



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

CURSO DE PEDAGOGIA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO

KÁSSIA MIRELE LIMA DOS SANTOS

**ACESSIBILIDADE PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA ANÁLISE SOBRE AS BARREIRAS NO ÂMBITO
EDUCACIONAL**

**Camaragibe
2022
KÁSSIA MIRELE LIMA DOS SANTOS**

**ACESSIBILIDADE PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA ANÁLISE SOBRE AS BARREIRAS NO ÂMBITO
EDUCACIONAL**

**Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado ao Curso de
Pedagogia, da Universidade
Federal de Pernambuco, como
requisito parcial para obtenção do
título de Licenciatura Plena em
Pedagogia.**

Aprovado em: 26/10/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Wilma Pastor de Andrade Souza (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a. Dr.^a. Liliane Maria Teixeira Lima de Carvalho (Examinador Externo)

ACESSIBILIDADE PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE SOBRE AS BARREIRAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Kássia Mirele Lima dos Santos
Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima

Resumo

Essa pesquisa que teve como objetivo geral: analisar as dimensões de acessibilidade atitudinal e comunicacional no âmbito escolar para a promoção da inclusão do estudante com TEA na Educação Infantil. O marco teórico se dividiu em duas seções: inclusão da criança com TEA na educação infantil e Acessibilidade como princípio para aprendizagem da criança com TEA. Pesquisa de cunho qualitativo, com dados coletados por meio de duas observações não participantes e entrevistas semiestruturadas com gravação de áudio. O público-alvo foram: uma professora regente da educação infantil, a professora do AEE e a coordenadora da escola. Com a realização desta pesquisa percebeu-se a necessidade de a escola propor formação para os profissionais da escola com esta temática, a fim de minimizar práticas pedagógicas excludentes, como também a realização de algumas mudanças em sua infraestrutura com a finalidade de propor um ambiente escolar mais acolhedor, acessível, e capaz de promover uma educação significativa para o estudante com TEA na Educação Infantil.

Palavras-Chave: TEA; Educação Infantil; Inclusão e Acessibilidade.

1 Introdução

A Educação Infantil (EI) é o início do processo educacional, que se apresenta como a primeira separação das crianças de vínculos afetivos com os seus familiares, de acordo com a BNCC (2017). É nesta etapa da educação, que se vincula o educar e cuidar. Entende-se por cuidado: “algo indissociável do processo educativo” (BRASIL, 2017, p.34). Nesse sentido, cabe à escola, conhecer o universo da criança levando em consideração suas particularidades e diferenças, a fim de acolher suas vivências familiares e sociais, e articular com propostas pedagógicas.

Pensando nisso, foi formulado o Currículo de Pernambuco para Educação Infantil, que tem os seus princípios materializados nos Direitos da Aprendizagem da BNCC. O Currículo de Pernambuco na Educação Infantil (Pernambuco, 2018, p.58) prioriza: “a formação indenitária, a ludicidade, a autonomia, a autoestima, a

cooperação, as interações e as brincadeiras, no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança”.

O currículo traz um diálogo acerca da inclusão na E que destaca a importância de refletir se: “enquanto instituição escolar existe uma prática pedagógica inclusiva objetivando não só o acesso, mas também a permanência e desenvolvimento das crianças que apresentem tais singularidades” (Pernambuco, 2018, p.64).

No que se refere a inclusão educacional das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na primeira etapa da educação básica, ainda não é uma realidade. É na Educação Infantil que a criança precisa ter acesso ao direito à aprendizagem e desenvolvimento, como: brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. No entanto, ainda vislumbramos muitas barreiras de acesso, permanência, participação e aprendizagem das crianças com TEA aos sistemas de ensino. Além disso, socialmente, ainda permeia a concepção da educação infantil como a etapa de apenas “Cuidar”, uma perspectiva assistencialista e, sendo assim, a ausência de um planejamento educacional sistematizado para intervir na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sobretudo de crianças com deficiência.

O TEA, é um transtorno do neurodesenvolvimento, o qual pode provocar comprometimento na comunicação, interação social, mudança comportamental, transtorno sensorial, movimentos repetitivos, dentre outros aspectos. O TEA, é diagnosticado através de uma análise comportamental realizada por profissionais da área de saúde, e se classifica com o CID-11. Aparece dividido em 3 níveis de suporte, sendo eles: nível de suporte 1, nível de suporte 2 e nível de suporte 3 (APA, 2014).

Vale salientar que a pessoa com TEA é considerada como pessoa com deficiência, como afirma a Lei de Proteção e os Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012). Art.2º “A pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”, e tem como direito, também o acesso à educação, de acordo com o inciso IV do art. 2º. Sendo necessário em alguns casos a presença de um acompanhante especializado para a pessoa com TEA incluída em uma classe comum do ensino regular.

Nesse sentido, compreende-se que aluno com TEA deve fazer parte de um sistema educacional inclusivo que garanta uma educação de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como disponha suportes para que esse estudante desenvolva suas habilidades e aprendizagem ao longo da vida. A Lei Brasileira de

Inclusão (LBI, 2015) afirma, em seu Art. 27 que “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades”.

Assim, a escola deve dispor de profissionais, espaços e recursos que possibilitem ao estudante com TEA a acessibilidade, a fim de garantir a permanência e desenvolvimento deste estudante em todas as etapas e níveis de ensino, como afirma a LBI (2015):

XVI – acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

É importante destacar que, a inclusão do aluno com TEA na Educação Infantil tem apresentado um aumento, o que mostra um avanço positivo na garantia da educação para esses estudantes. Com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) 2020, alunos com TEA matriculados em classes comuns tem aumentado para todas as etapas de ensino, exceto EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos autistas incluídos no ano de 2020, sendo o maior aumento na inclusão de alunos entre os anos de 2016 e 2020, foi na Educação Infantil, que passou de 84,2% para 93,0%, com um acréscimo de 8,8%.

Em relação a motivação por esse tema, se deu devido a experiência obtida durante o período de graduação, a qual fui acompanhante de um aluno com TEA na Educação Infantil em um estágio extracurricular. Diante das mais diversas situações vivenciadas em sala de aula da Educação Infantil, a inclusão do aluno com TEA tem sido um tema bastante importante a ser observado, tendo em vista que a escola nem sempre proporciona a esse estudante os direitos previstos em lei.

Diante disso, surgiram inquietações que motivaram para pesquisar sobre esta temática, sendo o problema da pesquisa: De que forma as dimensões de acessibilidade no âmbito escolar podem contribuir para a promoção da inclusão do estudante com TEA na Educação Infantil?

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo geral: analisar as dimensões de acessibilidade atitudinal e comunicacional no âmbito escolar para a promoção da inclusão do estudante com TEA na Educação Infantil. E objetivos Específicos: descrever as

dimensões de acessibilidade presentes na escola; conhecer a concepção do professor de sala de aula, do professor do Atendimento Educacional Especializado e da coordenadora da escola sobre o papel da escola na promoção da acessibilidade e investigar se a acessibilidade atitudinal e comunicacional é contemplada na prática pedagógica do professor regente.

Tendo como hipótese para essa pesquisa, uma análise das dimensões de acessibilidade presentes na escola observada para a promoção da inclusão do estudante com TEA na Educação Infantil, a fim de minimizar lacunas para fomentar a sua aprendizagem, buscando subsídios e possibilidades para compreender a importância de incluir sem discriminar pela deficiência, facilitando o acesso, permanência, participação e aprendizagem do aluno com TEA na escola.

A educação inclusiva é um paradigma da sociedade, que tem como objetivo proporcionar igualdade no processo de escolarização permitindo ao estudante a participação desenvolvimento convívio e aprendizado escolar. Acredita-se que a educação inclusiva é uma educação para todos que oferece um ensino de qualidade para todos, sem discriminar língua, raça, orientação religiosa, identidade de gênero ou deficiência.

A inclusão escolar com o passar dos anos tem ganho forças na busca de oportunizar uma educação de qualidade para todos. No que se refere às pessoas com deficiência, estas foram historicamente excluídas da sociedade e, conseqüentemente, do sistema educacional. Assim, faz-se necessário romper paradigmas biomédicos que se enraízam nas escolas e sociedade, levando a práticas pedagógicas discriminatórias.

A partir disso, a pesquisa faz um recorte sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, buscando entender como ocorre essa inclusão na escola, bem como analisar as barreiras presentes neste contexto.

A pesquisa torna-se relevante em razão ao alto índice de estudantes com autismo na educação infantil como aponta os dados do Inep (2020), em que entre os anos de 2016 a 2020 ocorreu um aumento de 8,8% de alunos inclusos nessa modalidade de ensino. Apesar do crescimento de acesso dos estudantes com TEA na Educação Infantil, o desafio de garantir participação e aprendizagem ainda se faz presente no âmbito escolar.

Nesse sentido, é evidente que a escola deve estar preparada para receber esses estudantes e proporcionar um ensino significativo e de qualidade. Entretanto, é perceptivo inúmeras dificuldades presentes no âmbito escolar. Assim, é importante refletir sobre o desafio da inclusão escolar, as dificuldades expostas pelos profissionais da área da

educação, conhecer se há preconceito com relação a possibilidade de aprendizagem do estudante com TEA, bem como as dimensões de acessibilidade necessárias para um ensino acessível a todos.

Sendo assim, este estudo está composto de fundamentação teórica, dividida em duas sessões, a Inclusão da criança com TEA na EI e a acessibilidade como princípio para aprendizagem da criança com TEA, metodologia, análise dos dados e considerações finais. Busca-se com essa pesquisa perceber as barreiras existentes dentro da escola que interfere na inclusão do aluno autista, e criar aparatos que possibilitem a garantia de direitos para esse estudante, bem como entender que a inclusão vai para além dos muros da escola. A seguir, discorreremos sobre a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil.

2. INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil no Brasil surgiu das creches, que remete a história da mulher trabalhadora, que se caracteriza como a substituição do lar materno. Em meados do fim do século XIX início do século XX, a caracterização assistencialista prevalece deixando de lado o caráter educacional. Em 1966, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada reconhecendo a educação infantil como direito.

A LDB (1996) em seu artigo 29 define a Educação Infantil como: “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social completando da família e da comunidade”. Sendo esta educação ofertada em creches ou entidades equivalentes, para a criança com até 3 anos.

Nesse sentido é importante se pensar que nesta modalidade de ensino deve-se levar em consideração a proposta da educação inclusiva que está estabelecida em lei e que é de suma importância nesse processo de desenvolvimento da criança.

Para Mendes (2010, p. 47-48):

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida,

sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança.

Diante disso, o Estado de Pernambuco elaborou o Currículo da Educação Infantil, a qual segue as orientações do DCNEI e tem como princípios os Direitos da Aprendizagem proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e organiza-se dividido em 3 quadros, com 6 colunas com as seguintes faixas etárias: 0 à 1 ano e 6 meses de idade (bebês), 1 ano e 7 meses à 3 anos e 11 meses (crianças bem pequenas) e 4 anos à 5 anos e 11 meses as crianças pequenas. O Currículo de Pernambuco define a Educação Especial (EE) como:

uma modalidade de ensino que transversaliza todas as etapas e modalidades, identifica e disponibiliza recursos e serviços, orientando quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem e realiza o Atendimento Educacional Especializado/AEE junto aos estudantes matriculados nas turmas comuns do ensino regular, garantindo ações pedagógicas a fim de proporcionar a plena participação dos estudantes com necessidades educacionais específicas. (Pernambuco, 2018, p.24)

A partir desse documento faz-se necessário pensar em ações a serem desenvolvidas na Educação Infantil viabilizando alcançar crianças com deficiência inclusas no âmbito escolar. Vale salientar que o TEA tem sido uma deficiência que está presente em maior número na Educação Infantil.

O TEA aparece com maior precisão no ano de 1943, pelo psiquiatra infantil Leo Kanner responsável por organizar um trabalho com o tema: “As perturbações autistas no contato afetivo” (Kanner, 1943), que descreveu o caso de 11 crianças que apresentavam dificuldades na comunicação, problemas comportamentais, isolamento e atitudes inconsistentes. Até o fim de 1970, o autismo foi considerado como esquizofrenia e em 1980, o autismo se converte num novo grupo de Transtorno de Desenvolvimento (APA, 1980) e se atualiza na classificação DSM-IV (APA, 1994), como Transtorno Globais do Desenvolvimento. Atualmente o autismo é denominado como um Transtorno do Neurodesenvolvimento pela (APA, 2014) que define que:

As pessoas com TEA tendem a ter déficits de comunicação, como responder inadequadamente em conversar, interpretar mal as interações não verbais ou ter dificuldade em construir amizades adequados à sua idade. Além disso, pessoas com TEA podem ser excessivamente dependente de rotinas altamente sensíveis a mudanças em seu ambiente ou intensamente focadas em itens inadequados.

Em dezembro de 2012, foi sancionada a lei de número 12.764, que institui em seu art. 1º a Política Nacional de Proteção da Pessoa com TEA, e define no art. 3º inciso IV, o acesso à educação e afirma em parágrafo único que em caso de comprovada a necessidade, a pessoa com autismo incluída em classe de ensino regular terá direito a um acompanhante especializado

Assim cabe a escola tornar-se acessível no ingresso e permanência do aluno autista no âmbito escolar. No entanto, é possível identificar diversos desafios e barreiras atitudinais que dificultam na inclusão desses estudantes. Entende-se por barreiras atitudinais ações atitudes ou comportamentos que interferem na participação da Pessoa com Deficiência (PcD) em condições de igualdade ou oportunidade com as demais pessoas. Segundo Tavares 2012:

(...) as barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidos ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos (TAVARES, 2012 p.104).

Assim sendo, essas barreiras apresentam-se de várias maneiras como: o espaço, recursos e práticas pedagógicas, que limitam o estudante com deficiência na participação e desenvolvimento da aprendizagem. Segundo Böck, Gesser e Nuernberg (2020, p.373) afirma que:

Temos que romper como concepções equivocadas da deficiência nas quais, por associar a deficiência a doença ou a incapacidade, os profissionais que nelas se baseiam acabam por limitar a autonomia, realizando escolhas e falas pelo estudante, negando-lhe a voz e a ação, gerando, com isso sentimento de impotência e ampliando a relação de dependência.

Dessa forma, uma escola inclusiva deve ter como princípio a inclusão social e a equiparação de oportunidades para todos, com o intuito de promover o desenvolvimento e potencialidades dos estudantes com TEA, respeitando suas especificidades. No entanto, só é possível com um trabalho em equipe, com professor regente, professor de

Atendimento Educacional Especializado (AEE), apoio pedagógico, coordenação, gestão e família, todos trabalhando em parceria.

Porém, é percebido que a prática pedagógica na Educação Infantil para crianças com TEA se limita a um modelo educacional assistencialista e excludente, com práticas pedagógicas que estão baseadas no cuidar, e deixam de lado educar, o que precisa ser modificado. Para Sacristán (1995, p.77)

As mudanças educativas, entendidas como transformação ao nível das ideias e práticas, não são repentinas nem lineares. A prática não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo “em andamento”. A inovação não é mais do que uma correção da trajetória.

Nesse sentido, faz necessário pensar em práticas educacionais que busquem incluir o aluno com TEA na EI sem limitá-lo a ações do cuidar apenas, mas, tentar trazer para este estudante mudanças significativas para sua aprendizagem, deixando de lado práticas pedagógicas excludentes frequente no cotidiano escolar.

Sobre a escola, Sasaki (2009, p.6) afirma que:

Um ambiente escolar (e também familiar, comunitário etc.) que não seja preconceituoso melhora a autoestima dos alunos e isto contribui para que eles realmente aprendam em menos tempo e com mais alegria, mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade.

Tal afirmação, traz como reflexão a importância da escola ser um espaço que contribua de forma positiva para o estudante com TEA, a fim de minimizar práticas preconceituosas, possibilitando ao aluno um ambiente que o proporcione prazer e satisfação em frequentar, assim, esses alunos conseguem aprender os conteúdos com mais satisfação e menos tempo.

Diante disso, a escola deve propor estratégias de acessibilidade para que o estudante com TEA seja mais bem acolhido e usufrua do direito à educação, como também, não sofra nenhum tipo de preconceito ou discriminação, possibilitando a esse aluno um melhor aprendizado, com alegria e motivação.

A seguir, será apresentado a próxima seção a qual abordará a acessibilidade com um princípio para a aprendizagem da criança com TEA, buscando trazer aparatos para um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

2.1 ACESSIBILIDADE COMO PRINCÍPIO PARA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TEA

No Brasil, cerca de ¼ da população, em torno de 45 milhões de pessoas, declaram possuem ao menos uma deficiência, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE 2010 (IBGE,2012). No que se refere ao TEA, existe uma estimativa que 2 milhões de pessoas possuem esta deficiência, contudo, não se sabe com precisão qual o número correto, o que precisa ser oficializado pelo estado. Em 2019, entrou em vigor a Lei nº13.861, que dispõe em seu parágrafo único que “Os censos demográficos realizados a partir de 2019 incluirão as especificidades inerentes ao TEA” (BRASIL,2019), isso reforça a relevância em se garantir a acessibilidade em todos os espaços, incluindo o escolar.

Sobre a acessibilidade, SASSAKI (2010) diz que:

é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência. SASSAKI (2010, p.2)

Assim pode-se dizer que, a acessibilidade gera condições de possibilidades que transpõe barreiras que impedem a participação de pessoas no âmbito social. SASSAKI (2010) define a acessibilidade em seis dimensões, sendo elas:

arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência). SASSAKI (2010, p.1)

No que se refere a educação, é comum se identificar barreiras comunicacional e atitudinal, que dificultam ou impossibilitam a participação no sistema educacional inclusivo para a pessoa com deficiência. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), reconhece em seu Preâmbulo a deficiência como: “um

conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (NOVA YORK, 2007). E afirma como um de seus princípios no art.3 “a acessibilidade”, que dar aparato para a eliminação dessas barreiras. De acordo com a Lei N°10.098 de 2000, art. 2° inciso II, entende-se por barreira comunicacional:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que impeça a participação social da pessoa, bem como gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança. (BRASIL,2000).

Nessa direção, observa-se a relevância da acessibilidade comunicacional para crianças com TEA, uma vez que apresentam déficit comunicacional. Como promoção da acessibilidade comunicacional é fundamental o uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA). A CAA abrange todas as formas de comunicação alternativas à fala, sendo usada para expressar pensamentos, necessidades, pedidos e ideias de pessoas com complexas necessidades comunicativas, como é o caso das pessoas com TEA (ASHA, 2022).

Sobre as barreiras atitudinais, SILVA e RIBEIRO (2017), afirmam que: “as barreiras atitudinais tomam forma a partir da linguagem e dos sistemas simbólicos e sociais, podendo ser entendidas como preconceito e discriminação, contribuem de forma direta para a formação das identidades”. (2017, p.10).

Sabe-se que tais práticas associadas a estas barreiras estão constantemente presentes no cotidiano escolar do aluno com autismo. O estudante com TEA no processo de ensino e aprendizagem apresentam as mais variadas formas de expressão, como sentimentos, expressões corporais e faciais, e é percebido que em sala de aula professores se limitam a práticas pedagógicas arraigadas de preconceito e discriminação, não facilitando o acesso a um ensino de qualidade, levando em consideração as especificidades do aluno com TEA. Sobre o aluno com TEA, Poersch (2020) explica que: “os estudantes com TEA são mais que o transtorno, são dotados de sentimentos, opiniões, potencialidades e limitações, estando imersos em contextos sociais e culturais que influenciam sua forma de agir e pensar”. (POERSCH, 2020, p. 65).

Sobre este assunto Sasaki (2010) aponta alguns exemplos de como minimizar as barreiras comunicacionais e atitudinais no campo escolar. O autor afirma que se deve oferecer um ensino:

de noções básicas da língua de sinais brasileira (Libras) para se comunicar com alunos surdos; ensino do braile e do sorobã para facilitar o aprendizado de alunos cegos; uso de letras em tamanho ampliado para facilitar a leitura para alunos com baixa visão; permissão para o uso de computadores de mesa e/ou notebooks para alunos com restrições motoras nas mãos; utilização de desenhos, fotos e figuras para facilitar a comunicação para alunos que tenham estilo visual de aprendizagem etc. (SASSAKI, 2010, p.3)

Realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios. (SASSAKI, 2010, p.6)

Nesse sentido, é importante se pensar em um ambiente escolar que transpasse paradigmas excludentes, e que acreditem no potencial desses estudantes, dando acesso à uma educação de qualidade, que possibilite ao aluno com TEA obter uma aprendizagem significativa, distante de qualquer prática de discriminação ou preconceito.

3. Metodologia

A pesquisa trata de uma abordagem de cunho qualitativo, que busca descrever a realidade do objeto pesquisado, e desenvolveu um estudo de caso. Para Santos (2002, p.31) “O estudo de caso é a seleção de um objeto de pesquisa restrito, com o objetivo de aprofundar-lhe os aspectos característicos”.

Quanto ao procedimento de coleta de dados, inicialmente foi aplicada uma entrevista semiestruturada, por consistir em um modelo de entrevista flexível, que permite ao entrevistador complementar com questões fora do que foi planejado. Para Manzini (1990/1991, p.154) “Geralmente, a entrevista semiestruturada está focalizada em um objetivo a qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por questões inerentes as circunstâncias momentâneas à entrevista”. Ainda sobre a entrevista semiestruturada, Trivinos (1987) vai dizer que “(...) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (...)”. (TRIVIÑOS, 1987, p.152).

Em um segundo momento, foram realizadas observações não participantes da escola e da prática docente de uma professora, da Educação Infantil, que tem um estudante com TEA em sua sala de aula, com o intuito de atender os objetivos propostos neste trabalho. As observações das práticas pedagógicas do docente foram registradas em diário de campo, que serviu como um instrumento de registro do que foi observado. Sobre o diário de campo, Minayo (2001) diz que:

(...) é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um "amigo silencioso" que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. (MINAYO, 2001, p.63)

O público-alvo para a realização da pesquisa foram: uma professora do AEE, uma professora da Educação Infantil e uma coordenadora da escola, sendo esta da rede privada de ensino. As entrevistadas foram nomeadas da seguinte forma: a professora regente (P1), a professora do AEE (P2) e a coordenadora da escola (C).

A pesquisa se baseou na análise de conteúdo segundo Bardin (1977), que tem como finalidade trabalhar com significados e descrições, através de técnicas variadas. Para Bardin (1977) a análise de conteúdo é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de forma e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1977, p.31)

Espera-se que a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, encontre-se subsídios para tornar da escola um espaço mais acessível para a inclusão dos alunos com TEA.

4. Apresentação e Análise dos Dados/ Resultados

Nessa seção serão apresentados os resultados obtidos durante a coleta de dados. Inicialmente será apresentado o perfil das entrevistadas, logo após, as categorias, que tem como objetivo exemplificar os resultados que foram encontrados, de acordo com análise dos aspectos que foram interpretados. A análise foi realizada por categorização de acordo com objetivo delimitado.

Quadro 1 – “Perfil dos Docentes”

Participantes	Idade	Sexo	Formação acadêmica	Especialização	Formação na área de autismo	Quanto tempo atua na educação com crianças com TEA
Professora regente (P1)	41	F	Pedagogia	Psicopedagogia	Não	9 anos
Professora do AEE (P2)	30	F	Pedagogia	Educação Especial e Educação Infantil	Sim	7 anos
Coordenadora da escola (C)	43	F	Pedagogia	Psicopedagogia e Educação Infantil	Não	Mais de 10 anos

Fonte: a autora

O quadro 1 acima foi composto com os dados das entrevistadas, em que foram nomeadas da seguinte forma: a professora regente (P1), a professora do AEE (P2) e a coordenadora da escola (C). Ambas do sexo feminino, P1 leciona uma turma do infantil III, já P2 e C acompanham estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

As participantes têm de 30 a 43 anos de idade, com graduação em Pedagogia. Todas possuem especialização, P1 em Psicopedagogia, P2 em Educação Especial e Educação Infantil e C em Psicopedagogia e Educação Infantil.

Com relação à formação na área de autismo, apenas P2 respondeu ter realizado uma formação continuada na área. Diante disso, foi possível perceber a partir das respostas apresentadas por P1 e C, que a falta de formação na área do TEA, pode ocasionar implicações no ensino e aprendizagem de alunos com autismo.

Para SOUSA (2015, p.25) “Não se pode desmerecer que a formação profissional é de suma importância, pois quando o educador conhece bem as características da deficiência de seu aluno terá mais habilidades para desenvolver um trabalho mais eficiente”. Com isso, se faz necessário que essas profissionais recebam aparatos da escola proporcionando um maior conhecimento do tema em questão, a fim de possibilitar estratégias positivas para o desenvolvimento desses estudantes. A seguir, serão apresentados os resultados e discussões das entrevistas realizadas, em que foi realizada a categorização das respostas

e análise de resultados encontrados, considerando os seguintes aspectos: Concepções das profissionais entrevistadas sobre acessibilidade, O papel da escola para a promoção de acessibilidade para o estudante com TEA e a flexibilização do currículo como acessibilidade atitudinal.

Quadro nº 2 - “Concepções dos profissionais da escola sobre acessibilidade”

Nessa seção discutiremos as concepções das entrevistadas da escola sobre acessibilidade, ao perguntar, qual a sua concepção sobre acessibilidade? as três participantes responderam:

Participantes	Discursos
P1	“São condições que possibilitam as pessoas ir e vir em vários âmbitos sociais.”
P2	“Acessibilidade para mim é tudo aqui que possibilite o acesso à direitos sociais sem nenhum impedimento, ou seja, de forma clara e objetiva acessibilidade é tornar acessível a educação para todos os estudantes, com ou sem deficiência.”
C	“Acessibilidade é tudo aquilo que proporciona aquilo que a criança não tenha dificuldade para realizar as suas atividades, acessibilidade física, para ela se locomover, dentro do colégio e nos espaços da escola, acessibilidade dos materiais, para que seja compatível para aquilo que ele precisa.”

Fonte: a autora

Ao analisar a fala de P1, ela demonstra considerar que a acessibilidade é uma condição que possibilita o acesso do estudante de ir e vir em diferentes espaços. De fato, a criança com TEA, necessita ter espaços acessíveis para realizações de atividades e interações com os seus pares dentro e fora da sala de aula, permitindo a este estudante uma aprendizagem significativa.

Ao investigar o que P2 ressalta em sua fala, percebe-se que ela entende como acessibilidade a forma de não haver impedimento algum na oferta da educação, seja para alunos com ou sem deficiência. Dessa forma, P2 trata da acessibilidade como princípio da educação para todos. É importante ressaltar que alunos com TEA além do acesso a educação, necessitam de aparatos que lhe assegurem um espaço capaz de trabalhar as suas especificidades de acordo com as necessidades de cada aluno.

Ao examinarmos o que diz C, observa-se que ela fala não só de acessibilidade de forma breve e geral, mas, traz em sua fala a importância da acessibilidade estrutural e atitudinal, que é de suma importância para o desenvolvimento do estudante.

Quadro nº 3 – “Papel da escola na promoção da acessibilidade para criança com TEA”

Nessa seção será discutido o papel da escola para a acessibilidade do aluno com TEA. Ao ser perguntado, qual o papel da escola para a que a promoção da acessibilidade para criança com TEA? As três participantes responderam:

Participantes	Discursos
P1	“a escola precisa se conscientizar tanto os alunos, como os profissionais para receber essas crianças, não basta só abrir é ... Matrículas, precisa ter pessoas capacitadas e orientadas para poder é ... Ter esses cuidados com essas crianças com TEA.”
P2	“a escola precisa ter um olhar específico para essas crianças, possibilitando aos profissionais conhecimentos que os conscientizem da importância do incluir sem excluir, tornando o espaço escolar o mais acessível possível.”
C	“à escola ela precisa estar totalmente adaptada a criança para que garanta todos os direitos de uma criança que tem necessidades especiais, então, a é... qual é a pergunta mesmo? (pergunta repetida) o papel da escola é incluir essas crianças e fazer com que é... a comunicação escolar toda esteja é... que inclua essa criança na sua dinâmica”.

Fonte: a autora

Analisando a fala de P1, percebemos que a referida, demonstra pensar que a escola tem o dever de propor aos profissionais e alunos conhecimentos, sendo estes capazes de ajudar no cotidiano da relação professor, aluno e turma, oferecendo aos estudantes com TEA, a possibilidade de ser de fato incluso, não só matriculado na escola.

Ao avaliar o que disse P2, nota-se que se aproxima da fala de P1 no que se refere a escola proporcionar conhecimento aos profissionais, buscando sempre propor ao aluno com TEA a inclusão sem exclusão, fazendo do espaço escolar um lugar acessível para o desenvolvimento destes alunos. Nesse sentido, de acordo com a LBI (2015), um sistema

educacional inclusivo assegura o máximo desenvolvimento possível, como pode ser visto abaixo:

Art. 27º A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Ao examinarmos o que C afirma em sua fala, de forma direta e geral a participante informa que a escola deve incluir a criança com TEA em tudo, para que o aluno tenha seus direitos assistidos e assim possa participar de toda dinâmica proporcionada pela instituição.

Quadro nº 4 – “Flexibilização do currículo como acessibilidade atitudinal”

Nessa seção será discutida a flexibilização curricular como acessibilidade atitudinal. As perguntas foram: a escola trabalha com flexibilização curricular para crianças com TEA? Em sua opinião qual o seu papel em flexibilizar o currículo para crianças com TEA?

Participantes	Discursos
P1	“O professor precisa ter, a escola precisa ter um olhar específico para cada realidade, e caso exista necessidade o currículo precisa ser flexibilizado.”
P2	“Trabalha, como eu disse, alguns sim. Eu até disponibilizo o PDI, que no PDI tem as indicações do que precisa ser adaptado, qual área precisa ser adaptada, então alguns professores que são mais sensíveis, eles fazem essas adaptações curriculares de conteúdos, quando ver que o aluno ele não alcança, ele faz é, ele pode mudar o conteúdo, por exemplo, vai ter uma prova agora, então, os alunos eles vão estudar sete conteúdos, o aluno autista ele não acompanha esses sete, então ele só vai estudar três e a prova dele vai ser adaptada mas vai ser de acordo com os assuntos que a turma está vendo, mas vai ser reduzido, então aqui o professor ele trabalha com essa flexibilização de atividades. O AEE oferece esse suporte sim, eu corrijo as provas, quando as

	provas os professores fazem as adaptações eu faço a correção se precisar retirar alguma questão eu retiro, se precisar acrescentar eu acrescento, se tá precisando de alguma coisa, o professor ai eu não consegui, então me passa o conteúdo e eu posso fazer essa adaptação a gente pode disponibilizar algum material concreto também para o aluno, para que seja melhor... para que seja ... como é o nome da palavra que eu esqueci... enfim, mas que seja melhor para o aluno.”
C	“É todas as crianças têm adaptação do currículo de acordo com as metas que ela consegue atingir né, junto com a coordenação de inclusão, que pega todas as metas da turma e adapta a realidade de cada criança.”

Fonte: a autora

Analisando a fala de P1, percebe-se que ela afirma que o currículo só deve ser flexibilizado caso tenha necessidade, ou seja, depende da especificidade de cada aluno. No entanto, alunos com TEA em sua maioria necessitam de que as atividades sejam adaptadas, seja na diminuição de enunciados, na apresentação da ideia central de um texto ou no uso de CAA para tornar acessível o currículo e sua participação.

Ao examinar a fala de P2, observa-se que nesta escola não são todos os professores que se mostram acessíveis para flexibilizar o currículo em sala de aula, porém P2, se coloca sempre à disposição daqueles que a procuram, a fim de tentar sanar dificuldades vivenciadas por esses alunos no cotidiano escolar, para que toda aprendizagem seja obtida da melhor forma possível.

Ao analisar o que foi dito por C, encontramos uma divergência nas informações obtidas entre P2, pois C afirma que todas as crianças têm adaptação de currículo, já C diz que nem todos os professores adaptam as atividades o que dificulta no processo de aprendizagem da criança com TEA.

Pode-se pensar que é necessário que ocorra adaptação de atividades para esses estudantes com TEA ou com qualquer outro tipo de deficiência, não só quando os professores quiserem, mais de forma contínua, como direito à aprendizagem, e em conjunto com o acompanhamento da professora do AEE, com o objetivo de atender as especificidades de cada aluno, para que eles sejam beneficiados, como afirma o Ministério da Educação (2000).

“Quando se fala de adaptações curriculares está se falando sobretudo e, em primeiro lugar, de uma estratégia de planejamento e de atuação docente e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno [...] fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que é, ao que o aluno ou aluna deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados”. (BRASIL, 2000).

De acordo com essa coleta de dados obtida pelas entrevistas, percebe-se que são diversos os desafios para se ter de fato a promoção de um espaço acessível para o aluno com TEA, contudo, espera-se que escola de modo geral proporcione um ambiente capaz de receber esse aluno de forma positiva e os atenda de acordo com cada necessidade do aluno autista.

5. Caracterização da escola e sala observada

A instituição a qual foi desenvolvida a pesquisa, é da rede privada de ensino, localizada no bairro de Casa Forte, na cidade do Recife. A escola, oferece a Educação Infantil e Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, no horário da manhã das 07:00 às 12:00 e a tarde, das 13:30 as 18:00. Atualmente, a escola tem um quantitativo de 145 estudantes matriculados e 15 professores.

O colégio dispõe dos seguintes espaços: sala de direção, secretaria, coordenação pedagógica, biblioteca, sala de recursos multifuncionais, 15 salas de aulas, quadra poliesportiva, cantina, laboratório de ciências, 2 banheiros masculinos com 5 cabines cada, 2 banheiros femininos com 5 cabines cada e um almoxarifado.

A instituição possui equipamento com recursos audiovisuais, televisão, vídeo, aparelho de dvd, aparelho de som, retroprojetores, computadores e projetor multimídia. E na sala de Recurso Multifuncional, possui equipamentos específicos para atendimento da educação inclusiva. A sua infraestrutura tem muito a ser melhorada, não possui rampas de acesso para cadeirantes e nem piso derrapante, o elevador no momento não funciona, o que dificulta o acesso às salas do primeiro andar, contudo, a escola dispõe de uma área verde, bastante arborizada no seu parquinho, com casinha, pneus, escorrego e alguns brinquedos de madeiras, que permite que as crianças brinquem de forma espontânea.

A turma escolhida para ser realizada a observação para a pesquisa, foi a turma de Educação Infantil III, que tem um aluno com TEA, com 5 anos de idade, verbal. A professora regente participante da pesquisa, é formada em pedagogia e possui 9 anos de experiência com alunos autistas. A sala observada é bastante aconchegante, com cartazes

colados nas paredes de aniversariantes do mês, dia da semana, acordos pedagógicos, vogais e números.

5.1 Análise das observações

Foram realizadas duas observações na sala do Infantil III, cada uma com a duração aproximadamente de 90 minutos. A turma é composta por 20 alunos, dentre estes, um aluno com TEA. Foi possível observar que as paredes eram bastante coloridas com cartazes que chamam a atenção dos alunos.

As aulas iniciaram com uma rotina do bom dia, a qual a turma se reúne no final da sala em um círculo sentados cada um em sua cadeira e a professora provoca-os perguntando como está o clima de hoje? Como estão se sentindo? O que fizeram de legal no dia anterior? E segue sua aula. Na primeira observação, a professora explorou os números de 0 a 6, cantando músicas e escrevendo no quadro os números para que a turma pudesse acompanhar, em seguida, a professora distribuiu massa de modelar para os alunos, enquanto chamava de dois em dois alunos para realizar a atividade em uma folha de A3, nesse momento foi possível perceber que apenas o aluno com TEA não foi chamado pela mesma, esse foi orientado pela estagiária o qual o acompanha diariamente, a professora pareceu não demonstrar interesse em ver o desenvolvimento do aluno nesta atividade. O aluno, além de não ser acompanhado pela docente, não teve uma adaptação da atividade, o que o deixou confuso na metade da realização da atividade e o desorganizou, para acalmá-lo, a professora interferiu na prática da estagiária e entregou brinquedo para o estudante.

A análise da primeira observação, permite-nos perceber que não existe um planejamento que favoreça a participação desse aluno, o que se configura como barreira atitudinal. Ao não chamar o aluno com TEA para fazer parte dos agrupamentos, demonstra uma barreira atitudinal. Além disso, também não existe uma comunicação acessível, com o uso de Comunicação Aumentativa e Alternativa que possibilite a compreensão e expressão do estudante em sala de aula.

Compreende-se que tal prática pedagógica não é acessível para que esse aluno seja incluso de forma positiva no âmbito escolar, o que interfere na sua formação educacional e desenvolvimento cognitivo, dificultando o processo de aprendizagem das crianças com TEA. Caldeira, Zaidan (1988, p. 72) diz que:

A prática pedagógica é entendida como uma prática social, complexa acontece em espaço/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-Aluno-conhecer. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e Gerais..

Diante disso, percebe-se a necessidade de uma prática pedagógica com mais envolvimento e interação entre esta professora e o estudante com TEA, para que se alcance os objetivos propostos em atividades, como também, diminua um distanciamento da turma para com esse aluno.

Já na segunda observação, após os alunos iniciarem com a rotina do bom dia junto à professora, deu-se início às produções de objetos para a feira de ciências da escola, e mais uma vez, a docente dividiu a turma e deixou que o aluno autista fosse acompanhado pela estagiária que o acompanha, ao finalizar a atividade apenas perguntou como ele foi. É perceptivo que a professora pouco interage com esse aluno, não busca trazer alternativas ou estratégias de aprendizado para o estudante, ocasionado uma barreira atitudinal entre a sua relação com o aluno, o que reflete também na relação da turma com esse aluno, o qual foi possível observar que outros alunos já apresentam uma certa resistência para interagir com esse aluno.

Em nenhuma das observações houve algum tipo de acompanhamento ou intervenção da professora do AEE, o que permite concluir que a professora docente necessita receber uma capacitação profissional e recursos que a possibilitem um alargamento de conhecimento da área, para que ela tenha a possibilidade de modificar ações e práticas em sala de aula, a fim de minimizar práticas preconceituosas e inconsistentes para a promoção da acessibilidade para o aluno autista.

6. Considerações Finais

A pesquisa buscou analisar as barreiras atitudinais presentes no âmbito escolar que interferem na inclusão do aluno autista na Educação Infantil, bem como, entender como a acessibilidade atitudinal e comunicacional pode contribuir de forma positiva para o desenvolvimento desses estudantes.

Durante a realização da pesquisa, percebeu-se o quanto é necessário se ter uma capacitação acerca desta temática para os profissionais da instituição, buscando promover um alargamento do conhecimento, a fim de propor diferentes possibilidades e estratégias de intervenções educacionais para que as crianças com TEA seja, de fato, incluídas na sala

de aula e na escola e tenha uma educação diferenciada, fazendo adaptações necessárias para uma aprendizagem significativa.

A partir dos dados coletados, ainda foi possível identificar que a escola em si, precisa passar por uma mudança na sua infraestrutura, visto a partir das observações que a instituição não possui rampas de acesso, nem elevadores funcionando, além da falta de pisos sinalizados, dificultando a locomoção de alguns alunos, provocando barreiras físicas. Como também, constatou-se barreiras atitudinais, nos momentos em que a professora regente excluiu o seu aluno com TEA da participação das atividades curriculares, juntamente com seus pares.

Espera-se que esta pesquisa permita desencadear a formulação de novas pesquisas, como, por exemplo, ampliar a amostra e realizar em escolas públicas, relacionadas a Educação Infantil de alunos com TEA, de modo que sejam demonstradas novas possibilidades de aprendizagem, por meio de um ensino acessível, para essas crianças e assim tenha qualidade no seu desenvolvimento social e cognitivo.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Pervasive developmental disorders. In: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4th Edition. Washington, DC: American Psychiatric Association, p. 65-78, 1994.**

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, Paulo Henrique; DOS SANTOS, Verônica Andrade, BORGES, Isabella Carolina. O autismo e a inclusão na educação infantil: estudo e revisão The autism and inclusion review. **Brazilian Journal of Development**, v.7, n2, p.19775-19789, 2021.

American Speech Language Hearing Association, ASHA [Internet]. 1991 [cited 2022 Oct 24]. Available from: <http://www.asha.org>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Editora Persona, França, 1977, p. 31.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 2, p. 361-380, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL, Lei nº12.764, 27 de dezembro de 2012. **Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília.

BRASIL, Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. LDB.9394/1996. BRASIL.

BRASIL, Lei nº15.487, de 27 de abril de 2015. **Dispõe sobre a Proteção e os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista no Estado de Pernambuco e da outras providências**. Recife.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações curriculares de grande e de pequeno porte. Brasília: MEC/SEESP:2000.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação inclusiva na educação infantil. Práxis Educacional**, p. 81-95, 2012.

DA SILVA, Deise Souza; RIBEIRO, Ernani. **DISCUTINDO BARREIRAS ATITUDINAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A SEXUALIDADE E O SUJEITO EM CADEIRA DE RODAS**. 2017.

DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

FERRO, Ana. **Acessibilidade e inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular**. (2016).

HELLER, A. Sociologia de lá Vida Cotidiana. Barcelona: Península, 1977. Apud. CALDEIRA. Salgueiro, M, A. ZAIDAN. S Práticas Pedagógicas 1977.

IBGE. Censo Demográfico 2010: **Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência**. Rio de Janeiro, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA (Inep). **Censo da Educação Básica 2020: Resumo Técnico**. Brasília.

Kanner, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. *Nervous Child*, v.2, p.217-250, 1943.

LDB - Lei nº9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

LEI nº 10.098, promulgada em 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de

deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

LEI nº 13.861, promulgada em 18 de julho de 2019. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Brasília, DF.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v.26/27, 1990/1991, p.149-158.

MARIANO, ESTER FERNANDES. “**Autismo: transtorno invasivos do desenvolvimento no processo de inclusão no ensino**”.(2019).

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo de Pernambuco Caderno de Educação Infantil**. Recife-PE, 2018.

POERSCH, Lauren Azevedo. **O essencial é invisível aos olhos e cativa o coração**”: investigação sobre a superação de barreiras atitudinais no processo de ensino de estudantes com TEA na educação infantil. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In:Nóvoa, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SOUZA, Maria Joseane de. **Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade**. Brasília. UnB/UAB, 2015. Disponível em: http://bem.unb/bitstream/10483/15847/1/2015_MariaJosianeSousaDeSousa_tcc.pdf. Acesso em 18/09/2022

TAVARES, Fabiana Tavares dos Santos Silva. **Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós-graduação em educação (PPGE/UFPE)** / Fabiana Tavares dos Santos Silva. – Recife: O autor, 2012. 595 f. : il. ; 30 cm;

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa do planejamento à execução**. Trad. Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira, 2000.