

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MARIANA CECÍLIA CRUZ ALVES

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REFLEXÕES SOBRE AS INFÂNCIAS**

JOÃO PESSOA

2023

MARIANA CECÍLIA CRUZ ALVES

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REFLEXÕES SOBRE AS INFÂNCIAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago.

JOÃO PESSOA

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A474i Alves, Mariana Cecilia Cruz.

Inclusão de crianças com TEA na educação infantil:
reflexões sobre as infâncias / Mariana Cecilia Cruz
Alves. - João Pessoa, 2023.
35 f.

Orientação: Sandra Aves da Silva Santiago.
TCC (Graduação) - UFPB/CE.

1. Educação Infantil. 2. TEA. 3. Adaptações
Curriculares. 4. DUA. I. Santiago, Sandra Aves da
Silva. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37

MARIANA CECÍLIA CRUZ ALVES

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REFLEXÕES SOBRE AS INFÂNCIAS**

Aprovada em 12/06/2023

BANCA EXAMINADORA

Sandra Alves da Silva Santiago

Profª. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago
(orientadora)

Izaura Maria de Andrade da Silva

Profª. Dra. Izaura Maria de Andrade da Silva
(1ª examinadora)

Norma Maria de Lima

Profª. Dra. Profª. Dra. Norma Maria de Lima
(2ª examinadora)

Dedico este trabalho a todos que estiveram ao meu lado durante o percurso, e a todas as professoras que olham para os seus alunos de modo individualizado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por todos os dias em que me deu forças e revigorou minhas energias para que eu não desistisse, em meio ao cansaço de trabalho, estudo e vida pessoal.

A minha mãe, Izaura, que sempre me colocou - e coloca até hoje - em suas orações, pelos cafés da manhã e as jantãs, depois de um dia intenso de trabalho e aula.

Ao meu pai, Mário, que mesmo com seu jeito calado e quieto, sempre se fez presente na minha vida, nos meus dias.

À Ingrid, minha irmã, que sempre foi um espelho de determinação, inteligência e grandeza, agradeço por sempre estar disposta a me ajudar, me guiar e orientar.

À Micherlane, que me aguentou nas crises existenciais, me escutando sobre assuntos que ela não fazia a mínima ideia, mas se fazia presente.

À Gabriella, que estava comigo no bom ou no mau momento. As aulas se tornaram mais leves com você.

À minha orientadora, Sandra, que se fez presente nesse processo de uma forma que não me senti só, me fazendo perceber meus potenciais e onde estava o erro. Agradeço por todo conhecimento e reconhecimento.

A todos aqueles que, de alguma forma, com um olhar, um abraço, uma saída ou uma boa conversa, colaboraram para que tudo fosse ainda mais leve.

Vocês foram essenciais para essa construção.

Muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo geral analisar as condições de inclusão de crianças com TEA durante a Educação Infantil. Como objetivos específicos teve os seguintes: compreender a Educação Infantil no atual contexto brasileiro; delinear os principais aspectos da inclusão de crianças pequenas tendo o uso de estratégias didáticas como as adaptações e o DUA (desenho universal para a aprendizagem) como referências; analisar experiências de inclusão na Educação Infantil. Para esse fim, optou-se por uma metodologia pautada na revisão bibliográfica para construção dos capítulos II e III e para a pesquisa de campo delineada no capítulo IV, onde utilizou-se como instrumentos: o relato de experiência vivenciada pela pesquisadora (Escola A e B) e a observação participante numa escola do terceiro setor (Escola C), cujos registros foram feitos num diário de bordo, seguido da análise qualitativa a partir de algumas categorias como: o processo de adaptação da criança à rotina escolar; a interação/socialização com colegas e professoras; as dificuldades e o suporte familiar e profissional. Os resultados das análises demonstraram que há muitas diferenças entre as infâncias de crianças com TEA oriundas de famílias de classe A e crianças da classe C, ainda que tenham diagnóstico semelhante. Portanto, suas dificuldades precisam ser vistas pela escola dentro desse prisma. Fica evidente que não só o TEA tem variações, mas, também as infâncias divergem a depender do contexto social, cabendo à escola, por vezes, suprir as lacunas adotando as estratégias mais eficazes.

Palavras-chaves: Educação Infantil. TEA. Adaptações Curriculares. DUA.

ABSTRACT

The present study had the general objective of analyzing the conditions for the inclusion of children with ASD during Early Childhood Education. As specific objectives it had the following: to understand Early Childhood Education in the current Brazilian context; outline the main aspects of the inclusion of young children using didactic strategies such as adaptations and UDL (universal design for learning) as references; analyze experiences of inclusion in Early Childhood Education. To this end, a methodology based on a bibliographical review was chosen for the construction of chapters II and III and for the field research outlined in the methodological chapter, where the following instruments were used: the report of the experience lived by the researcher (School A and B) and participant observation in a third sector school (School C), whose records were made in a logbook, followed by qualitative analysis based on some categories such as: the child's adaptation process to the school routine; interaction/socialization with colleagues and professors; difficulties and family and professional support. The analysis results showed that there are many differences between children with ASD coming from class A families and children from class C, even though they have a similar diagnosis. Therefore, their difficulties need to be seen by the school within this prism. It is evident that not only TEA has variations, but also childhoods differ depending on the social context, and it is up to the school, sometimes, to fill in the gaps.

Keywords: Child Education. TEA. Curriculum Adaptations. DUA..

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	08
2. UM BREVE OLHAR SOBRE A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	10
2.1.A Educação das Crianças Pequenas.....	11
2.2. A Infância no Brasil.....	12
2.3. A Educação Infantil como Direito no Brasil.....	15
3. A INCLUSÃO E SEUS SIGNIFICADOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
3.1. A Escola Inclusiva e seus significados.....	19
3.2. O Papel das Adaptações e do DUA na Inclusão.....	21
3.2.1. Sobre as adaptações curriculares.....	21
3.2.2. Sobre o DUA.....	23
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	25
4.1. Tipo e Instrumentos de Pesquisa.....	25
4.2. Sujeitos da Pesquisa.....	25
4.3. Campo da Pesquisa.....	26
4.4. Apresentação e Análise dos dados.....	27
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
6. REFERÊNCIAS.....	33

1. INTRODUÇÃO

O movimento pela inclusão se constitui numa postura ativa de identificação das barreiras que alguns grupos encontram no acesso à educação, e também na busca dos recursos necessários para ultrapassá-las, consolidando um novo paradigma educacional de construção de uma escola aberta às diferenças. Dessa forma, promove a necessária transformação da escola e das alternativas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de uma educação para todos. A educação inclusiva é uma questão de direitos humanos e implica definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas, desenvolvidas e avaliadas.

Assim, a implantação de propostas com o intuito da construção de uma educação inclusiva requer mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos. Dessa forma, no modelo de escola inclusiva, uma das respostas é a estratégia de “adaptação curricular”, partindo do currículo ordinário, organizado de modo com que a criança com qualquer NEE (Necessidade Educacional Específica) possa aprender os mesmos conteúdos e atividades que os demais colegas.

Mas, essa não é a única estratégia didático-pedagógica para a promoção da inclusão. Há algumas décadas vem sendo difundida o DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem). O DUA consiste numa estratégia didática que defende princípios que referendam a educação para todos, respeitando as diferenças e NEE de cada um.

Partindo desta compreensão, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar as condições de inclusão de crianças com TEA durante a Educação Infantil. Como objetivos específicos teve os seguintes: compreender a Educação Infantil no atual contexto brasileiro; delinear os principais aspectos da inclusão de crianças pequenas tendo o uso de estratégias didáticas como as adaptações e o DUA (desenho universal para a aprendizagem) como referências; analisar experiências de inclusão na Educação Infantil.

Para tanto, a metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica para construção do capítulo II e III, e o relato de experiência e a observação participante para elaboração do capítulo IV, tendo como instrumentos o registro em diário de bordo, seguido da análise qualitativa dos dados, a partir de algumas categorias definidas com base no referencial teórico.

Desse modo, esperamos contribuir para as reflexões sobre a inclusão tendo foco na Educação Infantil, pois entendemos que as discussões nessa área ainda são muito escassas, especialmente sob o ponto de vista das práticas pedagógicas. Esperamos responder as seguintes perguntas de pesquisa:

como vem ocorrendo a inclusão de crianças pequenas com TEA durante a Educação Infantil ou quais estratégias didáticas vêm sendo utilizadas?

2. UM BREVE OLHAR SOBRE A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante o século XX cresceu o esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos do conhecimento, inclusive do ponto de vista sociológico, desde que o historiador francês Philippe Ariès publicou nos anos 1960 seu estudo sobre “a história social da criança e da família” (*L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*), analisando o surgimento da noção de infância na sociedade moderna.

Desse modo, Ariès, faz-nos entender que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente, portanto, que variam com os tempos e espaços. O autor nos mostra a ausência do sentimento de infância até fins da Idade Média, quando a criança era vista como homem em tamanho reduzido ou mesmo como homens imperfeitos. Elas estariam num estado inferior à razão e a função dos adultos seria dar-lhes a razão e inculcar-lhes os bons costumes (KRAMER, 2007).

Por outro lado, as contribuições do também sociólogo francês Bernard Charlot, nos anos 1970, foram fundamentais e ajudaram a compreender o valor social atribuído à infância. As ideias de Charlot remontam a infância de maneira histórica, ideológica e cultural, conforme apontou Kramer (2007). De acordo com a mesma autora, “a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade.” (apud KRAMER, 2007, p. 14).

O olhar sobre a infância teve início na modernidade, nas classes médias, e situava-se entre moralizar e paparicar o *inf-ans* (o que não fala). Sobre esse termo, Ferreira e Sarat (2013, p. 237) destacam que a palavra infância “[...] vem do verbo *fari* e que significa falar, ter a faculdade e o uso da fala; *infans*, *antis* (que não fala, que tem pouca idade, infantil, criança).” Já para Sarmiento (2007, p. 28) é no período moderno que a infância se caracteriza como “[...] referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano.”

Sem dúvida e salvaguardando as devidas diferenças, lembramos que os sentidos da infância também passam pelo estabelecimento da instrução/educação ao longo dos séculos. Por isso, lembramos no século XVII, as primeiras menções a essa fase da vida aparecem no tratado de Comenius intitulado “*Didactica Magna*”. Já no século XVIII, é na obra *Emilio*, de Rousseau que estão registrados as maiores preocupações com a infância.

No século XIX, as maiores expressões estão contidas nas ideias e nas obras de Pestalozzi e de Froebel e Herbart; e no século XX, temos na obra de Piaget com a contribuição da psicologia do desenvolvimento e de Vigotsky, com o debate sobre as interações sociais e sobre a construção histórica sobre a ideia de infância. (apud KRAMER, 2007)

Em todas essas obras publicadas desde o século XVII, a visão da infância varia bastante para cada pensador e, evidentemente, guarda relação com os valores da época e o estado da arte em cada contexto. Contudo, foi no século XX que organismos nacionais e internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF), criado em 1946 no mundo e no Brasil em 1950, e a Declaração dos Direitos da Criança, feita pela ONU, em 1959, contribuíram para o entendimento da infância e seus devidos direitos. (apud KRAMER, 2007)

2.1.A Educação das Crianças Pequenas

As discussões sobre os locais apropriados para a educação da infância faziam parte dos debates que objetivavam explicar a infância e a criança, ocorridos desde meados dos séculos XVII e XVIII, e que movimentaram várias teorias sobre o desenvolvimento da criança nos séculos seguintes. Debates que culminaram, por exemplo, em pensar a criança como o centro do processo educativo, numa estrutura própria para educar, que respeitasse o desenvolvimento físico e intelectual da mesma etc.

As preocupações com as teorias psicológicas ganham maior proporção, especialmente relacionando-as com a Pedagogia e com os métodos de ensino para o favorecimento da aprendizagem. Essas teorias foram defendidas por sujeitos que influenciaram no desenvolvimento de escolas e propostas ao redor do mundo. Contribuiu para isso o cientificismo, as descobertas sobre a idade mental X a idade cronológica, a antropometria, a psicometria, dentre outras contribuições.

Uma das intenções era melhor caracterizar a infância, os seus estágios, as suas diferenças. Essas contribuições dava um caráter mais científico à Pedagogia e propiciava pensar sobre como a criança aprende, ainda que, em muitos casos, esses testes separassem as mesmas em grupos. (BISERRA, 2019).

Durante muito tempo a educação da criança era considerada uma competência unicamente familiar. Era junto aos adultos e outras crianças com as quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar e a dominar os conhecimentos que eram considerados necessários para cada cultura ou contexto histórico. No final do século XIX e início do século XX, os médicos e sanitaristas orientavam o atendimento à criança em instituições fora da família. Na Psicologia, estudiosos voltaram seu olhar para as crianças pequenas e buscaram novas formas de compreender e promover o desenvolvimento das mesmas, como Pestalozzi, Montessori, Piaget, Vygotsky, Freinet e Wallon, dentre outros.

Paralelo a esses movimentos temos alguns poucos estudiosos preocupados com a criança com deficiência ou outros distúrbios, dificuldades etc. De início são apenas os médicos, mas, pouco a pouco, a Pedagogia lança seu olhar sobre esses pequenos que não tinham direito à educação.

Destacam-se os trabalhos de Maria Montessori, no século XIX, uma médica italiana que se voltou para compreender o desenvolvimento infantil, sobretudo de crianças com algum tipo de comprometimento físico, sensorial ou cognitivo, de tal modo que ela mesma desenvolveu um método: o Método Montessoriano. Trata-se de uma “perspectiva educacional desenvolvida por Maria Montessori e seus colaboradores a partir da observação do comportamento de crianças em ambientes estruturados e não estruturados”. Desse modo, o principal objetivo do método é “ajudar o desenvolvimento da vida da criança, de forma integral e profunda”¹.

Mesmo com formação na área da saúde, Montessori acabou criando uma pedagogia fundamentada na observação do desenvolvimento infantil, a fim de propor atividades estruturadas que estimulam os aspectos cognitivos, sociais, emocionais, de conteúdo e de desenvolvimento cerebral das crianças pequenas. Inicialmente, a preocupação era com crianças com comprometimentos, mas, a partir da experiência, Montessori constatou que seu método era útil para todas as crianças. (Disponível em: <https://larmontessori.com/o-metodo/>)

Podemos destacar ainda as contribuições de Vigotsky (1989) junto ao entendimento da criança com deficiência. Parte de sua obra discute questões pertinentes à compreensão das diferenças humanas e no papel da interação social no desenvolvimento desses indivíduos. Segundo o teórico, toda e qualquer criança, até as com deficiências mais sérias, pode aprender e se desenvolver, desde que o ensino seja apropriado e associado ao desenvolvimento mental. (SANTIAGO, 2009)

2.2.A Infância no Brasil

Em meados da década de 1910 foi criado o Departamento da Criança no Brasil, por Arthur Morcovo Filho, objetivando registrar as informações sobre as instituições de proteção à infância. Essa é, pois, uma das primeiras ações voltadas para a infância brasileira, pelo menos no sentido de mapear a situação do país naquele momento.

Pensando no contexto brasileiro, o século XX apresentou-se como um tempo de assistência e proteção à infância, desvalida, sedenta de cuidados, sob o viés do assistencialismo (alimentação, saúde, segurança) e da lógica médico higienista. Como bem afirmaram Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 18), “[...] ao longo dos séculos XIX e XX, multiplicam-se as propostas e as ações dirigidas às crianças, na legislação, nas políticas públicas, na educação e na saúde, no mercado, etc.”

Em 1932, o documento dos Pioneiros da Educação apresentou a “escola infantil” dos 4 aos 6 anos como um dos grandes avanços no sentido de oferecer educação enquanto política pública para as crianças pequenas. Mas, tal realidade não se efetivou rapidamente.

¹ Disponível em: <https://larmontessori.com/o-metodo/>

Em 1933, na Conferência Nacional de Educação se discutiu ações relacionadas à proteção da infância brasileira, pois até então, o país carecia de ações mais concretas para a educação das crianças pequenas. Mas, a infância sobreviveu a ausência de políticas públicas no campo educacional até os anos 60, quando emerge as primeiras ações concretas registradas em lei.

É na LDB 4.024, de 1961 que se regulamenta as primeiras escolas maternas (ou Jardins de Infância), onde crianças abaixo de 7 anos receberiam atendimento (FERREIRA; SARAT, 2013). No entanto, estas não eram de responsabilidade do Estado brasileiro, conseqüentemente, não atendia a todas as crianças; somente as que podiam pagar.

Em 1967 há a publicação de um Plano de Assistência ao Pré-escolar, pelo Departamento Nacional da Criança. Tal plano nasce de um departamento, agora, comprometido com ações voltadas para a infância. Então, pouco a pouco, vai se consolidando no Brasil uma visão sobre a infância como um grupo com características específicas. (FERREIRA; SARAT, 2013)

Mas, é somente na Constituição Federal de 1988 que se prevê a garantia da educação de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, como obrigação do Estado Brasileiro. Na Constituição também se apresenta a municipalização da educação infantil, tornando-a de competência dos municípios. Nessa mesma direção, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, assegura direitos importantes à criança, contribuindo para a autonomia e identidade desse grupo, o que é reafirmado na LDB 9.394/96, quando se regulamenta a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. (apud FERREIRA; SARAT, 2013).

Nessa direção, vai se construindo a política de Educação Infantil no Brasil, com documentos como o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), em 1998, as DCN's (Diretrizes Curriculares Nacionais), em 2009 e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), em 2017. Todos contribuíram para a construção do lugar e da função da Educação Infantil, com diretrizes e subsídios para que se pense na especificidade das crianças. Nessa esteira de direitos e lutas, a Emenda Constitucional nº 59/2009 tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir dos 4 anos aos 17 anos, cabendo às famílias efetuar a matrícula e aos municípios disponibilizar vagas em estabelecimentos públicos para toda a demanda nessa faixa etária. (FERREIRA; SARAT, 2013)

Dessa forma, o direito à educação infantil é direito público subjetivo, prerrogativa constitucional indisponível. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na atualização da LDB em 2013, estabelecendo a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 1996). É incumbência dos municípios oferecer a Educação Infantil levando em consideração, de acordo com o artigo 31 da Lei 12.796 que atualiza a LDB 9.394, de 1996:

I-avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996).

O documento mais recente que foi produzido pelo MEC (Ministério da Educação) é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nele menciona que o foco será dado especialmente nas aprendizagens sobre a socialização, a autonomia e a comunicação, aproveitando os conhecimentos prévios que os alunos já possuem. Dentro dessa mesma lógica, a BNCC defende a importância de que as escolas reconheçam e respeitem as diversidades e a pluralidade culturais, o que coaduna com as premissas da escola inclusiva, portanto, para todas as crianças.

O documento também entende que o objetivo da instituição deve ser ampliar o universo de experiências conhecimentos e habilidades dessas crianças diversificando e consolidando novas aprendizagens. (BNCC, 2017). Num primeiro momento, a atuação do professor é organizar, planejar, mediar e propor as experiências de aprendizagem, o conjunto das práticas e interações, garantir a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo, linguísticos e sociais. Desta forma ser, sentir, brincar, expressar, relacionar, mover, organizar, cuidar, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada sujeito social. (RAU, 2012).

A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação. As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem conter diretrizes referentes ao processo de avaliação da criança pequena. As professoras e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel nitidamente educativo, devendo ser qualificados especificamente para o desempenho de suas funções junto às crianças.

Nesta perspectiva, a formação inicial e a continuada do professor de Educação Infantil e seus direitos e deveres precisam ser asseguradas a todos. Os sistemas de ensino devem assegurar a valorização do professor de Educação Infantil e o processo de seleção e admissão de professores deve assegurar a formação específica na área. Assim, conforme a atual legislação brasileira, as instituições de educação Infantil devem elaborar suas propostas pedagógicas com a participação dos professores, dos demais profissionais da instituição, da família, da comunidade e das crianças, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil, e fundamentadas na produção teórica. (BRASIL,1996)

As iniciativas inovadoras, que levam ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da educação Infantil, sobre a infância e a prática pedagógica, devem ser estimuladas e difundidas. Do mesmo modo, a legislação e a literatura na área também chamam atenção para os espaços físicos, os equipamentos, os brinquedos e os materiais adequados para a garantia de um trabalho de qualidade com as crianças, inclusive com aquelas que apresentam NEE, deverão ser garantidos nas instituições de educação Infantil. (BNCC, 2017)

2.3. A Educação Infantil como Direito no Brasil

O tema da educação das crianças pequenas e seus direitos, as políticas públicas para a educação infantil e os impactos disso tem figurado com mais ênfase no debate acadêmico pelo menos nos últimos 30 anos, principalmente pelo direito afirmado na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na LDB de 1996, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010), no Plano Nacional de Educação (2014) e mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica na organização do sistema educacional brasileiro. Ela visa, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB - 9394/96, o desenvolvimento integral da criança até 5 anos, em seus múltiplos aspectos: social, intelectual, psicológico e físico. Um dos documentos norteadores que direcionou o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, após a LDB de 1996, foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, com o objetivo de socializar informações, discussões, apresentando reflexões, fundamentação e orientações de eixos a serem trabalhados no universo infantil. (BRASIL, 1996; BRASIL, 1998).

Historicamente a Educação Infantil, especificamente no tocante ao termo creche, foi entendida como espaço apenas de guarda e cuidados básicos ligados à higiene e alimentação. Num dado momento ela foi isso mesmo. A creche funcionava mais como um espaço de assistência social e menos como um espaço de educação formal. (GUIMARÃES, 2017).

E com isso, é necessário problematizar as políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil e pensá-las a partir de uma abordagem histórica, reflexiva e crítica. Isto implica uma leitura, à luz de alguns autores da área, dos movimentos e contradições de projetos políticos, que pensaram em políticas, programas, ações, legislações, documentos, que disputam na área política e social, a hegemonia de seus valores, ideias, visões de mundo, de sociedade, de educação, de criança e infância. (GUIMARÃES, 2017).

Vive-se numa contradição de possuir um conhecimento teórico sobre a infância e de ter muita dificuldade de lidar na prática com populações infantis, e para isso é preciso repensar em algumas formas e condições de se planejar o trabalho para com elas, e indagar sobre questões que estão no cotidiano, sobre como inserir seus conhecimentos, sabendo que serão diferentes uns dos outros, observando e levando em consideração seu papel ativo na educação e garantindo que cumpram seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis.

Com a concepção mais ampliada de crianças e infâncias é que hoje considera-se, conforme preconiza a BNCC (2017) que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

A organização curricular da Educação Infantil na Base Nacional está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2017).

A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009) em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências. Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (BRASIL, 2017).

Arroyo (1994) já destacava que não há a infância, no singular, mas, sim, as infâncias, no plural, visto que cada criança a vive de uma forma diferente. No RCNEI, de 1998, apresenta a infância como uma fase diferente da adulta, carregada por um fator biológico específico e vista de acordo com o meio social o qual elas estão inseridas. As DCNEI, de 2009, não explicita a concepção de infância, mas pontua sobre o sujeito da infância, a criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12).

Mas, é na BNCC (2017) que se reconhece a existência de infâncias e desse modo, admite-se uma “pluralidade de infâncias”. Isso implica, portanto, assumir a complexidade da realidade escolar

uma vez que as instituições educativas tendem a ser cada vez mais frequentadas por crianças com histórias e percursos familiares e culturais diferentes, numa sociedade que tende a ser cada vez mais multicultural. (BRASIL, 2017)

Nessa perspectiva, a infância é não apenas uma construção social, mas é simultaneamente construída e desconstruída pelas próprias crianças nos seus contextos sociais e culturais. Moss (2001) sugere que se deixe de falar sobre as crianças para se falar com as crianças, defendendo uma revalorização dos estudos para a compreensão do modo com as crianças vivem nos seus contextos e dos significados que atribuem a essas vivências.

Nessa perspectiva emoldurada pelo modelo inclusivo, falar “com as crianças” significa respeitar seus modos, estilos, gostos, formas e tempos, pois nenhuma criança é igual a outra e todas tem direito à educação, independentemente de suas características e condições.

3. A INCLUSÃO E SEUS SIGNIFICADOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A história de Educação Especial começou no Brasil no início da metade do século XIX, pois, anteriormente as pessoas com deficiência eram vítimas de abandono e negligência. Portanto, não temos educação para elas.

Em vista disso, o primeiro período da Educação Especial no Brasil foi caracterizado pela segregação. Com a criação de algumas instituições de referência, como os Institutos Imperiais para surdos (1854) e para cegos (1857), ambos no Rio de Janeiro, se iniciam ações isoladas para um público muito seletivo de estudantes com deficiência. (SANTIAGO, 2003)

É, somente a partir dos anos 50 que ações de natureza mais articulada para todo o território nacional tem início. A partir de então houve um grande aumento no número de instituições especializadas em todo o território nacional. As APAES, Associação Pestalozzi, além dos Institutos de Cegos são criados em diferentes capitais do Brasil, assumindo uma parcela da população que se encontrava fora da escola.

A disseminação do conceito de integração, cuja ideia fica patente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61 e 5.692/71, que apontava ao poder público o compromisso com a educação especial, mas, ainda numa perspectiva integradora, ou seja, onde o estudante ingressa em espaços diferenciados na escola (classes especiais, por exemplo) a fim de paulatinamente poder se adaptar à escola (apud SANTIAGO, 2003).

Em 1975 foi aprovada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, apontando uma ideia pautada no direito como algo comum a todas as pessoas, independente das condições ou NEE apresentadas. Na mesma direção, o ano de 1981 é declarado o Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência, pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), reforçando um viés mais cidadão ao movimento de pessoas com deficiências. (SANTIAGO, 2003)

Em 1988, a Constituição Brasileira é reconhecida como um grande marco no campo da premissa da educação como direito de todos. Ela estabelece no seu Art. 208, inciso III, que o dever do Estado com a educação deverá ser realizado mediante a garantia de educação para todos.

A Lei de Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, disciplinou o Art. 205 da Constituição, exigindo o pleno desenvolvimento da pessoa portadora de deficiência a partir da educação. Na mesma direção, o Art. 206, inciso I e IV estabelece-se a igualdade de permanência ao acesso na escola e a sua gratuidade do ensino oficial para todos. (BRANDENBURG & LÜCKMEIER, 2013).

Da mesma forma, a Lei n. 8.069, de 1990, conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 2º e 5º garante que toda criança e todo adolescente receberão

atendimento especializado e nenhuma criança deverá ser objeto de negligência. (apud BRANDENBURG & LÜCKMEIER, 2013).

Assim, a ideia da educação como direito de todos os brasileiros se estende às crianças e, em consequência, a Educação Infantil vai se legitimando no bojo das políticas públicas brasileiras, ao passo em quem a Educação Especial também vai se afirmando como uma modalidade que transpassa todos os níveis de ensino para promover a inclusão daqueles que notadamente são excluídos socialmente.

No tocante ao TEA (Transtorno do Espectro Autista) o processo de exclusão parece ainda maior, tendo em vista que esse grupo vivencia diferentes formas de discriminação e preconceito até hoje vistos. O TEA só vem ser reconhecido dessa forma a partir do DSM-V (2013), quando se amplia o olhar sobre o transtorno, concebendo uma gama de variações que atinge os indivíduos de forma particularizada.

De modo geral, a literatura na área admite que o TEA consiste num transtorno neurobiológico do desenvolvimento que afeta três áreas: a socialização, a comunicação e o comportamento. Desse modo, somente uma avaliação criteriosa é capaz de apontar os tipos de suporte que cada indivíduo necessitará, se de grau leve, moderado ou severo.

3.1. A Escola Inclusiva e seus significados

A ideia da inclusão difere da ideia de integração. Enquanto na integração, é o estudante que se adapta à escola, na inclusão é a escola que se adapta ao estudante (SASSAKI, 1997). Desse modo, a inclusão acontece por meio de um processo interativo em que sociedade e alunos com deficiência ou outras NEE como o TEA (por exemplo) se reconhecem, se adaptam e se desenvolvem, estabelecendo novos pactos fundamentados no direito à cidadania plena, portanto, na ideia de educação para todos.

Com tal concepção, se fundamenta a ideia de inclusão. Nesse sentido, o processo inclusivo pode significar uma verdadeira revolução educacional que envolve uma escola onde todos aprendem do seu jeito, no seu tempo etc. Uma escola eficiente, diferente, solidária e democrática, onde se ultrapassa o limite da integração e se alcança a inclusão.

A inclusão de modo mais amplo, depende muito de mudanças nos valores de uma sociedade, nos quais a escola está implicada historicamente. Com o olhar inclusivo, a escola acolhe o aluno com deficiência ou com o TEA – assim como os demais estudantes – e os prepara para o pleno exercício da cidadania e, ao mesmo tempo, prepara seu próprio ambiente escolar para receber estes alunos. É fato que, por enquanto a ideia de inclusão é uma utopia na escola, mas estas mudanças no cotidiano

escolar não se fazem rapidamente. Por vezes, requer alterações na legislação para que a sociedade incorpore os fundamentos da inclusão escolar e pouco a pouco o que é sonho vire realidade. (SASSARI, 1999)

A Resolução Nº 2 (2001) do CNE (Conselho Nacional de Educação) instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, apresentando orientações para que todas as crianças que possuem NEE possam ter acesso à Educação Infantil com equidade, o que depende de propostas pedagógicas que possam potencializar seus conhecimentos e habilidades. (BRASIL, 2001)

Para tanto, a partir da política educacional brasileira, toda escola precisa oferecer serviços da educação especial para os estudantes que dela necessitam, garantindo não só a matrícula, mas, sobretudo, a permanência com condições efetivas de participação e aprendizagem. Desse modo, fundamentada na LDB 9.394 (1996), entre outros aspectos, fica garantido os serviços de apoio especializado na escola regular para o público-alvo da Educação Especial numa perspectiva inclusiva: estudantes com deficiência, estudantes com TEA (transtorno do espectro autista) e estudantes com altas habilidades/superdotação.

Desde 2018, por meio da Lei nº 13.632, que altera a LDB 9.394, foi estabelecido que a oferta de educação especial tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, conforme o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60. Mas, a responsabilidade não é suficiente, não basta apenas garantir o acesso, é necessário que se garantam a permanência e a qualidade, possibilitando o crescimento desses indivíduos.

Para isso, a política brasileira prevê parcerias envolvendo a assistência social, a saúde e a educação, de modo que o atendimento às NEE dos estudantes possa ser feito conforme cada caso em particular. No entanto, na prática, sabemos que há ainda inúmeros entraves nessa oferta, não atendendo completamente à demanda.

A lei brasileira prevê, ainda, ações que apontem para a formação inicial e continuada dos professores de todos os níveis de ensino, a fim de que seja possível atender à diversidade e às especificidades. Esta, no entanto, é outra lacuna que se evidencia na prática. As pesquisas denunciam que a maioria dos professores ainda se sentem despreparados para lidar com crianças com TEA, bem como com outras deficiências (SANTIAGO, 2009).

O TEA – transtorno do espectro autista, é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos

repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades, conforme o CID-11² e o DSM-V. (Disponível em: alex.pro.br/DSM_V)

As instituições escolares enfrentam limites de toda ordem, desde os aspectos físicos até as questões curriculares se constituem em entraves para que o ambiente escolar seja, de fato, acolhedor e inclusivo. O sistema em si é ainda segregador e isso dificulta a realização das propostas de inclusão, que são entendidas de maneira equivocada por grande número de professores e gestores.

A inclusão não se realiza apenas com a inserção física do estudante com TEA, especialmente quando nos referimos às crianças pequenas, especialmente porque essa etapa se configura como decisiva para seu desenvolvimento integral. Ainda é mais importante quando a criança possui o TEA. É evidente que a criança precisa se sentir acolhida, segura e motivada a aprender. Não é só ser inserida no local ou na sala de aula, é fazer com que o educando seja respeitado em suas NEE e beneficiado pelo ambiente, pelas companhias, pelos materiais e atividades propostas, sendo visto como capaz.

3.2. O Papel das Adaptações e do DUA na Inclusão

No campo da Educação Especial ou da Educação Inclusiva duas abordagens vêm emergindo com fins de garantir acessibilidade aos estudantes de modo geral. Numa perspectiva inclusiva a discussão e uso do DUA (desenho universal para a aprendizagem) é relativamente nova. Mas, a abordagem inclusiva que defende o uso de adaptações curriculares se configura numa estratégia mais conhecida e utilizada, pelo menos no Brasil.

3.2.1. Sobre as Adaptações Curriculares

Conforme Mainardes e Casagrande (2023), há uma gama de terminologias utilizadas atualmente para tratar da diferenciação curricular no âmbito da educação especial, incluindo, por exemplo: “adaptações curriculares”, “adequações curriculares”, “acessibilidade curricular”, “acesso curricular”, “flexibilização curricular”, dentre outras expressões. Dentro das adaptações de acessibilidade ao currículo temos dois tipos: a) as adaptações significativas, que são conhecidas como *adaptações de grande porte*, na qual ocorrem modificação de maior natureza, geralmente de competência das redes ou secretarias de educação. E, b) as adaptações curriculares de pequeno porte, que seria uma adaptação curricular não tão significativa, podendo ser feita pelo professor em sala de aula. Um exemplo são as adaptações que atingem apenas alguns conteúdos, ou a avaliação, ou ainda objetivos específicos numa unidade letiva (GLAT & PLETSCHE, 2013).

² Disponível em: paho.org

O critério para se pensar em fazer uma adaptação curricular é o diagnóstico das necessidades específicas do aluno. Com base nisso, a professora elabora o PEI (Plano Educacional Individualizado) que é elaborado dependendo das NEE do estudante, para que se usando as estratégias adequadas possa-se pensar na adaptação curricular mais pertinente para cada caso. Segundo os especialistas, o ponto de partida para adaptação curricular são as expectativas de aprendizagem que o professor tem para sua turma, para em seguida, definir quais as expectativas para o estudante com NEE. No entanto, é preciso ficar atento para o que compete ao professor realizar enquanto “adaptação curricular de pequeno porte”. (SANTIAGO, 2009)

Conforme documento produzido pelo MEC (2000) intitulado Projeto Escola Viva, compete ao professor:

Criar condições físicas, ambientais e materiais para a participação do aluno com necessidades especiais na sala de aula; favorecer os melhores níveis de comunicação e de interação do aluno com as pessoas com os quais convive na comunidade escolar; favorecer a participação do aluno nas atividades escolares; atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários; adaptar materiais de uso comum em sala de aula; adotar sistemas alternativos de comunicação, para os alunos impedidos de comunicação oral, tanto no processo de ensino e aprendizagem como no processo de avaliação; favorecer a eliminação de sentimentos de inferioridade, de menos valia, ou de fracasso. (PROJETO ESCOLA VIVA, 2000, p. 10-11).

Dessa forma, conforme o referencial do MEC (2000), antes de qualquer coisa, o professor precisa avaliar as condições do espaço físico onde a criança com TEA está inserida. E, tratando-se de crianças pequenas, onde a educação se realiza com base no ambiente, no espaço, na brincadeira e na ludicidade, é evidente que o cuidado com as adaptações no ambiente físico interfere diretamente na qualidade do trabalho e da aprendizagem que será ofertada à criança com TEA.

O papel do professor também se destina a analisar o tipo de NEE de cada criança a fim de respeitar as adaptações que se vinculam ao TEA ou a outra deficiência, pois de modo geral, há orientações para as adaptações recomendadas para cada tipo de deficiência. (PROJETO ESCOLA VIVA, 2000, p. 13).

Nesse sentido, as adaptações de pequeno porte podem se voltar para: os objetivos, os conteúdos, os métodos de ensino, a organização didática, ao processo de avaliação e à temporalidade do processo de ensino e aprendizagem (PROJETO ESCOLA VIVA, 2000, p. 23). A análise de cada caso é que vai definir o que deverá ser adaptado para o bem do estudante que possui o TEA.

Por outro lado, o MEC indica que há pelo menos três ações essenciais que cabe ao professor, independentemente das NEE que o estudante apresente. Seriam elas:

1. Que o professor esteja constantemente atento a seu aluno, para identificar de que conhecimentos ele já dispõe (relacionados com o tema de cada unidade de conteúdo), e que necessidades educacionais apresenta;
 2. Que o professor use de sua criatividade para criar formas alternativas de ensinar, que respondam às necessidades identificadas;
 3. Que o professor use continuamente da avaliação para identificar o que precisa ser ajustado no processo de ensinar.
- (PROJETO ESCOLA VIVA, 2000, p. 26)

Estas seriam condições primordiais para que a ação docente seja positiva para a inclusão do estudante com TEA no que diz respeito às suas reais necessidades, portanto, elas não podem ser pensadas a priori, só o conhecimento do estudante pode oferecer dados para as devidas adaptações. Sem essas atitudes torna-se difícil adaptações que, de verdade, promovam a inclusão, conforme entendimento do documento brasileiro.

3.2.2. Sobre o DUA

Frente ao desafio de transformar escolas de ensino comum em ambientes inclusivos favoráveis à aprendizagem de todos, surgiu, em 1999, nos Estados Unidos, o conceito Universal Designer Learning (UDL), aqui traduzido como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). (ZERBATO, 2018)

O DUA consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade facilitada a todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras. O DUA foi desenvolvido por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do Center for Applied Special Technology e apoiado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, em 1999, em Massachusetts. (CAST, 2013 *apud* ZERBATO, 2018).

Aliado ao conceito de diferenciação curricular temos empregado o conceito de DUA (desenho universal na aprendizagem), sustentado pela ideia do desenho universal, definido na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2009, p. 10) como “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico”.

Em outras palavras, essa perspectiva não exclui as ajudas técnicas específicas, mas vai além da aplicação tradicional de acessibilidade aos espaços físicos, o uso de artefatos e produtos, recursos de comunicação e outros que visem a garantia de acesso e a participação de todas as pessoas, independentemente de suas especificidades sensoriais ou físicas visando, assim, condições plenas à locomoção, comunicação, informação e ao conhecimento. (PLETSCH, SOUZA, ORLEANS, 2017)

Quando falamos em DUA, estamos falando também sobre possibilidades de se aplicar métodos para assegurar conhecimentos de todas as coisas, baseando-se num ensino pensado para

atender as necessidades variadas dos alunos, levando em consideração desde as barreiras físicas até as barreiras pedagógicas. Dessa forma, é possível repensar a lógica do currículo, elaborando uma proposta mais flexível e pautada nas diferenças desde o planejamento. (MAINARDES E CASAGRANDE, 2023)

Nessa perspectiva, não há necessidade de adaptar, já que o currículo e seus desdobramentos são pensados e elaborados a contar com modos diferenciados de ser e estar na escola. Portanto, desde o princípio nenhum estudante é colocado de lado. Assim, os estudantes com TEA são vistos nessa proposta como partes da construção dos ambientes de aprendizagem.

Conforme Sebastian-Heredero (2020, p. 735), o DUA consiste numa proposta que corrige o principal obstáculo para a construção de uma escola inclusiva: “os currículos inflexíveis, tamanho único para todos”, pois para o autor, esse tipo de currículo gera barreiras para o acesso de todos os estudantes, especialmente dos que possuem o TEA. Se os estudantes não são iguais e nem se desenvolvem da mesma forma, no atual modelo educacional, aqueles que “estão nos extremos, como os superdotados e os com altas habilidades” e os estudantes com deficiência intelectual ou TEA, “são particularmente vulneráveis”.

Sendo assim, a atual proposta curricular é ineficiente, pois não atende as NEE de todas as crianças, conseqüentemente, exige constantes adaptações por parte do professor para que não se exclua grande quantitativo de estudantes. Sabendo que há muita diversidade em sala de aula é impossível um currículo único que atenda e acolha a todos. Segundo Sebastian-Heredero:

Quando os currículos são desenhados para uma média imaginária, não se considera a variabilidade/diversidade real entre os estudantes. Esses currículos fracassam quando tentam proporcionar a todos os alunos oportunidades justas e equitativas para aprender, já que excluem aqueles com distintas capacidades, conhecimentos prévios e motivacionais que não correspondem ao critério ilusório da média (SEBASTIAN-HEREDERO, 2000, p. 736).

Diferente do currículo engessado, o DUA “considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas”. Portanto, o currículo que se cria seguindo a referência do DUA é planejado desde o princípio para todos os estudantes, respeitando as NEE dos estudantes em particular. Assim, pouco ou nada se exige de adaptações curriculares ao longo do processo, pois, desse o princípio todos os estudantes são contemplados na proposta curricular. (SEBASTIAN-HEREDERO, 2000, p. 740)

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1. Tipo e Instrumentos de Pesquisa

A referida pesquisa do tipo qualitativa iniciou-se com uma revisão bibliográfica simples, a fim de aproximar a pesquisadora do tema. Em seguida, na pesquisa de campo fez uso de dois instrumentos de coleta de dados: o relato de experiência e a observação participante, compreendidos por Gil (2008), como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo, a partir de onde são analisadas:

a) Proposta de adaptações curriculares para crianças com TEA, na experiência da pesquisadora como mediadora – Escola A e B.

b) Proposta de uso do DUA para crianças com TEA, na observação participante realizada pela pesquisadora no período de março a maio – Escola C;

No relato de experiência e na observação participante, a pesquisadora analisou seus registros num diário de bordo, a partir de onde elencou dados baseados nos seguintes aspectos:

- 1) O processo de adaptação da criança à rotina escolar;
- 2) A interação/socialização com colegas e professores;
- 3) As dificuldades;
- 4) O suporte familiar e profissional.

4.2. Sujeitos da Pesquisa

No relato de experiência os sujeitos são duas (2) crianças com TEA, sendo aqui identificadas como S1 e S2. A mediadora os acompanhou numa escola particular de João Pessoa, localizada em um bairro nobre da cidade.

S1 é um menino, de 6 anos, estuda na escola particular que será chamada de Escola A, está no Infantil V. Tem uma condição econômica boa, classe alta, mora com a mãe, faz terapias durante a semana, no horário oposto ao da escola, tem uma irmã gêmea neurotípica e já frequentava a escola. Frequenta a escola desde 3 anos.

S2 é um menino, de 3 anos, estuda em uma escola particular que será chamada escola B, está no Infantil III. Também tem uma condição econômica boa, classe alta, mora com os pais e as irmãs, faz terapia horário oposto ao da escola e tem todo suporte familiar e já frequentava a escola. Frequenta a escola desde 2 anos.

Na observação participante, a pesquisadora acompanhou duas (2) crianças com TEA, sendo aqui identificadas como S3 e S4. A pesquisadora os acompanhou no período de março a maio/2023 numa escola do terceiro setor, sem fins lucrativos, situada num bairro popular de João Pessoa.

S3 é um menino, de 3 anos, estuda na escola C. Mora com o tio e a sua família, após o falecimento do pai e a mãe ter entrado em depressão. É uma criança não verbal, que produz sons e entende muito bem os comandos. Não faz terapias, mas possui laudo de TEA e é seu primeiro ano na escola, tendo iniciado as aulas no mês de março/2023.

S4 é uma menina, de 3 anos, que também estuda na Escola C. Mora com os pais, é uma criança não verbal, com muita estereotipia e pouco contato visual. Sendo seu primeiro ano na escola, tendo iniciado as aulas na segunda semana de maio. Iniciou recentemente avaliação, mas, ainda não possui laudo.

4.3 Campo de pesquisa

A escola nomeada como A é de referência no estado da Paraíba, assim como em João Pessoa e fica localizada em Altiplano, um dos bairros nobres. Foi inaugurada em 2016 e tem uma enorme infraestrutura, que vai da educação infantil até o ensino médio. A escola A usa as adaptações curriculares como estratégia, adaptando as atividades das crianças com TEA, pois no restante da rotina a criança conta com a presença de uma mediadora.

A escola nomeada como B localizada no Aeroclube, é uma escola de viés cristã também muito bem reconhecida na cidade de João Pessoa. Com uma estrutura de qualidade, vai da educação infantil ao ensino médio. Usando as adaptações curriculares como estratégia, adaptando as atividades das crianças com TEA, pois no restante da rotina a criança também conta com a presença de uma mediadora.

A escola C é uma ação desenvolvida pela Instituição Educar que funciona desde 2014, com projetos voltados à educação, na cidade de João Pessoa. Atualmente, o projeto funciona no bairro das Indústrias, bairro popular da cidade de João Pessoa que se desenvolveu próximo a BR 101, no distrito industrial da cidade. A Educar é uma entidade privada sem fins lucrativos que tem dentre seus principais objetivos, o de a) oferecer educação básica às crianças pequenas de 3 a 6 anos. A escola é mantida através de doações e de trabalhos voluntários, não havendo remuneração. Funciona num espaço cedido por um dos seus colaboradores. Conta atualmente com 15 voluntários que se alternam nas obrigações gerais do projeto, onde todos são considerados educadores que, em sua maioria, tem formação pedagógica (ESTATUTO EDUCAR, 2014). A escola adota o modelo do DUA.

4.4 Apresentação e Análise dos dados

Proposta de adaptações curriculares das Escolas A e B usando o PEI que contem os seguintes tópicos.

A seguir apresentaremos os dados coletados a partir das experiências vivenciadas pela autora na condição de mediadora dos estudantes S1 e S2 nas referidas escolas.

Quadro 1: Dados de S1

ADAPTAÇÃO À ROTINA ESCOLAR	INTERAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO COM A PROFESSORA E COLEGAS	AS DIFICULDADES	O SUPORTE FAMILIAR E PROFISSIONAL
Precisa de apoio visual para antecipar os comportamentos do que vai acontecer no dia. Tem uma rigidez comportamental que tem que ser seguido muito bem a rotina. Preciso de suporte de uma acompanhante terapêutica (AT) durante toda a rotina escolar. As atividades precisam de adaptações.	Sua interação é boa, seu maior reforçador é conseguir fazer atividades completas e participar ativamente das tarefas diárias. Sua verbalização não é 100% português, o que dificulta a interação por não conseguir se expressar bem.	Dificuldades em momentos de espera, em se comunicar, pois nasceu em outro país cuja língua é o inglês. Não se expressa claramente. Muita rigidez. Baixa tolerância à frustração. Comportamentos disruptivos e explosivos.	Tem suporte familiar da mãe e dos avós maternos. Realiza todas as terapias necessárias no horário oposto a escola, durante toda a semana. Terapias: TO, ABA, Fonoaudióloga e Psicopedagoga.

Fonte: Registros da pesquisadora.

Quadro 2: Dados de S2

ADAPTAÇÃO À ROTINA ESCOLAR	INTERAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO COM A PROFESSORA E COLEGAS	AS DIFICULDADES	O SUPORTE FAMILIAR E PROFISSIONAL
Acompanha a rotina escolar, seguindo os comandos da professora. Consegue realizar as atividades com auxílio e pouca adaptação. Precisa de acompanhante terapêutica por motivos comportamentais.	Interação com os colegas apenas quando quer, brinca funcionalmente, boa verbalização.	Dificuldades em seguir comandos ou regras, por ter TOD (transtorno opositor desafiador). Rigidez no comportamento. Pouca interação.	Tem suporte familiar dos pais, irmãs e avós. Realiza todas as terapias necessárias no horário oposto a escola, durante toda a semana. Terapias: TO, Fono, ABA, Psicopedagoga, Nutricionista e Fisioterapeuta.

Fonte: Registros da pesquisadora.

Nos casos acima, temos duas (2) crianças oriundas da classe A, com todo suporte familiar e terapêutico complementar necessário. Analisando a situação de S1, observamos que o mesmo já tem três anos de escolaridade e sempre contou com a presença de uma AT para permanecer na escola. No momento, apesar de todo suporte e adaptação de suas atividades, ainda revela dificuldades no comportamento, interação e comunicação. Esta última é, evidentemente também dificultada pelo uso e mistura de dois idiomas, não tendo fluência em nenhum deles. As atividades são adaptadas pela professora.

Ao analisar a situação de S2 observamos que a criança tem mais de 1 ano de escolarização, conta com todas as terapias e profissionais necessários ao seu processo de desenvolvimento. Também dispõe de AT para permanecer na escola, mas, ainda demonstra dificuldades na interação e no comportamento, mesmo tendo uma comunicação excelente. Não precisa de atividades adaptadas, mas, depende da AT para a mediação.

A seguir apresentaremos os dados coletados a partir das observações realizadas pela autora dos estudantes S3 e S4, com a proposta do uso do DUA.

Quadro 3: Dados de S3

ADAPTAÇÃO À ROTINA ESCOLAR	INTERAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO COM A PROFESSORA E COLEGAS	AS DIFICULDADES	O SUPORTE FAMILIAR E PROFISSIONAL
Consegue seguir a rotina da escola, sabendo definir os momentos de cada atividade do dia, sua sequência. Em alguns momentos apresenta resistência para alguns comandos, mas com ajuda, consegue realizar. No momento das atividades, não houve atividades para o mesmo.	Sua interação com os colegas é boa, exclusivamente com um colega específico que ele demonstra bastante carinho. Faz troca de turno, consegue entender a dinâmica das brincadeiras e segui-las.	Dificuldade em se comunicar verbalmente. Emite sons, mas, articula poucas palavras inteligíveis.	Mora com o tio, a tia e primos. Não tem suporte profissional fora da escola.

Fonte: Registros da pesquisadora.

Quadro 4: Dados de S4

ADAPTAÇÃO À ROTINA ESCOLAR	INTERAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO	AS DIFICULDADES	O SUPORTE FAMILIAR E
-----------------------------------	---------------------------------	------------------------	-----------------------------

	COM A PROFESSORA E COLEGAS		PROFISSIONAL
Não consegue diferenciar os momentos diferentes da rotina, precisando de um suporte maior para realização de cada uma delas. É colocada em cada atividade para participar, dentro dos seus limites. No momento das atividades, não houve atividade para a ela no caderno, como para os demais.	Fica reservada, não brinca com funcionalidade, não tem interação com os demais. Mas, as crianças sempre buscam interação com a criança que, vem aceitando cada vez melhor.	A aluna apresenta dificuldades em se comunicar de forma visual e verbal, se socializar e realizar pequenas atividades sozinha, como sentar, pegar a bolsa, comer, etc.	Mora com os pais. Tem suporte de um profissional fora da escola. Terapia: TO

Fonte: Registros da pesquisadora.

Nos casos observados na Escola C, as crianças S3 e S4 possuem 3 anos de idade e esta é a primeira experiência escolar de ambas. A escola adota o DUA como estratégia didático-pedagógica, ou seja, desde o planejamento a proposta é pensada de modo a contemplar a todas as crianças. Consequentemente, a escola não dispõe de AT para os casos de TEA.

No caso de S3, um menino, órfão de pai e abandonado pela mãe, chegou à escola no mês de março de 2023, trazidos pelos tios maternos, com laudo de TEA, quando a criança ingressou no Jardim I. A referida criança não dispõe de nenhuma terapia complementar às suas NEE. Frequenta a escola há quase 2 meses e, paulatinamente, vem compreendendo a rotina, diminuindo as estereotípias, aceitando as regras, atendendo os comandos e melhorando o interesse em comunicar-se e socializar.

S4 é uma menina que vive com os pais e é filha única. Está apenas há 2 semanas na escola e não é verbal. Apresenta estereotípias e não interage. Iniciou há 1 mês atendimento com TO, indo uma vez por semana no mesmo turno da escola, o que faz com que a criança só frequente a escola por quatro dias semanais. A chegada é muito recente, quando a escola está ainda observando e conhecendo as NEE da criança (como faz com todas), para poder adicionar elementos à rotina escolar que contemplem S4 em sua singularidade.

Nas pesquisas realizadas, podemos observar um conjunto de diferenças na inserção do currículo no processo de ensino e aprendizagem na modalidade da Educação Infantil. Dentre elas, é a falta de estratégias e recursos adequados para a diversificação curricular, levando em conta as formas de interação do meio social desses sujeitos.

Observando ambas as situações podemos considerar que o meio social e, portanto, econômico e cultural onde as crianças com TEA estão inseridas são um elemento definidor de “suas infâncias” e no agravo ou na facilidade que terão ao longo do processo de desenvolvimento. Nas famílias de classe alta não há desafios no tocante às terapias ou no suporte familiar, enquanto que nas famílias de classe C, a situação é absolutamente diferente: ou as crianças não dispõem do suporte clínico ou usufruem de maneira muito precária.

Na escola C as crianças passam por muitas privações. E, mesmo quando existe a presença dos pais, estes precisam trabalhar para conseguir o sustento necessário. Dependem do SUS ou das instituições filantrópicas que possuem fila de espera, o que dificulta o progresso das crianças com TEA. As dificuldades se estendem às questões de locomoção, transporte etc. para conseguir tratamentos adequados.

Nas escolas A e B, além das terapias, condições familiares etc., as crianças dispõem de uma AT (acompanhante terapêutica) que realize as adaptações curriculares ou oriente família e professora para mediar ou promover a permanência do estudante na escola, apoiando o estudante com TEA, e ainda: orientando os pais, os professores e demais profissionais da escola para a necessidade de adaptar materiais, recursos, objetivos ou materiais. Nesse sentido, o uso do recurso das adaptações curriculares na escola A e B, atende bem as demandas específicas dos alunos no processo de aprendizagem.

Já na escola C, a própria estrutura parece incompatível com uma proposta adaptativa de base. Nessa escola, o DUA é adotado desde o planejamento que leva em conta as NEE de cada criança em particular. Com o DUA, a escola C oferece a todos os alunos a garantia de aprendizagem de múltiplas formas, assim pensando em cada um na sua individualidade. Para isso, logo que a criança chega ela passa a ser observada por todos que fazem a escola, a fim de identificar possibilidades e limitações, para que, os próximos planejamentos contemplem suas NEE. Não há necessidade de PEI.

A partir do observado na Escola C, identificamos a necessidade de compreender a forma de organização do ensino para esta população e como ensinar a todos na perspectiva da educação inclusiva, o encontro com a abordagem teórica que estrutura do DUA aponta caminhos interessantes para o aprimoramento das práticas pedagógicas, participação e aprendizagem de todos. (ZERBATO, 2018)

Mas, em linhas gerais, podemos dizer que parece haver diferentes infâncias, tanto quanto existem diferentes níveis de suporte para crianças com TEA. Portanto, é impossível determinar qual a melhor estratégia, antes de conhecer as NEE do aprendiz e as condições efetivas do ambiente escolar. Sem uma aproximação efetiva dos educadores para com a criança em si, dando-se oportunidade para que ela se revele, é impossível determinar a melhor estratégia didático-pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos por objetivo analisar as condições de inclusão de estudantes com TEA durante a educação infantil, pois consideramos essa uma etapa fundamental e a base para que se promovam as oportunidades de aprendizagem que impactarão todo o futuro das crianças. Tratando-se de crianças com TEA sabemos dos prejuízos frequentes no âmbito da socialização, comunicação e do comportamento, e das necessidades de suporte variados. Diante disso, conhecer um pouco mais sobre a infância e sobre o papel da educação infantil enquanto direito público nos pareceu fundamental para a construção dessa pesquisa.

Em seguida, buscamos analisar práticas voltadas para a inclusão de crianças pequenas com o TEA, em contextos diferentes, para vislumbrar possibilidades diferenciadas de ação educativa e sua abrangência. Por isso, escolhemos trazer nossas próprias vivências como AT. De fato, em minhas vivências dentro de sala de aula, pude observar as condições objetivas das escolas privadas e do contexto familiar de crianças com TEA pertencentes à classe A. E, constatar que o apoio das terapias clínicas favorece o trabalho docente e também do AT. Portanto, existe uma rede de apoio em prol de um único estudante.

Desse modo, julgamos importante contrastar essa realidade conhecida com outra menos conhecida: a realidade da Escola C, uma instituição sem fins lucrativos, que vive de doações e atende um público da classe social menos favorecida e em situação de vulnerabilidade social, onde falta praticamente tudo, desde o alimento à assistência à saúde, emprego, segurança etc. E descobrimos que mesmo para crianças com características tão semelhantes como o TEA, a infância é tão distinta.

Percebemos, ainda, que na escola A e B, há uma preocupação quanto ao desenvolvimento cognitivo da criança com TEA, e o processo avaliativo da criança dentro da sala passa a focar muito na adaptação (apenas) das atividades escolares. A escola C, por outro lado, dentro da proposta do DUA, foca muito mais no contexto de inserção e interação de todos os alunos. Nesse contexto, as crianças com TEA vivenciam uma rotina mais acolhedora e participativa, o que facilita o envolvimento entre eles. O mesmo acontece com as atividades que possuem diferentes adaptações para cada criança em seu nível e considerando suas habilidades.

Ao comparar as duas realidades e o uso de estratégias diferenciadas sob o ponto de vista didático-pedagógico, entendemos que as escolas A e B poderiam ampliar seu olhar para além das aprendizagens oriundos de um currículo fixo e apostar num ambiente mais acolhedor e incentivador para fazer com que a criança com TEA seja mais ativa, participativa e autônoma.

Para a Escola C, sugerimos a possibilidade de acrescentar à proposta do DUA, recursos mais visuais, para que as crianças (S3 e S4) possam acompanhar melhor a rotina e interagir com as atividades, acompanhando cada etapa. Entendemos que esse recurso pode também colaborar na construção de sistemas de comunicação mais efetivos, enquanto S3 e S4 não dispõem de terapias de fonoaudiologia e outros instrumentos comunicacionais, conforme suas NEE.

Chamo a atenção, por fim, à questão da formação docente, pois, em ambos os casos, falta aos professores conhecimentos que colaborem com suas práticas, pois, em sua maioria, não estão preparados para acompanhar a turma, de modo geral, e os estudantes com TEA, em suas especificidades. Conforme Prais e Rosa (2014) percebe-se, nas relações profissionais em ambientes escolares, professores temerosos no atendimento de um aluno com deficiência no ensino regular. Estes professores, com entendimento equivocado de que o aluno com TEA necessitará 100% do tempo de um planejamento à parte, com adequações e atendimento individualizado, enxergam no estudante o aumento do trabalho docente e sem apoio de um profissional especializado, tendem a repassar sua responsabilidade ao AR, à família etc.

Desse modo, durante esse estudo compreendemos a importância de que o professor tenha domínio sobre diferentes estratégias didáticas para poder usá-las com estudantes com TEA, pois, respondendo nossas perguntas iniciais de pesquisa (como vem ocorrendo a inclusão de crianças pequenas com TEA durante a Educação Infantil ou quais estratégias didáticas vêm sendo utilizadas?), podemos dizer que nas realidades que acompanhamos de perto ocorre o seguinte:

- São utilizadas as adaptações curriculares na rede privada de ensino. Nesta rede, crianças da classe A possuem uma estrutura familiar e profissional capazes de complementar o trabalho da escola. Esse trabalho depende também da presença de uma AT que faz a mediação pedagógica junto aos estudantes.
- É utilizado o DUA numa instituição filantrópica, sem fins lucrativos. Nesta instituição, as crianças da classe C não possuem apoio profissional nem AT.
- Para cada contexto, são utilizadas estratégias didáticas específicas, mas, ambas nos parecem adequadas à realidade e às condições objetivas de cada público.

Por fim, sabemos que essa pesquisa tem seu alcance limitado e que novos estudos podem ser feitos a fim de explorar o tema com maior profundidade.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

ARROYO, Miguel González. A construção social da infância. In: _____. **Infância na ciranda da educação: uma política pedagógica para zero a seis anos**. Belo Horizonte: Cape, 1994.

BISERRA, Ingrid Karla Cruz. "**Conselhos e instruções a ti, professor**": a imprensa pedagógica da Paraíba como lugar de atuação e formação docente em torno das ideias renovadoras (1919-1942). 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

BRANDENBURG, Laude Erandi; LÜCKMEIER, Cristina. A história da inclusão x exclusão social na perspectiva da educação inclusiva. **CONGRESSO ESTADUAL DE TEOLOGIA**, 1., 2013, São Leopoldo. Anais do Congresso Estadual de Teologia. São Leopoldo: EST, v. 1, 2013. P. 175-186.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/MEC, Nº 5, de 17 de dezembro 2009. **Diretrizes Curriculares Nacional de Educação Infantil**. Brasília: D.O.U. de 18 de dezembro de 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9.394**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

CAST, UDL **Book Builder**. Massachusetts Department of Elementary & Secondary Education, NEC Foundation of America. The John W. Alden Trust, and the Pinkerton Foundation, 2013.

DSMV. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5º edição. Disponível em: alex.pro.br/DSM_V.pdf. Acesso em 11/06/2023

ESTATUTO INSTITUIÇÃO EDUCAR. João Pessoa, 2014.

FERREIRA, Eliane MARIA; SARAT, Magda. Criança (s) e infância (s): perspectivas da história da educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n.27, jul./dez. 2013. p. 234 - 252.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do; (org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-24.

KUHLMANN JR, Moysés e FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **A Infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Bola Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-34.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.). **Encontros & desencontros em Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAINARDES, Jefferson; CASAGRANDE, Rosana de Castro. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Diferenciação Curricular: Contribuições para a Efetivação da Inclusão Escolar. **Sisyphus - Journal of Education**, vol. 10, núm. 3, 2023, Novembro-Fevereiro, pp. 102-115. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=575774221007>

PLETSCH, M.; SOUZA, F.; ORLEANS, L.. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea, América do Norte*, 1416 07 2017.

PROJETO ESCOLA VIVA - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

REGIMENTO PROJETO APONTE, 2016. Disponível em: www.projetoaponte.com. Acesso em: 12\03\2023.

SALOMÃO, Gabriel. *Lar Montessori, A Educação como uma Ajuda à Vida*, 2011. Disponível em: <https://larmontessori.com/>.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. **Educação para todos: um estudo sobre a política de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE. 2003, 189f.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, p.25-53, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.26, n.4, p.733-768, Out.-Dez., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>

VERSÃO FINAL CID 11. Disponível: <https://www.paho.org/pt/noticias/11-2-2022-versao-final-da-nova-classificacao-internacional-doencas-da-oms-cid-11> Acesso em 11/06/2023

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Obras completas. Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación; 1989.

ZERBATO, Ana Paula. Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da Inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação Colaborativa. São Carlos: UFSCAR, 2018.