



Inclusão escolar de uma criança com transtorno do espectro do autismo na educação infantil – contributos do sistema de acompanhamento das crianças¹

School inclusion of a child with autism spectrum disorder in early childhood education – the contribution of a child monitoring system

Carla Cilene Baptista da Silva

Professora Associada do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde, da Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista.

E-mail: carlaci@gmail.com

orcid.org/0000-0001-9250-6065

Andressa Fabri Ferreira

Terapeuta Ocupacional formada pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

E-mail: andressaferreira@hotmail.com

orcid.org/0000-0002-4310-8500

Gabriela Portugal

Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia
Universidade de Aveiro - Campus Universitário de Santiago.

E-mail: gabriela.portugal@ua.pt

orcid.org/0000-0001-5557-3357

Resumo

Tendo por base normativos oficiais brasileiros que enquadram a educação infantil e educação inclusiva como um direito de todas as crianças, procurámos perceber o cotidiano escolar de um menino de quatro anos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em processo de inclusão, com enfoque em suas interações sociais numa pré-escola pública de uma cidade de médio porte no Brasil. Ainda, foi objetivo deste trabalho, perceber de que forma práticas suportadas em observação e registros através do Sistema de Acompanhamento das Crianças – SAC (Portugal & Laevers 2018) concorrem para a efetivação de uma escola mais inclusiva. Foram realizadas observações da criança em diversas situações, como sala de aula, parque, sala de informática e atendimento educacional especializado. O registro das interações da criança em seu cotidiano escolar resultou em categorias, como *Interações criança-adulto* e *Interações criança-criança*. As observações realizadas, refletidas e sistematizadas com apoio do SAC, por uma das professoras da criança, contribuíram para que esta melhor compreendesse a experiência vivida da criança, atendendo a seus níveis de *bem-estar emocional e implicação*. A professora teve oportunidade de melhor perceber como estavam ocorrendo as interações sociais vivenciadas pela criança na escola e, assim, compreender seu desenvolvimento e dificuldades. O SAC facilitou a percepção da necessidade de criação de estratégias de intervenção e oferta educativa junto à criança com TEA, bem como de mais

¹ Esse estudo é parte de uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP. Processo 2015/10039-7.



oportunidades de interação social entre todas as crianças, proporcionando um ambiente escolar mais inclusivo.

Palavras-Chave: Educação Infantil, Educação Inclusiva, Transtorno do Espectro do Autismo, Sistema de Acompanhamento das Crianças

Abstract

Based on official Brazilian standards that frame early childhood education and inclusive education as a right of all children we sought to investigate the school routine of a four-year-old boy with Autism Spectrum Disorder (ASD) in an inclusion process, focusing on his social interactions at a public pre-school in a Brazilian city. Still, it was objective of this work, to understand how practices supported in observation and records through the Child Monitoring System (Portugal & Laevers 2018) contribute to the establishment of a more inclusive school. The child was observed in various situations, such as in the classroom, at the park, in the computer class, and during the specialized educational service. The data of the evaluation carried out by one of the child's teachers were also considered, using the Child Monitoring System. The record of the child's interactions in his/her school routine resulted in categories, such as Child-Adult Interactions and Child-Child Interactions. The observations and the evaluation through the Child Monitoring System contributed to understand the lived experience of the child, considering their levels of well-being and involvement. The teacher had the opportunity to better understand how the social interactions experienced by the child at school were taking place and, thus, to understand his development and difficulties. The monitoring process focused on the experience of the child facilitated the perception of the importance of strategies for intervention and educational offer to the child with ASD, as well as of more opportunities for social interaction among all children, providing a more inclusive school environment.

Keywords: Child Education, Inclusive Education, Autism Spectrum Disorder, Child Monitoring System

Résumé

Sur la base des normes officielles brésiliennes qui définissent l'éducation de la petite enfance et l'éducation inclusive comme un droit de tous les enfants, nous avons cherché à comprendre la vie quotidienne à l'école d'un garçon de quatre ans, présentant un trouble du spectre autistique (TSA), en cours d'inclusion, en mettant l'accent sur leur interactions sociales dans une école maternelle publique, dans une ville moyenne au Brésil. En plus, c'était objectif de ce travail comprendre comment les pratiques appuyés par l'observation et les enregistrements via un système de suivi de l'enfant (Portugal & Laevers 2018) contribuaient à la mise en place d'une école plus inclusive. Les observations de l'enfant ont été faites dans diverses situations, telles que salle de classe, terrain de jeu, cours d'informatique et soins éducatifs spécialisés. L'enregistrement des interactions des enfants dans leur vie quotidienne à l'école a abouti à des catégories telles que les interactions enfants-adultes et les interactions enfants-enfants. Les



observations effectuées et systématisées avec le soutien du système de suivi de l'enfant, par l'un des enseignants de l'enfant, ont contribué à une meilleure compréhension du vécu de l'enfant, compte tenu de son niveau de bien-être émotionnel et de son implication. L'enseignant a eu l'occasion de mieux comprendre comment se déroulaient les interactions sociales vécues par l'enfant à l'école et ainsi de comprendre leur développement et leurs difficultés. Ce système de suivi a facilité la perception de la nécessité de créer des stratégies d'intervention et une offre éducative spécifique auprès de l'enfant, ainsi que davantage de possibilités d'interaction sociale entre tous les enfants, offrant un environnement scolaire plus inclusif.

Mots-clés: Education Préscolaire, Education Inclusive, Trouble du Spectre de l'Autisme, Système de Suivi de l'Enfant

Introdução

No Brasil, o direito de crianças com deficiência à educação, em condições iguais de acesso e permanência na escola, foi, pela primeira vez, garantido pela Constituição Federal de 1988. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996, a qual a Educação Infantil passou a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica, sendo destinada a crianças de até seis anos de idade, foi um importante passo para a definição do trabalho desenvolvido em creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, tendo como objetivo o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária.

Nas duas décadas seguintes foram sendo publicados diversos documentos que norteiam e buscam garantir as políticas de educação infantil e de educação inclusiva. Assim, as propostas pedagógicas devem considerar as crianças em sua plenitude, integrando seus aspectos físicos, cognitivos, linguísticos, emocionais, afetivos e sociais, e valorizando a identidade pessoal de cada uma delas.

A publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva apresenta os pressupostos de que a Educação Especial deve integrar a proposta pedagógica das instituições de educação, de forma complementar ao ensino regular, sendo obrigatória e um dever dos sistemas de ensino. Dessa forma, o público alvo dessas ações são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação, que passa a receber o Atendimento Educacional Especializado em turno inverso ao da escolarização, permitindo que estes frequentassem a escola comum.

Em 2010, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais passaram a definir as bases para a organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil. Há nas diretrizes uma preocupação que as propostas pedagógicas assegurem a garantia dos direitos civis, humanos e sociais das crianças; que respeitem as singularidades de cada uma e promovam interações entre elas; que haja uma ação compartilhada com as famílias, e que tanto o ambiente escolar, quanto os materiais e brinquedos seja devidamente acessíveis às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.



As recentes publicações de documentos voltados especificamente à população com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, a Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde e as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, evidenciam o aumento da atenção e cuidado a este público, que tem alcançado cada vez mais a garantia de seus direitos, dentre eles o de frequentarem a escola regular de educação infantil.

Contextualização teórica

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é classificado como pertencente à área de Desordens do Neurodesenvolvimento no DSM-V (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) e substituí designações como Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (APA, 2013). Dessa forma, o uso do termo “espectro” se relaciona ao fato de que em cada pessoa pode haver uma manifestação diferente, sendo que os sintomas podem ser mais leves ou mais graves.

Pessoas acometidas pelo TEA caracterizam-se por apresentarem profundos déficits na comunicação e interação social em distintos contextos, e a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Apresentam grandes dificuldades em estabelecer uma conversa com outras pessoas e compartilhar interesses, emoções ou afetos; em iniciar ou manter interações sociais; em compreender a maneira que devem se comportar em cada contexto ou até mesmo em fazer amigos, pois há uma ausência de interesse nos pares (APA, 2013).

Quando ocorre a entrada da criança na escola, o convívio social passa a ser favorecido, e é dada a oportunidade de seu maior crescimento e desenvolvimento, destacando a potência do ambiente escolar nesses casos (Gomes & Mendes, 2010). Porém, frequentemente, o diagnóstico de TEA é encarado com certo receio no contexto educacional, principalmente pelos professores e outros profissionais das instituições, visto que estas crianças tendem a carregar um estereótipo quanto as suas atitudes e comportamentos, o que dificulta que haja incentivo à ampliação de suas capacidades de aprendizado e participação escolar (Lopes, 2011).

É necessário que o professor esteja ciente de seu papel no processo de ensino dessas crianças, como facilitador de sua experiência de aprendizagem e mediador de suas interações com o meio. É importante que busque cada vez mais informações, o auxílio de uma rede de suporte, que faça adaptações em seus métodos de ensino, e principalmente, que conte com formação continuada para que tenha uma atuação realmente transformadora na vida de seus alunos (Pimentel & Fernandes, 2014).

Com o intuito de refletir sobre o processo de inclusão escolar de crianças com TEA na educação infantil, sem qualquer pretensão de generalização, o presente trabalho visou analisar o cotidiano de um menino em uma pré-escola pública brasileira, com particular atenção aos processos por ele vivenciados. Ainda, foi objetivo deste trabalho, perceber de que forma



práticas suportadas em observação e registros através do Sistema de Acompanhamento das Crianças – SAC⁽¹⁾ concorrem para a efetivação de uma escola mais inclusiva. Para tanto, fez-se uso de observações da criança em seu cotidiano escolar e da avaliação da criança e reflexões realizadas pela professora responsável, utilizando o Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2018).

O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), proposto por Portugal e Laevers (2018), é um instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de avaliação e edificação curricular, buscando as melhores respostas a todas e a cada criança do grupo. O SAC pretende apoiar a concretização de uma abordagem experiencial, atenta ao vivido pelas crianças, e inclusiva da educação. Uma educação inclusiva é aquela em que o educador cria um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir. Assim, a observação e avaliação feita com apoio do SAC, tendo em consideração características de cada sala/jardim de infância, níveis de *implicação* e *bem-estar emocional* experienciados pela(s) criança(s) e suas aprendizagens e desenvolvimento, permite ao professor obter uma visão mais clara sobre o funcionamento do grupo de crianças em sala de aula, identificar crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada e perceber aspectos que requerem intervenções pedagógicas específicas. Pela sua focalização nas variáveis *implicação* e *bem-estar*, o profissional pode perceber quais as crianças que experienciam baixos níveis de *bem-estar* ou de *implicação* nas atividades, ou seja, crianças em risco de desenvolvimento, e organizar o seu trabalho com vista a assegurar que todas as crianças obtenham o que necessitam. Nessa linha, este instrumento de acompanhamento e avaliação das crianças tem sido referência aos profissionais da infância empenhados na promoção de contextos de inclusão escolar, numa resposta contingente à diversidade humana (Portugal & Laevers, 2018; Santos et al., 2011; Andrade & Teodoro, 2012).

De acordo com uma abordagem experiencial, atender ao *bem-estar emocional* e *implicação* experienciados pelas crianças traduz uma forma respeitadora de sentir, pensar e agir em educação infantil. O adulto toma como ponto de referência a experiência da criança, reconstruindo significados através das suas expressões, palavras e gestos.

O grau de *bem-estar* evidenciado pelas crianças num contexto educativo indicará o quanto a organização e dinâmica do contexto ajuda as crianças a “sentirem-se em casa”, a serem elas mesmas e a terem as suas necessidades satisfeitas.

A *implicação* é definida como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento.

Em geral, crianças com níveis elevados/baixos de *implicação* apresentam também níveis elevados/baixos de *bem-estar*, pois existe uma relação muito íntima entre *implicação* e *bem-estar emocional*. A criança que se sente emocionalmente abatida ou infeliz terá muito mais dificuldade em aderir a uma atividade e em experienciar alta *implicação*. As suas dificuldades emocionais não lhe deixam espaço mental para investimentos cognitivos. Por outro lado, a criança que não encontra estímulo ou desafio adequado nas atividades em



oferta (porque demasiado aborrecidas, repetidas, fáceis ou demasiado difíceis) também terá dificuldades em se implicar e facilmente se sentirá aborrecida, desgostada, impaciente, zangada, experienciando estados psicológicos de mal-estar.

Conhecendo e compreendendo os níveis de *bem-estar* e de *implicação* de uma criança, num contexto educativo, em diferentes situações e momentos, o profissional pode delinear um conjunto de iniciativas que levem à resolução de problemas ou maximização da qualidade educativa, procurando a melhoria dos níveis de *implicação* e de *bem-estar* das crianças. Assim, a abordagem individualizada do SAC permite que o professor tenha uma visão clara sobre os comportamentos e características das crianças que suscitam maior preocupação, e possa, dessa forma, elaborar estratégias que priorizem suas demandas e promovam seu desenvolvimento pessoal e social (Portugal & Laevers, 2018, Portugal, 2012).

Metodologia

Este estudo envolveu observações participativas de uma criança de 4 anos, com Transtorno do Espectro do Autismo, que frequentava uma escola pública de educação infantil de uma cidade brasileira. Também foi analisada a avaliação da criança realizada por uma das professoras de uma sala de pré-escola, utilizando o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal & Laevers, 2018), suas reflexões e iniciativas consequentes. A sala possuía duas professoras responsáveis, sendo uma para as atividades do período da manhã e outra do período da tarde. Apenas a professora responsável pelo período da manhã participou do estudo.

O presente artigo é parte de uma pesquisa que envolveu 2 escolas e 5 professores. Cada professor escolheu uma criança com deficiência ou alterações no desenvolvimento para avaliar utilizando o SAC. A pesquisa cumpriu com todos os procedimentos éticos previstos, tendo sido aprovada de acordo com o Parecer CAAE: 39549814.7.0000.5505 e no. 951.892 da Universidade Federal de São Paulo. Todos os participantes e responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No artigo optou-se por se referir à criança pelo nome fictício de Davi.

Davi tinha quatro anos na época em que o estudo foi realizado, morava com os pais e não tinha irmãos. Aos três anos foi diagnosticado com Transtorno do Espectro do Autismo. Frequentava a escola em período integral em uma escola pública. Iniciou a escolarização no local em fevereiro de 2015 e frequentava todos os períodos, exceto de segunda-feira de manhã, quando recebia atendimento de terapia da fala em uma instituição especializada. Frequentava o atendimento educacional especializado (AEE) na própria escola duas vezes por semana, em um período de 50 minutos.

As observações da criança foram realizadas ao longo dos meses de abril e maio de 2015 em diferentes situações: na sala de aula, no recreio, na biblioteca, na sala de informática, na brinquedoteca e no atendimento educacional especializado (AEE).

De acordo com Queiroz et. al. (2007), o ato de observar possibilita que os seres humanos descubram, conheçam e se apropriem dos acontecimentos a sua volta. Mas quando essa observação envolve planejamento, sistematização e um objetivo, ela é definida como uma



técnica científica. A observação participante é caracterizada pela participação do pesquisador em seu ambiente de estudo, o que garante a experimentação das sensações vivenciadas no local, interação com as pessoas que o habitam e percepção dos acontecimentos e da qualidade das relações que o compõem.

Seguindo esses pressupostos, posterior às observações realizadas da criança em sua rotina escolar, foram feitos registros detalhados em diários de campo em que foram descritas as ações e interações da criança, as atividades desenvolvidas, assim como o contexto em que as atividades ocorriam. As situações transcritas nos diários de campo envolviam, apropriação do espaço da escola por parte da criança e seus momentos de interações com crianças de sua sala e as professoras, no caso a responsável pela sala da criança, a da sala de informática, do AEE e demais professoras auxiliares presentes na escola em diferentes momentos, como no momento das refeições e de brincadeiras fora da sala. Os dados relativos às interações da criança em seu cotidiano escolar possibilitou a distinção das mesmas em três categorias e subcategorias.

Após esse período de observações, foi analisada a avaliação da criança, de acordo com o SAC, realizada pela professora responsável do período da manhã, seguida de discussões e reflexões com a professora sobre a avaliação da criança e as observações realizadas.

Resultados e discussão

Primeiramente serão apresentados e discutidos os resultados relativos as observações das interações realizadas pela criança em seu cotidiano escolar, em seguida serão refletidos os resultados sobre a avaliação da criança através do Sistema de Acompanhamento das Crianças utilizada pela professora.

Observações da Criança no seu cotidiano escolar

A análise dos diários de campo permitiu a distinção e o agrupamento por semelhança das observações relativas as interações da criança em seu cotidiano escolar. Foram definidas três categorias: *Momentos sem Interação Sociais*; *Interações criança-adulto* e *Interações criança-criança*.

Momentos sem Interação

Na análise dos diários de campo foram registrados diversos momentos de ausência de interações sociais da criança, nos quais Davi focava toda a sua atenção em determinados objetos, como bola e carrinhos e na repetição de seus movimentos, esquecendo-se das demais pessoas e dos acontecimentos a sua volta. Exemplos desse comportamento podem ser verificados nos trechos a seguir.

Ele encontrou uma bola e brincou com ela durante todo o recreio. Chutava-a onde quer que ela parasse, sem se importar com quem estava na frente e onde ela caísse. Outras vezes jogava a bola repetidas vezes sobre o escorregador, de forma que a bola escorregava e ele jogava novamente. Brincava sozinho no meio de todas as outras crianças, interagindo somente se alguém se dirigisse a ele. (Diário de campo, 29/04).



Na sala de aula, a professora propunha uma atividade de contação de histórias para os alunos da classe. Enquanto todos estavam atentos à história e interagem com a professora, Davi mexia nos brinquedos de cozinha, no canto da sala, tirando um por um de dentro da caixa. Colocava uma bolinha nos pratinhos e mexia com a colher. Não percebeu a professora formando a fila para descerem para o jantar, assim, somente quando a professora auxiliar chamou seu nome ele "despertou" da brincadeira. Olhou assustado para os lados e percebendo que já não havia mais ninguém na sala, fugiu para o corredor. (Diário de campo, 20/05).

O alto comprometimento da interação social, das habilidades de comunicação e a presença de padrões repetitivos de comportamentos e interesses são características constantemente observadas em crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo (ANDRADE; TEODORO, 2012).

Embora essas características evidenciem dificuldades para a inclusão dessas crianças no contexto escolar, muitos autores afirmam ser uma prática possível e apontam seus benefícios para a ampliação de suas habilidades cognitivas e sociais, já que oferece a experiência de convivência constante com outras crianças e adultos (LEMOS et al., 2014).

Nesse sentido, novamente o professor se destaca como crucial para oferecer oportunidades para o aluno com TEA se expressar, participar e interagir nesse contexto, tendo o adulto mais maturidade para atentar-se às atitudes e características da criança e podendo modificar situações para garantir sua real inclusão no contexto (BRITO; CARRARA, 2010).

Lemos et al. (2014) destacam a importância de não só conhecer as especificidades da criança com TEA, como também observar quando ocorrem, em quais situações, o que estimula determinado comportamento, o que ainda se apresenta como uma dificuldade para o aluno, entre outros pontos. Isso faz com que o educador realmente conheça a criança por trás daqueles sintomas e tenha sensibilidade a ponto de tentar compreendê-la e auxiliá-la quanto às exigências daquele ambiente, de forma a contribuir para seu desenvolvimento, evitando a exclusão e um isolamento ainda maior.

Interações criança-adulto

Essa categoria evidencia momentos de trocas entre Davi e os adultos que fazem parte de seu cotidiano escolar, como as professoras e outros profissionais da escola. Foram definidas as seguintes subcategorias: *Interações iniciadas pela criança* e *Interações iniciadas pelo adulto*.

Interações iniciadas pela criança

A maior parte das que foram iniciadas por Davi se deu com os adultos, sendo em especial com as suas professoras. Destacaram-se os momentos em que o menino demonstrou afetividade pelas professoras, buscando colo, carinho e atenção. O que pode ser percebido nos trechos seguir:

No recreio, Davi comia seu lanche sentado à mesa com algumas crianças de sua sala. Davi avistou uma professora conhecida do outro lado do salão e acenou para ela por três vezes,



levantando da última vez para que ela pudesse vê-lo. Quando as crianças foram chamadas para ir ao pátio, o menino correu até esta professora e lhe deu um abraço. (Diário de campo, 13/05).

Estudos apontam que crianças com TEA, geralmente possuem forte tendência a se isolarem e a não se comunicarem com as outras pessoas. Porém, há muitas evidências sobre as habilidades dessas crianças em desenvolverem relações de apego a pessoas próximas de seu convívio e responderem a suas interações (Sanini et al., 2013). Nessa linha, concorda-se com Lemos et al. (2014), sobre a importância de os educadores apresentarem sensibilidade e compreensão acerca das competências dessas crianças, o que se torna fundamental para a criação do vínculo e sustentação da relação com as mesmas.

Outra forma de interação iniciada pela criança caracterizou-se pela busca de afirmações para saber se estava fazendo as atividades propostas da maneira esperada. Alguns desses momentos podem ser percebidos no trecho seguinte.

Ele pedia ajuda da professora auxiliar para fazer cada passo da dobradura do cartão, e neste momento pronunciava algumas palavras. (Diário de campo, 14/05).

Rebello (2011) afirma que muitas vezes, as relações estabelecidas entre professores e crianças com TEA fazem com que a criança se torne extremamente dependente do professor, necessitando saber a sua opinião sobre o que faz e se está fazendo da maneira correta, para conseguir continuar. Essa carência da aprovação do educador para realizar suas ações limita as atitudes da criança, que em grande parte das vezes, acaba perdendo a conexão com suas vontades, gostos e sua própria experiência.

Interações iniciadas pelo adulto

As interações iniciadas pelas professoras envolveram principalmente os momentos em que estas propunham atividades lúdicas ou relacionadas aos conteúdos das atividades e auxiliavam Davi, demonstrando cuidado, afeto e respeito em relação às suas formas singulares de apropriação das atividades.

A professora permaneceu ao seu lado, o estimulando a pegar alguns animais de brinquedo na mesa para que ele continuasse na atividade. (Diário de campo, 13/05).

A relação professor-aluno com TEA é um dos principais fatores para que seu processo de inclusão se dê de maneira exitosa, devendo dar suporte e trazer benefícios para a criança em questão e às demais, e promover a criação de um ambiente prazeroso e que possibilite o desenvolvimento infantil (Favoretto & Lamônica, 2014).

Interações criança-criança

Esta categoria apresenta as relações entre Davi e as demais crianças que frequentavam a sua sala de aula. Foram identificadas as seguintes subcategorias: *Interações iniciadas por*



outras crianças; Interações iniciadas pela criança com TEA e Interações promovidas entre as crianças pelas professoras.

Interações iniciadas por outras crianças

Durante as observações, as interações que ocorreram entre Davi e outras crianças foram, em sua maioria, iniciativa pelos demais crianças, que se aproximavam dele para brincar ou compartilhar um brinquedo, o que parece evidenciar a sua aceitação por parte do grupo. Destas aproximações, pôde-se perceber muitas vezes uma recusa da interação e afastamento por parte de Davi, que somente eram superados após muita insistência dos colegas, como exposto a seguir.

Na brinquedoteca, as crianças exploravam os diversos brinquedos, sendo observadas pela professora. Davi brincava sozinho com um jogo de encaixe, até que um colega se aproximou e perguntou se podia brincar com ele. Davi imediatamente disse que não, mas após a insistência do garoto, ele cedeu. (Diário de campo, 27/05).

Houve também episódios em que as aproximações das outras crianças foram aceitas pelo menino, o que dependia da situação e de como se dava essa aproximação. Esta parecia favorecida quando realizada por algumas crianças da sala que apresentavam um cuidado maior em relação a ele, demonstrando paciência para compreendê-lo.

Enquanto Davi brincava de encher um pote com terra, uma colega se aproximou e passou a encher o recipiente junto com ele e logo mais crianças se aproximaram. A menina fez com que todas as crianças perguntassem a ele se podiam brincar, enfatizando que a brincadeira "era dele". Durante a brincadeira, Davi sorria bastante e pronunciava algumas palavras isoladas. A menina perguntava coisas a ele e se esforçava para entender o que ele falava, pedindo para ele repetir algumas vezes. (Diário de campo, 27/05).

Interações iniciadas pela criança com TEA

Raros foram os momentos em que Davi apresentou a iniciativa de interagir com os colegas e de participar de suas brincadeiras.

Havia muitas crianças brincando dentro da casinha no pátio. Davi percebeu e entrou também, por pouco tempo. Logo saiu correndo puxando uma das meninas pela mão até o brinquedo de escorregar, dizendo "corre", entrando na brincadeira dos colegas. (Diário de campo, 20/05).

Em outro momento ele parecia querer interagir, mas não sabia ao certo como iniciar essa aproximação, o que aborrecia algumas crianças da sala que não conseguiam compreendê-lo.

Davi se aproximou de quatro colegas que enfileiravam juntos animais de brinquedo e começou a derrubar o que eles haviam montado. Uma das meninas se zangou e o empurrou. Os dois foram repreendidos pela professora, que disse para a menina deixá-lo participar. Eles continuaram brincando e quando Davi estava enfim, se envolvendo na brincadeira,



a colega pegou os animais e levou todos para uma mesa, chamando as outras crianças. Assim, Davi ficou no chão sem nenhum brinquedo. (Diário de campo, 14/05).

Sanini et al. (2013) apontam que as dificuldades relativas ao comportamento social de crianças com TEA resultam de uma falta de compreensão do que está sendo exigido delas, e consequentemente, das intenções, pensamentos e sentimentos das outras pessoas. Dessa forma, a convivência com os pares na escola possibilita o desenvolvimento de seu repertório de habilidades sociais e de comunicação, contribuindo também para o aumento da capacidade de aceitação das outras crianças, que passam a conviver e aprender com as diferenças (Hoher, Camargo & Bosa, 2009).

Interações entre as crianças favorecidas pelas professoras

É perceptível a extrema importância da mediação das interações entre as crianças por parte das professoras. Os episódios observados demonstraram que, muitas vezes, as intervenções das professoras contribuíam para que Davi compreendesse e aceitasse as aproximações dos colegas, estimulando, também, as demais crianças da sala a entenderem as atitudes do menino, o que é importante para a promoção de sua inclusão na sala de aula. O trecho seguinte evidencia um dos momentos em que a mediação da professora contribuiu para a interação da Davi com seus pares.

Davi foi até o armário, pegou um jogo de Lego e construiu uma estrada. Uma menina se aproximou para brincar com ele, mas Davi puxou a estrada dizendo "não" e ela se afastou. Continuou brincando e então outro colega se aproximou, mas Davi o afastou, apontando para outro brinquedo. Quando o terceiro colega se aproximou, a professora auxiliar interviu, dizendo à Davi que o seu colega poderia ajudá-lo a montar e perguntou se eles poderiam brincar juntos. Davi então cedeu, e aceitou a brincadeira em conjunto por algum tempo. (Diário de campo, 13/05).

Segundo Favoretto e Lamônica (2014), além de transmitir os conteúdos de forma atenta as capacidades de seus alunos e as demandas que eles possam apresentar, o professor tem o papel fundamental de sempre buscar favorecer as interações das crianças com TEA com os demais colegas da classe.

As dificuldades da criança com o TEA em interpretar as ações das outras pessoas e entender o que esperam dela, tornam crucial a importância de o educador investir em uma comunicação mais clara com a criança, contribuindo para a sua compreensão acerca das atitudes das outras pessoas, sua maior interação com as mesmas e para ampliar sua participação nas atividades (Sanini & Bosa, 2015).

Nas observações foram perceptíveis as tentativas das professoras em superar o distanciamento de Davi dos demais crianças, tentando aproximá-lo nos momentos das refeições, durante as atividades em sala e nas áreas externas.

Após pegar seu lanche, Davi sentou-se em uma mesa vazia, mas imediatamente a professora o chamou para sentar-se na mesa de seus colegas de sala, que estava cheia. Mostrou-se contrariado quando ela tentou colocá-lo no meio da mesa e somente aceitou sentar-se na ponta. (Diário de campo, 29/04).



Para que ocorra cada vez mais inclusões bem-sucedidas de crianças com TEA no meio escolar, o educador deve estar ciente de seu papel como agente transformador desse processo, pois além de estar em contato constante com as crianças, observando e estimulando suas habilidades, têm a imprescindível função de mediador das interações destas com outras crianças da classe e demais pessoas que fazem parte de seu cotidiano escolar (Pimentel & Fernandes, 2014).

A Avaliação da Criança com base no Sistema de Acompanhamento das Crianças

Os dados da avaliação e reflexão realizadas pela professora por meio do SAC, serão aqui apresentados e discutidos, focando o vivido da criança, lido através dos níveis de *bem-estar emocional* e de *implicação* da criança.

A professora avaliou que, quanto ao *bem-estar emocional*, Davi apresentava prazer e satisfação ao frequentar a escola, demonstrando segurança no grupo. Apontou que apesar das dificuldades na oralidade, o menino tinha alguma interação com seus pares e boa relação com as professoras.

Quanto à *implicação*, avaliou que Davi era mais participativo em atividades que envolviam a coordenação motora global, como brincadeiras livres com carrinhos, bonecos e bolas, e que tinha menor atenção e participação em atividades relacionadas à linguagem oral e escrita, como nos momentos de leitura de histórias, rodas de conversa e atividades dirigidas de colorir, recortar e colar, necessitando, na maioria das vezes, de auxílio para concluí-las.

A avaliação dos níveis de *bem-estar emocional* e *implicação* da criança são fatores fundamentais para guiarem a atuação do educador, de forma que ele desempenhe um trabalho que tenha como base o respeito aos sentimentos e peculiaridades de suas crianças. Saber o quanto a criança se sente à vontade no contexto escolar, o quanto consegue se expressar e habitar aquele ambiente, informa seu nível de *bem-estar emocional*. Do mesmo modo, perceber como cada aluno se desenvolve e o quão rico e estimulante é aquele espaço para todos eles, evidencia ao professor se é necessário ou não fazer modificações no contexto educativo e em seu próprio desempenho em sala de aula, visando propiciar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Santos et al., 2011).

Na linha da reflexão suscitada pelo SAC, a professora apresentou um balanço entre os aspectos positivos e negativos para assim traçar objetivos de ação para contribuir para o desenvolvimento da criança. A professora classificou como suas maiores preocupações, o desenvolvimento da linguagem oral de Davi e de as interações sociais e afetivas com seus colegas de sala. Dessa forma, determinou como objetivo de ação principal: auxiliá-lo mediando suas interações durante as brincadeiras livres ou dirigidas. Definiu como iniciativas possíveis: acompanhá-lo nas escolhas de atividades, sugerir brincadeiras e amigos para compartilhar brinquedos e buscar atentar-se mais ao menino, tentando compreender seus sentimentos.

Como estratégia de apoio complementar, apontou a preocupação em dar continuidade ao trabalho feito em parceria com a instituição especializada na qual Davi realizava atendimento de fonoaudiologia, para estimular o processo de desenvolvimento da linguagem da criança.



Percebemos que a especificidade da avaliação do SAC permitiu que a professora tivesse um olhar mais focado para a criança e suas necessidades, conseguindo assim avaliar os pontos de maior preocupação e traçar objetivos e estratégias para alcançá-los. Dessa forma, o SAC mostrou ter importantes contribuições para que fosse realizada uma intervenção eficaz e totalmente voltada a suprir as demandas apresentadas pela criança.

A tomada de consciência da experiência relacional da criança, com base nas observações e no uso do SAC, fundamentou a definição do principal objetivo de ação pedagógica a perseguir a curto prazo: auxiliá-lo em suas interações com as outras crianças, mediando e proporcionando mais brincadeiras livres e cooperativas. A professora relatou que a utilização do SAC a auxiliou para conhecer melhor o desenvolvimento de Davi, assim como para refletir e estabelecer estratégias de intervenção junto às demais crianças para a promoção de um ambiente inclusivo no cotidiano escolar.

Conclusões

O estudo apresentado buscou contribuir para a reflexão em torno dos processos de inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro do autismo, a partir da análise das experiências vividas de uma criança e de reflexões, ações ou iniciativas favorecedoras de inclusão e promotoras de *bem-estar* e de desenvolvimento da criança, com apoio do SAC.

O uso do SAC, para registro e análise da vivência da criança, permitiu que a professora prestasse atenção a seus níveis de *bem-estar emocional* e *implicação*. Ainda que globalmente estes fossem positivos, tornou-se claro para a professora que a criança apresentava menor *implicação* em atividades relacionadas à linguagem e interações sociais, necessitando de maior apoio neste âmbito.

No cotidiano da criança foram observados diversos momentos de interações com os adultos e com as demais crianças. As interações que ocorreram entre ele e as demais crianças foram, em sua maioria, uma iniciativa das outras crianças. Raros foram os momentos em que o menino observado apresentou a iniciativa de interagir com os colegas e de participar de suas brincadeiras. Em diversas situações, o papel da professora foi de extrema importância na mediação das interações entre as crianças e o menino acompanhado.

O SAC permitiu que a professora aprofundasse e sistematizasse suas observações e avaliações de forma mais clara, possibilitando a definição de objetivos e estratégias individuais para a criança com TEA de forma fundamentada. As suas práticas pedagógicas organizadas com apoio do SAC parecem ter ganho uma maior consistência e coerência ao nível do desenvolvimento do currículo. Ainda, percebemos que a utilização do SAC estimulou a capacidade reflexiva e crítica da professora, mobilizando também a sua intervenção e atenção à criança, de saber ouvir e de dar espaço à expressão do outro. O SAC, ao apoiar a observação, reflexão/avaliação e intervenção foi importante na sustentação de uma prática pedagógica mais inclusiva, respeitadora e atenta ao vivido e desenvolvimento da criança com TEA.



Referências

- Andrade, A.A. & Teodoro, M.L.M. (2012). Família e autismo: uma revisão da literatura. *Contextos Clínicos*, 5(2), (pp. 133-142). Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v5n2/v5n2a08.pdf>.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Fifth Edition. Arlington, VA.
- Brasil. (2008). Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2010). Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica, *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2013a). Ministério da Saúde - Secretaria de Atenção à Saúde. *Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil. (2013b). Ministério da Saúde - Secretaria de Atenção à Saúde. *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brito, M. C. & Carrara, K. (2010). Alunos com distúrbios do espectro autístico em interação com professores na educação inclusiva: descrição de habilidades pragmáticas. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, 15(3), (pp. 421-429).
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Brasília: Presidência da República.
- Favoretto, N. C. & Lamônica, D.A.C. (2014). Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(1), (pp. 103-116). Disponível em http://up.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/PUBLIC/user_upload/Conhecimentos_e_Necessidades_dos_Professores_em_Relacao_aos_Transtornos_do_Espectro_Autistico.pdf
- Gomes, C.G.S. & Mendes, E.G. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(3), (pp. 375-396) Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a05.pdf>
- Hoher, C.S.P. & Bosa, C.A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Revista Psicologia & Sociedade*, 21(1), (pp. 65-74) Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>
- LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – Ministério da Educação – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara.
- Lemos, E. L. M. D. & Salomão, N. M. R. & Agripino-Ramos, C.S. (2014). Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(1), (pp. 117-130). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a09v20n1.pdf>
- Lopes, J. (2011). *A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicas*. Curso de especialização em Psicopedagogia clínica e institucional. Trabalho final de curso. Brasília: Universidade de Brasília.
- Pimentel, A.G.L. & Fernandes, F. D. M. (2014). A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiology - Communication Research*, 19(2), (pp. 171-178) Disponível



em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-64312014000200171

- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e "autêntica" em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), (pp. 593-610). Bauru, São Paulo.
- Queiroz, D.T., Vall, J., Souza, A.M.A. & Vieira, N.F.C. (2007). Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *Revista de Enfermagem da UERJ*, 15(2), (pp. 276-283). Disponível em <http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>
- Rebelo, L. (2011). *A concepção dos Professores sobre a criança Autista em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Sanini, C., Sinfuentes, M. & Bosa, C.A. (2013). Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), (pp. 99-105). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v29n1/12.pdf>
- Sanini, C. & Bosa, C. A. (2015). Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 20(3), (pp. 173-183). Disponível em <https://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>
- Santos, P., Portugal, G., Libório, O., Figueiredo, A., Abrantes, N., Silva, C. & Góis, S. (2011). Um sistema de acompanhamento das crianças (SAC) em jardim-de-infância: Uma via para a diferenciação pedagógica e inclusão. *Análise Psicológica*, 1, (pp. 135-147).