos através de um ambiente sustentável⁵. A *Carta da Terra*, 1992, traz como primeiro princípio “Respeitar e cuidar da comunidade da vida” de modo que se “respeite a Terra e a vida em toda a sua diversidade”, uma declaração que inspira a responsabilidade coletiva com o próximo e seu sentimento de pertencimento ao planeta.

Ao trazer os sujeitos excluídos para reflexão e pensar em políticas públicas para transformar a realidade destes, é preciso tomar consciência de que as pessoas com TEA existem e estão de forma desigual na sociedade (LOUREIRO, 2003). Logo, o entrelaçamento do movimento da EA se faz na formação dos educadores e nas articulações com os contextos de desenvolvimento dos sujeitos, com o objetivo de emancipar e transformar a realidade. Para Loureiro (2003, p.42):

Educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especificidades. A práxis educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando a superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade contemporânea.

Guimarães (2004, p.13) parte de que a “Educação Ambiental existente na escola encontra-se fragilizada [...] e seria a continuidade da persistente contradição entre o discurso e a prática do educador”. Ou seja, ainda estamos reproduzindo práticas descontextualizadas

⁵ “Para existir uma sociedade sustentável é necessária a sustentabilidade ambiental, social e política, sendo um processo e não um estágio final. A qualidade de vida, necessariamente está vinculada à qualidade ambiental (do meio em que se vive)” (BORGES, 2014, p.35).

com as questões socioambientais, principalmente, com os sujeitos excluídos ou segregados⁶ na sociedade. Como, por exemplo, as pessoas que possuem o Transtorno do Espectro Autista – TEA, este transtorno complexo do desenvolvimento que traz, na grande maioria dos casos, dificuldades nas interações e na comunicação. Agregado a isso, as pessoas com TEA podem possuir a tendência ao isolamento, ao não encontrarem um ambiente que atenda às suas especificidades e que muitas vezes torna-se agressor.

Contra-pondo-se as práticas conservadoras, é necessária uma formação crítica para a constituição de professores ambientais, que possam refletir e agir em seu cotidiano para o respeito à diversidade. Sendo que o TEA não é responsabilidade só da área da saúde e da assistência social, mas sim de educadores ambientais, que lhes percebem pertencentes há vários contextos do meio ambiente e que possam compreendê-los com todas as suas características e potencialidades.

A Educação Ambiental não tem a finalidade de reproduzir e dar sentido universal a valores de grupos dominantes, impondo condutas, mas de estabelecer processos práticos e reflexivos que levem à consolidação de valores que possam ser entendidos e aceitos como favoráveis à sustentabilidade global, à justiça social e à preservação da vida (LOUREIRO, 2003, p.46).

Para a inclusão das pessoas com TEA, não basta compartilhar técnicas e modelos específicos, por mais que estes tenham sua relevância, não promovem mudanças no dia a dia escolar. Mas, por um entendimento de uma educação crítica⁷, tem-se o objetivo de formar “dinamizadores de ambientes educativos” (p.134), que possam realizar intervenções sobre paradigmas já institucionalizados com as pessoas que possuem alguma deficiência. (GUIMARÃES, 2004).

A proposta de atendimento oferecido nas instituições de Educação Infantil precisa ter esse olhar sobre a Educação Ambiental, como uma proposta educativa que se opõe a qualquer formato educativo reducionista. De acordo com Guimarães (2004), a educação em uma perspectiva crítica pretende formar sujeitos que tenham ação-reflexão-ação sobre os movimentos constituintes da realidade socioambiental e não multiplicadores de informações e técnicas. Tratando-se no âmbito da inclusão, da inserção e das experiências das pessoas com

⁶ Que sofreu algum tipo de segregação; que foi separado; dissociado. Que foi expulso; diz-se das secreções; secretado.

⁷ “A Capacitação nessa área pretende ser um processo pró-ativo de sujeitos que interagem e constroem os novos conhecimentos de forma contínua e participativa, num processo de ação-reflexão-ação sobre a práxis pedagógica e social exercida na realidade escolar e no ambiente sociocultural e natural onde a escola se insere” (Medina 2002, p.77 apud Guimarães, 2004, p.134).

TEA nos contextos educativos, é necessário superar a desigualdade através de políticas públicas com a intervenção precoce, atuando na infância no período de 0 a 5 anos, onde os sintomas do transtorno ainda não estão cristalizados.

A Perspectiva Bioecológica é um dos modelos utilizados na intervenção precoce de crianças com TEA, através da proposta de Bronfenbrenner (2011), por meio de um trabalho sistêmico, o qual coloca o desenvolvimento humano mediante as interações da criança com o meio ambiente, a escola e a família como contextos relevantes nesse processo e essas experiências educativas como uma influência para melhor qualidade de vida dos sujeitos.

A educação infantil é uma etapa da educação básica que possui como característica a não fragmentação dos conteúdos, pois é possível articular as diferentes áreas de conhecimento. Com isso, pode-se conseguir desenvolver novas oportunidades e interações com o meio ambiente, através da superação dos problemas ambientais e do fortalecimento do sentido de pertencimento à natureza.

Um ambiente educativo inclusivo precisa contemplar o sentimento de pertencimento, autoestima e valorização da diversidade. Reconhecer os direitos das crianças com deficiência e de que necessitam de um olhar para suas características para ajudá-las e não para julgá-las, são algumas das características para a formação do educador ambiental para promover no cotidiano (GUIMARÃES, 2004, p.134).

Educar é transformar pela teoria em confronto com a prática e vice-versa (práxis), com consciência adquirida na relação entre o eu e o outro, nós (em sociedade) e o mundo. É desvelar a realidade e trabalhar com os sujeitos concretos, situados espacial e historicamente. É, portanto, exercer a autonomia para uma vida plena, modificando-nos individualmente pela ação conjunta que nos conduz às transformações estruturais. Logo, a categoria educar não se esgota em processos individuais e transpessoais. Engloba tais esferas, mas vincula-as às práticas coletivas, cotidianas e comunitárias que nos dão sentido de pertencimento à sociedade (LOUREIRO, 2004^a. p.17).

Através da perspectiva da Educação Ambiental, as crianças podem polemizar opiniões e atitudes, realizar vivências, experiências e alcançar conhecimentos socioambientais que poderão utilizar no decorrer da vida. O cuidado com o outro e com o planeta não pode ser ensinado sem as práticas coletivas e sem interação com o outro, devido a isso, requer um olhar do educador em pensar estratégias que favoreçam um ambiente sustentável para essa construção. De acordo com Garcia (2012, p.58), a “Educação Ambiental mostra-se refletida em muitas situações de vida, nas relações humanas e nas relações das crianças com os seus ambientes. As crianças representam o meio que vivem e modificam este ambiente”.

A proposta de uma educação crítica e transformadora busca mudança nos valores e nas ações que colaborem ao entendimento dos sujeitos, quanto as questões de respeito à diversidade, e as aprendizagens mais expressivas que trazem transformações ocorrem na inserção do sujeito no grupo. Assim, a “educação ambiental é uma prática pedagógica que não se realiza sozinha, mas nas relações do ambiente escolar, na interação entre diferentes atores, conduzida por um sujeito: os professores” (p.124). Logo, a criança com TEA irá beneficiar-se, com a intervenção mobilizadora promovida pelo professor, ao interagir com outras crianças de sua idade, ao mesmo tempo em que pode transformar as dificuldades socioambientais inclusivas, pois, a partir do momento que as pessoas começam a entender suas necessidades e características, passam a respeitá-las (GUIMARÃES, 2004).

Pensar no processo educativo e nas formas de intervir em movimentos de inclusão, sem que se torne um discurso vazio, e, sim de transformação social, é necessário mergulhar na realidade com olhar e escutas atentas e buscar o novo, opondo-se às forças de resistências⁸. De acordo com Loureiro (2004b, p.77), “Falar que a educação pode gerar a mudança vira discurso vazio de sentido prático se for desarticulado da compreensão das condições que dão forma ao processo educativo nas sociedades capitalistas contemporâneas”.

Sauvé (2016) no artigo: *Viver juntos em nossa terra: desafios contemporâneos da educação ambiental*, denota questões como desafio ético e político da Educação Ambiental, e o princípio do pertencimento para a reflexão de aprendermos a viver juntos. Como também, de todas as questões que a EA prioriza para que as pessoas sintam-se integrantes aos ecossistemas e de “nos levar a uma cultura do pertencimento, do engajamento crítico, da resistência, da resiliência e da solidariedade” (p.291).

Nós somos seres encarnados, situados, enraizados... ou buscando raízes. Viver – esta dinâmica de ser – implica um espaço-tempo atualizado em um “aqui e agora”, e reporta ao traço de nossas residências e itinerários anteriores. “Aqui”, é a bolha da casa, da vila, do bairro, do país. “Aqui” se desenrola também como um fio ao longo das vias de transporte sempre mais rápidas e que se distribuem nas diversas paisagens ao longo de nossas migrações. “Aqui” toma agora a forma esférica de nossa pequena Terra. “Aqui”, é onde nós estamos, em residência ou de passagem, este é o nosso fim no mundo. E sempre, o “aqui” ancorado em uma realidade concreta, é o que nós tendemos a esquecer no **universo autista** de nossas vidas artificializadas (SAUVÉ, 2016, p.291, grifo nosso).

⁸ “Edgar Morin, em suas reflexões, fala-nos da noção de resistência, brecha e regeneração. A resistência das forças contra-hegemônicas que, ao se oporem ao “caminho único” (correnteza do rio), criam ou ampliam brechas, fissuras, na estrutura dominante, fragilizando-a, [...] criando uma nova realidade [...]. Esse é, ao meu ver, o movimento de ruptura, da construção do novo, das transformações socioambientais” (GUIMARÃES, 2004, p.135).

Porém, Sauvé (2016), ao mesmo tempo em que manifesta sobre pertencimento e EA, utiliza as palavras *universo autista* com o sentido metafórico de que existe um universo a parte, alienado, com vidas artificializadas. Diante do exposto, observa-se que as pessoas com TEA são percebidas como distantes e não pertencentes ao mesmo ambiente o qual vivemos. Além disso, ao utilizarmos a terminologia para referir-se a outros contextos e situa es mostra o desrespeito com os sujeitos que possuem o transtorno. Como também, afeta todos os familiares, por enfrentar e lutar diariamente por acessibilidade, inclusão, respeito e especificidades do sujeito.

Para Borges (2014, p.151), a “educa o ambiental inclusiva seria aquela que garante a participa o de todas as pessoas em igualdade de oportunidades na constru o de sociedades sustentáveis”. Para isso, primeiramente   necessário garantir os direitos das pessoas estabelecidos pelas leis, que sejam de fato implementadas para que possam participar com igualdade de voz e vez.

As interven es não podem ocorrer de maneiras pontuais, e, sim, com toda a comunidade e em todos os contextos que possam contribuir para a vida dos sujeitos, pois fazem parte da mesma realidade socioambiental.  s vezes,   necessário mudar práticas e rotinas já institucionalizadas, em recorrência as características peculiares de outra pessoa, e não querer impor adequa es e modelos como padrão a todos. Criar um ambiente sustentável   ter de avaliar nossas práticas e nossas a es, de não ficar preso às armadilhas conservadoras, de não ficar indiferente ao ter que pensar no outro e no processo educativo (GUIMARÃES, 2004).

Assim,   preciso superar paradigmas que vão além da informa o, ao promover transforma es na realidade, nos valores e nas atitudes, eliminar os processos de exclusão que contribuem para a crise ambiental. De acordo com Loureiro (2004b, p.77), a educa o “ao mesmo tempo em que permite a mudança, pela a o problematizadora, pode, dependendo de como está estruturada e de qual finalidade cumpre na sociedade, ser um meio de reprodu o de formas excludentes, opressoras e dicot micas de se viver”. Sendo assim, impossível dissociar as questões sociais com as ambientais, visto que há um entrelaçamento, já que nos educamos a partir das intera es com os outros indivíduos e, também com a natureza e, por isso, há a necessidade de respeitar a vida e o local onde vivemos.

Portanto, reconhecer que cada sujeito com TEA possui suas características únicas e de que   necessário intervir no ambiente para que este se torne promotor de experiências para todas as crianças,   encorajar a supera o da exclusão. “Acima de tudo, devemos estar preparados para ver uma complexidade de regiões diferenciadas, algumas encaixadas nas

outras, algumas interligadas, outras isoladas, mas todas interagindo para orientar o comportamento e o desenvolvimento da pessoa” (BRONFENBRENNER, 2011, p.81). E assim, acontece com as crianças, umas naturalmente se inserem no ambiente, outras precisam de auxílio e ainda há aquelas que possuem a tendência ao isolamento, e intervir para que a educação infantil seja esse lugar que possibilita o pertencimento diante da diversidade existente é o que move o professor através de uma proposta bioecológica, o qual torna os seres humanos mais humanos.

5 LUGARES E PERTENCIMENTO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA DA ABORDAGEM BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Auto-Retrato
 No retrato que me faço
 – traço a traço –
 às vezes me pinto nuvem,
 às vezes me pinto árvore...
 às vezes me pinto coisas
 de que nem há mais lembrança...
 ou coisas que não existem
 mas que um dia existirão...
 e, desta lida, em que busco
 – pouco a pouco –
 minha eterna semelhança,
 no final, que restará?
 Um desenho de criança...
 Terminado por um louco!
 (MARIO QUINTANA, 1976)

O Transtorno do Espectro Autista ainda é um tema muito complexo, o qual traz prejuízos ao desenvolvimento de uma pessoa em vários contextos de sua vida, entre eles, problemas de comunicação social e comportamentos repetitivos (DSM-V, 2014) que interferem diretamente no seu jeito de ser, ver e estar no mundo.

De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996, p.104), “o único ambiente que serve como um contexto abrangente para o desenvolvimento humano a partir dos primeiros anos de vida é a instituição infantil”; e ao pensar nesse contexto, também é necessário refletir como se dá o sentido de lugar para as crianças com TEA ao inseri-las na escola. Percebe-se o quanto o lugar, e, o sentido que atribuem, interferem na qualidade de vida desses sujeitos. Com isso, se faz necessário a experiência nesses espaços, já que o sentido de lugar muda, dependendo das vivências e dos sentimentos que passamos, oportunizando experiências tanto para as pessoas com ou sem deficiência. O *lugar* faz parte do nosso cotidiano, como também, é a partir dele que nos inserimos, compartilhamos conhecimentos e onde construímos o alicerce de nossa experiência no mundo (MARANDOLA, 2014).

Logo, pensar em um lugar, exige pensarmos em espaços que atendam a diversidade, que poderão a vir ser *lugarizados*, já que irão proporcionar uma experiência humana com significados e sentidos. A fim de que possamos promover pertencimento e menos indiferença com o outro, necessita termos consciência que o lugar para uma pessoa com TEA é em todos os lugares e não excluída de contextos importantes para o seu desenvolvimento. Ao

restringirmos a lugares específicos por apresentarem um comportamento diferente, estaremos apresentando uma atitude de exclusão, ao querer que outros, diferentes de mim, fiquem de fora do *meu lugar*. Pensar no lugar, para as crianças com TEA, é pensar também em acessibilidade e sustentabilidade ambiental, conforme afirma Borges (2014, p. 147):

Acessibilizar o ambiental significa fazer uma discussão ampla sobre como as mudanças no ambiente afetam a vida das pessoas com deficiência e também, quais as políticas públicas ambientais que efetivamente são acessíveis e inclusivas, de forma a garantir a participação e o protagonismo destas pessoas no cenário de discussão da sustentabilidade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. E como fazer o inverso, ambientalizar o acessível? A inclusão das pessoas com deficiência é um aspecto importante da sustentabilidade, pois envolve vários fatores relacionados à saúde, educação e equidade por exemplo.

A escola não é a única responsável pelo desenvolvimento do indivíduo com TEA, mas sim, um dos contextos importantes (BRONFEMBRENNER, 1979/1996), que pode contribuir muito se realizar o seu papel com as competências e as experiências que lhe são pertinentes. Esse contexto mostra-se como um espaço geográfico propício para vivenciar experiências e aprendizagens para todos os indivíduos. As interações estabelecidas nesse lugar devem ser calcadas de respeito à diversidade e de igualdade de direitos das pessoas com deficiência de ocuparem e se sentirem pertencentes ao ambiente escolar. Para Juliano e Yunes (2010, p.354), “A interação da pessoa com o ambiente é caracterizada pela reciprocidade. A pessoa em desenvolvimento molda-se, muda e recria o meio no qual se encontra”. Todavia, as exigências das pessoas com TEA de se adequarem aos demais pares, de se autoafirmarem como capazes de pertencer ao mesmo espaço geram muitas ansiedades e conflitos para si e para seus educadores. Como Bauman aponta (2005, p.17):

O pertencimento e a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”.

O Sistema de Intervenção Precoce em alguns países, como: Portugal, Estados Unidos e Espanha, priorizam a importância das intervenções ocorrerem nos contextos naturais das crianças, ou seja, nos microsistemas, onde possuem interações face a face (BRONFENBRENNER, 1979/1996). O microsistema escolar é um desses contextos importantes, pois são espaços que permitem o empoderamento das crianças sobre o lugar, bem como qualificar sua relação de pertencimento com o ambiente e, a partir disso, poder

generalizar as aprendizagens em outros contextos de sua vida. Assim, a educação infantil tem um papel fundamental com as crianças e as famílias, pois quanto mais cedo as experiências forem proporcionadas, menores serão as lacunas no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Para isso, são necessárias atividades que exijam respostas educativas essenciais para o desenvolvimento biopsicossocial da criança, como: a exploração sensorial, a motricidade, as brincadeiras e as interações. Como aponta Veiga (2008, p.177)

A escola tem papel fundamental nesse momento, tanto no sentido de compreender as reações dos pais e de apoiá-los emocionalmente quanto de orientá-los sobre a melhor maneira de conduzir a aprendizagem da criança, apontando a necessidade de estimulação em alguma área, os meios mais eficazes de ensiná-lo, os atendimentos complementares indicados e a rede de apoio existente na comunidade para o seu caso.

Uma atividade importante que pode beneficiar as crianças com TEA são as díades, “uma díade é formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam” (BRONFENBRENNER, 1979/1996, p.46). Essas atividades acontecem no microsistema, é o local onde as pessoas possuem a oportunidade de interagir face a face, o qual possibilita o crescimento psicológico dos sujeitos, isso confirma a importância das crianças estarem o mais cedo possível na educação infantil, interagindo com seus pares.

A díade pode apresentar-se de três formas, a *díade observacional*: quando presta-se atenção a atividade do outro e este emite uma resposta em função da atenção emitida. A *díade de atividade conjunta*: duas pessoas percebem-se fazendo algo juntos, não necessariamente a mesma atividade, podendo ser complementares, porém, apresentam-se mais elaboradas, tendo como características a *reciprocidade*, que motiva para o engajamento na atividade, o *equilíbrio de poder*, pois um dos indivíduos pode ser mais dominante que o outro e as *relações afetivas* estabelecidas, conforme as interações díadicas, que podem ser positivas ou negativas. E a *díade primária*, que permanece atuante mesmo que os sujeitos não estejam mais juntos, aparecendo assim no pensamento, exerce grande influência nas aprendizagens (BRONFENBRENNER, 1979/1996).

Outro fator importante na educação infantil que interfere no sentimento de pertencimento é a transição ecológica descrita por Bronfenbrenner (1979/1996, p.22), o qual “ocorre uma transição ecológica sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente, ou ambos”. Se para as crianças sem deficiência já é um processo que merece atenção de seus educadores, para as crianças com o TEA exige um olhar mais complexo, na formação dos professores para acolher as crianças, a orientação às famílias nessa articulação com a escola, além da gestão com a rede

que fica estabelecida nos atendimentos da criança com TEA, que passam a experienciar diversos ambientes terapêuticos além da família e da escola.

A inserção da criança na escola e todas as demandas que envolvem para seu progresso nas etapas que constituem o processo educacional são fundamentais, no sentido, de como percebem e interpretam as relações nesse contexto, tanto em si, quanto nos outros. A inserção é o momento que acontece a primeira experiência da criança fora do contexto da família, tendo que interagir com pessoas desconhecidas e se adaptar a uma rotina diferente da que estava acostumada. Assim, esse caminho será promotor de desenvolvimento no momento em que o sujeito se sentir seguro, orientado e amparado por seus cuidadores ao se relacionar e ao interagir em seus contextos de crescimento.

Com o passar dos anos Bronfenbrenner & Morris (1998), realizam uma atualização no modelo ecológico, permitindo uma avaliação dos processos do desenvolvimento humano, aliado as características do ambiente e da pessoa. O modelo Bioecológico é representado por quatro elementos articulados: *pessoa, processo, contexto e tempo* – PPCT, o qual reforça as características biopsicológicas de desenvolvimento elaboradas permanentemente em movimento processual (JULIANO & YUNES, 2010).

O referido modelo possui o *processo* como elemento fundamental, tendo como destaque e evidência nos processos proximais, que são formas específicas de interação entre o organismo e o ambiente que agem ao longo do tempo. Estes processos podem envolver interações mais complexas, da pessoa com objetos e símbolos, sem que exista a presença de outras pessoas para ocorrer (CECCONELLO & KOLLER, 2004).

Os processos proximais devem ser observados, através de cinco critérios que foram colocados por Bronfenbrenner (1999), conforme Ceconello & Koller, (2004, p. 273) apontam:

- 1) Para que o processo proximal ocorra, é necessário que a pessoa esteja engajada em uma atividade;
- 2) Para ser efetiva, a interação deve acontecer em uma base relativamente regular, através de períodos estendidos de tempo, não sendo possível ocorrer efetivamente durante atividades meramente ocasionais;
- 3) As atividades devem ser progressivamente mais complexas, por isso a necessidade de um período estável de tempo;
- 4) Para que os processos proximais sejam efetivos, deve haver reciprocidade nas relações interpessoais;
- 5) Finalmente, para que a interação recíproca ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa em desenvolvimento.

De acordo com Abordagem Bioecológica, as características da pessoa têm interferência com relação à essência e sentido dos processos proximais. Logo, esses cinco enfoques podem auxiliar na percepção de como a intervenção precoce realizada com pessoas que possuem TEA, necessita considerar os processos proximais para que permitam o desenvolvimento das crianças com seus educadores.

A *pessoa* é o segundo elemento do modelo, possui tanto as particularidades definidas biopsicologicamente, como características que foram constituídas na interação com o ambiente, como também, o desenvolvimento está associado com a permanência ou com as modificações das características que constituem a pessoa durante sua trajetória de vida.

As pessoas com TEA irão apresentar o transtorno por toda a vida, no entanto, as características que compõem a deficiência podem modificar-se atenuando suas dificuldades conforme sua relação com o ambiente e aos estímulos que interpreta. As particularidades dos indivíduos com TEA influenciam nos processos proximais, devido a dificuldade que possuem na comunicação social e o comportamento com interesses restritos e repetitivos, o qual podem manifestar-se de forma isolada ou em conjunto.

No momento em que as crianças são diagnosticadas com um laudo médico, por mais que este seja fundamental para seu prognóstico nas intervenções necessárias, ele não tem a intenção de rotular. No entanto, muitas vezes, as pessoas acabam recebendo uma deficiência em sua subjetividade, e, por consequência, sua relação com a sociedade também se torna conflituosa, resumindo-se muitas vezes, sua identidade à patologia descoberta. O sujeito pode perder sua identidade, suas características pessoais, seus valores, suas crenças e sua individualidade por ser diferente e ser incompreendido no ambiente que vive.

O terceiro elemento é em relação ao *contexto*, Bronfenbrenner (1979/1996), denota a importância e a compreensão da interação de quatro níveis ambientais denominados: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Estes níveis estão associados um dentro do outro, como o jogo de *bonecas russas*⁹, constituindo assim o meio ecológico. O microsistema se constitui como o nível mais interno de comunicação e interações com objetos e pessoas face a face, como a escola e família; o mesossistema é a interação entre os diferentes microsistemas; o exossistema a participação indireta de outros ambientes que exercem influências nos contextos que participa, como a casa e os amigos da vizinhança e, o macrosistema, que considera o complexo de sistemas encaixados como uma exteriorização

⁹ Bonecas Russas é o termo que Bronfenbrenner (1979/1996) utiliza para definir o ambiente ecológico, como estruturas encaixadas uma dentro da outra, começando pelo nível mais interno.

de ideologias, organizações sociais e políticas, crenças e valores que influenciam a pessoa em desenvolvimento.

O quarto elemento que compõe o modelo é o *tempo*, inicialmente apresentado por Bronfenbrenner (1979/1996) como cronossistema, devido a série de acontecimentos que constituem a trajetória e a rotina de vida de uma pessoa. Na teoria bioecológica, (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998) o *tempo* passou a ter uma posição relevante. É analisado sob três níveis: o microtempo, o mesotempo e o macrotempo, o qual permite verificar as implicações que ocorrem sobre o desenvolvimento humano, tanto as alterações como as questões que perseveram durante a vida (NARVAZ & KOLLER, 2004).

O microtempo reporta-se à frequência e à interrupção, observadas nos processos proximais. Pode-se verificar esse nível, através do tempo de duração das relações entre um sujeito e sua família, com outras pessoas, ou com atividades. No caso das pessoas com TEA, sabe-se que apresentam prejuízos para iniciar ou responder as interações sociais, onde os comportamentos repetitivos e restritivos dificultam as relações com o ambiente, (DSM-V, 2014). No entanto, o fator *tempo* pode ser analisado no sentido de verificar as mudanças que ocorrem diante das experiências em seus contextos, que atenuam suas dificuldades na medida em que são vivenciadas ao longo do tempo.

Já o mesotempo refere-se à periodicidade dos episódios de processo proximal, através dos dias e das semanas, podendo produzir consequências no desenvolvimento (NEIVA-SILVA, BOROWSKY, & KOLLER, 2004). Algumas pessoas com TEA apresentam inflexibilidade com a mudança de rotina ou padrões ritualizados de comunicação verbal ou não verbal, como por exemplo: seguir o mesmo caminho todos os dias, ingerir os mesmos alimentos pelos mesmos dias. A imprevisibilidade geralmente gera insegurança e ansiedade para as pessoas que possuem o transtorno, assim poderá ser observado como os educadores trabalham para que as crianças enfrentem suas dificuldades e a vida não seja tão sofrida.

O macrotempo inclui as expectativas e os eventos dentro da sociedade através de gerações, bem como a forma que influenciam o desenvolvimento humano na trajetória de sua vida (NARVAZ & KOLLER, 2004). Logo, no macrotempo pode ser percebida a história de vida dos sujeitos da pesquisa e dos contextos com que interagem, sendo um aspecto relevante devido às expectativas que se lançam com a Intervenção Precoce com os professores das infâncias. Desde a vida pregressa das crianças com TEA e com seus contextos de desenvolvimento, a formação dos professores, assim como as expectativas destes com a proposta de Intervenção Precoce, como também todas as influências que possam interferir na vida da criança.

As crendices e os estereótipos que permeiam o cotidiano da nossa sociedade e afetam a maneira como percebemos o outro, projetam ideias de que as pessoas com deficiência são menos capazes do que as sem deficiência. De forma, que os sujeitos são vistos e interpretados por esse olhar preconceituoso e sua identidade fica camuflada, escondida atrás de um rótulo que um manual de transtornos mentais os classifica. Sá (2005, p.252) nos traz o conceito de consciência ecológica:

O que temos chamado de consciência ecológica seria o resgate dessa condição de pertencimento na práxis humana, recolocando a produção do conhecimento no anel recorrente que liga sociedade e natureza. É nesse sentido que podemos afirmar: os humanos são pertencentes ao mundo físico, parentes de todos os seres vivos, mas ao mesmo tempo distanciados e estranhos a eles; somos profundamente enraizados em nossos universos culturais que ao mesmo tempo nos abrem e nos fecham as portas de outros possíveis conhecimentos.

O nosso maior desafio é diminuir esses distanciamentos e estranhamentos que nos são impostos pelo mundo globalizado e estarmos abertos a nos aproximar do novo, do diferente, não impondo nossas crenças de normatização a tudo e a todos. Deste modo, precisamos buscar por experiências que não cristalizem esses sentimentos preconceituosos e a escola de Educação Infantil é um espaço que deve oferecer essa possibilidade. Para isso, corroborando com as ideias de Sá (2005, p.205), a Educação Ambiental deve proporcionar que “os indivíduos em processo educativo deverão necessariamente conviver com a diversidade, compartilhando experiências de maneira associativa”.

Através das experiências e oportunidades vivenciadas e compartilhadas no contexto escolar, onde se tenha o respeito às características pessoais, pessoas com deficiência poderão manifestar seu jeito de ser, sem sofrerem cobranças e julgamentos por respostas sociais e comportamentais que não conseguem oferecer. A Educação Infantil possibilita intervenções favoráveis no processo de desenvolvimento, como também oportunidades de viver na diversidade, se a proposta pedagógica assim permitir conhecer a verdadeira manifestação da identidade dos sujeitos.

Logo, é necessário pensar que elementos de exclusão permeiam o contexto educativo, que influenciam esse processo e, por essa razão, promover ações e reflexões agentes de transformações no cotidiano para que então, pessoas com TEA possam experimentar o mundo e se sentirem pertencentes aos lugares, como também, mais seguros e confiantes em suas atitudes e modo como se relacionam com o ambiente.

A importância da Educação Infantil para as crianças com TEA começa o mais cedo possível, a fim de oferecer experiências que contribuam no desenvolvimento, atuando como uma intervenção/atenção precoce, como aponta Bolsanello e Soejima (2012, p.67):

A escola infantil está estreitamente vinculada à atenção precoce, pois ambas possuem o mesmo objetivo, que é fomentar o desenvolvimento global da criança. Estar atenta aos fatores emocionais, físicos, sociais e cognitivos significa prevenir eventuais atrasos do desenvolvimento e compensar determinadas carências que podem advir do ambiente familiar.

No Brasil está garantido o direito a inclusão nas escolas regulares de ensino, porém ainda não possuímos políticas públicas que incentivem e que qualifiquem esses espaços e os profissionais para que de forma efetiva possam agir no âmbito da intervenção precoce nos contextos educativos. Assim, é importante refletir sobre o envolvimento e as interações da criança com o lugar e o sentimento de pertencimento no seu desenvolvimento, tendo a Educação Ambiental norteadora na formação dos sujeitos envolvidos como agente de transformação dos processos de exclusão.

Portanto, “ter uma identidade parece ser uma das necessidades humanas mais universais” (BAUMANN, 2012, p.34), o que não é diferente com quem possui alguma deficiência. O que precisamos é respeito à diversidade e garantir que todos tenham condições de se sentirem pertencentes com suas peculiaridades ao ambiente e, que os lugares possam ser espaços de experiências e, também, promotores de desenvolvimento para todos. Sendo assim, “tanto a Educação Ambiental como a bioecologia do desenvolvimento humano podem colaborar para construir uma noção de cidadania que abarque valores humanitários com consciência individual associada ao senso de pertencimento cultural e planetário” (JULIANO; YUNES, 2010, p.370).

6 METODOLOGIA DE PESQUISA

6.1 Inserção ecológica nos contextos da escola infantil

Ao falarmos de políticas educacionais em Intervenção Precoce – IP, Portugal mostra-se na frente do Brasil já há muito tempo, pois a intervenção precoce na infância no país é uma realidade, através de estudos e pesquisas inspirados em modelos dos Estados Unidos. Enquanto no Brasil, ainda não há muitos estudos sobre essa temática, além disso, o modelo de estimulação precoce centrado apenas nas dificuldades da criança é o que prevalece, norteado em modelos clínicos e da área da saúde.

Diante dessa realidade, essa pesquisa teve como metodologia a Inserção Ecológica (CECCONELLO & KOLLER, 2004), com o objetivo de conhecer e compreender os processos de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil em territórios ecológicos distintos, identificando-se as percepções sobre a formação dos professores, a inclusão da criança com o TEA e as políticas educacionais direcionadas para esse público.

Para isso, a pesquisa teve como base a Teoria da Bioecologia de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979/1996), para compreender de forma “ecologicamente contextualizada”, as articulações e as interações que são estabelecidas nos microsistemas dos sujeitos, ou seja, entre as crianças e os seus educadores, a família com a escola, com os objetos e símbolos e nas relações que se constituem face a face. Do mesmo modo, a importância dos estudos reformulados que resultou o modelo bioecológico do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998) com a interação de quatro elementos inter-relacionados: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo (PPCT), em que o processo de inserção ecológica se fundamenta.

A escolha da metodologia de Inserção Ecológica justifica-se por proporcionar ao pesquisador uma maior aproximação com a realidade a ser analisada, possibilitando um olhar ecológico sobre o ambiente.

O modelo ecológico proposto por Bronfenbrenner (1979/1996) é composto pela interação de quatro níveis ambientais denominados: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. No presente estudo foi analisado o microsistema escolar através da escola da infância, como apontam Koller e Lisboa (2004, p.17) “o microsistema escolar é um espaço para o desenvolvimento intelectual, social, emocional e moral”. Nesse

sentido, é relevante destacar a importância da escola como um ambiente promotor de desenvolvimento para as crianças com TEA, além de sua relevância no processo de inclusão social.

Para caracterizar o modelo PPCT e realizar a metodologia da Inserção Ecológica foi necessário que a base da investigação ocorresse no ambiente imediato com a interação do pesquisador, dos participantes, dos objetos e dos símbolos nos dois territórios. Além disso, outros aspectos são relevantes, como a percepção e sentimentos compartilhados, os elementos do ambiente com seus significados atribuídos por cada participante, além dos cinco critérios estabelecidos sobre os processos proximais por Bronfenbrenner (1999), no capítulo II já referidos por Cecconello & Koller (2004).

A metodologia da Inserção Ecológica compreende um novo modo de perceber o contexto dos sujeitos, envolvendo todas as características que compõem o ambiente em que está inserido. A intenção foi utilizar a observação naturalística, eliminando a separação entre o sujeito e o objeto de pesquisa, com registro em diário de campo, como também entrevistas reflexivas com os professores da infância das crianças com TEA.

Portanto, através da referida metodologia, pretendeu-se traçar um panorama geral de como está acontecendo a intervenção precoce e as políticas no processo de inclusão nos contextos educativos das crianças com TEA, no Brasil e em Portugal. Assim, também, perceber a inserção da Educação Ambiental na formação dos professores e as articulações com os contextos de desenvolvimento das crianças com o referido transtorno.

6.2 Buscas de pesquisas realizadas no Brasil sobre a temática

Para a pesquisa utilizou-se o Portal de Periódicos da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior – CAPES, através do *site: bancodeteses.capes.gov.br*. Para o banco de dados foi utilizada a busca com uma combinação das seguintes palavras-chave: Intervenção Precoce, Estimulação Precoce, relacionadas com o Transtorno do Espectro Autista. Também foi utilizado o termo Autismo, que resultou nas mesmas pesquisas realizadas com a nomenclatura atual. Também, foram apuradas as Dissertações e Teses publicadas no período de 2007 a 2017, vinculadas aos programas de Educação, Educação Ambiental, Educação Especial e Psicologia nas instituições nacionais.

Inicialmente foram localizados 133 trabalhos com as nomenclaturas utilizadas, no entanto, foram excluídas as pesquisas que não contemplavam os contextos educativos. Durante a busca, foi possível identificar uma carência de estudos sobre a intervenção precoce, e que essa ainda é vista e confundida com a estimulação ou atenção precoce, que possui a atenção focada na criança, a partir de métodos clínicos e com caráter de reabilitação. Os descritores utilizados para a busca de trabalhos foram: Autismo e Intervenção Precoce, Autismo e Educação Infantil e Educação Ambiental e Autismo. Os critérios de seleção elencados foram teses e dissertações, os quais suas informações foram analisadas e serão apresentadas de forma descritiva.

Sobre Autismo e Intervenção Precoce foram encontrados 12 trabalhos, foram selecionadas 08 pesquisas, umas das mais significativas é a tese da Claudia Sanini (2011) sobre *Autismo e inclusão na Educação Infantil: um estudo de caso longitudinal sobre a competência social da criança e o papel da educadora*, o objetivo da autora foi investigar as competências sociais das crianças com autismo na Educação Infantil durante o ano letivo, no pátio e sala de aula, buscando quais categorias aumentaram ou diminuíram. Outra tese relevante é da Thais Guareschi (2016), sobre *Inclusão educacional e autismo: um estudo sobre as práticas escolares* teve como objetivo investigar as práticas escolares produzidas na inclusão de alunos com autismo, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em escolas municipais de Santa Maria/RS. E da autoria de Rafaeli Cappellaro Kobren (2017) *Intervenção Precoce e Educação Infantil: concepções e ações*, a pesquisa foi realizada com 322 profissionais que atuam direta e indiretamente com crianças que apresentam ou não atrasos no desenvolvimento pela aplicação de questionário *online* em plataforma *Moodle*, sobre as concepções dos profissionais da educação sobre Intervenção Precoce.

Com os conectores Autismo e Educação Infantil, 19 trabalhos foram encontrados, 11 excluídos por estarem com objetivos em coordenação motora, ações realizadas com a família, intervenções na área da saúde, estimulação da linguagem e ou/comunicação, ou outras deficiências. Dois estudos relevantes e que aproximam-se da temática pesquisada são: *Atenção e Estimulação precoce relacionadas ao desenvolvimento da criança de zero a três anos de idade no ambiente da creche* (2008) tese de Carolina Santos Soejima, buscou verificar o desenvolvimento das crianças de zero a três anos de idade na creche e observar se ocorriam as defasagens através da escala Bayley, devido à falta de estimulação. E sobre *Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche* (2016), dissertação da autora Gabriela Silva Braga Borges buscou compreender como a estimulação

precoce tem sido trabalhada pelo professor de Educação Infantil para a promoção da inclusão de crianças público-alvo da educação especial na creche. O objetivo geral foi compreender como é realizado o processo de estimulação precoce na prática pedagógica dos professores da educação com crianças de 0 a 3 anos.

Ao realizar a busca com as palavras Educação Ambiental e Autismo, não foi encontrada nenhuma pesquisa com os dois conectores no mesmo estudo. Esse fato, pode ser atribuído através das poucas publicações sobre a IP no Transtorno do Espectro Autista, pois até pouco tempo, os sujeitos com o transtorno ficavam excluídos da sociedade, permanecendo em suas residências ou em espaços segregados de educação especial. Com a publicação em 2015 da Lei Brasileira de Inclusão, espera-se enfrentar e superar essa crise socioambiental da pessoa com TEA através da inclusão, garantindo-lhe os direitos de acesso e de permanência nas instituições de ensino regular.

6.3 Buscas de pesquisas no território de Portugal

Optou-se por buscar as publicações através do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal – RCAAP, justamente por disponibilizar no modo público a leitura no momento de busca e, assim, facilitar a busca pelas pesquisas, como também, por contemplar dissertações e teses existentes nos repositórios institucionais das entidades portuguesas.

Ao utilizar as palavras: Intervenção Precoce e Autismo foram encontrados 41 trabalhos, com os refinamentos para tese e dissertações e trabalhos com datas de 2007 até 2017, foram encontrados 25 trabalhos. Foram excluídos 18, por estarem focados na área de reabilitação, saúde ou centrados na família. Muitos estudos estão relacionados com as avaliações dos programas em IP.

Restaram 08 trabalhos, sendo 07 dissertações e 01 tese, que trazem temáticas relacionadas ao contexto da escola da infância. A tese de Joana Margarida Dias Alexandre (2010): *A criança com autismo: os desafios da inclusão escolar*, aborda a inclusão das crianças e a importância da intervenção no contexto educativo, com a metodologia de investigação-ação com estudo de caso.

Na pesquisa sobre Educação Ambiental e Autismo, foram encontrados 03 trabalhos, um deles foi descartado por ter caráter de reabilitação com o uso da música. O trabalho intitulado *Impacto da combinação de fatores de risco no desenvolvimento da criança:*

Estudos de caso em intervenção precoce, sob autoria de Daniela Patrícia Pinho Fernandes no ano de 2015. O estudo traz acerca do impacto da combinação de fatores de risco no desenvolvimento na criança e tem como objetivos conceber um estudo acerca do impacto e das repercussões da combinação de fatores de risco biológico e fatores de risco ambiental no desenvolvimento da criança, através de um estudo de caso. No outro trabalho *Avaliação da dinâmica familiar nos transtornos do desenvolvimento* de Cátia Daniela da Silva Quintas (2015), a dissertação procurou compreender a prevalência de sintomatologia ansiosa e depressiva nos pais de crianças com transtorno, bem como os seus níveis de satisfação conjugal e qualidade de vida, adotando uma metodologia quantitativa.

Ao buscar Intervenção Precoce e Educação Infantil, foram encontradas 63 publicações, sendo 10 teses de doutorado, foram excluídas por focar em reabilitação na área da saúde, por estar ligada a questões familiares ou pela pesquisa ter sido aplicada em outro país. Ficaram 04 trabalhos próximos com a temática de estudo, o que mais aproxima-se é o trabalho de dissertação, *Autismo e respostas educativas no contexto escolar* sob autoria de Nicole Moreira Barbosa (2014), no qual buscou detalhar o transtorno e quais os principais obstáculos no processo comunicacional que a criança autista manifesta junto dos professores, bem como a percepção destes relativo a esse processo e a possíveis estratégias de intervenção. Outro trabalho, o qual aproxima-se muito com a pesquisa proposta, é o da autora Patrícia Raquel Silva Fernandes, sobre *Diálogos sobre a Intervenção Precoce em Portugal e no Brasil: Clarificação Nacional e Internacional sobre Práticas Profissionais*, tese de doutorado realizada em 2016. O estudo traçou um panorama geral da situação da IP, nas Equipes Locais de Intervenção da zona norte de Portugal que participaram na investigação e no contexto brasileiro, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, APAE, de São Carlos. Buscou compreender as práticas, se elas enquadravam-se num Modelo Sistêmico e Bioecológico de prestação de serviços.

Diante do levantamento realizado, percebe-se que grande parte dos trabalhos pertence aos cursos de pós-graduação em educação especial ou específicos em intervenção precoce. Nota-se um aumento de estudos, a partir de 2010, na temática, como também, poucos trabalhos foram encontrados sobre a IP nos contextos da escola de infância para as crianças com TEA. Contudo, percebem-se muitos estudos relacionados à avaliação dos serviços e aos programas em IP.

6.4 Locais que ocorreram à inserção para pesquisa

6.4.1 Portugal

O primeiro território de inserção para pesquisa foi no contexto português na cidade de Braga, localizada na região Norte de Portugal, pertencente à Província do Minho, com uma área de 2673 km² e cerca de 181.494 habitantes (2011), dados de acordo com as Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (2013). A cidade, fundada pelos romanos, possui mais de 2000 anos e é a terceira maior cidade de Portugal. Possui uma economia dinâmica, marcada pelo turismo, pela tecnologia, pela indústria e pelo artesanato.

O período de inserção no país ocorreu de 15 de janeiro a 14 de fevereiro de 2018, através de um estágio de pesquisa no Instituto de Educação da Universidade do Minho, através da orientação das professoras Dr.^a Narjara Mendes Garcia (FURG, BRASIL) e Dr.^a Ana Tomás de Almeida (UMINHO, PORTUGAL).

Após a definição e aprovação do plano de trabalho para o Estágio de Pesquisa, realizar as entrevistas com as professoras que possuem em seu grupo criança com o TEA, foi necessário modificar as estratégias de coletas de dados, que a princípio aconteceriam em algumas escolas referência no sistema de intervenção precoce. Pois, não foi possível obter em tempo, a autorização do Ministério da Educação do país para realizar a pesquisa ingressando diretamente nas escolas. Diante disso, utilizou-se o critério por indicação, que teve início a partir do estabelecimento de contatos com docentes do Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial da UMINHO.

A Universidade do Minho, oferta o curso de mestrado em Educação Especial, o qual possui duas áreas de especialização, uma delas é a Intervenção Precoce. Essa que possui como objetivo, habilitar os mestrandos para assumirem práticas inovadoras com a IP. Logo, uma parte do Instituto de Educação está direcionada para essa temática, auxiliando nos processos formativos e, também, auxiliando a disseminar a prática pelo seu território e para outros países ao compartilhar as práticas.

Através dos contatos indicados pelas professoras da universidade, esses foram rapidamente agendados com as professoras da infância, que aceitaram fazer parte da pesquisa e colaboraram através de suas percepções, a realização das entrevistas que ocorreram nos contextos de sala de aula das escolas. A inserção para coleta de dados ocorreu em 05 jardins de infância da rede pública e privada no conselho de Braga, com 05 professoras da infância.

A inserção durante esses 30 dias no país, permitiu-me conhecer os espaços e tempos a nível macro e de microssistema na Educação Infantil, o que é proporcionado para as crianças, as metodologias que influenciam a organização do ambiente e que refletem nos comportamentos das crianças. As impressões dos professores sobre o processo de inclusão das crianças com TEA e a interlocução com o sistema de intervenção precoce puderam ser analisadas sob um olhar ecológico.

Durante esse período de inserção, também foi possível participar de várias atividades que contribuíram para compreender melhor as ações que envolvem as políticas de inclusão no país. A participação em seminários e congressos a decorrer no âmbito do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação UMINHO, como: aula do Curso de Mestrado em Estudos da Criança – Especialidade em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias, subordinada ao tema *Intervenções com as famílias em situação de risco*, sob a orientação da Profa. Maria Ângela Mattar Yunes e Profa. Ana Maria Tomás de Almeida. Seminário Especializado em Programas Psicoeducativos de Promoção da Parentalidade Positiva: Viver a adolescência em Família, sob a orientação da Profa. Ana Maria Tomás de Almeida. E na palestra recursos de aprendizagem *online* na formação de professores, sob a orientação da Profa. Dra. Marilda Aparecida Behrens (PUC Curitiba).

Junto ao grupo de Educação Especial do Instituto de Educação da UMINHO, a participação no Seminário de formação sobre a aplicação de questionários junto de crianças que possuem colegas com Necessidades Educacionais Especiais, sob a orientação da Profa. Ana Paula Pereira, foi um momento importante de aprendizagem e de realizar vínculos com educadores que colaboraram com a pesquisa. Essa formação, disponibilizou inclusive, o contato e a entrevista com a Profa. Ana Maria Serrano, sobre a implementação da Intervenção Precoce em Portugal.

A Participação em Congressos e Colóquio também foram momentos de trocas importantes, principalmente os que foram possíveis relacionar com a temática da pesquisa, como o IV Colóquio Luso-Brasileiro de Educação – COLBEDUCA e IV Seminário Currículo, Inclusão e Educação Escolar – CIEE, na UMINHO e a palestra sobre Autismo, intitulada *Autism Rocks*, oferecida pela Associação Viver Autismo. Outra formação que fui convidada a participar e foi importante, pois era destinada aos educadores da IP, tratou-se da palestra na UMINHO sobre *Estratégias de Intervenção em contextos naturais*, orientada pela Dra. Claudia T. Mora, da Espanha.

Outro momento importante foi a visita de estudo à Escola da Ponte, com o intuito de perceber o processo de inclusão das crianças com deficiência diante de uma metodologia e

proposta curricular diferenciada. Todas essas atividades as quais foram possíveis participar, mediante a interação no mesossistema (BONFENBRENNER, 1996), permiti-nos um melhor entendimento do foco do estudo que foi a inclusão da criança com TEA no microsistema da educação infantil. Além disso, vivenciar outra cultura, outros hábitos e outros valores nos envolvendo com o ambiente, nos possibilita ampliar nosso olhar e favorecer nossas aprendizagens sobre o contexto a ser analisado.

Lisboa e Koller (2004, p.341) comparam a uma *lente ecológica*, a identificação e análise do processo de desenvolvimento, de acordo com a teoria ecológica e que o “(...) pesquisador que se utiliza desta lente, em um processo de inserção ecológica, favorece seu próprio desenvolvimento, por seu engajamento proximal ao evento observado/estudado”. Participar de várias oportunidades que estavam interligadas com as políticas de inclusão e de formação para professores, possibilitou usar essa lente e refletir sobre algumas questões que permeiam o cotidiano da escola, do mais amplo ao mais específico elemento e compreender a realidade estudada.

Figura 1: Mapa Portugal



Fonte: wpmmap.org

Figura 2: Vista para Braga – Santuário do Bom Jesus do Monte



Fonte: Acervo da própria autora, 2018, Portugal.

Não tenho palavras para agradecer ao acolhimento que recebi na Universidade do MINHO e com as professoras participantes da pesquisa, que foram muito atenciosas ao receber-me, pois elas não tinham nenhuma informação sobre mim, uma estrangeira querendo conhecer a realidade daquele local. Por vezes, eu me sentia como uma intrusa, porém as professoras me receberam como se eu pertencesse àquele território, acolhendo a proposta da pesquisa e relatando as percepções que possuíam quanto ao processo de inclusão da criança com TEA.

Em todas as quatro escolas visitadas oportunizou-se conhecer um pouco dos espaços e das crianças que circulavam pelos ambientes. Um fato que me chamou a atenção foram as estruturas físicas das instituições, as que não eram novas, tinham sido totalmente reformadas. Minha inserção foi em um período de inverno, e pude constatar que todas as escolas visitadas possuíam aquecimento interno, piso de assoalho nas salas, que deixava o clima mais confortável para todos. As partes externas observadas, contam com um grande espaço para recreação, mas que devido ao frio intenso nessa época utilizam áreas de recreação da parte interior da escola.

Dentro das salas de aulas, todas com uma estrutura de organização por Ambientes de Aprendizagem, como *High Scope* e Escola Moderna¹⁰, com muitos brinquedos e materiais sinalizados e de fácil acesso para as crianças. Além disso, as salas possuem os murais onde as crianças decidem e escolhem os ambientes que querem interagir no dia. No final, são responsáveis pela organização dos materiais.

As professoras participantes possuem formações em nível de pós-graduação, três educadoras com mestrado em Educação Especial e todas com formações continuadas sobre inclusão. As profissionais são titulares das turmas de pré-escola, com grupos constituídos por no mínimo de 20 e no máximo de 25 crianças, com idades entre 04 e 06 anos¹¹, algumas turmas com número reduzido por causa da inclusão das crianças com Necessidades Educativas Específicas, mas todas possuíam uma ou duas auxiliares na sala de aula, dependendo da mantenedora. Uma característica marcante durante o processo de inserção nas escolas foi a postura segura das professoras quanto ao processo de inclusão, para elas apesar das dificuldades com as crianças, demonstravam-se seguras diante das mediações que realizam.

6.4.2 Brasil: Rio Grande

Em nível local de estudo, o município do Rio Grande, é pertencente ao estado do Rio Grande do Sul, possui 209.378 habitantes e área territorial de 2.709,522 Km² (IBGE, 2017). De colonização portuguesa, foi fundada em 19 de fevereiro de 1737, pelo Brigadeiro José da Silva Paes, a Vila do Rio Grande de São Pedro, mas em 1835, após reconquista portuguesa assumiu a Vila que estava sob domínio dos Espanhóis (1776) e passou a ser denominada de Cidade do Rio Grande, em 1835.

Rio Grande possui uma posição geográfica propícia para o desenvolvimento portuário, sendo a mais recente, a instalação do Polo Naval no ano de 2006, o qual atraiu investimentos no município, como também, geração de empregos diretos e indiretos na área naval, atraindo pessoas de todo o território brasileiro, o que aumentou a população flutuante na cidade. Com

¹⁰ São modelos estruturados de trabalho com as crianças na sala de aula, que promovem autonomia nos estudantes.

¹¹ Em Portugal os grupos de pré-escola visitados, eram compostos por crianças de 04 a 06 anos de idade, pois acreditam que os momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diferentes, proporciona mais aprendizagens.

isso, a população teve que lidar com os aspectos negativos devido à falta de infraestrutura para atender a demanda, acarretando implicações para a qualidade de vida das pessoas (REIS, 2015). Porém, devido à crise financeira do país e à corrupção na empresa naval, em 2013 começaram ocorrer demissões e hoje, o setor clama por socorro, e o que vemos é todo o empreendimento virando sucata. Com isso, o desemprego aumentou muito, concomitantemente com a violência, assaltos e roubos na cidade.

Quanto a educação, o município possui diversos serviços públicos de atenção à criança, no entanto, a maioria constitui-se centrados nas dificuldades da criança. As pesquisas (atualizado no IBGE, 2015) apontam para 3.577 crianças matriculadas nas escolas de Educação Infantil e 255 docentes atuando nessas escolas, distribuídos em 75 instituições de ensino (IBGE, 2010).

Figura 3: Vista aérea de Rio Grande



Fonte: *praiacassino.com.br*

No contexto brasileiro, a pesquisa foi realizada na cidade do Rio Grande e tentou-se seguir o mesmo critério de Portugal, utilizando o critério por indicação. Para tal, buscou-se como referência a escola de Educação Especial Maria Lucia Luzzardi, especializada em atendimentos a pessoas com o TEA, onde foram indicadas 05 professoras que atendem as crianças nas escolas de Educação Infantil do município e concomitantemente nessa instituição em contra turno, todas aceitaram fazer parte desse estudo.

A escola de educação especial especializada em atendimento a pessoas com TEA utilizada como critério para a pesquisa, atende estudantes nas modalidades: complementar,

para as crianças que estão nas escolas de ensino regular e suplementar; para os casos mais graves, onde a família escolhe ser a única instituição de educação para atender o estudante. A escola desenvolve o trabalho com base no programa *TEACCH* e *ABA*, e atende crianças a partir dos 04 anos. O programa *TEACCH* teve sua origem em 1971 por Eric Schopler e outros colaboradores americanos, para o tratamento e educação para as pessoas com TEA de todas as idades. Desenvolvendo atividades com a organização da rotina, tarefas estruturadas, comunicação alternativa, sinalização visual e controle do comportamento (CIOLA, FONSECA, 2014). O modelo *ABA* é aplicado através de princípios básicos da análise de comportamento, conduzindo para comportamentos socialmente relevantes e diminuindo os comportamentos problemáticos.

Outra Instituição que oferece apoio às famílias das pessoas com TEA no município é a Associação de Pais e Amigos dos Autistas – AMAR de Rio Grande. Essa, que iniciou com o centro de atendimento para autistas e que posteriormente foi assumido pela Secretaria Municipal de Educação, o qual configurou-se como escola. O município também possui o Centro de Atenção Psicossocial para Crianças e Adolescentes – CAPSI Serelepe, que conta com uma equipe multiprofissional, a qual atende pessoas de até 18 anos, com sofrimentos psíquicos, transtornos mentais, de aprendizagem e o TEA.

Além desses citados, as escolas também proporcionam atendimentos especializados através das salas de recursos com Atendimento Educacional Especializado. Tanto as crianças de Educação Infantil inseridas nas escolas de ensino fundamental, quanto da Educação Infantil, são contempladas com esse atendimento para preferencialmente aos estudantes que possuem laudo de diagnóstico e ou demonstram dificuldades no contexto escolar.

O Programa Primeira Infância Melhor – PIM – criado em 2003, um programa social do Rio Grande do Sul, é outra forma de garantir o cuidado, a educação e a orientação às famílias em situações de risco e vulnerabilidade social, sobre o desenvolvimento das crianças. Semanalmente, os agentes deslocam-se para as casas das crianças, promovendo experiências com estímulos da linguagem e brincadeiras lúdicas.

Ao realizar a inserção nas escolas brasileiras já me senti mais segura, por estar no meu lugar, na cidade em que resido e com pessoas mais conhecidas por perto. No entanto, apesar de ter sido aqui, e, também, muito bem recebida nas escolas, percebi as professoras mais angustiadas em relação ao processo de inclusão, sentindo-se sozinhas e com pouca formação para trabalharem com crianças com TEA.

Os espaços físicos das salas de aula visitadas estão necessitando de reforma e de mais brinquedos e jogos para as crianças interagirem, pois, o que percebemos é que existe uma

grande precariedade desses, alguns materiais são de sucata. As professoras participantes possuem formações em nível de pós-graduação, duas delas com especialização em Educação Especial, três somente com ensino superior. As educadoras são titulares das turmas de pré-escola, com grupos constituídos por uma quantidade mínima de 13 e no máximo de 15 crianças, número reduzido por causa da inclusão das crianças com o TEA, todas as turmas possuem auxílio do monitor¹² de inclusão.

Os locais das entrevistas ocorreram também nos ambientes de salas de aula das educadoras, enquanto as crianças trocavam de atividades com outros professores. Na inserção para as entrevistas, duas das escolas eram da rede privada, e outras duas são públicas, da rede municipal de ensino, sendo que duas entrevistas ocorreram na mesma escola.

6.5 Estratégias de coleta e análise de dados

6.5.1 Registro em Diário de Campo

O instrumento que subsidiou a pesquisa foi o diário de campo, pois esse ofereceu uma ampla capacidade de coleta de elementos importantes para serem analisados. Através da inserção no ambiente da pesquisa, foi possível realizar reflexões das ações que acontecem no cotidiano, registrar percepções descrevendo-as conforme são percebidas, como também, as experiências vivenciadas nas inserções de estudo. (LEWGOY, ARRUDA, 2004).

As escritas produzidas auxiliaram no resgate das memórias com os sujeitos e os processos de investigação, sendo necessário um olhar e uma escuta atenta às particularidades envolvidas nas relações e nos espaços onde os sujeitos interagem entre si e com o meio. Este recurso possibilitou refletir sobre as subcategorias que emergiram nas análises com base na metodologia da Teoria Fundamentada nos Dados (CHARMAZ, 2009). Pois, muitos momentos ali foram anotados, diante das observações dos papéis das educadoras com as crianças e com o processo de inclusão, bem como os sentimentos e as relações proximais estabelecidas nos ambientes da Educação Infantil.

¹² No Brasil, no município de Rio Grande, os monitores são estagiários contratados por meio de convênio entre a prefeitura e as universidades, pelo período de dois anos no máximo. Esses universitários não possuem formação específica em Educação Especial.

6.5.2 Observação naturalística no contexto de pesquisa

A observação ocorreu nos espaços naturais dos sujeitos, ou seja, nos contextos ecológicos de sala de aula das escolas da infância, para que não ocorresse a separação entre o sujeito e objeto de pesquisa. Essa metodologia proporciona que o observador possa se incluir no contexto, contudo, essa observação não deve atrapalhar, alterar e comprometer a validade das questões de estudo.

A cada sala de aula que pude acompanhar, as crianças lançavam seus olhares para saber quem estava ali e por qual motivo. Foi necessário manter-me em uma posição que não influenciasse nos primeiros momentos, depois as crianças aparentemente seguiam com suas atividades normalmente e a minha presença já não despertava muito interesse, assim foi possível acompanhar a rotina de algumas turmas. Em Portugal, duas entrevistas ocorreram em horário de almoço e descanso, logo, não tivemos momentos com observações em espaços com mais interações.

Nessa perspectiva, a pesquisa pode ser também observada com as questões interambientais, as quais afetam no ambiente imediato (CECCONELLO & KOLLER, 2004). A estratégia escolhida permitiu verificar as características comportamentais e as questões políticas que permeiam no ambiente, a qual por questões éticas, não poderiam ser analisadas em laboratório (SANTOS, 1994).

Em um dos locais de inserção em Portugal, foi possível observar a interação de uma educadora da Intervenção Precoce com uma criança com TEA, realizando o trabalho dentro da sala de aula, no contexto natural da criança, sem retirá-la do ambiente. Em outros momentos vivenciados foram possíveis perceber as interações da criança com transtorno em sua relação com o professor e com outras crianças, observando o papel do professor como mediador, bem como as características que a criança apresentava e como o grupo as recebia.

6.5.3 Entrevistas com os professores da Infância das crianças com TEA

Para a pesquisa utilizou-se entrevistas com as professoras das crianças com TEA nos dois contextos de estudo, Brasil e Portugal, nos ambientes de trabalho dos entrevistados. Essa conversa, apresentou-se como um importante meio de entendimento para compreender os

entrelaçamentos que norteiam as questões de pesquisa. Importante mencionar, que fui muito bem acolhida pelas participantes da pesquisa, que gentilmente relataram o trabalho desenvolvido e ao responderem os questionamentos da pesquisa.

A entrevista¹³ não foi um questionário com questões fechadas, exatamente para aprofundar reflexões que possam surgir durante o diálogo. Nessa metodologia, “a entrevista é um encontro interpessoal que inclui a subjetividade dos protagonistas que, juntos, vão construir um novo conhecimento através do encontro de seus mundos sociais e culturais, numa condição de horizontalidade e equilíbrio das relações de poder (p. 3-4)”. Para isso, é importante que se tenha pelo menos dois momentos para que essa relação possa ser construída e reflexiva. (YUNES E SZYMANSKI, 2005)

6.5.4 Percepções e estratégias dos Educadores da Infância através da Teoria fundamentada nos dados

Para melhor situar os dados coletados através das informações obtidas pelo diário de campo, observações naturalísticas e das entrevistas reflexivas, foi utilizada a Teoria Fundamentada nos Dados – TFD (CHARMAZ, 2009), desenvolvida por Glaser e Strauss em 1967.

A referida metodologia é qualitativa e mostra-se relevante para compreender o processo das experiências dos educadores e das crianças com TEA nos contextos escolares. A TFD apresenta diretrizes para explicar os caminhos pesquisados e com maior precisão e rigor científico.

A inserção e coleta de dados deu-se ao longo do ano de 2018, no espaço de tempo entre janeiro a outubro de 2018 nos dois territórios, totalizando 10 entrevistas e 08 instituições de Educação Infantil visitadas. Após a realização das inserções e da coleta de dados, a estratégia metodológica transcorreu em passos: o primeiro passo, realizar as transcrições das entrevistas, que foram gravadas em áudio, para que não se perdesse dados importantes durante os momentos de escuta. As transcrições foram organizadas em forma de texto no *Word* e feito uma análise sobre o material. No segundo passo, através de uma

¹³ Documento anexado ao final do estudo.

leitura mais atenta e minuciosa linha por linha como descreve (CHARMAZ, 2009), buscou-se realizar a codificação, que foram organizados em códigos, que surgiam nessa análise.

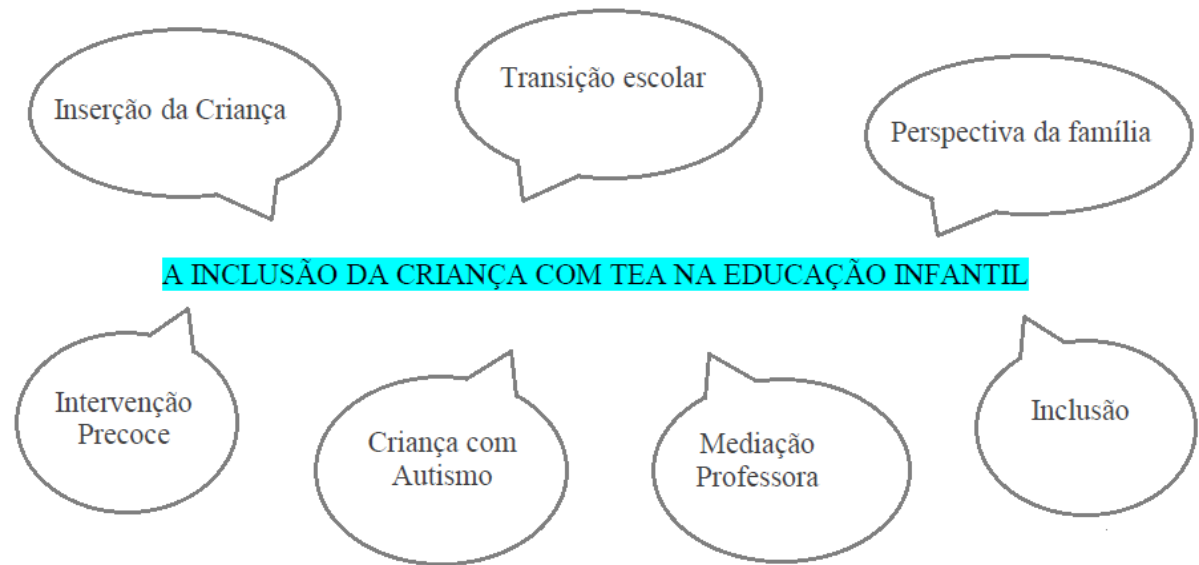
No terceiro passo, organizaram-se as subcategorias que emergiam dos códigos, onde foi possível retornar novamente aos dados, para confirmar as categorias que emergiam e detalhando os conteúdos que se manifestavam. No quarto passo, os elementos foram relacionados e reagrupados, sendo classificados em 07 categorias, os dados foram colocados em forma de tabela para separar as 10 entrevistas e assim conseguir um olhar mais atento.

Quadro 3: Estratégia metodológica em formato de tabela

FALAS	CÓDIGOS	SUB.CATEGORIAS	CLAS.
No recreio ele não pensava em estratégias para brincar	Criança com autismo	Dificuldades de interação	A
Começou a falar, pois antes não falava, começou a compreender o que lhe pediam, antes falava palavras, agora já constrói frases, antes eu falava um assunto e ele falava outro completamente diferente.	Criança com autismo	Dificuldades na fala	A
Ao não ser tão grave, chegou ao ponto de que as equipes ficaram em dúvida se realmente ela tinha autismo, que teria ocorrido à cura, mas isso não existe.	Criança com autismo	Dúvida diagnóstica	A
Marcos e Laura nós pedimos uma avaliação para saber o diagnóstico, nunca é feito na instituição, foi feito pelo pediatra ou médico de família, que encaminha para hospital que existe em Coimbra que faz a avaliação, uma equipe interdisciplinar que avalia até que ponto aquela criança tem características de autismo ou não.	Criança com autismo	Procurando diagnóstico	A
Uma criança com autismo requer muito atenção, se não ficam um cadinho distante do grupo.	Criança com autismo	Características	A
Eu ainda não tive um menino com autismo severo, mas se for o caso, terá que adaptar o contexto a tal.	Inserção da criança	Conhecendo a criança	B
Laura, hoje tem quatro anos, chegou à creche com dois anos, logo foi diagnosticada.	Inserção da criança	Idade e diagnóstico	B

Fonte: Própria autora

Os dados que surgiram da pesquisa com base nas percepções das professoras da infância das crianças com o TEA, foram através de uma escuta atenta, com um olhar ecológico, acompanhado de observações naturalísticas nos ambientes de inserção. Essas análises permitiram compreender a realidade estudada através da inserção ecológica, onde a Teoria Fundamentada nos Dados foi essencial para explorar as categorias que emergiram da pesquisa. Conforme a imagem abaixo:

Figura 4: Categorias

Fonte: Própria autora

Quadro 4: Crianças com TEA inseridas na Educação Infantil em Portugal

NOME	IDADE	TEMPO NA ESCOLA	NÍVEL
MÔNICA	7 anos	4 anos	Pré – escolar (4-6)
GABRIEL	5 anos	2 anos	Pré – escolar (4-6)
MATHEUS	5 anos	3 anos	Pré – escolar (4-6)
PAULO	5 anos	3 anos	Pré – escolar (4-6)
LAURA	4 anos	2 anos	Pré – escolar (4-6)
MARCOS	5 anos	3 anos	Pré – escolar (4-6)

Fonte: Própria autora

Quadro 5 Professoras entrevistadas em Portugal

NOME	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO EM TEA
JOANA	Licenciatura em educação da infância, Mestrado em Avaliação de Ensino.	30 anos	Um pouco do Modelo Denver
PATRICIA	Educadora da infância dentro do domínio da Educação Especial. Possui curso para trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais, mas que não é considerado como especialização e sim como licenciatura.	32 anos	Formação Inicial em Educação Especial
SUELEN	Licenciatura em Educação da Infância, com formação Mestrado em Educação Especial.	11 anos	Formações continuadas em TEA e Educação Especial
FERNANDA	Licenciatura em Educação da Infância, Pós Graduação de ensinios extracurriculares e Mestranda em Intervenção Precoce.	12 anos	Formação continuadas em Intervenção Precoce
ALINE	Licenciatura em educação da Infância	08 anos	Alguns cursos em Autismo

Fonte: Própria autora

Quadro 6: Crianças com TEA inseridas na Educação Infantil no Brasil

NOME	IDADE	TEMPO NA ESCOLA	NÍVEL
GUSTAVO	5 anos	7 meses	NII – Pré -escola
YASMIN	4 anos	6 meses	NI – Pré - escola
ALICE	4 anos	2 anos	NI – Pré - escola
YURI	4 anos	6 meses	NI – Pré - escola
CAIO	5 anos	2 anos	NII – Pré -escola

Fonte: Própria autora

Quadro 7: Professoras entrevistadas no Brasil

NOME	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO EM TEA
ANA	Pedagogia Educação Infantil, Pós em Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva.	22 anos	Formação em Atendimento Educacional Especializado e cursos em Autismo
BEATRIZ	Pedagogia – anos iniciais e EI – Psicopedagogia Institucional	04 anos	Alguns cursos em Educação Especial
DAIANE	Pedagogia Licenciatura	01 ano e 08 meses	Ainda não realizou.
GEANE	Pedagogia – Pós em Educação Inclusiva	05 anos	Ainda não realizou.
CRISTINA	Magistério e Pedagogia Licenciatura	04 anos	Curso de extensão em Educação Especial

Fonte: Própria autora

6.6 Questões éticas envolvidas

As professoras participantes da pesquisa estão com nomes fictícios nas citações ao longo do estudo, seus relatos estão em itálico. Como também, o nome das crianças mencionadas pelas mesmas, tiveram seus nomes inventados e suas identidades preservadas. Do mesmo modo, que o nome das escolas de Educação Infantil, onde ocorreram às inserções e entrevistas não foram reveladas. Esses acordos foram estabelecidos com as participantes no momento da solicitação de participação no estudo.

Dada a importância dos aspectos éticos em pesquisas com seres humanos, foi exposto para os participantes os objetivos do estudo e os mecanismos utilizados no transcorrer da pesquisa mediante a autorização dos mesmos. Foi solicitada, a partir da aceitação de participação, a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – ¹⁴ TCLE, dos envolvidos no estudo. A pesquisa colocou-se de acordo com as orientações do Comitê de Ética que envolve seres humanos.

¹⁴ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se no Apêndice A do trabalho.

7 O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E PORTUGAL

No estudo realizado sobre a criança com o Transtorno do Espectro Autista – TEA e as intervenções dos professores em contextos sociais distintos optou-se por perceber, como os professores utilizam estratégias educacionais que favorecem o desenvolvimento das crianças com o transtorno na Educação Infantil, sob o olhar ecológico. Como também, compreender o processo de inclusão no contexto escolar, as políticas e teorias que orientam as práticas com as crianças com TEA na Educação Infantil.

Foi possível constatar que tanto no Brasil, quanto em Portugal existe uma preocupação em tornar a escola um ambiente inclusivo, através do avanço e das alterações nas políticas educacionais. A educação inclusiva ainda é um desafio, vários problemas são apontados pelas participantes, no entanto, há um esforço para que se efetive o direito de todas as crianças a terem acesso à escola e assim não deixar ninguém de fora.

Ao analisar as entrevistas das professoras dos dois contextos distintos, foi possível perceber que há experiências positivas e ainda algumas dificuldades diante do processo de inclusão da criança com o TEA na Educação Infantil. Ao longo dos relatos das participantes, é possível realizar reflexões e indicar possíveis estratégias de intervenções para uma inclusão ecológica, através das contribuições de Bronfenbrenner (1996 e 2011) e outros autores que dialogam com essa proposta. Na inclusão ecológica, o sujeito é percebido como ativo em um processo recíproco com o ambiente que está inserido.

Para compreender o processo de inclusão da criança com o TEA na Educação Infantil, buscou-se trazer um pouco das questões que envolvem o diagnóstico e os saberes das professoras sobre os sintomas que podem estar presentes no transtorno, para construir estratégias e adaptações necessárias no ambiente escolar. Ter o olhar ecológico, envolve o professor olhar para essa criança em sua totalidade, conectando um trabalho em rede com outros contextos e educadores e não esquecendo que atrás do diagnóstico existe uma criança. Essa que necessitará de uma atenção maior ao transitar pelos microssistemas, da sua chegada à escola de Educação Infantil até sua trajetória para o primeiro ano.

Assim, no seguimento serão apresentadas as categorias que emergiram a partir da análise das percepções das professoras de Educação Infantil de crianças que possuem o TEA no território luso-brasileiro.

7.1. O desafio da transição ecológica da criança com TEA

Uma das importantes questões analisadas durante a pesquisa foi saber como se dá a transição escolar das crianças na Educação Infantil para o primeiro ano, ou seja, para outro ambiente. A criança irá para outro ambiente desconhecido novamente depois do seu ingresso na Educação Infantil, e para as pessoas com o TEA, pode ser muito difícil esse momento pelos sintomas/comportamentos que podem desencadear caso não seja feito esse período com cautela e atenção.

Ao analisarmos sobre a luz da Ecologia do Desenvolvimento Humano proposta por BRONFENBRENNER (1996), essa mudança de ambiente para qualquer pessoa trará consequências no seu desenvolvimento, nas atividades que irá envolver-se e na sua organização social. E, ao pensarmos nas consequências, essas por vezes poderão ser positivas, sendo promotoras de desenvolvimento para a criança, quanto negativas, lhe colocando em situações de estresse e perdas nas aprendizagens e nas interações sociais.

A obrigatoriedade do ingresso da criança aos quatro anos de idade na Educação Infantil no Brasil contribuiu para que as famílias busquem mais cedo as instituições para a inserção das crianças com alguma deficiência, mesmo com muitos receios e ansiedades em relação ao processo de inclusão. A busca pela escola adequada faz com que a família necessite levar em consideração as especificidades das crianças e a escola que irá melhor oportunizar condições de acesso e de permanência.

Em Portugal, a Lei n.º 65/2015 “Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade”. No entanto, a frequência da criança na escola é uma opção da família, pois o sistema compreende que essa é a primeira responsável pela educação dos filhos. Mas, o Ministério da Educação vem ampliando a universalidade e as garantias de acesso à escola como um direito das crianças.

No Brasil, na Educação Infantil é obrigatória a matrícula a partir dos quatro anos de idade, conforme a Lei nº 12.796/2013, a qual dispõe em seu Art. 6º que é “dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013). Assim, é um desafio fazer desse momento o mais tranquilo possível para todas as crianças, respeitando suas singularidades.

Sob o olhar sistêmico de Bronfenbrenner (1996), a mudança de um ambiente para outro

pode ser considerada como uma *transição ecológica*, sendo o resultado e o incentivo de processos de desenvolvimento. Para a criança ao ser inserida na EI ela possuirá as interações imediatas com seus pares e seus educadores, os quais podemos chamar de acordo com a teoria ecológica, de microssistema, possuindo elementos que influenciam em seu desenvolvimento.

Na sequência são apresentados dois processos de transição ecológica vivenciados pela criança nessa etapa, sendo o primeiro ao ser inserida na escola de Educação Infantil e o segundo ao ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental. Quando se trata de uma criança com TEA, essas alterações podem evidenciar mais um desafio para os docentes da Educação Infantil.

7.2 O processo de inserimento/adaptação na Educação Infantil

Ingressar em um novo ambiente é um momento que gera muitas expectativas e ansiedade, pois é sair da nossa zona de conforto para um ambiente desconhecido. No entanto, esse momento não precisa ser traumático quando bem organizado e acolhedor. A Educação Infantil, geralmente, é o segundo contexto que a criança irá transitar após o contexto familiar, é uma nova rotina, com pessoas desconhecidas, que gera também para seus cuidadores um momento de angústia. Por isso, a necessidade de se pensar como será esse processo, como será organizado e, principalmente, como será antecipado para as crianças com TEA essa nova rotina em sua vida.

(...) é o termo que, para nós [italianos], denomina a estratégia de dar início a uma série de relacionamentos e comunicações entre adultos e crianças quando a criança está ingressando em uma creche ou em pré-escola pela primeira vez. O conceito italiano de *inserimento* designa o processo inicial de acolhida da criança à nova comunidade. (BOVE, 2002, p.135 apud PANTALENA, 2010, p.19. Grifo do autor).

Para os professores, é necessário ter um olhar para as necessidades educacionais dos estudantes, e hoje já existe a possibilidade de saber antecipadamente que terá um aluno com TEA, logo, mais tempo hábil para organizar a inclusão com outros educadores. Mesmo com sistemas diferentes, os dois países possuem sistemas que podem sinalizar as crianças que possuem Necessidades Educacionais Específicas – NEE.

Na realidade do município do Rio Grande, o sistema de vagas das escolas públicas de Educação Infantil, já fornece a opção no preenchimento do formulário para o responsável

registrar se existe ou não alguma deficiência. Assim, a escola para onde é direcionada a criança, possuirá tempo para organizar-se e melhor adequar o ambiente e orientar os educadores, para as necessidades da criança ao ser inserida, como aponta a professora “*Já sabia do laudo, pois quando sai a lista dos alunos os inclusos ficam entre parênteses*” (BEATRIZ, 2018, BRASIL). Porém, nem todas as crianças já possuem o diagnóstico antes de sua inserção na escola.

Em Portugal, através da Intervenção Precoce, as crianças são referenciadas no sistema, logo as escolas já são notificadas que a criança a ser inserida possui alguma deficiência. Porém, não muito diferente do território brasileiro, há casos que são descobertos quando ingressam na Educação Infantil, cabendo o professor juntamente com a família de encaminhar a criança para uma avaliação.

As professoras, principalmente da etapa da Educação Infantil, ao se depararem com a criança com o TEA em suas turmas passam por algumas situações como: a descoberta junto à família sobre o transtorno, essa família que passa a vivenciar o período de aceitação e então a buscar possíveis intervenções ou não, como relatado por uma das professoras: “*a inserção da Mônica não foi fácil, veio sem diagnóstico, e logo percebi a problemática dela, mas eu não queria dizer aos pais o que eu pensava, porque não posso dar o diagnóstico*” (JOANA, 2018, PORTUGAL).

Sabe-se que o profissional responsável pelo diagnóstico é o médico, porém assim que a escola perceber algum atraso no desenvolvimento é necessário chamar essa família e relatar a avaliação pedagógica, trazendo o que está sendo verificado de diferente na criança que justificaria uma avaliação multiprofissional. Para isso, o professor precisa demonstrar confiança à família, e essa confiar no professor e compreender que a escola quer o melhor para seu filho, esse trabalho coletivo irá fazer diferença no processo.

Outra dificuldade, mas apresentada pelas professoras brasileiras entrevistadas, é de que quando são comunicadas que receberão uma criança com o TEA na turma, sentem falta de mais diálogo com sua equipe de trabalho sobre a criança. Como denota Ana, “*não recebi orientação nenhuma, apenas me foi colocado que eu iria receber um aluno com TEA e que tinha autonomia para fazer a adaptação como achasse melhor. As primeiras informações concretas foram dadas pela mãe na entrevista*” (ANA, 2018, BRASIL).

Para Mantoan (2015, p.81), a formação necessária para a inclusão seria “o exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é uma saída para obter o sucesso”. Fato que Portugal vivencia, através das equipes locais de Intervenção Precoce, pelas professoras não se sentirem

sozinhas e terem com quem trocarem experiências, dúvidas e angústias, além de traçarem um planejamento individualizado para a criança em conjunto. Outro ponto levantado foi sobre as dificuldades enfrentadas em não saber lidar com as crianças que possuem o transtorno e mais uma vez sentem-se sozinhas e angustiadas na busca pela informação, por não saberem como desenvolver o trabalho.

Ela já estava na escola, cheguei depois, nesse ano comigo foi bastante difícil, porque eu não sabia de como lidar com ela, eles são bem pequenos, bem agitados, eles exigem muita atenção e ela também, ela quer mexer em tudo, não tem muita noção do perigo, limites, só que aos poucos eu fui me adaptando e conhecendo ela e trabalhando de acordo com as necessidades que surgiam. (DAIANE, 2018, BRASIL)

Outro aspecto apontado pelas participantes é quanto à necessidade de formação sobre como lidar com o transtorno e assim poder desenvolver melhor as adaptações e as intervenções necessárias no contexto escolar. “quando eu a recebi eu pesquisei um pouco, até para saber mais ou menos como trabalhar, mais que é difícil, sabe? No início do ano eu ainda falava para coordenadora, para gente pensar no que se pode fazer para ela conseguir trabalhar junto” (DAIANE, 2018, BRASIL). Para Mantoan (2015, p.81), seria importante para o professor que “além da formação em serviço nas escolas, carecem de formação em educação inclusiva, que deveria vir de todas as disciplinas que compõem o currículo de formação inicial”.

Saber as informações sobre o transtorno é essencial, porém deve-se lembrar de que atrás de um diagnóstico existe uma criança, com todos seus sonhos e suas vontades, e existem também, muitos comportamentos típicos da idade que precisam ser orientados como qualquer criança da mesma faixa etária. A fala da educadora Daiane citada acima, nos revela as dificuldades que ela enfrenta diante de algumas questões comportamentais da criança, que não se sentia capacitada para lidar. Essa dificuldade foi sendo superada, quando deixou a ansiedade de lado e passou a olhar para a criança e não para o TEA, porque todas as pessoas são diferentes e, portanto, suas necessidades também.

No primeiro dia a Yasmin não queria entrar de jeito nenhum, e a colega de formação achamos melhor não forçá-la, por ela e pelos outros educandos também, porque muitos eram novos na escola. E as crianças vendo aquilo já ficaram olhando, então a Yasmin foi para a sala de recursos, depois conversamos com a mãe. (BEATRIZ, 2018, BRASIL)

Recusar-se a entrar em um ambiente desconhecido e sair de sua rotina, pode ser difícil para qualquer criança, mas se tratando de pessoas com o TEA, pensar em estratégias para

casos comuns como esse é essencial. Como relata essa professora “*A inserção da Laura na instituição foi com minha colega, dizia que ela fazia muitas birras, se jogava no chão, chorava muito, comportamentos repetitivos, foi um ano muito complicado*” (ALINE, 2018, PORTUGAL). Ter a percepção que uma criança com algum transtorno vai apresentar em algum momento as características em seu comportamento, por isso, contar com o apoio de profissionais na escola que facilitem esse processo de inclusão é muito importante, assim como, contar com o apoio da família para descobrir as preferências da criança e utilizar esse recurso para criar vínculos de confiança é primordial.

Algumas escolas com falta de profissionais para dar suporte, dificuldades de entendimento sobre o TEA e inclusão, ou, mesmo, problemas em sua organização, acabam recorrendo ao auxílio dos pais da criança, tornando este o mediador na sala de aula junto à turma. Conforme relata essa professora:

me disseram que ele ficava em torno de 40min a 1h na sala sempre com a mãe, a mãe não podia sair da sala. Disseram que com a mãe já era muito complicado, que enquanto ele estava na sala elas não conseguiam fazer as atividades; não conseguiam dar andamento. Relação professora e Yuri não existia. (GEANE, 2018, BRASIL)

Verifica-se diante do relato da professora a dificuldade da criança em distinguir os papéis e ter a pessoa de referência na sala de aula durante o processo de inserção na escola. Bronfenbrenner (1996, p.69), apresenta questões sobre as *expectativas de papel*, “como a pessoa naquela posição deve agir e como os outros devem agir em relação a elas”. Por mais que os pais e a escola consigam manter uma relação equilibrada, os dois educadores no mesmo espaço, pode ocasionar algum desequilíbrio nas relações e atividades no ambiente.

Outro ponto importante verificado nos dois territórios foi à importância da redução do número de crianças por turma, quando se tem uma criança com deficiência. No município do Rio Grande/Brasil, através da Resolução N° 042\2018, que estabelece as Diretrizes Operacionais de Educação Especial indica que:

§ 1º: A composição quantitativa das turmas com, no máximo, dois (02) alunos incluídos e até duas categorias de deficiência por sala de aula, deverá obedecer ao seguinte critério: serão diminuídas três (03) vagas ao ingresso do primeiro aluno incluído; mais (02) vagas para o segundo aluno incluído. Reduzindo no total, até 05 alunos por turma. (CME,2018)

Essa resolução entrará em vigor a partir do ano letivo de 2019, no entanto, muitas salas de aula já obtinham uma redução no número de estudantes, para propiciar mais qualidade de atendimento para todos que constituem o grupo da criança incluída. Em Portugal, algumas

turmas estavam com alunos reduzidos em função da inclusão, o que para as educadoras é importante, para se ter mais atenção ao grupo.

A turma tem 19 alunos, reduzido por causa do Gabriel, se não seriam 25 alunos, [...] Quando ele veio, veio junto a educadora da IP que estava com ele em casa, assim foi muito fácil. Não chorou, muito sereno, eu esperava uma adaptação mais difícil quando ele ingressou mas ele suportou. (PATRÍCIA, 2018, PORTUGAL)

Um fato denotado por uma das participantes como facilitador é quanto ao processo de inserção acontece quando a criança já possui vínculo com um educador que irá acompanhá-la na escola, como o caso dos profissionais da IP, que em alguns casos já conhece a criança por realizar o atendimento junto a casa da família. Outro momento, é quando a criança faz a inserção em outro nível da Educação Infantil, já pertencendo e se sentindo inserida no ambiente, conhece os educadores e a maioria dos colegas. Esse que passa a ser mais tranquilo, já que a criança pode desenvolver sentimentos positivos em relação às interações que estabeleceu com o grupo anterior, projetando para a próxima turma que possuirá muitos elementos e colegas que já estabeleceu vínculos importantes.

O processo de inserção na turma foi tranquilo, pois já conhecia o grupo, pois faziam atividades juntos e adaptou-se bem ao restante que não conhecia. Já estava integrado, pois está na escola desde a creche. Sua relação com os outros está melhor esse ano, em relação ao ano anterior. Já peguei a parte mais difícil de Matheus, ele já foi mais difícil. (SUELEN, 2018, PORTUGAL)

Portanto, percebe-se que o período de inserção na escola para a criança com o TEA será crucial para sua permanência na escola, lembrando que esse momento acontece desde sua primeira inserção, quando só existia o contexto familiar ou o retorno à escola, quando avança mais um ano. Percebe-se que as crianças que estão inseridas há mais tempo na escola, desde a creche, possuem menos dificuldades a cada ano, a cada retorno. E que apoios especializados são necessários, como auxiliares/monitores de educação e a própria redução de números de alunos por turma. Francesco Tonucci (1997), observa que a escola não pode ser vista como um depósito de crianças e, por isso, o fazer pedagógico deve ser repensado diariamente a partir das relações, dos papéis e das interações que vão sendo tecidos no cotidiano.



“A creche não é um cabideiro” – Tonucci (1976)

Pensar em inserção na perspectiva de uma escola inclusiva e ecológica, requer olhar para cada criança e suas necessidades e potencialidades, em um ambiente planejado para elas e que a criança sinta-se segura. Respeitar seu tempo e suas características e elaborar estratégias educacionais juntamente com outros educadores, para que se possa melhor qualificar esse momento, para que seja tranquilo e prazeroso. *O que se percebe é que a criança precisa adaptar-se a rotina da escola e não ao contrário, desconsideram suas necessidades, especificidades e direitos. A escola continua formatada a um perfil de criança e a reproduzir esse perfil* (DIÁRIO DE CAMPO DA AUTORA, 2018, BRASIL).

7.2.1 Transição escolar da Educação Infantil para o primeiro ano

Alguns desses estabelecimentos de ensino serão exclusivos de atendimentos para educação infantil, tendo as crianças ao término do último nível ser transferidas para outra instituição de ensino contendo as próximas etapas. Outras instituições possuem essa etapa, porém em sua maioria funcionando de forma diferenciada e desconectada dos Anos Iniciais do Ensino fundamental. Isso implica sair de um contexto estruturado, tanto em nível de currículo e de espaço físico, que acolhe as necessidades das crianças pequenas para outra organização física e curricular com demandas e referências muito diferentes. Assim, vai chegar em um momento na vida da criança que terá que acontecer essa transição para outro ambiente, no

caso da educação, seja ela na Educação Infantil como no Brasil que é obrigatória, ou em Portugal no primeiro ano quando passa a ser exigido.

A transição de ambiente dependendo de como é oportunizada pode ser fonte de estresse para qualquer criança, logo para a criança com TEA tende a ser mais conflituosa se suas especificidades não forem levadas em consideração. Pois, as características das pessoas com o transtorno como: excessivo apego a rotinas e padrões ritualizados de comportamento, as dificuldades de iniciar e manter a comunicação e as interações (APA, 2014), podem agravar-se no seu desenvolvimento se não ocorrer um planejamento/previsão das mudanças que irão ocorrer de acordo com suas necessidades. De acordo com a professora Ana, na escola em que atua, a transição para o primeiro ciclo ocorre da seguinte maneira: *“na nossa escola a transição para os anos iniciais é feita da mesma forma que os outros alunos, sendo que geralmente a criança acompanha a sua turma. Possíveis adaptações são propostas pela professora do ano seguinte de acordo com sua avaliação”* (ANA, 2018, BRASIL).

O exemplo acima é de uma turma de Educação Infantil, pertencente a uma escola de ensino fundamental, logo, as crianças estão mais familiarizadas com os espaços, porém a rotina é diferente, a proposta pedagógica passa por uma mudança muito grande. Percebe-se que o professor do primeiro ano possui total autonomia para realizar essa transição, como também, não há uma conexão entre as duas etapas para as crianças irem se ambientando com a nova proposta. Esse fato ficou evidente, também, em outra entrevista realizada em uma escola de ensino fundamental, como relata a professora Cristina:

Não sei se é algo errado da minha parte ou não, mas muitas vezes a professora do ano anterior irá me dar suas observações e eu irei acolhê-las, porém, irei observar como a criança age na minha sala e a transição para o primeiro ano aqui segue assim, a criança acompanha a turma e a professora vai observando como proceder (CRISTINA, 2018, BRASIL).

Em primeiro momento, observamos a necessidade da comunicação entre os ambientes, seja no qual a criança está inserida e o qual irá recebê-la, independente se pertence à mesma escola ou não. É necessário pensarmos como estamos oportunizando as primeiras experiências com o outro ambiente e como trabalhamos a inserção dos sujeitos. Em Portugal, a etapa de transição não fica só nas idas a nova escola, mas sim em diálogo com os educadores e para a criança com TEA, muitos relatórios sobre sua trajetória e necessidades, como destaca essa educadora: *“para a transição escolar existe um plano, realiza-se uma reunião com os profissionais envolvidos e que serão da próxima escola, realizamos relatórios de como está a criança e o que necessita para o próximo ano”* (SUELEN, 2018,

PORTUGAL). No território português, mesmo a criança, pertencendo há uma escola que possui o primeiro ano no mesmo local, o processo de transição ocorre da mesma forma, realizando reuniões e integrações com o outro ambiente nos horários de pátio e de festas.

A escola já possui o primeiro ciclo, a transição é feita por uma ata pelas colegas do primeiro ciclo, com aquelas que ficaram no primeiro ano, no caso do Gabriel já vem sinalizado que tem o PEA,¹⁵ embora haja outros que tenha outro tipo de comportamento que também já é sinalizado, feita então a ata entre a educadora da pré-escola e do primeiro ciclo articulando tudo. E eles costumam fazer integração em momentos de festas, tudo é feito em conjunto, o recreio ele fica bem no recreio, não há problema qualquer, como os outros. (PATRÍCIA, 2018, PORTUGAL)

Enquanto no Brasil, as turmas de Educação Infantil que estão inseridas dentro das escolas com Ensino fundamental, também realizam algumas interações, mas essas não foram destacadas tendo como objetivo o processo de transição. Como também, não foi mencionado a existência de uma documentação de um diálogo de trocas de informações e/ou relatórios sobre as necessidades das crianças.

O trabalho em Portugal realizado em rede, fica evidente, mesmo sendo já fora da Educação Infantil, há uma preocupação com o desenvolvimento desse estudante. Conforme Brandão (2014, p. 266):

Se o sentido da educação é criar redes fluidas de processos de saber, de um ponto de vista de uma sociologia e de uma psicopedagogia dialógica do aprender, então boa parte de sua razão de ser estaria na criação de redes de co-criadores do próprio saber. Redes cada vez mais amplas de pessoas ativas e solidariamente criadoras, através de práticas de partilha em todos os processos de criação e aquisição de conhecimento, dentro e fora do âmbito da escola.

Os processos que surgem nessa mudança ocorrem em nível do mesossistema, sendo nessa rede e nesse momento, que os saberes dos educadores precisam ser antecipados e compartilhados para a inserção no 1º ano do Ensino Fundamental. Bronfenbrenner (1996, p.161) definiu o mesossistema “como uma série de inter-relações entre dois ou mais ambientes em que a pessoa desenvolvente se torna participante ativa”. Após a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, forma-se novamente outro ambiente de microsistema.

Para efetivar a ideia de rede, Bronfenbrenner (1996, p.162) propõe interconexões

¹⁵ Perturbações do Espectro do Autismo – PEA é o termo utilizado em Portugal, equivalente ao Transtorno do Espectro Autista que utilizamos no Brasil, definido pelo Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais 5.ª edição (2014).

importantes como a *comunicação interambiente* sendo “as mensagens transmitidas de um ambiente para outro com a intenção expressa de dar informações específicas para as pessoas do outro ambiente”. Isso quer dizer que os educadores do próximo ambiente precisam dialogar, comunicar-se com os outros educadores da criança, não só conhecer as características da pessoa com TEA, mas como tem sido realizadas as estratégias para lidar com aquela criança, suas necessidades específicas e seu Plano Educacional Individual – PEI.

Diante da proposta da ideia de rede de Bronfenbrenner (1996), foi possível constatar na realidade de Portugal, onde há uma preocupação com todas as crianças do pré-escolar em criar vínculos com o próximo ambiente. Geralmente, combinam entre as instituições, a escola de Educação Infantil com a escola do primeiro ano mais próxima que irá recebê-los, e combinam momentos festivos para a integração já com uma organização no início do ano letivo, “*a escola na freguesia nós fazemos muitas atividades juntas de articulação, de passeios, natal, de estudos, carnaval, combinamos tudo no início do ano*” (JOANA, 2018, PORTUGAL). Outro ponto destacado, é que além da participação dos momentos de atividades de festa, as crianças são convidadas a participarem da rotina do primeiro ano, conforme relata a professora Fernanda:

Eles fazem transição progressiva, eu vou com os meninos, vamos em uma manhã, conhecemos os espaços, os professores, o que nos fazemos é, vamos conhecer o professor desse menino, só que está com o quarto ano, nós fazemos, é, vamos até o professor que nesse momento está com o primeiro ano, fazemos uma manhã de atividades, brincam no recreio, ouvem a campainha a tocar, vão para sala novamente, continuam a atividade, conhecemos a biblioteca da escola, cantina, vamos nos movimentar nos espaços todos, para não ser tudo novo, vamos duas, três vezes por norma, vamos a festa de final de ano também, e tem corrido bem. (FERNANDA, 2018, PORTUGAL)

Outro ponto crucial, é a participação e a manutenção de uma de suas referências no novo ambiente, seja essa mediada por um professor (que poderá ir à casa da criança para formação de vínculos) ou um educador de apoio para auxiliar na inserção, como pode-se observar nos relatos das professoras de Portugal. O que Bronfenbrenner (1996) denominou de *vínculos suplementares*, pessoas que participam dos mesmos ambientes. Caso a criança realize a transição sozinha e sem o acolhimento que necessita, o processo de transição pode ser caracterizado como *fragilmente vinculado*. A criança pode apresentar um comportamento desorganizado e regredindo habilidades que já havia conquistado, como também, recusas para entrar na escola.

Ao fazer a transição para o primeiro ciclo, há uma reunião com a diretora da escola, e se já souber quem é a professora, as meninas são convocadas, e iremos conhecer o caso daquela criança, as dificuldades, os apoios que deve ter. Pois é diferente os apoios, a precoce é até o pré-escolar e depois já é a necessidade das crianças especiais, vem uma pessoa de fora também só que do ensino especial. (ALINE, 2018, PORTUGAL)

Nesse sentido, é importante refletirmos o quanto o trabalho em rede dos educadores é necessário nesse processo de transição entre um lugar e outro, através de partilhas de experiências vivenciadas, de quem é aquele sujeito e de seus interesses e singularidades, como também, no desenho de aprendizagem que constituíram as práticas educativas do professor construídas para incluir todo o grupo de crianças.

Todas as crianças possuem apoio quando transitam para o primeiro ciclo, nós fazemos uma reunião com os pais, os técnicos que acompanham as crianças e as enfermeiras do centro de saúde e os professores que irá receber. O coordenador da escola que é para poder passar a mensagem e fazem uma reunião com todos juntos, e transmitimos as competências que ela adquiriu e as dificuldades que ela tem, que é mais fácil eles ficarem espertos que ela tem essa dificuldades. (JOANA, 2018, PORTUGAL).

Os anos iniciais, do ensino fundamental, começam com um ambiente diferente do que a criança estava acostumada, há mais exigências e os apoios são menos disponíveis, as diferenças começam a ficar mais visíveis e suscetíveis aos julgamentos daqueles que não compreendem o respeito à diversidade. O apoio especializado e as adaptações que recebe diante de suas dificuldades, serão essenciais na definição de seu papel enquanto estudante e ao promover um desenvolvimento escolar positivo.

Alguma altura ficava desorganizado quando via as festas em conjunto com o primeiro ciclo que são coisas diferentes, quando vinha muita gente a reação dele era negativa no sentido de não querer participar, a puxar e não querer ir. Esse ano está numa fase mais social, teve o grupo folclórico e ele entrou na cantina e disse não, não, mas ficou comigo, mas aos cadinhos avançando com ele e aos poucos já estávamos no meio a dançar. (PATRÍCIA, 2018, PORTUGAL)

Ao pensarmos nesse trabalho de possibilidades em rede e de partilha, é imprescindível trazer a afetividade na formação dos vínculos entre os educadores e as crianças, sendo de extrema importância para que se sintam seguras e pertencentes no ambiente. Como denota Bronfenbrenner (1996, p.43), “Nenhuma sociedade pode se sustentar muito tempo a menos que seus membros tenham aprendido as sensibilidades, motivações e habilidades envolvidas na ajuda e no atendimento aos outros seres humanos”.

Uma característica percebida nas entrevistas com as professoras do contexto brasileiro, é que as escolas de educação infantil que não possuem o ensino fundamental integrado, não realizam nenhuma conexão com as escolas mais próximas para onde as crianças irão ser transferidas para o primeiro ano. Como aponta essa professora, “*é pelo sistema de vagas ou secretaria. Não sei se é por endereço ou proximidade, acredito que a escola não saiba*” (GEANE, 2018, BRASIL). Para todas as perguntas realizadas sobre quais escolas essas crianças irão, as respostas são sempre parecidas, conforme esse outro relato: “*geralmente vão para as escolas mais próximas no primeiro ano*” (BEATRIZ, 2018, BRASIL). Mesmo, havendo as escolas de ensino fundamental mais próximas, não foi registrado pelas participantes nenhum envolvimento de aproximação com essas instituições.

A transição para outro ambiente irá potencializar a mudança no *papel*, que começa pela expectativa com o novo ambiente. Estar incluído no ambiente imediato, no caso a sala de EI com sua organização e proposta de aprendizagem diferente das demais etapas, com os objetos, pessoas, e a maneira pela qual a criança estabelece suas relações e é compreendida diante do tempo que vivência as rotinas, lhe dá a sensação de segurança. No entanto, essa mudança para uma pessoa com o TEA, os quais tendem a possuir dificuldades em lidar com as mudanças de rotinas, se não for realizada de forma a contemplar suas especificidades, poderá ser muito difícil. A professora Fernanda, denota sua preocupação em adiantar uma rotina que será exigida em breve para a criança:

Nós estamos em uma fase que estamos a tentar a prepará-lo para a transição para o primeiro ciclo, porque o objetivo qual é, eu sei que no pré-escolar que se descubram a si próprios, através da brincadeira, mas agora no final do ano, já estamos muito perto, há um conjunto de rotinas, que eu tenho que começar a fazer com que o menino se prepare, chegar a sala, estar sentado a fazer o trabalho até as 10h30min, que é o que vai acontecer na outra escola é muito complicado. (FERNANDA, 2018, PORTUGAL).

Acreditamos que a inclusão não é o preparar um ambiente e uma rotina mais próximos da escola regular ainda na Educação Infantil. Mas, sim, antecipar para a criança com o TEA que haverá mudanças e que as integrações e as interconexões, que, como exemplo, ocorre em Portugal, ao utilizar os processos de transição para o primeiro ano, auxiliam muito na inserção em um novo contexto.

Além disso, os déficits nas interações sociais também necessitarão ser observados, visto que irão implicar na mudança da pessoa com o outro contexto. Segundo Antunes e Costa esses déficits incluem:

Indiferença ou falta de satisfação na interação com as outras pessoas, compreensão limitada da intenção de outros, falta de entendimento sobre o espaço pessoal, indiscrições sociais, inadequação no relacionamento com os pares e dificuldade de compreender pistas sociais. (2018, p. 63)

Com o advento das leis da inclusão, o TEA tem possibilitado que os educadores invistam nas adaptações dos ambientes e no acolhimento com as pessoas, para que se sintam pertencentes e que suas dificuldades sejam compreendidas e respeitadas, como também superadas, mediante as interações que estabelecem com seus pares.

Portanto, possuímos as políticas públicas para garantir os direitos de acesso e permanência da pessoa com TEA, porém, ainda precisamos avançar enquanto educadores em práticas ambientalmente sustentáveis, não excludentes, trazendo a pessoa com deficiência como sujeito que é parte e pertencente ao meio ambiente. Esse sujeito que se desenvolve em outros níveis do ambiente, os quais não podemos desconsiderar e sim compartilhar as experiências que envolvem toda a complexidade da Bioecologia do desenvolvimento e o processo de inclusão da pessoa com o TEA.

7.3 O trabalho pedagógico e a mediação do professor para a constituição de um contexto ecológico de inclusão

Ao se pensar nos processos de mediação do professor que facilitaram a inclusão, requer um olhar atento para as singularidades de cada criança. Como também, promover experiências que “teçam o conhecimento por fios coloridos, que expressem diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atuam cooperativamente” (MANTOAN, 2015, p.78).

Durante o processo das análises das entrevistas dos dois contextos pesquisados, Brasil e Portugal, foi possível perceber que algumas participantes sentiam-se angustiadas, relatando as dificuldades ao trabalhar com crianças que possuem o TEA, porém ao mesmo tempo, mostram-se entusiasmadas em querer buscar estratégias para qualificar o trabalho e a inclusão da criança na escola. Como aponta a professora portuguesa, “*é muito difícil trabalhar com eles, depois há aquele medo de que há professores que põem em prática e outros não porque não querem se chatear*” (ALINE, 2018, PORTUGAL). Os professores que durante um ano letivo realizam esforços para potencializar o desenvolvimento da criança mostram-se receosos

com os próximos colegas que receberão a criança, que talvez não tenham o mesmo empenho e dedicação.

A vontade de fazer a diferença, ou seja, mesmo não sabendo como lidar com uma criança com deficiência não é motivo para não tentar melhorar o ambiente para que a criança possa se desenvolver com seus pares. Como denota a professora brasileira, “*sou bem crua ainda, fico nervosa eu só tenho a boa vontade*” (BEATRIZ, 2018, BRASIL). De acordo com Mantoan (2015, p.78), “um professor que participa da caminhada do saber com os alunos consegue entender melhor as dificuldades e possibilidades de cada um”.

Outra característica comum, nos dois territórios pesquisados e relatada pelas participantes, é sobre a necessidade do uso da rotina para a criança com TEA e conjuntamente toda turma beneficiando-se da mesma. “*Fazemos a rotina que utilizamos para todos, que são fotos aleatórias da internet, estamos pensando em mudar porque estamos achando que para ele tem certas figuras que ele não está identificando, mas não sabemos como*” (GEANE, 2018, BRASIL). No entanto, observa-se que no contexto brasileiro, as professoras ainda possuem dificuldades em termos de como utilizar a rotina visual e a criança com TEA beneficiar-se desta, bem como estruturar e organizá-la.

Comecei então a estruturar a rotina, pois percebia que ele não entendia a rotina, mas estruturei para toda turma. Precisei fazer uma rotina real, com objetos concretos durante dois anos. E então começamos a alterar de propósito a rotina, porque ele havia aversão às mudanças, para ir se ambientando, porque sabemos que no dia a dia não pode ser sempre igual, sobretudo em casa. No segundo ano, já tinha imagens na rotina para se guiar e já tinha noção do que iria acontecer. (ALINE, 2018, PORTUGAL)

A percepção da professora portuguesa, que a criança não compreendia a rotina e as imagens que eram utilizadas por todas as crianças que constituíam a turma, foi essencial para reestruturar de forma que antecede ainda a leitura de imagens, foi a utilização de objetos concretos na rotina, os quais passaram a sinalizar as atividades. São observações que, de acordo com a teoria bioecológica, afetam o desenvolvimento das pessoas no ambiente, pois pode instigar ou desanimar as reações dos sujeitos e seu processo de crescimento. (COPETTI e KREBS, 2004).

Durante a pesquisa, algumas professoras permitiram tirar foto do quadro de rotinas, o qual foi possível perceber que são realizadas de diversas formas. “*Ele não possui uma rotina rígida, mas oriento e introduzi uma rotina com atividades a seguir para toda turma. O mural fica com o relógio adaptado com a rotina a seguir, se Matheus fosse mais grave, teria que ter*

um mural diferenciado e mais interativo”. (SUELEN, 2018, PORTUGAL). Na sequência a rotina utilizada pela professora:

Figura 5: Adaptação da rotina e do tempo



Fonte: Acervo da própria autora, 2018, Portugal.

Segundo a educadora, a criança permanecia muito ansiosa para saber a hora do término das atividades e ir para casa, então adaptou no relógio, com o uso de bolinhas de massa de modelar, quando o ponteiro pequeno do relógio estivesse no número 9, *bolinha grande*, é a chegada na escola e a saída *bolinha menor*, no número 5. Segundo a professora, a criança passou a compreender a rotina e diminuir o comportamento ansioso. De acordo com a teoria bioecológica, o *tempo* de intervalo entre as atividades propostas podem fortalecer ou enfraquecer as disposições pessoais para envolver-se. (COPETTI e KREBS, 2004). Por isso, uma rotina que contemple as necessidades da criança e de suas características é necessário, no caso acima, a criança entra e sai em horários também diferenciados, mas com outros colegas junto, pois uma hora antes e uma depois é considerado horário expandido na instituição, para que ele saiba que alguns colegas ficam mais um tempo na escola.

No contexto brasileiro, as professoras também utilizam murais com a rotina, porém, menos estruturados e com as ordens das atividades mais confusas para as crianças com TEA se organizarem no tempo. Na fotografia 02, percebe-se que não há espaço suficiente para prender todos os cartões da rotina e a decoração dos prendedores também podem atrapalhar a visualização da atividade a seguir. Na fotografia 03, as palavras poderiam estar em letras maiúsculas e as figuras, que representam as atividades, poderiam estar em uma sequência a ser executada, pois lado a lado fica confuso. Nesses dois exemplos, antes de serem

apresentados para as crianças, há a necessidade de saber se a criança identifica imagens para ter sentido em sua rotina. Caso contrário é preciso buscar alternativas, que a criança possa compreender.

Figura 6: Rotina da turma



Fonte: Acervo da própria autora, 2018, Brasil.

Figura 7: Rotina do dia



Fonte: Acervo da própria autora, 2018, Brasil.

Ao realizar análise sobre as metodologias de trabalho, Portugal apresentou diferentes opções de metodologias, sendo que essas facilitam propostas que pensam na organização e na interação das crianças com TEA no ambiente. As metodologias mencionadas nas entrevistas e percebidas nos contextos foram: *High/Scope*, *DENVER*, alguns recursos do *TEACCH* e pedagogia de projetos, sendo que algumas delas são utilizadas juntas.

Algumas escolas portuguesas estão utilizando a metodologia *High/Scope*, que surgiu nos anos 60 nos Estados Unidos, que se baseia em um modelo estruturado na organização com os estudantes. Essa organização possibilita aos professores a adaptação de atividades e as interações de acordo com o interesse e dificuldades das crianças, a aprendizagem passa a ser

centrada na criança. Essas, podem realizar suas escolhas de acordo com seus interesses. (GOMES, 2014).

Esse modelo foi percebido em todos os contextos visitados, pelo menos enquanto organização dos móveis e objetos nas salas de aula. E, em sua teoria, percebe-se que facilita o trabalho com a inclusão, principalmente, quando as crianças precisam de um ambiente organizado e estruturado para interagir.

O modelo High/Scope propõe um quadro geral de organização das atividades, adaptado à turma com que se trabalha. “A coisa mais importante que queremos que as crianças aprendam é, provavelmente, que todos somos iguais em muitos aspectos e todos somos diferentes noutros aspectos e que tais diferenças são normais” (BRICKMAN e TAYLOR, 1996, p. 184 apud GOMES, 2014 p.72)

Uma das professoras portuguesas utiliza a metodologia *High/Scope* na organização das rotinas de trabalho e a proposta da pedagogia de projetos. Conforme denota, “*tenho cartões que sinalizam com os cantos identificados por imagem e número. Tem um quadro das presenças com um velcro e eles põem o nome e a imagem para onde vão. Isso facilita para ela e para os outros, ela faz todas as atividades que os outros.* (JOANA, 2018, PORTUGAL)

Figura 8: Mural estruturado com rotinas



Fonte: Acervo da própria autora, 2018, Portugal.

A rotina nesse modelo possui flexibilidade e permite a criança organizar seus espaços de aprendizagem e antecipar aquilo que se passará em cada momento do seu dia, transmitindo segurança e confiança com o ambiente. Através da organização dos espaços e a rotina visual no mural, tende a facilitar a organização das crianças com o TEA, visto que as sinalizações visuais estão presentes nesse modelo. Porém, é necessário ter cuidado para que a criança que possui apego em suas rotinas, não vá sempre para as mesmas áreas de interesse, o ideal é que essas áreas sejam ampliadas em seu repertório.

Ainda na mesma sala de aula, a professora utiliza relógios e embaixo fotografias de cada momento a ser realizado, quando chega a hora de utilizar as áreas de aprendizagem, passam a utilizar o mural de baixo, que foi escolhido pelas próprias crianças de acordo com seus interesses.

Figura 9: Rotina com fotografias



Fonte: Acervo da própria autora, 2018, Portugal.

Figura 10: Rotina visual por imagem em mural



Fonte: Acervo da própria autora, 2018, Portugal.

Os brinquedos estão sinalizados nas suas respectivas caixas que os organizam, facilitando a identificação e o acesso ao buscar um brinquedo, bem como, no momento de término da atividade para guardá-lo. As sinalizações auxiliam nas rotinas, conforme destaca a professora, “*nós propunha uma rotina, o esquema do dia com imagens para ele se orientar nos sítios, no refeitório, na casa de banho, pois quando dizíamos vamos lavar as mãos ele ficava a olhar para nós e para fazer xixi também*” (ALINE, 2018, PORTUGAL).

A maioria das crianças com o transtorno possui déficits na compreensão da linguagem e dificuldade para lidar com instruções complexas, de processar de forma global as informações, o que aumenta a ansiedade e os comportamentos disfuncionais. E quando expostas visualmente de forma ordenada aos passos a seguir, conseguem compreender os fatos e a executar melhor, criando oportunidades de aprendizagens. Como denota a professora, “*se ela tem que desenhar, pintar e recortar, tem que dar os passos de cada vez, uma etapa de cada vez*”. (JOANA, 2018, PORTUGAL).

Quando a rotina é livre, ou seja, a criança não possui orientação da atividade a seguir, tende a envolver-se com suas estereotípias, isolamento e outros problemas de comportamento por ficarem ociosas. Logo, não quer dizer, que sistematizar uma rotina irá piorar as

dificuldades em superar mudanças e torná-la ainda mais rígida, ao contrário disso, a rotina possui a intenção de promover a compreensão sobre as atividades de seu cotidiano, e as mudanças dentro da própria estrutura auxiliam a superar as alterações que ocorrem em nosso dia a dia. (JULIO-COSTA, 2018)

Figura 11: Organização visual para os brinquedos



Fonte: Acervo da própria autora, 2018, Portugal.

As escolas onde ocorreram as entrevistas em Braga no território de Portugal, possuem as mesmas organizações, são estruturadas da mesma metodologia de áreas ou cantos de aprendizagens, mas com algumas variações. Como relata a professora, “*eu vou adaptando, vai dependendo do grupo, utilizo a pedagogia de projetos, por vezes um cadinho mais HighScope, vamos variando* (FERNANDA, 2018, PORTUGAL). Percebe-se que, de acordo com a proposta de cada professor, o uso ou não de metodologias, desde que sejam suficientes para as demandas do grupo, conforme destaca a professora a seguir:

uso uma rotina todos os dias, com imagens, mas uso um pouco de cada método, montessori, high scope, pronto um monte de situação que sejam boas para o grupo e que sejam para a autonomia deles, isso está tudo marcadinho nas capas, nas cadeiras, eles sabem as coisas deles, sabem ir buscar, entendem regras, acho que estão bem acomodadinhos. (PATRÍCIA, 2018, PORTUGAL).

Figura 12: Área da cozinha



Fonte: Acervo da própria autora, 2018, Portugal.

Figura 13: Áreas de aprendizagens



Fonte: Acervo da própria autora, 2018, Portugal.

No contexto brasileiro, as salas de aula também se assemelham, porém com menos materiais e recursos disponíveis para as crianças. O que para uma criança com TEA talvez seja positivo, pois não possuem tantos estímulos visuais, as salas de aula são menos poluídas visualmente.

Figura 14: Espaço sala de aula



Fonte: Acervo da própria autora, 2018, Brasil.

Figura 15: Sala de aula



Fonte: Acervo da própria autora, 2018, Brasil.

O Modelo *DENVER*¹⁶ de Intervenção Precoce – ESDM, citada por uma professora portuguesa, é uma proposta de Intervenção Precoce direcionada às crianças com o TEA, onde várias competências são trabalhadas, divididas por níveis de faixa etária. Possui como base os

¹⁶ A formação em *DENVER* em Portugal é mais disseminada e mais acessível em questões de valores, no Brasil está há pouco tempo e com o custo muito elevado.

princípios norteadores da Análise Comportamental Aplicada – ABA – e envolve toda a equipe que atua com a criança, pais, escola e outros educadores responsáveis pelos estímulos com a criança, e as intervenções tendem a ocorrer nos contextos naturais da criança ou em consultórios. (ROGERS e DAWSON, 2016).

Metodologia DENVER, é o que tenho mais referência, é o que li, fiz uma formação, fui eu e a mãe, há dois anos em Braga, deu-nos uma abertura um cadinho maior de como nos deveríamos trabalhar com eles, na realidade transmitiram mais informações, como é que eles eram, como nós deveríamos trabalhar com eles e o uso de rotinas estruturadas. (JOANA, 2018, PORTUGAL).

Outra abordagem mencionada pelas professoras do contexto português foi o *Programa TEACCH*,¹⁷ mas utilizado pelas educadoras da IP no ambiente da sala de aula. No entanto, o conceito da metodologia parece um pouco equivocada quanto a sua utilização na sala de aula. O programa possui as iniciais do inglês Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children, que pode ser traduzido como Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações Relacionadas à Comunicação. Possui como objetivo desenvolver dentro da área psicoeducacional atendimento às crianças diagnosticadas com o TEA, desejando preferencialmente um comportamento mais autônomo e independente.

Temos um material organizado, que elas usam para trabalhar com ele, o TEACCH, e na sala com ele utilizo a mesma coisa que utilizo com todos, com a educadora de apoio. A terapeuta ocupacional que utilizam as atividades do TEACCH. Agora ela está a trabalhar parte da tríade, né, da motricidade fina, a pegar o lápis, mas a motricidade fina estar a ser desenvolvida, a fazer a pinça, a pegar na tesoura, e, pronto, basicamente é isso que elas fazem, grafismos, sequências e enfiamentos. Estou a tentar implantar que ele identifique o nome dele, as coisas da rotina ele identifica tudo. (PATRÍCIA, 2018, PORTUGAL)

No contexto brasileiro, percebem-se alguns princípios do TEACCH nas salas de aula, quanto à sinalização e à adaptação de materiais e de planejamentos, para que através de um sistema e de uma orientação visual as crianças possam ter mais autonomia e aprendizagens nas atividades propostas. Esse programa já se apresenta de forma mais comum e possibilita o professor estruturar o ambiente para a criança com TEA, sendo que as demais também irão beneficiar-se.

¹⁷ No Brasil, em relação ao programa TEACCH, existe uma grande especialista no assunto, a psicóloga [Maria Elisa Granchi Fonseca](#), a técnica originada nos Estados Unidos, registrada de posse da [UNC](#) (University of North Carolina), e todos os direitos são reservados, sendo essa universidade, a única autorizada a instruir pessoas para aplicar as estratégias do programa.

E a única metodologia mencionada pelas pesquisadoras brasileiras, por mais que já se observe o uso dos princípios do programa estruturado, foi a pedagogia de projetos, com o uso de recursos visuais e adaptações nos objetivos e, também, na forma de trabalhar com as crianças com o transtorno.

Faço a hora do conto e tem que ser uma história com bastantes imagens, objetos, alguma coisa que chame a atenção dele. Se eu pedir para que os outros se sentem para ouvir, eles vão se sentar, faço adaptações para chamar a atenção dele. Do contrário ele não estaria sentado, ele estaria lá na prateleira pegando um brinquedo. (GEANE, 2018, BRASIL).

Ao observar os discursos das professoras brasileiras, percebe-se uma preocupação em efetivar as interações e os processos proximais entre as crianças, estes que são objetivos principais das diretrizes da Educação Infantil em nosso país e que é uma das dificuldades das crianças com o TEA. Elaborar estratégias para atrair a atenção da criança é importante, diante da aparente preferência em atividades solitárias, muitas vezes acontece, justamente por não saberem como engajar-se ao grupo. Conforme destaca uma das participantes da pesquisa, “as adaptações são feitas mais no sentido da apresentação da atividade, para que o aluno entenda o que se espera dele”. (ANA, 2018, BRASIL). Outro relato, denota os recursos utilizados:

Sobre os recursos que uso, hoje foi a história da Branca de Neve, eu trago o que tenho em casa, chapéu, uma maçã, espelho, coisas que dá para adaptar para o recurso visual e procuro não usar livro. A Isis não irá atentar para o livro. Fico perdida e no início era pior. Eu sei que ela viu que foi pego o chapéu, a maçã e o espelho, mas saber se ela entendeu a história, eu não sei, acredito que alguma coisa ela captou. A mensagem da história os outros entenderam, mas ela, eu fico em dúvida. (BEATRIZ, 2018, BRASIL).

Ao analisar o ambiente e todas as possibilidades que este pode promover no desenvolvimento das crianças, principalmente, das que possuem o transtorno, é necessário o professor mediar os *processos proximais* utilizando uma *lente ecológica* (LISBOA e KOLLER, 2004). Essa *lente* que oportunizará uma visão integral dos sujeitos inseridos no contexto escolar, permitindo se despir de preconceitos e abrindo-se para a diversidade, reavaliando sua própria prática dentro do ambiente.

Os questionamentos, as reflexões e as avaliações das professoras são muito importantes, pois, antes de concluirmos que a criança não atingiu aos objetivos pensados para ela, é preciso observar seus comportamentos e, também, pensarmos como estamos propondo as atividades, se a criança compreende da forma que estamos tentando comunicar ou se é

necessário utilizar outras linguagens. Como aponta a professora, “*eu tenho minhas dúvidas, acho que ela percebe o que estou a dizer, mas nem sempre age. Por isso, entro na dúvida, será que ela me compreendeu? Será que não compreendeu?*” (JOANA, 2018, PORTUGAL).

O trabalho requer um olhar e uma escuta atenta para os pequenos sinais de expressões e de comportamentos, que a criança irá comunicar sua relação com o ambiente e com as pessoas, para que o professor enquanto mediador possa auxiliar nos processos de desenvolvimento. “*O que eu faço é o planejamento e a atividade para ela é adaptada. Estou trazendo coisas visuais e acabo por apresentar a todos. É mais para que ela pegue, toque, se aproxime, desperte a atenção e fique junto*” (BEATRIZ, 2018, BRASIL).

Bronfenbrenner e Evans (2000) alertam sobre os riscos e proteção nos processos proximais no contexto escolar, que podem se caracterizar como competências ou disfunções. A criança com TEA tende a apresentar muitos comportamentos disfuncionais, muitos em função de não saber comunicar-se e o que fazer no ambiente. Porém, esse mesmo ambiente quando organizado e com objetivos planejados pode favorecer o desenvolvimento de competências e ganhos de habilidades, que irão modificar seu comportamento impulsionando seu desenvolvimento diante das interações e de relações estabelecidas. Cabe ao professor, buscar os apoios e os recursos necessários para mediar esse processo (LISBOA e KOLLER, 2004). Um exemplo de comportamento disfuncional, que após um período de tempo e mediação, passou a tornar-se funcional pela criança adquirindo competências necessárias para permanecer no ambiente junto da turma e da professora a seguir:

Devido as dificuldades dela aceitar o momento do refeitório, comecei a ir um pouco mais tarde e ela foi se acostumando, ela entra e senta. Hoje a monitora observou que ela não esperou que a mesma sentasse para sentar-se no colo. A monitora conseguiu sentar e ela sentar-se no colo já é uma vitória, pois ela não queria sentar, ela sentava no chão, são passos que vamos dando. Quando ela começou a ficar no refeitório era no chão com as pernas abertas e comia o lanche sentada no chão, esse foi o primeiro momento, depois ela começou a ficar em pé na cadeira, depois no colo da monitora. E hoje ela puxou a cadeira e sentou-se sozinha. (BEATRIZ, 2018, BRASIL)

A professora teve sucesso aos poucos com o objetivo da criança sentar-se na cadeira e permanecer no refeitório no mesmo momento que os outros. Mas, cabe pensar sobre os motivos que a criança não queria permanecer no ambiente, refletindo o que a deixava ansiosa e agitada. Talvez com mais sinalizações visuais, ela pudesse ficar mais tranquila ao saber o que iria acontecer.

Retomando a importância do olhar da *lente ecológica* do professor, é preciso, primeiramente, tornar o ambiente um lugar de significados para a criança com o TEA. Sendo necessário, desmistificar o transtorno com mais informações sobre as características, para que as pessoas compreendam alguns dos comportamentos e possam assim promover a inclusão.

O primeiro passo foi conversar, eu pedi para a professora da sala de recursos explicar aos pais o que era o autismo, como era e como podíamos auxiliá-los a virem preparados de casa. Para que conversassem com os filhos em casa, foi a professora da sala de recursos que fez essa mediação. Os pais não tinham nenhuma ideia, apenas uma mãe nos surpreendeu, ela tem um irmão ou sobrinho autista já adulto. (GEANE, 2018, BRASIL).

O TEA precisa ser falado entre a comunidade escolar, conversar com todas as pessoas que estão envolvidas de alguma forma com o contexto da escola sobre os direitos da pessoa com deficiência e a garantia de usufruir dos mesmos espaços que todos possuem. Ações pedagógicas de sensibilização são necessárias no início do ano letivo, para que os pais das crianças possam também educar na perspectiva inclusiva, do respeito a qualquer pessoa, independente de sua diferença.

depois o problema foi com os pais, porque as crianças iam mordidas, ela arrancava a pele, com hematomas muito grandes nos colegas, e os pais começaram a apontar o dedo. Pois, aí, os pais começaram a ser sensibilizados, às vezes, quando pegava um pai mais sozinho tinha que lhe chamar a atenção, não é? Porque ninguém está livre. Fiz formações e nesse momento, não há pai nenhum que aponte o dedo. (JOANA, 2018, PORTUGAL).

Seguindo a linha na mediação para inclusão, a mesma professora acima, analisando como poderia oportunizar a participação da criança na hora da *assembleia* (momento em roda, na chegada) teve a ideia de contar com a participação da família da criança, para que auxiliassem nesse momento também. Então, foi através da mediação a seguir:

Segunda-feira de manhã contamos o fim de semana, o que fez, o que gostou, pronto! Ela não verbaliza, então, a mãe manda uma fotografia e nós mostramos a fotografia, Mônica o que estavas a fazer? Claro que às vezes ela não sabe, então a mãe nos diz o que ela fez, aí nós dizemos isto: fui ao shopping, fui à praia, e ela diz. Pronto! Portanto, é uma maneira dela também contar o que fez e obrigá-la a expressar-se e os pais também de estarem a trabalhar com ela e se sentem incluídos. (JOANA, 2018, PORTUGAL)

Pensar formas de participação na sala de aula para que a criança também possa mostrar seus interesses é focalizar nos processos de interações possíveis para aquele grupo, para

aquela criança. A *visão ecológica* é aquela que nos trará uma visão sistêmica do todo, das relações no ambiente, das interações face a face e com os objetos, para poder pensar que estratégias e recursos podem ser utilizados naquele contexto, com aquelas pessoas, naquele tempo, permitindo situações de muito aprendizado. (LISBOA e KOLLER, 2004).

Uma das professoras entrevistadas no território brasileiro também se lembrou dos momentos em que as crianças sentam em círculo e da estratégia que utilizou para a criança permanecer junto ao grupo e diminuir sua ansiedade. “*Quando sentamos em círculo, sempre o coloco do meu lado, senão ele vai ficar no meio, querendo olhar o livro primeiro, pois, ele fica ansioso para ver, então, eu coloco o livro sempre no lado dele e assim ele fica olhando*”. (CRISTINA, 2018, BRASIL)

Portanto, nos processos de mediação é imprescindível o professor utilizar essa *lente ecológica* (LISBOA e KOLLER, 2004), percebendo que a criança com o TEA processa as informações de forma e em tempos diferentes e que para isso as características e os *processos proximais*, os quais “abrange formas particulares de interação do organismo com o ambiente, [...], que operam ao longo do tempo e são situadas como os mecanismos primários que produzem o desenvolvimento humano” (BRONFENBRENNER, 2011). Logo, o que ocorrer no ambiente, irá influenciar no comportamento da criança e em suas aprendizagens. Procurar por estratégias e por recursos que promovam o desenvolvimento das crianças, favorecendo o processo de inclusão e de pertencimento ao contexto escolar se for necessário.

7.4 Participação da família no processo de inclusão da criança com TEA na Educação Infantil

Com a inserção cada vez mais cedo das crianças na Educação Infantil, é necessário refletir que os principais microsistemas de desenvolvimento da criança na infância são a família e a escola (BRONFENBRENNER, 1996). Logo, um ambiente afeta o outro, por isso, a importância de se estabelecer uma relação de diálogo e de confiança entre os dois sistemas, pois, com os diagnósticos sendo descobertos no período dessa etapa da educação, é imprescindível trazer a família como parte no processo de inclusão da criança com o Transtorno do Espectro Autista – TEA. Essa que possui um papel importante no desenvolvimento da criança e em todo seu processo de aprendizagem, visto também, que são as pessoas que permanecem mais tempo com a criança. Conforme Bronfenbrenner (2011, p.

279), de “todos os contextos que nos ajudam a sermos mais humanos, a família fornece as condições de desenvolvimento mais importantes: o amor e o cuidado que uma criança necessita para se desenvolver com sucesso”.

O TEA sendo um transtorno e que até o momento não há cura, logo, acompanhará a criança durante sua vida e envolverá a família durante o processo de desenvolvimento. No território português, já é utilizado a Intervenção Precoce centrada na família, através de uma perspectiva ecológica que considera os contextos naturais da criança, bem como, as características envolvidas no seu desenvolvimento e não mais com o foco apenas na criança.

Ao descobrir a suspeita do diagnóstico ou a confirmação deste, muitas famílias vivenciam o período de luto, frente às expectativas geradas em relação ao filho idealizado com as dificuldades que enfrentarão a partir das características que esses apresentam. A descoberta pode gerar vários tipos de sentimentos e comportamentos frente à nova situação da família que precisará se reorganizar.

Nos dois contextos pesquisados, o período de luto foi mencionado, denotando as dificuldades de aceitação, as dificuldades de relação com a escola e o isolamento. De acordo com a prof.^a Joana “a família desmoronou quando tiveram o diagnóstico, procuraram psicólogo que atende no contexto da família e da escola, tudo particular, mas foi o que eu disse quando precisa, precisa para isso que serve os profissionais. Agora eles encaram a situação” (JOANA, PORTUGAL, 2018).

Percebe-se também, o quanto é difícil iniciar e dar seguimento com uma intervenção, quando a família ainda não elaborou o recebimento do diagnóstico e, portanto, o trabalho dos educadores fica muito comprometido. Para Júlio Costa e Annelise (2018, p.157), “a notícia do diagnóstico provoca uma reviravolta na família, que precisa manejar aspectos psicológicos, emocionais, financeiros e até logísticos na organização da rotina”.

Ela está a sair agora desse processo de luto, pois foi tudo muito complicado, na altura em que a própria relação com a ELI ficou abalada, foi muito complicado, tanto é, que a equipa deixou de vir com frequência, para tentar forçar a mãe a encarar o problema, e, portanto, nessa altura, comecei eu, a assumir um papel de mediação, entre a equipa e a mãe. É porque eu entendo que de alguma forma a equipa tinha que fazer que a mãe aceitasse para o bem da criança, mas a mãe também tem o direito de não aceitar, é uma situação muito, muito complicada. (FERNANDA, 2018, PORTUGAL)

Percebem-se quanta reorganização do sistema familiar é necessário para que possa encarar esse novo desafio. “Na aceitação da família, no nosso caso é bem difícil, a mãe aceita bem, mas o pai não aceita; o pai não aceitando a mãe já trata diferente” (BEATRIZ,

2018, BRASIL). Muitas famílias sentem-se aliviadas por descobrirem o que a criança realmente possui, porém, frustradas por não saberem como ajudar diante das dificuldades da criança.

Ao acolhermos as famílias, que na Educação Infantil estão na fase inicial do luto, percebe-se esse como um mecanismo de defesa utilizado para lidar com a perda do filho idealizado. A disponibilidade dos profissionais envolvidos na intervenção com a criança, deverá auxiliar a família a conseguir passar e a superar essas fases.

No estágio da negação, o sujeito encontra-se frente a uma realidade inaceitável. Nesse sentido, fugir é a reação inicial que funciona como um para-choque para uma notícia chocante, com o passar do tempo a negação possibilita que a pessoa se recupere e reaja de forma diferente. A raiva, como segundo estágio, traduz a dor que a pessoa está sentindo, expressa por meio de sentimentos de revolta, inveja e ressentimento. No estágio da barganha, a pessoa volta-se à sua crença, responsabilizando Deus pela situação vivida e como detentor de poder para mudar a realidade, a vida torna-se negociável com o ser superior. A depressão é a fase de preparação para a aceitação da morte, a pessoa recolhe-se ao mundo interno, sentindo-se impotente diante da situação. [...] A aceitação é o último estágio, nesse momento a pessoa entende a realidade da morte encerrando sua luta contra essa realidade (KUBLER-ROSS, 2011 apud LIMA e FILHO, p.22, 2017).

Diante do processo de luto, os pais podem impactar positivamente a vida da criança ou não, dependendo como viver essa experiência. Assim, “pode-se concluir que “elaborar” o diagnóstico de um filho significa desenvolver processos de resiliência que permitam não apenas o desenvolvimento do filho, mas da família” (SEMENSATO e BOSA, ano, p.08). Esses processos que reúnem recursos e estratégias para competências e empoderamento familiar.

É necessário refletirmos quais marcas estamos deixando nessas famílias, quando planejamos o processo de inclusão. Há a necessidade de repensarmos se estamos abrindo espaços de escuta e de apoio à parentalidade e ao acompanhamento da criança, promovendo esquemas de colaboração entre família, escola e redes de apoio. A prof.^a Fernanda a seguir, denota a importância de saber o momento para ter o diálogo com a família nos processos de descoberta do TEA e da inserção na escola “a colega falou com a mãe, em uma perspectiva sempre de ir dando tempo à mãe, para lidar com o processo, ela tinha acabado de perder a mãe também” (FERNANDA, 2018, PORTUGAL).

As famílias esperam encontrar na escola uma oportunidade, a ajuda de pessoas que possam escutar sem julgamento e façam respeitar seus direitos.

Antes dela ir ao médico, eu pedi para mãe, está vendo mãe, a senhora vai entrar sem ela ver, e, vai ver como é a rotina dela na sala, porque ela não brinca com ninguém, não interagia com ninguém, nem adultos nem crianças. A mãe começou a ficar preocupada quando viu que a menina não brincava com ninguém. Depois ela comentou comigo, que raramente quando ia em uma festa de família, a menina não interagia nem com os primos, nem com as outras crianças. Pronto! A partir daí levou em outro médico que deu o diagnóstico. (JOANA, 2018, PORTUGAL).

Foi a maneira que a professora encontrou de a mãe perceber de que algo estava errado, sem ter que dar um diagnóstico, até mesmo porque ela enquanto professora não poderia, mas sabemos, que muitos educadores na ansiedade e na preocupação acabam sugerindo possíveis diagnósticos aos sintomas que as crianças apresentam.

Um fato importante que apareceu nas entrevistas é o esclarecimento para as demais famílias sobre o que é o transtorno, sobre a inclusão e da importância da colaboração de todos, já que a aprendizagem com a diversidade será para todos.

As crianças o acolheram muito bem, sentamos, conversamos, fizemos uma reunião com os pais para que conversassem com as crianças. Tenho alunos muito espertos não parecem que são do Maternal. Resolvemos chamar os pais porque eles têm esse entendimento, não sobre o autismo em si, mas que existe algo diferente. (GEANE, 2018, BRASIL).

As rotinas das escolas se mostram bem preenchidas e com poucos momentos disponíveis para dialogar com as famílias, além daqueles espaços formais com entregas de avaliações. Porém, percebe-se uma flexibilidade sempre que há necessidade, criando espaços para o diálogo, como aponta uma professora “*hoje é quinta-feira, é dia da folga da mãe, então, ela vem buscar a criança, aproveitamos esse dia para se houver algo, conversar direto com a mãe*” (BEATRIZ, 2018, BRASIL).

Podemos pensar que as famílias podem ficar em uma situação de vulnerabilidade por não conseguirem elaborar o processo do diagnóstico do TEA. Assim, os apoios necessários do mesossistema (saúde, assistência social e educação), são importantes para o engajamento da família com a criança.

As unidades e equipes de saúde, geralmente, são a porta de entrada para a família na avaliação do desenvolvimento da criança. Sendo assim, é imprescindível que estas estejam atentas aos sinais do TEA, bem como, auxiliar no processo das informações e das orientações iniciais sobre o entendimento e, dessa forma, amenizando o estresse nos pais e nas crenças de que serão poucas as possibilidades para a criança ou que ela precisa só de mais estímulos, como destaca Fernanda (2018, PORTUGAL) “*a mãe procurou a unidade, mas assumindo*

que essa diferença comportamental teria a ver com a falta de estímulo, porque ficava com os avós. E, portanto, desde logo, a mãe teve uma vontadezinha em aceitar que o ideal seria ele ser avaliado”.

“Nem foi a mãe que percebeu a diferença, foi uma cunhada enfermeira formada, e diz que tiveram muita dificuldade em que ela aceitasse, ela própria disse. [...] a mãe é um cadinho permissiva, o pai é que leva às terapias, que estimula, o pai que impõe mais as regras”. (PATRÍCIA, 2018, PORTUGAL)

Percebem-se as dificuldades ao trazer a participação da família na inclusão da pessoa com o TEA, quando essa vivência o luto sem obter o acompanhamento para desenvolver as competências necessárias (ROGERS; DAWSON; VISMARA, 2015) nas habilidades que a criança terá que desenvolver, para promover melhor o desenvolvimento da criança. Para isso, é essencial que os educadores que estarão em contato com essa família e criança, busquem “na realidade socioambiental, na percepção do que movimenta a comunidade/sociedade, encontrar caminhos de intervir. Intervenção para transformação da sociedade” (GUIMARÃES, 2004, p, 139).

A escola é um dos contextos de apoio para a família, pois, através de um olhar ecológico, as diferenças existentes nos dois ambientes, *família e escola*, podem contribuir para se complementarem em seus papéis, ao diminuir os déficits que a criança com TEA possui. Com o intercâmbio de experiências entre os educadores e com as crianças, já que são pessoas que possuirão maiores vínculos emocionais nas interações.

Se falar com a mãe, diz que sem dúvidas a escola fez diferença, e que se sente muito arrependida pelo mais velho, quando lhe chamei a atenção, ela tirou ele de cá e matriculou em outro jardim e lá diziam a mesma coisa. Ela só caiu nela, quando o Matheus foi diagnosticado. E repara, que o fato de ele não ter tido apoio desde cedo, o mais velho, agora terá mais dificuldades a estabilizar e ter um percurso dito normal. Matheus, por ter tido o apoio mais cedo, conseguiu avançar e ser mais autônomo. (SUELEN, 2018, PORTUGAL).

Outro momento importante para as relações entre os educadores é a comemoração diante das etapas vencidas com os objetivos traçados de trabalho com os familiares. Como percebe a professora, “se ele não estivesse na inclusão ele não estaria evoluindo, não estaria acontecendo isso na vida dele e pelo o que conta a mãe, percebemos que está sendo muito importante na sua vida”. (GEANE, 2018, BRASIL). Para Bronfenbrenner (2011, p.280), é importante “a capacidade de funcionamento efetivo da família, criando e sustentando a

competência e o comprometimento dos seres humanos, depende do apoio do outro, nos contextos mais amplos”.

Além do retorno sobre o desenvolvimento da criança ser importante para a família, esse também se mostra de muita motivação para o professor, como reconhecimento de todo o trabalho planejado e pensado para a criança. *“Eu fico feliz quando a mãe diz que ela mostra em casa, que ela reconhece. E agora em casa, eu sei que ela vai reconhecer esses objetos de hoje, a mãe pode até não notar, mas ela, ela vai reconhecer”* (BEATRIZ, 2018, BRASIL).

Para Bronfenbrenner (2011, p.291), “a necessidade de apoio familiar, incluindo o cuidado da criança, depende claramente da estrutura familiar e das circunstâncias sob as quais ela vive”. Isso justifica a necessidade de existir apoios para essa família, de negociar com suas crenças de que o comportamento que a criança apresenta é referente a um transtorno e que precisa de intervenção o mais cedo possível.

Semensato e Bosa (2017) apontam evidências de como o diagnóstico do transtorno impacta a vida da família que possui um filho com o TEA, tendo a resiliência parental como um processo importante na elaboração do desenvolvimento da criança. E ainda, salientam que “esses resultados tenham implicações imediatas para a formação de profissionais que trabalham com famílias nesse contexto, assim como para orientação de programas de intervenção voltados ao impacto inicial do diagnóstico de autismo na família” (p.08).

A sistemática de trocar ideias, sentimentos e estratégias entre os profissionais da escola, possibilita criar-se um grupo de formação em serviço sobre o assunto, que pode exercer o papel de apoio, proteção e intervenção apropriada para a criança e seus educadores. (MANTOAN, 2015), conforme a professora na citação a seguir:

Na nossa escola não existe grupos de apoio e a única orientação é dada pela equipe de sala de recursos e pela professora. A família é chamada a participar de todas as atividades abertas na escola e fora dela, assim como reuniões trimestrais onde conversas individuais são realizadas para melhorar o atendimento aos alunos. (ANA, 2018, BRASIL)

No contexto brasileiro, percebe-se que as escolas ainda não possuem em sua organização tempos de troca com as famílias, para juntos traçarem objetivos no Plano Individual Educacional da criança, bem como avaliarem esses objetivos. A professora, a seguir, destaca como é estabelecido na escola os momentos de trocas com a família sobre a criança:

É, a gente entrega os pareceres e eu me coloco à disposição se quiser conversar alguma coisa; e assim, a gente fez reuniões também no início e no meio do ano para mostrar os novos projetos, alguma coisa da rotina, essas coisas assim, todos os trabalhos, a ideia do que for trabalhar com eles, para eles saberem, basicamente isso. (DAIANE, 2018, BRASIL).

De acordo com os relatos anteriores das professoras brasileiras, o espaço destinado à troca de informações e apoio às famílias ocorrem nas atividades abertas e em algumas reuniões, porém, percebe-se que há a necessidade de espaços de trocas entre familiares e professores, conforme o desenvolvimento da criança. A professora Cristina (2018, BRASIL), destaca as dificuldades em não se ter uma frequência de trocas com os pais da criança, “*porque com algumas famílias temos dificuldades, com a família do Caio não, eles foram bem explícitos sobre ele. A nossa primeira reunião é coletiva, então, é muito difícil eu conseguir saber como trabalhar com eles, há poucas trocas*”.

Além disso, situações principalmente relativas às questões comportamentais e ao bem-estar da criança nos dois contextos, escola e casa, precisam de um olhar e escutas mais frequentes. E ainda, as trocas entre os educadores necessitam de uma frequência, logo, dentro de um *tempo* e espaço, visto que a continuidade e descontinuidade são importantes dentro dos processos proximais que envolvem as pessoas no ambiente, pois, a ideia é que a criança generalize as aprendizagens em todos os contextos em que ela vive. (BRONFENBRENNER, 2011). Conforme relata a professora sobre o diálogo com a mãe da criança com TEA: “*o que ela pede é para que preparemos ele para o primeiro ciclo. No início, ela pedia para que nós ajudássemos ele a se vestir, na hora do banho, na hora do jantar*” (FERNANDA, 2018, Portugal).

Tenho estratégias delineadas com ela, daquilo que fui lendo e das conversas que tenho com o psicólogo, terapeuta da fala, com o ensino especial, nós nos reunimos com alguma regularidade, mesmo com os pais, cada período no início do ano e final de cada período, nós costumamos nos reunir com os pais, todos para delinear o que já atingiu, traçar objetivos, o que já conquistou, para delinear outros, aquilo que não está adquirido, então, continuamos a trabalhar até ela conseguir. (JOANA, 2018, PORTUGAL)

As solicitações da família são diversas, vão desde atividades diárias que envolvem cuidados com a alimentação e a higiene, para ganho de mais autonomia. Como também, com a preocupação com o futuro acadêmico, começando pela alfabetização e a inserção no primeiro ano, conforme mais avanços aos objetivos, vão se pensando nas próximas dificuldades a serem superadas. Conforme aponta essa professora, “*os pais são parceiros de*

trabalho, conversam sempre, mostram as preocupações e áreas que percebem que precisa desenvolver e recebem orientações das educadoras” (SUELEN, 2018, PORTUGAL).

Ao receber uma criança na escola com o transtorno ou a suspeita desse, é necessário pensarmos nessa família que chega à instituição, muitas vezes em processo de luto pela criança idealizada e todas as esperanças criadas, que após o diagnóstico essas expectativas desmoronam muitas vezes. E, ao ingressar em uma escola de Educação Infantil, a família busca um acolhimento e apoios para conseguir superar e fortalecer suas competências para promover o melhor desenvolvimento para a criança. Por isso, é tão importante o acolhimento para a família e para a criança, que o período de inserção seja feito com muito diálogo sobre a rotina no contexto da vida familiar, as habilidades e as dificuldades, os gostos e as preferências da criança, para facilitar o vínculo e as atividades que serão propostas.

Os dois territórios pesquisados possuem diferenças nos atendimentos aos pais, pela interferência de um sistema de apoio que centraliza as intervenções na família, e a opção da escola ser o local do técnico atuar nesse processo junto ao professor. No Brasil, de acordo com as professoras participantes, não temos algo sistematizado em termos de lei, apenas esforços e o início de uma caminhada que percebe a necessidade da família no acompanhamento da criança e, assim, busca aprimorar suas competências parentais, efetivando melhor a inclusão das pessoas com TEA junto a seus educadores.

7.5 Inclusão no contexto ecológico da Educação Infantil: Entre desafios e possibilidades

A Educação Inclusiva está propiciando mudanças nas políticas de educação especial em vários países, garantindo o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nas escolas regulares, para que cada vez menos tenha estudantes excluídos. Entre vários direitos que as crianças possuem, foi possível perceber durante a pesquisa que a garantia e a acessibilidade à vaga, à turma reduzida, ao auxiliar de educação, aos profissionais especializados de apoio, à adaptação curricular entre outras melhorias que o sistema de ensino tem conseguido avançar (MANTOAN, 2015).

A escola é um contexto importante de inclusão, pois é um espaço que permite o desenvolvimento de capacidades das crianças sobre o mundo, e ter o sentimento de fazer parte desse lugar, de acordo com Loureiro (2004, p.77):

A educação é promotora e resultante de várias relações em cada contexto histórico e, ao mesmo tempo em que permite a mudança, pela ação problematizadora, pode, dependendo de como está estruturada e de qual finalidade cumpre na sociedade, ser um meio de reprodução de formas excludentes, opressoras e dicotômicas de se viver.

Um dos maiores desafios dentro do contexto escolar é no movimento de sua transformação para as necessidades que vão surgindo, conforme, o passar dos anos e as novas situações que vão aparecendo. Desafio de não ter a percepção que todos estudantes aprendem da mesma forma, mas de que há várias possibilidades de aprendizagens e de vias de se chegar até elas.

Durante as entrevistas com as professoras foi possível constatar que não existem problemas de exclusão por parte dos colegas da criança com TEA, mas, sim, a curiosidade de saber por que o colega possui comportamentos diferentes. Foi possível constatar, através das entrevistas, que quando o professor consegue trabalhar com a turma as questões que envolvem as diferenças, as crianças são envolvidas no processo da inclusão e passam a auxiliar e a mediar também para um melhor desenvolvimento da criança que possui deficiência, o que em Portugal as professoras chamam de *Tutoria de Pares*. Como relata a professora portuguesa: “*Sim tem o Miguel, o colega, que dá o apoio para Gabriel, que dá o apoio quando tem que trabalhar junto, a educadora da Intervenção que gosta de utilizar o miúdo para trabalhar com o Gustavo, e o Marcelo, pronto, prestasse para isso*” (PATRÍCIA, 2018, PORTUGAL).

Gustavo brincava com um peão na sala, girando o objeto, as crianças brincavam nos cantos de aprendizagem, algumas lançavam alguns olhares curiosos para mim, Marcelo era um deles, esse que permanecia muito ao redor do Gustavo, presenciei ele pedindo um beijo para Gustavo, que deu-lhe no rosto. Gustavo continuava a girar seu peão e em alguns momentos girava em torno de si mesmo. Marcelo chamou Gustavo para o canto de construção com blocos de legos, mas Gustavo não se interessou. Marcelo então chamou outra colega que já se aproximava, e os dois trouxeram pela mão o Gustavo para o canto da leitura e deram um livro e sentaram cada um de um lado de Gustavo em umas almofadas. Gustavo folheou o livro, a menina abraçou-lhe e saiu junto com Marcelo para caminhar pela sala de aula. Gustavo levantou-se e foi girar seu peão novamente, mas foi emocionante ver os colegas tentando comunicar-se com Gustavo e interagir com o mesmo, descobrindo formas de intervir e incluir o colega. O que por aqui chamam de tutoria de pares (DIÁRIO DE CAMPO DA AUTORA, 2018, PORTUGAL).

A interação que ocorreu durante a inserção em uma escola portuguesa para entrevista com uma das professoras participantes, oportunizou de vivenciar esse momento de inclusão

por parte dos colegas. Que se mostravam preocupados em manter o colega nas atividades que todos da turma estavam se divertindo e acreditavam que Gustavo também iria gostar. Percebe-se nesse momento, de acordo com Bronfenbrenner (1996, p.39), que o “desenvolvimento da criança é uma função do alcance e da complexidade das atividades molares realizadas pelas outras pessoas que se tornam parte do campo psicológico da criança, ou por envolvê-la numa participação conjunta ou por atrair a sua atenção”.

Nos momentos de interações denotadas pelas professoras portuguesas, percebe-se as estratégias e a afetividade com o colega que possui interesses restritos, que aceita a intervenção dos seus pares. Além disso, as interações e as relações que acontecem entre as crianças são muito estimuladoras no desenvolvimento de habilidades, como a imitação, a comunicação, as percepções, as interações e o brincar simbólico.

O envolvimento dos colegas na participação da aprendizagem do outro também ficou evidente na fala da professora Joana: *“ele está sempre junto aos colegas, no pequeno grupo ou em pares, ou no grande grupo, nunca individualizado, porque eles têm que entenderem que na sociedade há pessoas que nós temos que apoiar, com menos individualidade, todos precisam um dos outros”* (JOANA, 2018, PORTUGAL). A relação de cuidado com o outro, diante de suas características, desperta no grupo após um tempo a necessidade de ajudar, conforme relata a professora brasileira:

Agora a massinha mesmo é uma das coisas assim que eles vê ela com a massinha, se eles veem ela comendo dizem: “a Maria tá comendo massinha”, quando vê é dois ou três correndo atrás dela para tirar, eles começaram a ver a clareza, percebem que não pode porque a gente tira, parece que querem ajudar a cuidar dela também, eles começam a “massinha não pode” ou se não quando ela pega e sobe em algo, a Maria tá ali em cima, sabe, eles chamam a gente para cuidar o que ela está fazendo. (DAIANE, 2018, BRASIL)

Estes processos de interações mais complexas, com as pessoas, os objetos e os símbolos no ambiente, que são denominados por Bronfenbrenner e Morris (1998) de processos proximais, essas relações que acabam por influenciar ambas as partes, a pessoa com TEA que necessita de estímulos e a pessoa que coopera e aprende a desenvolver-se coletivamente dentro de uma perspectiva inclusiva também. Como denota a professora a seguir:

Os meninos nunca sentiram como se ele fosse diferente, ele era apenas o Paulo, e, portanto, com essas aquisições, aquisição da linguagem, aquisição do controle dos esfíncteres, tudo isso, foi acontecendo de uma forma muito rápida, não é? Gradual, mas acabou por ser progressiva, e para os meninos

sempre foi muito natural que Paulo tivesse esse tipo de comportamento (FABIANE, 2018, PORTUGAL).

A convivência com as diferenças possibilita já desde cedo as crianças a compreenderem a inclusão e a diversidade, uma geração com menos preconceitos e em defesa pelo direito de todos terem as mesmas oportunidades. *“Às vezes não é uma tarefa fácil compreender por que um colega necessita de mais auxílio ou de uma rotina adaptada, diante disso, percebe-se a necessidade de demarcar que a diversidade está presente em todos os contextos que convivemos” (DIÁRIO DE CAMPO DA AUTORA, 2018, PORTUGAL).*

A inclusão no microssistema escolar e as influências mútuas da pessoa com outras e os estímulos da linguagem e expressões, são componentes ecológicos importantes para significar as intenções e objetivos das interações (BRONFENBRENNER, 2011).

A partir do dia que veio para minha sala, logo, no primeiro dia recusou-se em dizer: bom dia! Estávamos a cantar e a dizer bom dia, o grupo esperou que ele dissesse bom dia e ficamos ali mais de dez minutos, ele não dizia o bom dia, e os meninos diziam bom dia? bom dia? acabou que o menino sentiu-se forçado pelo grupo, e o restante dos meninos foram lidando muito bem com essas questões e progressivamente foi sendo obrigado a falar pelo próprio grupo. (FERNANDA, 2018, PORTUGAL)

Um apoio importante citado nas entrevistas é o auxiliar de turma e/ou monitor, que pela inclusão da criança na sala de aula esse profissional é adicionado ao grupo para dar apoio ao professor. *“A criança com autismo acompanha a rotina do grupo, nunca é posta de parte, só que depois essa auxiliar, tem mais proximidade com essa criança, qualquer coisa que eu preciso ela está mais perto, às vezes por trás, ao lado, perto” (ALINE, 2018, PORTUGAL).* O papel do auxiliar de turma, muitas vezes, é confundido como sendo só para criança com deficiência, atuando como uma sombra dessa, porém, ele é da turma, para o professor ter mais apoios, acompanhar e facilitar a inclusão dos alunos.

Além do papel do monitor, outros apoios são citados como necessários para dar suporte no contexto educativo, *“falta de monitoramento especializado, de material adequado e de acompanhamento de profissionais especializados como fonoaudiólogo, fisioterapeuta e outros” (ANA, 2018, BRASIL).*

Necessidade de investimentos, de sensibilização diante das deficiências e de formações que qualifiquem o trabalho perante as práticas pedagógicas. Apoio da IP nas escolas, equipe multiprofissional, atendimento especializado e salas de AEE na escola. Como também, respeito à tolerância da criança e suas especificidades (DIÁRIO DE CAMPO DA AUTORA, 2018, BRASIL).

Porém, ficou evidente que uma das professoras ainda não compreende o processo da educação inclusiva e aponta as dificuldades no acolhimento de alguns casos mais graves.

Se for um caso onde a criança, por exemplo, está sempre a arrancar o cabelo, se morde, que tem um comportamento para si e para o grupo é desestabilizado completamente não faz sentido a inclusão, porque não estamos a inclui-la, vamos obrigá-la a estar em um contexto que além de não estar preparado, não tem profissionais necessárias para lidar com aquela criança e ela não terá proveito, para mim a inclusão é positiva, mas na minha perspectiva a inclusão deve ser feita com crianças que tiverem características que lhe permitam estar numa sala sem ser prejudicada, numa sala de ensino regular sem ser prejudicada” (FERNANDA, 2018, PORTUGAL).

No entanto, há percepções e concepções que foram sendo desconstruídas durante o processo de inclusão, diante do exercício do trabalho da busca por informações e ações dentro da própria escola. *“Eu acho que a Yasmin no início, se alguém olhasse para ela, diria que não era uma aluna para estar em uma sala de aula conosco, pois era um pânico, mas com a ajuda da formadora e sala de recursos estamos avançando” (BEATRIZ, 2018, BRASIL).*

Ao olharmos para o microssistema escola na perspectiva inclusiva, a falta de estrutura, de acessibilidade, pode prejudicar o processo de desenvolvimento dos sujeitos, como também, a inserção dos mesmos. Como enfatizou a professora portuguesa:

Nós tínhamos aqui essa criança que só para lidar com ele era uma hora e meia, e temos as outras crianças, portanto, nessa hora temos uma funcionária a dar de comer para uma criança e as outras dezessete? É muito complicado, né? A criança estava inserida aqui e uma vez na semana vinha dois técnicos dar o almoço a essa criança e trabalhar com ela na sala, uma vez por semana, um almoço, e os outros quatro dias? (FERNANDA, 2018, PORTUGAL).

Na Educação Infantil o período de inserção na escola, nos primeiros dias, geralmente é organizado com períodos reduzidos no horário, de forma a acolher melhor as crianças e essas se familiarizarem com esse novo ambiente imediato, onde irão estabelecer novas relações e interações. Mas, com as crianças com TEA, nas pesquisas com as professoras brasileiras, tendem a ficar um período maior que as demais até chegar próximo ou no integral junto ao grupo. *“No início era das 8h às 9h, por um tempo ela ficou nesse período, depois ela começou a ficar até às 9h30min. Depois, todos os dias, íamos aumentando meia hora até ficar no horário atual que é até às 11h, mas foi aos poucos” (BEATRIZ, 2018, BRASIL).*

Outro ponto, durante as entrevistas realizadas nos dois territórios, era sobre a percepção das professoras quanto a inclusão *“A escola é muito boa para o desenvolvimento deles, a*

linguagem, a socialização, tudo faz falta, ainda há poucas crianças que ficam em casa, agora é obrigatório frequentar pelo menos um ano a pré-escola, pois ano passado não era” (ALINE, 2018, PORTUGAL).

Sem estabelecer uma referência nem buscar o consenso, mas investindo na singularidade de cada um, na riqueza de um ambiente que confronta significados, desejos, experiências, esse professor deve garantir a liberdade e a diversidade das opiniões dos alunos. [...] O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado – tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade das salas de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as (MANTOAN, 2015, p. 78-79).

O investir na singularidade é sinônimo de potencializar as habilidades que a criança possui e ir ampliando possibilidades de novas aprendizagens. Como descreve a professora: *“a parte psicológica para mim é fundamental, eles estando estáveis conseguem desenvolver competências facilmente. Tento sempre ir para o lado das emoções, reforço positivo, não permito que eles desistam”* (JOANA, 2018, PORTUGAL). O acreditar que é possível e reforçar os comportamentos e atividades que a criança possui, estimula para a continuidade e o interesse da criança para manter-se mais ativa nas propostas. Como destaca Joana *“cada criança uma criança, eu trabalho assim, ninguém me disse como fazer, mas não é fácil* (JOANA, 2018, PORTUGAL).

Os ganhos de estar atento as necessidades das crianças e não estar preso a manuais e regras para trabalhar em sala de aula, ampliam as chances de sucesso na inclusão, basta estar aberto a promover o espaço e os direitos da criança. Na sequência, dois relatos de avanços percebidos em diferentes contextos:

Aquilo que foi dado desde primeiro para ele até agora, ele já melhorou no comportamento social, ele adquiriu muitas competências que não tinha antes, já não faz mais aquelas birras, aceita as coisas, claro, às vezes, ajudamos ele, mas é muito amoroso, participa das atividades, melhorou a linguagem e a parte da motricidade fina (PATRÍCIA, 2018, PORTUGAL).

[...]

Se ele não estivesse na inclusão, ele não estaria evoluindo, não estaria acontecendo isso na vida dele e pelo que a mãe conta percebemos que está sendo muito importante na sua vida. Não olhávamos para o lado com medo de que algo acontecesse com ele. Acho que esse sentimento de angústia dá incerteza e de se frustrar. Às vezes, nem é tanto, nós fantasiemos uma situação. Às vezes, é mais simples (GEANE, 2018, BRASIL).

A escola de Educação Infantil enquanto contexto de desenvolvimento pode ser analisada como um microsistema, nos quais os processos proximais acontecem. (BRONFENBRENNER,1996). Percebe-se que dentro das instituições de ensino existem também outros ambientes, além da sala de aula, que são importantes para as crianças, enquanto espaços de interações e de trocas de experiências, porém, não foram mencionados.

Não sei se resolveria o problema, mas é a mesma coisa de quando o Yuri chegou aqui, não sabíamos o que esperar, acho que é o despreparo. Talvez se fôssemos preparadas para receber esse aluno e se fôssemos instruídas a como receber essa criança, talvez soubéssemos como lidar com ele desde o início. Mas como não se conhece o aluno, não se tem nenhuma preparação, não se sabe o que vem por ali, ficávamos apavoradas (GEANE,2018, BRASIL).

Diante dos relatos, o sentimento de despreparo ficou mais evidente nas participantes brasileiras, enquanto nas participantes portuguesas, percebe-se que essas sentem-se mais seguras nesse processo. Talvez, por Portugal já possuir uma caminhada mais sólida dentro da inclusão, como também por obter o apoio das equipes de Intervenção Precoce junto às escolas. Pois, nos dois territórios não há formações específicas sobre o TEA oferecidas dentro das instituições, as buscas sobre informações e trocas de experiências ocorrem dentro do ambiente entre as educadoras que vão ressignificando novas possibilidades de inclusão.

A utilização de tutoria de pares em Portugal também mostrou-se um elemento de grande importância no processo das interações e das relações proximais, por aumentar as possibilidades de socialização, comunicação e interesse no outro. No Brasil, percebe-se o envolvimento dos colegas com a criança com TEA, mas ainda não no nível de estratégia inclusiva. E corroborando com Mantoan, “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis” (2015, p.81).

Após a inserção nos dois territórios, foi possível perceber que as participantes no Brasil ainda sentem-se despreparadas para trabalharem com pessoas que possuem o TEA, seja pela falta de formação quanto pela falta de apoios. Já em Portugal, apesar de existir uma redução do número de alunos por sala, ainda há, muita criança para um professor. No entanto, há um reconhecimento de todas as participantes, que o ambiente da Educação Infantil e as relações estabelecidas neste lugar promovem muito desenvolvimento tanto para a criança quanto a família.

8 OLHAR ECOLÓGICO SOBRE A MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos dois territórios pesquisados, Brasil e Portugal, as políticas públicas vêm avançando no sentido de garantir os direitos das pessoas com deficiência e avançando para um olhar sobre a pessoa em desenvolvimento de sentir-se pertencente ao ambiente. Porém, ainda existem muitas dificuldades em diminuir os distanciamentos entre o que temos e o ideal, para atender todas as demandas frente à inclusão.

É necessário mapearmos como estamos nos organizando para acolher as pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais, para que suas dificuldades não sejam vistas primeiro do que enquanto pessoas. Como também, estabelecer e aprimorar a rede de atendimento que temos disponíveis, seguindo exemplos que já são realidade e adaptando ao nosso contexto. De acordo com Mantoan (2015, p.21):

Um novo paradigma do conhecimento está emergindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana no cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos.

Durante as análises das entrevistas, ficou evidente a necessidade de olharmos para o outro independente do seu diagnóstico e perceber quem ele é, quais suas dificuldades, suas potencialidades e o que os educadores podem contribuir para sua vida. Novas perspectivas de atenção às pessoas com TEA estão surgindo com uma visão mais ampla e descentralizada do foco na criança, trazendo a família como centro de intervenção, olhando assim, para seus contextos de desenvolvimento e para as pessoas a quem possui relações proximais, para serem mediadores também nesse processo de desenvolvimento.

Outra categoria importante analisada, foi o sistema de Intervenção Precoce – IP que ocorre em Portugal dentro das instituições de Educação Infantil, desalienando a família e tendo-a como participante de todo o processo fortalecendo suas competências. E ainda, as percepções sobre a formação dos professores, qual o seu papel diante das novas demandas que estão surgindo e sobre as diferentes maneiras de intervir no contexto natural da criança.

No segmento, através das percepções das professoras participantes da pesquisa, serão apresentadas e discutidas as considerações finais.

8.1 O olhar para a identidade da criança com TEA e o sentido de pertencimento ao lugar

A inserção da criança na Educação Infantil é a possibilidade de estabelecer interações com o ambiente e com as pessoas, que antes aconteciam primeiramente na família. Esse novo microsistema é composto por diversos elementos que contribuirão para constituir os atributos da pessoa em desenvolvimento. Para a criança com deficiência, aqui nesse estudo, especificamente as que possuem o TEA, nos convida a refletir e a construir um olhar para quem é esta criança, além de seu diagnóstico.

Esse movimento de deslocamento do olhar e de distanciamento do próprio ponto de vista deve nos levar, em um primeiro momento, a tomar maior consciência das demarcações de nossa própria forma de pensar, movimento que aqui assume uma concepção bastante específica: ou seja, trata-se de um “nós” referido à condição de pesquisadores e/ou profissionais que lidam com as crianças, com um certo tipo de pertencimento social, cultural e de gênero, e com uma dada trajetória de formação teórica e experiencial. (GOMES, 2009, p.93)

Para possibilitarmos o sentimento de pertencimento ao lugar¹⁸, aqui sendo este a escola de Educação Infantil e todos os elementos que constituem esse ambiente, é necessário analisarmos como as crianças com TEA compreendem e se relacionam neste. Para Cousin (2010, p.91), “o lugar é carregado de experiências e desejos pessoais, é uma realidade que deve ser compreendida da perspectiva dos que lhe dão significado. Logo, podemos considerar o lugar um conjunto de significados que foram construídos pela experiência”.

Ao levar em consideração as características que a pessoa com TEA pode apresentar, é necessário refletirmos como será construída essa relação de pertencimento com base em experiências nem sempre promotoras de desenvolvimento e bem-estar. A relação com o ambiente, quando este se torna hostil, gera muitos desconfortos e dificuldade de relacionar-se com o lugar. Como denota a professora “*no início ela ficava nervosa, gritava, sentava no chão, por isso, ficava pouco tempo, ela sentava e ficava gritando*” (BEATRIZ, 2018, BRASI). Reduzir o horário, nesse exemplo, foi uma alternativa encontrada pela escola, enquanto procurava-se descobrir os motivos em que o ambiente gerava esse comportamento na criança.

¹⁸ “O lugar estaria relacionado com a experiência, a construção de um lugar simbólico, no qual a sociedade atribui valor e significado ao espaço, ou seja, o pertencimento”. (COUSIN, 2010, p.91)

A mesma professora citada acima começou a buscar apoios que pudessem ajudá-la, visto que, já não se sentia segura em como proceder com a criança, assim, buscou informações com as professoras anteriores, mas os dados não ajudaram o suficiente para tranquilizar a menina. Foi então que *“a colega da sala de recursos disse que tínhamos que conhecer a Yasmin, que não adiantava ficar perguntando se não a conhecesse primeiro”* (BEATRIZ, 2018, BRASIL).

Conhecer a Yasmin significava se despir de qualquer informação já obtida e começar a entendê-la a partir dos comportamentos manifestados, com aquele grupo de crianças e com os objetos e os símbolos presentes naquele ambiente. Conhecer suas dificuldades, suas potencialidades, a forma que manifesta suas vontades e a maneira que explora o ambiente. E a partir disso, aos poucos descobrir possibilidades de intervenções que possam facilitar sua inserção, respeitando toda sua singularidade.

Muitas pessoas comentam que as pessoas com o TEA ficam em mundos próprios, que possuem essa dificuldade de estabelecer vínculos mais profundos e parecem não conectar-se com o ambiente que estão. No entanto, isso não é bem assim, existe uma tendência de algumas pessoas por não conseguirem interagir de forma padronizada, que acabam mantendo-se mais isoladas ou interação de forma diferente do comum, sendo o que escapa ao que é normatizado, torna-se inadequado.

Ele chegava nos primeiros dias de aula e ficava deitado no tatame, não gritava, não fazia nada, ficava deitado na paz dele, no silêncio dele. Agora ele chega e larga a mochila junto com a dos colegas, gosta daquela casinha amarela, coloca ao lado e fica ali. Se alguém chegar e pedir a casinha, às vezes, ele dá, às vezes, não, às vezes ele joga para o lado e pega outra coisa, mas está com o comportamento diferente de antes (GEANE, 2018, BRASIL).

Talvez as dificuldades de ambientalização das pessoas com deficiência e o olhar para o diagnóstico, estejam entrelaçados com sua própria história de exclusão, sendo privados de seus direitos e na mira de pensamentos preconceituosos. Na escola, a oralidade é concebida como forma, quase exclusiva de comunicação, no entanto, a linguagem corporal que é a mais forte e evidente nas crianças com o TEA é ignorada e, muitas vezes, negada. É necessário, olhar para as demais formas de expressão como possibilidade de interação das crianças com deficiência com as demais crianças, sendo outra forma de comunicação, que não é a melhor ou a pior forma, mas uma forma diferente.

Pode-se colocar que a proposta da Educação Ambiental é justamente agir na formação de educadores, que possam dar um novo olhar para os sujeitos que não são vistos e assim o

sentimento de pertencimento possa manifestar-se, lugarizando os lugares. (MARANDOLA, 2012).

para compreender a dinâmica do lugar a qual pertence, o sujeito precisa conhecer a sua história, que é marcada por elementos antagônicos e conflitantes, e conseguir entender a complexidade das coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro. Pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas num tempo e num espaço, o que pode ser o recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independente (COUSIN, 2010, P.94).

Uma situação denotada por uma das entrevistadas, colabora para nós pensarmos como estão sendo qualificados os ambientes para inserir a criança com TEA, sem excluir as outras da turma. Conforme a prof.^a apontou: *“a colega do lado tem uma criança no horário reduzido, e das 8h às 10h ele não faz nada, ela e a monitora ficam muito atentas ao incluso, tendo que ficar de olho, é sinal de que algo está errado”* (GEANE, 2018, BRASIL). Esse não fazer nada, nos revela que a criança ainda está enfrentando dificuldades no processo de inserção e que há problemas de se estabelecer pertencimento com o lugar, que é nesse caso a turma de Educação Infantil. Criar estratégias para que a criança consiga permanecer no ambiente sem esse ser agressivo é essencial nessa situação, para progredir com os outros objetivos.

Ele faz terapia da fala, faz fora em uma clínica, mas pelo ministério da saúde, porque a mãe preferiu, duas vezes na semana mais quatro sessões, há três anos, faz terapia ocupacional, outras quatro sessões, Também sugeri a mãe uma terapia de apoio no CISDEC aqui em Guimarães, há uma clínica que tem aquelas salas de Snoezelen e tem uma terapia que altamente inovadora e que permite trabalhar as áreas sensoriais principalmente em crianças com Perturbação do Espectro Autista. (FERNANDA, 2018, PORTUGAL)

[...]

A criança realiza várias terapias complementares fora do espaço da escola, além do que é oferecido na IP. A criança vivência em sua rotina em diversos lugares e fora do seu contexto natural, o que pode gerar um cansaço devido ao excesso de estímulos. (DIÁRIO DE CAMPO DA AUTORA, 2018, PORTUGAL).

Nesse sentido, falar do processo de identidade da criança com TEA nos remete a pensar nas infâncias e quanta diversidade está abarcada nesta categoria, necessitando de um olhar ecológico, o qual é possível através das contribuições da Teoria Bioecológica (BRONFENBRENNER E MORRIS, 1998), essa que compreende os elementos envolvidos enquanto pessoa e suas características, o contexto que se insere, nos tempos com as mudanças tanto da pessoa em desenvolvimento, quanto na inclusão e o processo envolvendo as

atividades que lhe são oportunizadas. Diante de tantas terapias extras, as quais muitas das crianças com TEA necessitam, como deve ser estressante para elas se ambientarem com tantos estímulos em locais diferentes, com uma carga horária cansativa.

Além disso, estamos acostumados a falar de infância que segue dentro de uma etapa de desenvolvimento que possui uma referência como parâmetro. Falar da infância de uma criança com o TEA requer olhar para a pessoa com suas singularidades e suas potencialidades, sem o olhar que julga e compara, mas o que acolhe e promove mais experiências de desenvolvimento e autonomia. A Prof.^a Cristina colocou como vem conseguindo trabalhar com as diferenças e tempo com sua turma de Educação Infantil:

Eu converso com eles, no caso do Caio, acontece de eu estar explicando algo, quando nós, por exemplo, estávamos trabalhando as profissões, eu estava apresentando as imagens e eles ficaram todos sentados à mesa e o Caio começou a caminhar. Os colegas disseram que ele estava caminhando. Eu disse que podia deixar o Caio caminhar e eles disseram que ele não podia, pois todos estavam sentados. Eu disse que tinha colegas que estavam sentados e que não estavam prestando atenção no que eu estava falando. Mostrei para eles que o Caio mesmo em pé estava prestando atenção, perguntando a ele qual a figura eu havia apresentado naquele momento e ele disse qual era corretamente. (CRISTINA, 2018, BRASIL)

Esse exemplo, nos mostra que a professora percebeu a maneira com que a criança aprende, que é do seu jeito único, diferente do padrão que se diz o ideal, essa característica não está nos manuais e sim na pessoa do Caio. Ter esse olhar que irá oportunizar vivências importantes para a criança com TEA e o respeito dos demais com a diversidade é o que determinará as possibilidades de Caio interagir com o ambiente e sentir-se pertencente, porque as pessoas entendem suas peculiaridades.

A mesma Prof.^a aponta outra situação em que observa que é preciso respeitar as necessidades de outra criança da turma, também com o TEA:

Existem vezes que o David quer pegar brinquedo porque ele quer brincar ou porque ele realmente não está conseguindo ficar sentado. Quando ele não está conseguindo fazer tal atividade, que ele precisa pegar o brinquedo para desacelerar, para se concentrar, para depois poder retornar à atividade. (CRISTINA, 2018, BRASIL)

Portanto, atualmente com o aumento de crianças sendo diagnósticas com o TEA e com o avanço das políticas inclusivas e das lutas por direitos dos deficientes, tem se pensado mais sobre a infância da criança com o TEA e os benefícios que a educação pode lhe proporcionar e que são garantidos por lei usufruir de lugares que são seus por direito. Isso é pensar na

importância dos lugares que estamos possibilitando para as crianças desenvolverem-se não só em suas dificuldades, mas colaborando na elaboração de sua identidade, enquanto é respeitada e compreendida como pessoa. Para isso, pensar em infâncias, requer incluir também as que possuem deficiências, através de um olhar ecológico de possibilidades diante da pessoa.

8.2 A Intervenção Precoce no Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: Uma experiência integradora da Educação Ambiental

Os estudos sobre a necessidade da Intervenção Precoce têm aumentado nos últimos anos (SERRANO e CORREIA, 2002, ALMEIDA e BAIRRÃO, 2003, PIMENTEL, 2005, PEREIRA e SERRANO, 2010, CORREIA, 2011,) e Portugal tem se mostrado uma referência devido às efetivações das intervenções no país. Embora não existam abordagens que possam ser aplicadas universalmente a todas as crianças com TEA, as proposições de Intervenção têm se mostrado decisivas nos percursos de desenvolvimento das pessoas com o transtorno, estimulando habilidades que estão em defasagem.

Durante a primeira infância, surgem os principais períodos críticos do desenvolvimento, nos quais são exigidos que determinados eventos aconteçam (estimulação ambiental) para que a habilidade se desenvolva em seu maior potencial. Esse é o período em que o cérebro tem maior grau de sensibilidade para aprendizagem de uma habilidade específica (por exemplo, o período crítico da aprendizagem da linguagem é de zero a três anos, aproximadamente) e o principal momento para estimular as habilidades da criança. (JULIO-COSTA e ANTUNES, 2018, p.193)

Os dados das investigações têm demonstrado que, com uma Intervenção Precoce de qualidade, ampliam-se consideravelmente os resultados positivos em termos de desenvolvimento. Os programas com maior impacto são aqueles que potencializam as competências de pais, educadores e professores, como mediadores privilegiados no processo de desenvolvimento da criança, através de intervenções que priorizem a interação e a inter-relação dos contextos e das pessoas em que a criança frequenta. (PEREIRA e SERRANO, 2010).

Há muito tempo nos anos sessenta e setenta, a IP foi conduzida para as necessidades e problemas centrados somente na criança, tentando sanar os problemas de ordem médica e de cognição. Mais tarde, Dunst (1985, 2000) traz uma nova abordagem para se pensar, o foco passa a se deslocar também para a família, oferecendo suporte e fortalecendo as competências, através de modelos ecossistêmicos que considere as redes de apoio para as necessidades dos responsáveis e para a criança (ALMEIDA, 2011).

As perspectivas que melhor se emolduram dentro dos programas de qualidade em IP é a ecológica, uma das possíveis propostas de trabalho na área do desenvolvimento são as teorias de Bronfenbrenner,(1979/1996), Bronfenbrenner e Morris, (1998), por meio de um trabalho sistêmico, o qual coloca o desenvolvimento humano mediante as interações da criança com o meio ambiente, a escola e a família como contextos relevantes nesse processo.

A legislação portuguesa através do Decreto-Lei nº 281/2009 deu origem ao Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância – SNIPI em Portugal, integrando três Ministérios: o do Trabalho, o da Solidariedade Social e o da Saúde, em conjunto com a participação das famílias e da comunidade. O sistema é destinado a crianças com idades entre 0 a 6 anos, garantindo a interação entre as famílias, as instituições e a saúde na busca da identificação, o mais cedo possível, de prováveis alterações e atrasos no desenvolvimento, ou risco de estarem em situação de vulnerabilidade social. Após a inserção no sistema é elaborado por profissionais de diversas áreas que integram as Equipes Locais de Intervenção – ELI, definindo um Plano Individual de Intervenção Precoce – PIIP. (Decreto-Lei nº 281/2009 de 06 de outubro).

O referido decreto em Portugal engloba várias deficiências e situações de vulnerabilidade, e assegura também o direito de pertencer ao sistema às crianças que possuem o Transtorno do Espectro Autista, o qual especificamente a temática é abordada nesse estudo.

No contexto brasileiro, recentes estudos estão percebendo que a IP é muito ampla, mais abrangente e com olhar sistêmico para a vida da pessoa com deficiência. Pois, até então se trabalhava só na perspectiva da estimulação precoce, muito centrado nas dificuldades da criança, desconsiderando seus contextos naturais de vida e a participação de vários educadores que poderiam contribuir com o seu desenvolvimento. A resolução do Conselho Municipal de Educação do Rio Grande, em seu texto traz a instituição de Educação Infantil como contexto de oportunidade para a estimulação precoce, possibilita de se realizar parcerias com outros sistemas e educadores, no entanto, não destaca a família como fundamental nesse processo.

Art. 19. As instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do Rio Grande oportunizarão atendimento em estimulação precoce para as crianças de zero a três anos, público participante da Educação Especial, podendo para tanto firmar parcerias com as instituições especializadas neste serviço. Parágrafo único. Entende-se por estimulação precoce um conjunto dinâmico de atividades, de recursos humanos e ambientais incentivadores, destinados a proporcionar à criança pequenas experiências significativas para que possa alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo. (CME, 2018, p.07)

De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), denota o desenvolvimento humano como uma transformação permanente, a pessoa tem a oportunidade de modificar, adaptar e transformar o meio ambiente no qual está inserida, sendo que este também poderá desempenhar e influenciar mutuamente no desenvolvimento do sujeito, sendo um processo recíproco (YUNNES e JULIANO, 2010).

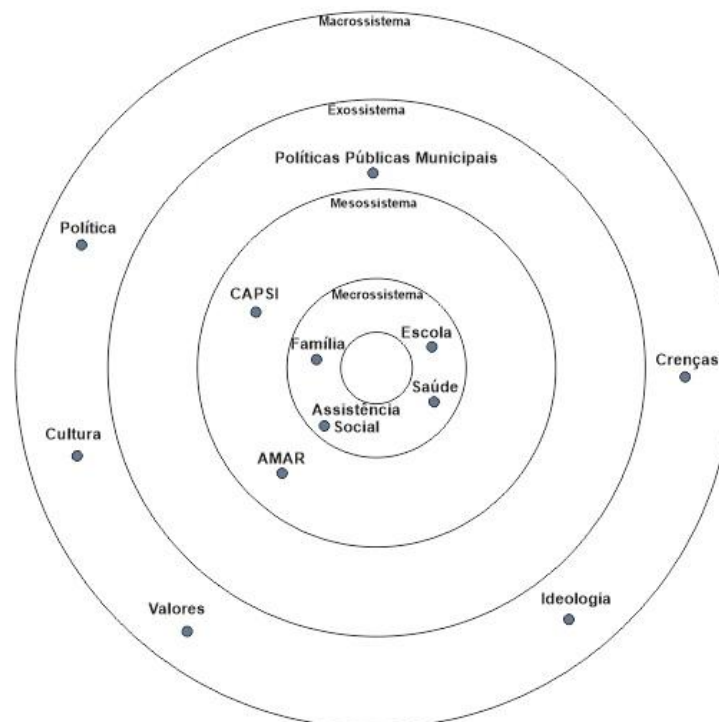
Urie Bronfenbrenner (1979/1996), em seus estudos interpreta o ambiente ecológico como uma sucessão de estruturas encaixadas, comparando-os como uma coleção de bonecas russas. No nível mais interior, encontramos o ambiente imediato que integra a pessoa em desenvolvimento, que seria a casa ou a sala de aula. O autor destaca a importância de olharmos para as interconexões que ocorrem além dos ambientes imediatos, que influenciam no desenvolvimento, sendo este afetado por situações que ocorrem em outros ambientes em que a pessoa não frequenta. Os planejamentos que envolvem as intervenções pelos técnicos da IP ocorrem além do ambiente imediato, pois uma equipe se prepara e se organiza para pensar nas possíveis estratégias junto à família, com formações continuadas e políticas sendo aprimoradas, para qualificar as formas de intervir.

A identificação dessas influências é importante para avaliarmos cada contexto de vida dos sujeitos com o TEA, bem como facilitar a comunicação e objetivos traçados entre a equipe de trabalho que irá compor o sistema, bem como as políticas públicas que irão promover a IP. Para Bronfenbrenner (1979/1996), a capacidade de um ambiente exercer como um contexto de desenvolvimento “é vista como dependendo da existência e a natureza das interconexões sociais entre os ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações em cada ambiente a respeito do outro” (p.07).

As estratégias vigentes em Intervenção Precoce na Infância no território português orientam para uma intervenção centrada na família e nos contextos naturais de aprendizagem e rotinas de vida da criança corroborando com os estudos de Bronfenbrenner (1979/1996 e 2011). Logo, ao pensarmos em estratégias de IP, é necessário definirmos quais as melhores condições ambientais e sociais para o desenvolvimento dos seres humanos e do seu aprendizado desde o nascimento.

De acordo com Bronfenbrenner (2011), um dos principais ambientes, geralmente, a disponibilizar mais possibilidades é a família, ao ser a primeira instituição a estabelecer os laços afetivos, a fornecer o amor, o cuidado e a manterem-se engajadas nas necessidades e interesses da criança. Outros contextos que podem ser importantes, mas não substitutivos a família é a escola, a comunidade de uma igreja, por exemplo, onde a criança possui vínculos e maior contato diário.

Figura 16: Modelo com base na Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, da criança com TEA em Rio Grande/Brasil.



Fonte: Da própria autora.

Ao observar a figura, percebe-se que os ambientes se conectam entre si e na vida do sujeito, exercendo influência e reciprocidade. As relações dentro de um microsistema permite que as pessoas tenham contatos mais diretos de face a face, esse traz elementos como os papéis representados, as atividades desenvolvidas e as relações interpessoais estabelecidas, essas, que, geralmente, são de cuidados e de afeto por se tratar dos primeiros contextos de desenvolvimento da criança (BRONFENBRENNER, 1996).

É difícil e requer muito trabalho, não adianta dizer, temos a Intervenção Precoce que dá esse apoio, que orienta, mas é necessário o trabalho da instituição, nosso aqui que estamos a maioria do tempo, com a mãe e pai, dando estratégias de como resolver as dúvidas e problemas. (ALINE, 2018, PORTUGAL).

De acordo com o relato da professora acima, além de ter um sistema especializado que dá apoio, é necessária a sensibilidade de todos os educadores em estarem engajados no processo da inclusão. Sendo que é no microsistema, o ambiente onde a criança terá oportunidade de fortalecer suas relações e será encorajada a fortalecer suas competências, é nesse sistema que os programas de IP realizarão de fato a intervenção, ao promover e capacitar as famílias e os educadores como responsáveis pelo desenvolvimento da criança em situação de risco. Porém, os outros ambientes precisam estar interconectados, caso seja necessário acioná-los, como também, esses garantir os apoios e ferramentas necessárias para se efetivar as intervenções no microsistema.

Já o mesossistema é constituído por vários microsistemas, ele será elaborado ou alargado sempre que a pessoa entrar em um novo ambiente e as inter-relações que serão realizadas entre um e outro, no caso da IP, a família e escola, a família e igreja, a família e comunidade são exemplos dessas interconexões, onde as equipes de IP estarão também atuando. Já o exossistema, envolve um ou mais ambientes, onde o sujeito em desenvolvimento não está como participante ativo, mas os eventos que ocorrem lhes afetam ou são afetados. E por último, o macrossistema que engloba os sistemas de crença e ideologias e de diferentes culturas, da organização de oportunidades para as crianças e para as famílias (BRONFENBRENNER, 1996).

Na Intervenção Precoce os pais foram a uma reunião, fizeram uma avaliação e, então, vem aqui a terapeuta da fala, a profissional da fala que vem na escola, na quarta à tarde uma vez na semana, por duas horas, fica no contexto da sala, assim como o psicólogo particular fica na sala com o grupo todo. (JOANA, 2018, PORTUGAL)

Em Portugal, a equipe da IP realiza uma reunião com a família, na qual é decidido qual técnico irá acompanhar a criança, além de qual contexto é o que melhor apresenta possibilidades para a criança. Segundo as professoras entrevistadas, cada vez mais as famílias escolhem a escola de Educação Infantil como contexto de intervenção. *“Para ele é mais valia estar aqui, inserido no sistema com atendimentos gratuitos, que os profissionais trabalham em conjunto” (SUELEN, 2018, PORTUGAL).*

Ao pensarmos na infância e na saúde das crianças, é necessário termos a sensibilidade de realizar as ações dentro de seu ambiente natural, de seu contexto de vida. Pois, especificamente as crianças com TEA e que necessitam de atendimentos multidisciplinares para suas dificuldades, geralmente, acabam fechando uma carga horária de terapias muito grande durante a semana, nos mais diversos tipos de clínicas e centros de atendimento. O mais difícil nesse percurso é a troca de informações entre os profissionais que atendem a criança para mobilizarem juntamente com a família, orientações, estratégias de intervenções e avaliações do desenvolvimento.

Com Marcos, eu conseguia mensalmente trocar informações com a psicóloga que ele fazia no Porto e com a terapeuta ocupacional e com a terapia da fala aqui, de como estava Marcos aqui na escola e como estava lá, que estratégias poderíamos acordar, conforme os planos que se tinham. No fundo havia uma rede. (ALINE, 2018, PORTUGAL).

Em algumas situações, mesmo a criança tendo os atendimentos da IP gratuitos, as famílias procuram atendimentos particulares, mas, mesmo assim os profissionais tentam estar no contexto natural da criança e/ou ao menos trabalharem de forma articulada com os outros educadores. “*Ele possui terapeuta ocupacional que vem uma vez por semana na quarta-feira pela manhã, fica uma hora das onze ao meio dia. E a terapeuta da fala é da AMA, ele vai uma manhã para lá, mas todos discutem as necessidades para trabalharmos juntos*” (PATRÍCIA, 2018, PORTUGAL).

As Equipes Locais de Intervenção Precoce – ELI que pertencem ao SNIPI, constituída pelos educadores multidisciplinares, representados pela saúde, educação e segurança social, realizam atendimentos para as crianças de 0 a 6 anos. Essa intervenção é realizada através do Plano Individual de Intervenção Precoce – PIIP, documento que avalia, organiza e estrutura junto à família, objetivos a serem trabalhados e potencialidades a serem desenvolvidas diante do diagnóstico que vai sendo delineado. Logo, diante das características da criança e de suas necessidades, um plano é delineado, com propostas de alterações no ambiente para que as habilidades possam ser desenvolvidas e potencializadas, seja em casa, na comunidade ou no jardim de infância (Decreto-Lei nº 281/2009 de 06 de outubro).

Já foi diagnosticado antes de entrar na escola, teve uma reunião, antes dele entrar, com a equipe técnica da IP, pois na casa dele já estava sendo atendido com o apoio da IP e a família decidiu colocá-lo na escola. Aqui, o Gabriel passou por três educadoras, quando iniciou o jardim de infância, ficou dois anos com a mesma educadora, depois para outra educadora e

agora comigo. E tem o apoio especializado com a educadora especializada as terças de manhã, aqui, por três horas. (PATRÍCIA, 2018, PORTUGAL)

Ao pensarmos em contextos naturais na primeira infância, às escolas de Educação Infantil tornam-se um contexto de mais fácil acesso e de intervenção para os educadores, e assim as redes de atendimento já existentes poderão ser organizadas de forma a atender as necessidades das famílias e das crianças. No entanto, não basta somente as escolas realizarem esse serviço, é necessário um esforço de uma rede que forneça apoio e educadores específicos disponíveis diante dos objetivos elencados no PIIP.

Ele veio pela ELI, pela Intervenção precoce, mas está sendo atendido pelo ensino especial dos técnicos aqui do agrupamento, tem aqui a equipe. Não está tendo mais nesse momento o apoio da equipe da Intervenção Precoce, está com a equipe do ensino especial, pois há muitas crianças que precisam e há necessidade de mobilizar, pois há muitas escolas. (PATRÍCIA, 2018, PORTUGAL)

De acordo com as professoras entrevistadas, todas falaram que está tendo uma grande demanda de IP e que as equipes estão muito sobrecarregadas. No entanto, para haver um trabalho em rede e sem prejudicar as crianças, os educadores articulam estratégias e apoios para que consigam atender o maior número de crianças com alguma deficiência. Conforme destaca a professora Fernanda sobre o crescente números de casos para atender e que o sistema já não consegue atender:

A vinda dos técnicos especializados em cada uma das áreas na sala para trabalhar com eles, isso logicamente isso já acontece, supostamente já acontece, mas na prática nós vemos que as equipes não conseguem, porque não conseguem mesmo, atendem tantos casos. (FERNANDA, 2018, PORTUGAL)

No território brasileiro é possível observarmos algumas situações como: crianças obtendo muitos atendimentos multidisciplinares, em vários locais ao mesmo tempo e crianças que ainda estão sem o diagnóstico e/ou sem nenhum tipo de atendimento oferecido pela rede pública ou particular, desconsiderando também, a perspectiva e a realidade da família. Como também, não temos um sistema que possa registrar números de pessoas com o transtorno, além de acompanhar quais os atendimentos e serviços a criança beneficia-se, para que assim um sistema possa ser interligado e pensado para melhor atender as necessidades das pessoas com o TEA.

No município do Rio Grande, no território brasileiro que foi realizada a pesquisa, existe uma Escola Municipal de Educação Especial Maria Lucia Luzzardi, a qual em seu decreto é autorizada a oferecer atendimentos especializados para pessoas com o TEA e psicóticos. Sendo que possui a modalidade de complementar as escolas da rede regular em turno inverso ou suplementar os atendimentos de crianças que estão fora da escola regular. Essa instituição de ensino desenvolve ações dentro da perspectiva inclusiva, atendendo crianças a partir de 03 anos de idade e desenvolvendo um trabalho em parceria com as escolas regulares onde os estudantes estão incluídos. Como declara a professora Daiane, *“agora que ela frequenta a escola especial que estamos com mais um apoio”* (2018, BRASIL). Outro momento de trocas de saberes entre a escola regular e a escola especializada foi apontado, *“as colegas da escola especial me disseram que atividades muito amplas não é bom para ele, pois é mais difícil ele assimilar e, por isso, eu faço essa adaptação, mas é a mesma atividade”* (CRISTINA, 2018, BRASIL). A Resolução Nº 042\2018 apresenta possibilidades de parcerias de atendimentos de outros serviços que podem oferecer apoios à escola, mas não é no contexto natural da criança, no ambiente da escola.

Art. 15. Os estudantes da Educação Especial matriculados no ensino regular das escolas públicas que tenham necessidade de atendimento por profissionais especializados da área clínica, a exemplo de fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, psiquiatras e neurologistas, deverão ser atendidos, preferencialmente, em equipamentos públicos de apoio multidisciplinar à escola, devendo a escola notificar o Órgão Central da Educação para assegurar parcerias com o sistema de saúde e de assistência social visando garantir este serviço. (CME, 2018, P.07).

Importante destacar, o que ficou evidente nas entrevistas com as participantes brasileiras é que os maiores apoios recebidos dentro do contexto escolar são da monitora de inclusão, que auxilia a professora e a criança com TEA, e da profissional especializada em atendimento educacional das salas de recursos.

Para o Caio eu não vejo muita necessidade da sala de recursos, depois, desenvolvendo as atividades, que verei se ele terá alguma dificuldade. Se ele precisar de reforço, pedirei para a monitora ir ver o que tem de material na sala de recursos para desenvolver com ele, se preciso, eu marcarei horário. (CRISTINA, 2018, BRASIL)

Na pesquisa de Pereira e Serrano (2010), as autoras abordam a importância dos estudos específicos em IP durante a formação dos diferentes profissionais que compõem as equipes de

intervenção. E ainda, apontam a necessidade de uma alteração na maneira como os profissionais interagem e oferecem os serviços dentro da proposta de intervenção centrada na família, na maneira como os educadores estão representando suas práticas. Os benefícios são visíveis pelas professoras: *“essa intervenção tão precocemente, esses estímulos todos, fez com que ele conseguisse, contornar algumas dificuldades que eram por demais evidentes, não é, pode ser que com algum estímulo extra ele consiga”* (FERNANDA, 2018, PORTUGAL).

Para eles muitas vantagens, por estarem inseridos na sala com os amigos e terem esta interação e convivência já é muito valia. Pois, se estivesse em uma escola à parte, somente com crianças que tivessem a mesma problemática que ele, acho que no desenvolvimento não iria notar-se grandes evoluções. (SUELEN, 2018, PORTUGAL)

Logo, é importante pensarmos em intervenções nos contextos naturais de desenvolvimento das crianças em nosso território e garantir que os serviços que serão disponibilizados sejam pensados na infância e na necessidade destas. E, também, de “sermos educadores conscientes dessa força construtora do “inédito viável” nos move como liderança no processo de transformação da realidade socioambiental”. (GUIMARÃES, 2004, p.142)

Nesta categoria sobre a Intervenção em diferentes contextos, analisou-se nas entrevistas e na própria inserção no país, que intervir não significa ser centrado apenas na criança e nas suas dificuldades, o que chamamos aqui no Brasil, de estimulação precoce. Observou-se que é muito mais amplo, abrangente e inclusivo, pois existe um apoio articulado entre os educadores de diferentes áreas, como as Equipes Locais de Intervenção, as escolas, os centros de saúde e tudo centrado na família, essa participa ativamente, é escutada e acolhida durante todo processo e planejamento de intervenção.

Portugal realiza a IP de forma articulada, utilizando os serviços existentes, garantindo o acesso e qualificando-os para melhor atender as famílias, de maneira integrada e ecológica ao aproveitar seus próprios contextos naturais de interação. A perspectiva centrada na família é a que se destacou na pesquisa, pois a proposta da IP é observada a partir do contexto social e político da criança e de sua família, como também seus outros contextos de desenvolvimento são considerados, visto que todos promovem impactos em seu desenvolvimento.

Logo, uma das funções do profissional da ELI é articular com os educadores dos outros ambientes como creches e jardins de infância tendo como base o Plano de Intervenção Individual da criança e assegurar que os processos de transições entre os contextos ocorram de forma adequada, de acordo com as recomendações do SINIP. Assim, “é crucial integrar, tão precocemente quanto possível, nas determinantes essenciais relativas à família, os serviços

de saúde, as creches, os jardins-de-infância e a escola”, corroborando com um atendimento sistêmico e ecológico para quem necessita. (Decreto-Lei nº 281/2009 de 06 de outubro)

A Intervenção Precoce é pública e se desloca até a criança, a turma possui 24 alunos, uma educadora e uma auxiliar; e recebi no início do ano a orientação de atender o Matheus juntamente com a equipe composta por educadora da Intervenção Precoce, psicóloga, a professora anterior e a mãe, e que nos reuníssemos para saber como iríamos proceder. (SUELEN, 2018, PORTUGAL)

Em Portugal há uma preocupação com os processos de transição entre os ambientes e as interações que ocorrem nos microssistemas da criança, bem como nas interações que estabelecem. Além disso, tendem a incluir nas transições o máximo de educadores que conhecem a criança e que podem contribuir no seu processo de desenvolvimento.

As autoras Marine et al (2017, p.461) destacam que, no Brasil, “percebe-se que, de acordo com os relatos, há 40 anos os profissionais limitam-se à descrição de práticas relativas exclusivamente à criança, sem incluir no processo sua família e comunidade”. Logo, não são considerados os outros contextos de desenvolvimento da criança, sendo também encontrado um olhar focado somente na estimulação das dificuldades que essa possui.

Minha colega da sala de recursos a todo o tempo me auxiliava, sempre tirei minhas dúvidas, tudo era muito novo para mim. Quando eu vi a lista e tinha uma criança com TEA, eu disse que ia abraçar a todos. Só que eu queria ajuda e a colega da sala de recursos é muito prestativa, ela ficava comigo na sala todo o tempo no início. Agora que eu e a monitora, a gente já consegue ficar a sós, fomos nos acostumando, eu perguntava muito sobre minhas dúvidas quanto a aluna. (BEATRIZ, 2018, BRASIL)

As professoras brasileiras relataram que se sentem sozinhas no processo de inclusão, o relato da professora acima, menciona o apoio da professora da sala de recursos como apoio dentro do ambiente escolar. As salas de recursos foram instituídas através de um programa pelo Ministério da Educação, para dar assistência e oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, aos estudantes que possuírem alguma deficiência/transtorno, inseridos na rede regular de ensino. Percebe-se que as professoras entrevistadas, no contexto brasileiro, recorrem muito a profissional da Educação Especial, para qualificar a inclusão da criança e trocar informações.

Acreditávamos que ele não fosse chegar a tais comportamentos, mas ele nos surpreendeu. Passamos a lidar com pequenos ganhos. Para mim foi bem rápido. A professora da sala de recursos já vem tendo contato com ele desde o ano passado e para ela é o segundo ano para chegar nesse ganho. O que

em um pouco mais de um mês já estou vendo acontecer e isso motiva mais a querer fazer mais por ele. (GEANE, 2018, BRASIL)

Os benefícios que a Intervenção Precoce oferece às crianças e às famílias são indiscutíveis, logo, diante da lei estabelecida em nosso país do diagnóstico precoce, há de se pensar em encaminhamentos, quais profissionais e serviços serão disponibilizados e de como acontecerá à formação para atuar com essa proposta.

Pereira e Serrano (2010, p.103), abordam os benefícios da abordagem centrada na família, principalmente, na vida das famílias e sua importância na IP, nas escolhas e na obtenção de serviços e de apoios almejados, maior interação entre educadores e crianças e melhor satisfação parental.

É importante também destacar, que a IP necessita ter uma perspectiva ecológica, de forma a organizar os serviços e as ações de acordo com as necessidades dos usuários, as terapias preferencialmente ocorrendo nos contextos naturais de desenvolvimento da criança. E ainda, aproveitar os serviços existentes e não criando novos específicos, podendo ser complementando à medida que os recursos existentes são organizados para essa demanda. (ALMEIDA e BAIRRÃO, 2003)

Os estudos indicam que, quanto mais cedo as crianças com TEA forem identificadas, diagnosticadas e encaminhadas para os tratamentos e as intervenções, melhores serão os resultados de desenvolvimento em suas dificuldades, bem como, acontecerá melhor seu processo de inclusão na escolarização e na sociedade. Embora, no Brasil, existam programas e propostas de Intervenção Precoce com crianças com TEA, em sua maioria, ainda se restringem ao modelo centrado na criança, visando o desenvolvimento em áreas percebidas como deficitárias, como apontam os estudos de Marine et al (2017). Esses programas, embora capazes de provocar avanços, necessitam de investigações e ampliação de suas efetivas colaborações aos contextos familiares e sociais aos quais a criança está inserida.

Só vejo vantagens, desde que essa intervenção respeite o tempo e os limites de cada criança, e que o profissional esteja aberto para inclusão. É claro, que profissionais qualificados, ambientes adequados, material adaptados, ajudariam muito mais nesta Intervenção Precoce na escola. (ANA, 2018, BRASIL)

Não há dúvidas que precisamos superar os modelos médicos e centrados nas dificuldades da criança e começarmos a pensar em um trabalho articulado com outros sistemas conectados. Logo, a necessidade de pensarmos em nossas ações com base em práticas e orientações de estudos internacionais existentes, mas sem restringir-se a um

determinado modelo de intervenção, compreendendo as singularidades e as necessidades de cada criança, família e educador.

Na análise sobre a Intervenção em diferentes contextos, percebeu-se nas entrevistas e na própria inserção no país, que intervir não significa ser centrado apenas na criança e nas suas dificuldades, o que chamamos aqui no Brasil de estimulação precoce. Observou-se que é muito mais amplo, abrangente e inclusivo, pois existe um apoio articulado entre os educadores de diferentes áreas, como as Equipes Locais de Intervenção, as escolas, os centros de saúde e tudo centrado na família, pois essa participa ativamente sendo escutada e acolhida durante todo o processo e o planejamento de intervenção.

As primeiras intervenções foram em casa, não foi aqui na escola, porque aqui estávamos de férias, porque ele começou a ser avaliado no final do ano letivo, e, portanto, a primeira avaliação deste menino foi em contexto familiar e muitas das intervenções da equipe é em casa, eles avaliam como é que os brinquedos estão distribuídos, não é? Tudo isso faz sentido, como é a hora da refeição, elas organizam uma hora e vão na hora da refeição, outras na hora do sono, para perceber como é e tentar ajudar os pais nessas horas que são as mais difíceis, organizações dos espaços. (FERNANDA, 2018, PORTUGAL)

A Intervenção Precoce para ser considerada ecológica precisa considerar que as oportunidades promotoras de desenvolvimento para a criança surgem na família e na comunidade que está inserida. Logo, Portugal realiza a IP de forma articulada, utilizando os serviços existentes, garantindo o acesso e qualificando-os para melhor atender as famílias, de maneira integrada e ecológica ao aproveitar seus próprios contextos naturais de interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do presente estudo, foi possível perceber a importância do olhar da Educação Ambiental, quanto a necessidade de diminuir os distanciamentos e melhorar a qualidade das interações das crianças com o ambiente, e promover a conscientização e sensibilização das pessoas de que os indivíduos com TEA pertencem ao mesmo **mundo** que o nosso. Já que devido às dificuldades de interação e comunicação típicas, muitos são percebidos pelo meio social por viverem em uma realidade à parte das pessoas sem esse transtorno. Desconsiderando assim, sua subjetividade, sua importância e seu jeito de relacionar-se no meio ambiente. E, mesmo sendo esse um transtorno permanente na vida do sujeito, que pode requerer de cuidados de outras pessoas e ajuda nas funções da vida cotidiana, pode levar uma rotina normal com suas atividades, reafirmando que cada um possui características únicas.

A intenção nessa pesquisa não foi comparar os atendimentos ofertados nos dois contextos, mas, sim, de trazer reflexões e possibilidade de nos reinventarmos de acordo com nossa realidade, frente às práticas disseminadas internacionalmente. As categorias que emergiram: *Inserção da Criança*, *Criança com Autismo*, *Intervenção Precoce*, *Mediação Professora*, *Inclusão*, *Perspectiva da Família* e *Transição Escolar* nos trazem o quanto precisamos avançar em formação e para o olhar ecológico dentro dos contextos naturais da criança e de sua família.

Através da análise de dados, ficou evidenciado que as *Crianças com Autismo* são diferentes uma das outras, apesar de apresentarem o mesmo diagnóstico, com isso é essencial o olhar para suas necessidades específicas. Essas, que devem ser percebidas já durante o processo de *Inserção da Criança* na etapa da educação infantil.

Ficou evidente, que a *Intervenção Precoce* é extremamente necessária, quando articulada com uma rede de apoios que considere a família aliada ao planejamento e objetivos, considerando os contextos naturais de desenvolvimento da criança e sua infância. Na escola, a *Mediação da Professora* é de extrema importância, ao observar e pensar em estratégias que possam garantir o sentimento de pertencer ao grupo e de estabelecer objetivos juntamente com os outros educadores da criança.

Na categoria *Inclusão*, as professoras denotaram a importância da formação continuada e específica sobre o TEA, a necessidade de mais apoios especializados nas escolas e os benefícios que percebem para todos ao conviver com as diferenças e respeitá-las. E ainda,

observam os benefícios da inclusão nas crianças com TEA, ao serem inseridas na educação infantil e obterem os apoios necessários para diminuir os sintomas que as prejudicam.

Na *Perspectiva da Família*, que vivencia o período de luto e buscas por melhor atendimento para a criança, é percebida como parceira em Portugal, ao desenvolver um trabalho em conjunto, considerando as necessidades de cada família, descentralizando o foco na criança. No Brasil, é realizada poucas trocas com a família e o sistema de apoio não é suficiente.

A *Transição escolar* foi outro elemento destacado e que merece mais atenção no território brasileiro, já que não é realizado nenhum trabalho que antecipe para a criança sua nova rotina em outro contexto diferente, o qual para uma criança com TEA pode ser muito difícil de realizar essa transição, gerando impactos negativos em seu desenvolvimento.

Os dois territórios pesquisados, já avançaram bastante com políticas, educação, cuidados e atenção para tentar diminuir os impactos sofridos pelas pessoas com o TEA. Porém, ainda há muito o que fazer, diante dos sentimentos que os colocam como incapazes de usufruir das mesmas oportunidades que todos, ainda estão à parte. Para Bauman, estar “deslocado em toda parte, não estar totalmente em lugar algum ([...] sem que alguns aspectos da pessoa “se sobressaiam” e sejam vistos por outras pessoas como estranho), pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora” (2005, p.19).

Desse modo, ao pensarmos no contexto brasileiro, diante da necessidade do diagnóstico precoce para intervirmos precocemente, há de se pensar na formação dos professores, dos demais educadores e, principalmente, dos médicos pediatras, para identificar os sinais de alerta no TEA e assim realizar os encaminhamentos necessários. Porém, há também necessidade de pensarmos em nossas redes de atendimentos já existentes em nossos municípios e capacitá-las para acolher as famílias e as crianças que convivem com o transtorno. Sendo que facilitaria muito, um sistema *online* de cadastro da família e criança, com uma evolução dos serviços utilizados e desenvolvimento da criança para que a rede de atendimento tivesse acesso e pudesse acompanhar, sendo uma opção de articular o trabalho interdisciplinar.

Percebeu-se que assim como o sistema de Intervenção Precoce em Portugal, acreditamos que nossas propostas em território brasileiro precisam ser pensadas e articuladas com os serviços existentes, ao trabalhar de forma coletiva, garantindo acesso e apoio dos professores e educadores. Estes que deverão também possuir capacitação específicas em intervenção precoce e principalmente sobre o TEA, durante as formações acadêmicas e

continuadas quando em serviço. Descentralizando as práticas focadas somente nas crianças e agir com a família, trazendo essa para pensar nos objetivos a serem alcançados com a criança.

No entanto, enquanto os serviços não se organizam para melhor atender as crianças com o transtorno, essas vão crescendo e perdendo muitas chances de diminuir os prejuízos que os sintomas do TEA lhe causam. O que por consequência trará impactos na sua qualidade de vida, na sua inserção educacional e social e no sentimento de pertencimento ao lugar, aos mesmos ambientes que as outras pessoas sem o transtorno, principalmente, devido suas dificuldades de comunicação e interação social, que os colocam em muitas situações de isolamento e de exclusão.

Portanto, o presente estudo mostrou-se de extrema importância, pois proporcionou um contato com um pouco da IP em Portugal e propiciou reflexões sobre a nossa realidade brasileira. Além disso, possibilitou pensarmos em políticas públicas e estratégias para atender as leis já estabelecidas para as pessoas com TEA, seguindo práticas recomendadas internacionalmente utilizando e organizando os recursos já existentes em nossa rede de atendimento e realizando ações de forma multidisciplinar. Além disso, “é importante ressaltar que, nessa perspectiva crítica, comunidade e escola se interconectam por constituírem *a* e se constituírem *na* mesma realidade socioambiental. Realidade focada localmente, mas que cada vez mais interage por conexões globalizantes” (GUIMARÃES, 2004, p.137, grifo do autor).

Logo, percebeu-se a necessidade de um olhar para todos os contextos de vida da pessoa com o TEA, além da implantação de uma rede que forneça a atenção integral a suas necessidades, a fim de facilitar a inclusão das pessoas com o transtorno na sociedade e garantir seus direitos e uma vida com respeito as suas singularidades através de uma Educação Ambiental que se preocupe com a existência de pessoas em situação de risco, exclusão e vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, Elisabete Pereira Lopes. **Práticas de Intervenção Precoce centradas nos contextos naturais e o seu contributo para a promoção do desenvolvimento de uma criança.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal. 2014. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11716/1/ELISABETE_ALEIXO.pdf. Acesso em: 07 de março de 2019

ALMEIDA, Isabel Chaves de. **Intervenção precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade?** *Análise Psicológica* (2004), 1 (XXII): 65-72. Disponível em: Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/viewFile/130/pdf> Acesso em: 08 de novembro de 2018.

_____. **A intervenção centrada na família e na comunidade: O hiato entre as evidências e as práticas.** *Aná. Psicológica*, Lisboa, v. 29, n. 1, p. 5-25, jan. 2011. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312011000100002&lng=pt&nrm=iso Acesso: em 09 março de 2019.

ALMEIDA, Isabel Chaves de; BAIRRÃO, Joaquim. **QUESTÕES ACTUAIS EM INTERVENÇÃO PRECOCE.** *PSICOLOGIA*, Vol. XVII (1), 2003. pp. 15-29. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psi/v17n1/v17n1a01.pdf> Acesso em: 24 de outubro de 2018.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5.** [recurso eletrônico] : tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ...[et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. **Lei n.º 65/2015. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.** Portugal. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 128 — 3 de julho de 2015. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/67649251> Acesso em: novembro de 2018.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-V (5ª ed.)** : Artmed. 2014.

BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves; ZANON, Regina Basso. Diagnóstico do autismo: relação entre fatores contextuais, familiares e da criança. **Psicologia: Teoria e Prática**, 19(1), 152-163. São Paulo, SP, jan.-abr. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v19n1/v19n1a09.pdf> Acesso em: 20 de setembro de 2017.

BAPTISTA Claudio Roberto, BOSA, Cleonice (orgs.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARBOSA, Maria Carmem. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BOLSANELLO, Maria Augusta; SOEJIMA, Carolina Santos. **Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na educação infantil**. Educar em Revista (Impresso), p. 65-79, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a06.pdf> Acesso em: 19 de setembro de 2017

BORGES, Jorge Amaro de Souza. **Sustentabilidade & Acessibilidade: Educação Ambiental, inclusão e direitos da pessoa com deficiência – práticas, aproximações teóricas, caminhos e perspectivas**. Brasília : 2014.

BORGES, Gabriela Silva Braga. **Estimulação Precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. 2016

BOSA, Cleonice Alves; SANINI, Cláudia. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, 20(3), julho a setembro de 2015, Natal, 173-183. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v20n3/1413-294X-epsic-20-03-0173.pdf> Acesso em: 15 de agosto de 2017.

BOSA, Cleonice Alves; SEMENSATO, Marcia Rejane. **Crenças Indicativas de Resiliência Parental no Contexto do Autismo**. Disponível em: <http://ojs.bce.unb.br/index.php/revistapt/article/view/19474/18014>

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm Acesso em: 02 set. 2018.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: setembro de 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderneta de saúde da criança**. Passaporte da cidadania. 11º ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Ministério da Saúde; Brasília, 2014. 86 p.

BRITO, Maria Claudia. **Estratégias Práticas de Intervenção Nos Transtornos do Espectro Autista**. Instituto Nacional Saber Autismo. *E-book*. 2017

BRITO, Adriana Rocha; VASCONCELOS, Marcio Moacyr de. Conversando sobre autismo reconhecimento precoce e possibilidades terapêuticas. p.23-32. **Autismo: vivências e caminhos** [livro eletrônico]/ organizado por Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha ...[et al.]. – São Paulo : Blucher, 2016. 3 Mb ; ePUB.. Disponível em:<http://pdf.blucher.com.br/s3-sa-east-.amazonaws.com/openaccess/9788580391329/05.pdf> Acesso em: 24 de agosto de 2017.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996 (Original publicado em 1979)

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela. **The ecology of developmental processes**. In W. Damon (Org.). **Handbook of child psychology**. V. 1. New York: John Wiley Sons, 1998.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos**/ Urie. Bronfenbrenner; tradução: CARVALHO, A.; revisão técnica: KOLLER, S. H.- Porto Alegre: Artmed, 2011.

A CARTA DA TERRA. 1992. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf Acesso em: 04 de setembro de 2017.

Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10; Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas. Coord. Organiz. Mund. Da Saúde; trad. Dorgival Caetano. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CECCONELLO, Alessandra. M.; KOLLER, Sílvia H. Inserção Ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: KOLLER, S. H. (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. P. 271 – 295.

CIOLA, Juliana de C. B.; FONSECA, Maria Elisa G. **Vejo e aprendo: fundamentos do programa TEACCH: o ensino estruturado para pessoas com autismo**. 1.ed. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2014.

CHARMAZ, Kathy. **A Construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COPETTI, Fernando., & KREBS, Rui. Jornada. (2004). **As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma bioecológico**. In S. H. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 67-89). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

COUSIN, Cláudia da Silva. Pertencimento Ambiental. In: **Pertencer ao navegar, agir e narrar: a formação de educadores ambientais**. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, FURG, 2010. Tese de doutorado

CME - Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 39/2014, que Estabelece Diretrizes Operacionais para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado dos estudantes com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação para todas as etapas e modalidades da Educação Básica Pública e de Educação Infantil Privada, pertencentes ao Sistema Municipal de Educação da Cidade do Rio Grande, e dá nova Redação**. Rio Grande, 16 de outubro de 2018. Disponível em :http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/wp-content/uploads/2016/04/20160411-cme-resolucao_039-educacao_especial.pdf Acesso em: 27 de fevereiro de 2019.

CME – Conselho Municipal de Educação. **RESOLUÇÃO Nº 042\2018**. Rio Grande, 16 de outubro de 2018. Disponível em: http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/wp-content/uploads/2018/12/20181226-cme-resolucao_042-revoga_a_resolucao_039_e_da_nova_redacao.pdf Acesso em: 27 de fevereiro de 2019.

CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 5.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2014.

D'ANTINO, Maria Eloísa Famá; MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer**. Saúde Soc. São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n2/10.pdf> Acesso em: 29 de setembro de 2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Salamanca: S.I., 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 26 setembro de 2017.

Decreto-lei n. 281/2009, de 6 de outubro de 2009. *Diário da República*. 1.^a série, n. 193, p. 7298- 7301. Disponível em: <https://www.dgs.pt/sistema-nacional-de...precoce.../decreto-lei-n-2812009-pdf.aspx> Acesso em: 15 de julho de 2017.

Despacho Normativo n.º 1-B/2017 [Diário da República, 2.^a Série — N.º 75, 1.º Suplemento — 17 de abril de 2017. Portugal. Acesso em: 18 de março de 2019.

Dicionário *Online* de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/segregado/> Acesso em: 10 de setembro de 2017.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra Sintonia: A história do Autismo.** Tradução Luiz A. de Araújo – 1º ed. São Paulo, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo : Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Narjara Mendes. **Educação Parental: Estratégias de intervenção protetiva e as interfaces com a Educação Ambiental.** Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande/RS, 2012.

GOMES, Mário Henrique. **Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna Propostas de Pedagogia Diferenciada.** Coleção: Prometeu, 2014. Catalogação na Publicação: Biblioteca Nacional de Portugal GOMES, Mário Henrique, 1974.

GOMES, Ana Maria Rabelo. **Outras Crianças, Outras Infâncias?** In: GOUVEA, M. C. S.; SARMENTO, Manuel (Org.). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. 2. ed. PETRÓPOLIS: RJ: VOZES, 2009.

GRÜN, Mauro. **A importância dos lugares na Educação Ambiental.** In: *Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.* ISSN 1517-1256, v. especial, dezembro de 2008.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

IBGE. **Censo Demográfico 2010 – Características Gerais da População.** Resultados da Amostra. IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>

_____. **Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA:** Banco de Dados Agregados. Diversos anos. Disponível em: sidra.ibge.gov.br Acesso em: 06 de outubro de 2017.

JÚLIO-COSTA, Annelise; ANTUNES, Andressa Moreira. **Transtorno de espectro autista na prática clínica.** São Paulo: Pearson Clinical Brasil. 2018.

JULIANO, Maria Cristina; YUNES, Maria Angela Mattar. **A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces com Educação Ambiental**. Cadernos de Educação, Pelotas nº 37, p. 347 - 379, setembro/dezembro, 2010.

KRAETZIG, Juliana; Mazzanti. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UMA PRÁTICA POSSÍVEL**. 2008, 61 f. Monografia (Especialista em Educação Ambiental) UFSM Santa Maria 17 de dezembro. Disponível em: <http://jararaca.ufsm.br/websites/unidadedeapoio/download/JulilanaKratzing.pdf> Acesso em: 02 de outubro de 2017.

KOLLER, Silvia Helena; LISBOA, Carolina. O Microsistema escolar e os Processos Proximais: Exemplos de Investigações científicas e intervenções Práticas. In: KOLLER, S. H. (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. P. 341 – 384

KOLLER, Silvia Helena. (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LEWGOY, Alzira M^a. B; ARRUDA, Maria P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. In: **Revista Texto & Contextos**. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2004.

LIMA, Deyseane Maria de Araújo; FILHO, João Ferreira Coelho. **Luto parental e construção identitária: compreendendo o processo após a perda do filho**. *PsicolArgum.* 2017 jan./abr., 35(88), 16-32. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/viewFile/18432/pdf> Acesso em: fevereiro de 2019.

LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo & KOLLER, Silvia Helena. O Microsistema escolar e os Processos Proximais: exemplos de Investigações científicas e Intervenções Práticas. **Ecologia do desenvolvimento humano**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educar, participar e transformar em educação ambiental**. Revista brasileira de educação ambiental/Rede Brasileira de Educação Ambiental. – n. 0 (nov.2004). – Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004a.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental, 2004b.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Premissas teóricas para uma Educação Ambiental transformadora. **Ambiente Educação (FURG), Rio Grande, v. 8, p. 37-54, 2003.**

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar – O que é? Como fazer?** - São Paulo: Summus, 2015.

MARANDOLA Jr., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de. (Org.) **Qual o Espaço do Lugar? geografia, epistemologia, fenomenologia.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 2014.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726 – 1950.** FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997.

MARINI, Bruna Pereira Ricci; LOURENÇO, Mariane Cristina; BARBA, Patrícia Carla de Souza Della. **REVISÃO SISTEMÁTICA INTEGRATIVA DA LITERATURA SOBRE MODELOS E PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE NO BRASIL.** *Rev. paul. pediatr.* São Paulo , v. 35, n. 4, p. 456-463, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-05822017000400456&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 21 de outubro de 2018.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Silvia Helena. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: Koller, S. H. (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil.** Casa do Psicólogo, São Paulo, 2004. p.55 -69.

NEIVA-SILVA, Lucas; BOROWSKY, Fabiana; KOLLER, Silvia H. O Método Autofotográfico na Pesquisa com a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, S. H. (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 249 – 270

PANTALENA, Eliane Sukerth. (2010). **O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais.** (Dissertação de mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo.

PEREIRA, Ana Paula, SERRANO, Ana. (2010). Intervenção precoce em Portugal: Evidências e Consequências. *Inclusão*, N°10, 101-120. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16154/1/Pereira%20%26%20Serrano%20%282010%29.pdf> Acesso: em 01 de novembro 2018.

_____. **Parâmetros recomendados para a qualidade da avaliação em intervenção precoce.** *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 163-180, maio/ago. 2011 Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

PIMENTEL, Julia Serpa. **Reflexões sobre a avaliação de Programas de intervenção Precoce.** *Análise Psicológica*, XVII(1), 1999. pp. 143-152. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a15.pdf> Acesso em: 15 de setembro de 2017.

_____. **Intervenção focada na família: desejo ou realidade. Percepções de pais e profissionais sobre as práticas de apoio precoce a crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias.** (2005) Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e

Integração das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1138/1/Livro023.pdf> Acesso em: janeiro de 2019.

REIS, Bianca R. **Índice de Bem-Estar Urbano no município do Rio Grande, RS.** nº 23 - ano 6 | dezembro de 2015. Disponível em: http://emetropolis.net/system/artigos/arquivo_pdfs/000/000/176/original/emetropolis_n23_art_2.pdf?1450464049 Acesso em: 06 de outubro de 2017.

ROGERS, S. J.; DAWSON, G. **Intervenção precoce em crianças com autismo: modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização.** Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Ltda, 2014. Educar em Revista [en linea] 2016, [Fecha de consulta: 4 de abril de 2019] Disponível em :<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155044835019>> ISSN 0104-4060

ROGERS, S. J.; DAWSON, G.; VISMARA, L.A. **Autismo compreender e agir em família.** Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Ltda, 2015.

SÁ, Laís Mourão. Pertencimento. In: JR, Luis Antônio Ferraro (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.** Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, v. 01. p. 245 - 255.

SEMENSATO, Márcia Rejane; BOSA, Cleonice Alves. **Crenças Indicativas de Resiliência Parental no Contexto do Autismo.** Psic.: Teor. e Pesq. [online]. 2017, vol.33, e33416. Epub Nov 30, 2017. ISSN 0102-3772. <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e33416>.

SERRANO, Ana Maria; CORREIA, Luís de Miranda. (2002). **Intervenção precoce centrada na família: uma perspectiva ecológica de atendimento.** In L. M. Correia & A. M. Serrano, Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família, (2ed.), pp.11-32. Porto: Porto Editora.

SAUVÉ, Lucie. Viver juntos em nossa Terra: Desafios contemporâneos da educação ambiental. **Contrapontos.** v16, n2, p288-299. Itajaí maio/ ago. 2016. Disponível em: www.univali.br/periodicos

SANTOS, Maria. **A observação científica.** Porto: Centro de Psicologia Social. 1994. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54055/2/44387.pdf> Acesso em: 28 de setembro de 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005 365. Acesso em: 10 de agosto de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do espectro do autismo: conceitos e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. de. **Transtornos do espectro do autismo - TEA**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 37- 42.

SERRANO, Paula. **A integração sensorial no desenvolvimento e aprendizagem da criança**. 1 ed. Lisboa: Papa-Letras, 2016.

SOEJIMA, Carolina Santos; BOLSANELLO, Maria Augusta. **Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na educação infantil**. *Educ. rev.* [online]. 2012, n.43, pp.65-79. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000100006>. Acesso em: 18 de julho de 2017.

VEIGA, Márcia Moreira. **A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil**. Disponível em : <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/924/698> Acesso em 14 de julho de 2017.

YUNES, Maria Ângela Mattar; SZYMANSKI, Heloisa. **Entrevista reflexiva & grounded-theory: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias**. Article in Revista Interamericana de psicologia/Interamerican Journal of Psychology, January 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28299359_Entrevista_reflexiva_grounde-theory_estrategias_metodologicas_para_compreensao_da_resiliencia_em_familias

TONUCCI, Francesco. **Com Olhos de Criança**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas,1997.

APÊNDICE – A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGEA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **UM ESTUDO BIOECOLÓGICO SOBRE A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTERVENÇÃO DOS PROFESSORES EM CONTEXTOS SOCIOAMBIENTAIS DISTINTOS.**

Pesquisador Responsável: Carla Coutinho Moser

Telefone para contato da pesquisadora: (53) 9 9153-9530

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar a referida temática é instigada pela minha trajetória acadêmica e profissional no atendimento especializado de crianças com autismo e seus familiares em uma Escola de Educação Especial. Essa experiência me fez querer investigar mais sobre o tema e a contribuir na formação de educadores para o melhor atendimento e qualidade de vida dos sujeitos com o transtorno. Tem como objetivo, conhecer e compreender os processos de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil em territórios ecológicos distintos, bem como as políticas e as estratégias educacionais direcionadas para esse público.

O(s) procedimento(s) de coleta de dados será realizado através da investigação em algumas escolas que atendem crianças com o Transtorno do Espectro Autista, através da Inserção Ecológica, com registro em diário de campo, bem como entrevistas com os

educadores e familiares sobre a formação e as intervenções que realizam com as crianças com o transtorno.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

**DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A)
PARTICIPANTE:**

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **UM ESTUDO BIOECOLÓGICO SOBRE A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTERVENÇÃO DOS EDUCADORES EM CONTEXTOS SOCIOAMBIENTAIS DISTINTOS**. Fui informado(a) pela pesquisadora CARLA COUTINHO MOSER dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que a pesquisadora necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: _____ / _____ / _____.

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

APÊNDICE – B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AMBIENTAL

UM ESTUDO BIOECOLÓGICO SOBRE A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTERVENÇÃO DOS EDUCADORES EM CONTEXTOS SOCIOAMBIENTAIS DISTINTOS.

Mestranda: Carla Coutinho Moser

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Narjara Mendes Garcia

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1 - Tempo de docência na Educação Infantil e formação? Como você gostaria que fosse sua identificação na entrevista?
- 2 - Como aconteceu o processo de inserção da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil?
- 3 - A criança já possuía o diagnóstico ou suspeita de TEA ao ingressar na escola?
- 4 - Você recebeu alguma orientação sobre as especificidades da criança com TEA antes da inserção da mesma na turma?
- 5 - Como é organizado o planejamento pedagógico para a criança com TEA? Realiza as mesmas atividades que as demais? Quais as adaptações são realizadas?
- 6 - Como e quem avalia o desenvolvimento da criança com TEA na escola?
- 7 - Quais as estratégias/programas/métodos utilizados para a inclusão da criança com TEA?
- 8 - Como você avalia a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil?
- 9 - Quais os fatores que interferem no trabalho?
- 10 - Quais as vantagens e desvantagens da inclusão no contexto escolar?
- 11 - Como os pais são envolvidos na inclusão dos filhos?
- 12 - Como acontece a transição da criança para os anos iniciais?