

REPENSANDO PRÁTICAS COM A INCLUSÃO(TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO OBSERVACIONAL SOBRE OS DESAFIOS DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

Cristiane Alves dos Anjos Silva¹

RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma observação participante que visa buscar reflexões sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com a retomada das aulas presenciais em um Espaço de Desenvolvimento Infantil, no Município do Rio de Janeiro. No contexto da educação inclusiva, buscou-se refletir sobre as observações da professora em sua prática pedagógica aplicada com duas crianças: uma de 2 anos e 3 meses, e outra com 2 anos e 8 meses, de gêneros biológicos masculino e feminino denominadas “M” e “M C”, respectivamente, ambos com TEA. Como resultado, esta pesquisa relata os desafios encontrados na inclusão destes alunos, aborda a importância do conceito de autismo por parte dos educadores, a falta de estrutura e de recursos para mediar no ensino/aprendizagem, a necessidade de se criar vínculos de afetividade com os alunos, bem como a relevância da ludicidade na Educação Infantil para uma inclusão de qualidade. Conclui-se, portanto, que se faz necessário à formação continuada da docente frente às novas configurações pedagógicas da Instituição de Ensino, bem como das demandas educacionais da atualidade para o trabalho com crianças que tenham esse transtorno para contemplar a inclusão de todos e assegurar-lhes o direito à uma educação efetiva.

Palavras-chave: Autismo, Afetividade, Inclusão, Ludicidade, Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Busca-se, no presente trabalho, apresentar os resultados de uma análise de observação participante a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) da turma de educação infantil de uma professora que atua em um Espaço de Desenvolvimento Infantil, no Município do Rio de Janeiro. Um ano após o início da pandemia, os professores se reinventaram, adaptando-se às novas tecnologias, mudando suas práticas junto aos alunos para superar dificuldades advindas do contexto das aulas remotas.

Naturalmente, a sobrecarga em casa atingiu também os pais, que precisaram lidar com a falta de preparo para acompanhar as atividades dos filhos, a ausência de estratégias para motivá-los e o excesso de compromissos. Contudo, um bom planejamento das atividades remotas pode ajudar a superar esse desafio. Em plataformas pensadas para o ensino remoto, as

¹ Mestranda do Curso de Ciência da Educação da Universidade Autônoma de Assunção-UAA, aatyanjos@gmail.com

metodologias utilizadas não seguem o padrão tradicional e, por isso, funcionam e mostram evolução dos alunos. Neste sentido, esta pesquisa intenciona a partir dos resultados promover reflexões sobre a inclusão dos educandos no espaço escolar, enfatizando os desafios vivenciados pelos alunos acerca do ensino/aprendizagem, assim como possíveis caminhos de enfrentamento de tais desafios.

A pesquisa apresenta como propostas pedagógicas o trabalho com a ludicidade como um método eficaz de aprendizagem, assim como a inclusão por meio de vínculos afetivos que permitam a integração e a socialização dos estudantes no espaço escolar.

Apesar de o TEA ser um tema muito abordado na atualidade, percebe-se que ainda existem muitos professores que o desconhecem ou, que ainda não sabem como lidar com as crianças com autismo. Muitos, por falta de uma formação que contribua de forma significativa para o desenvolvimento do seu trabalho com esses alunos, outros, pela ausência de estrutura e suporte da escola e alguns, por falta de interesse e empatia. Essa ausência de conhecimento, por sua vez, faz com que muitos não vejam seus alunos como um ser único, que possui as suas especificidades, tanto biológicas quanto comportamentais, fatores esses que influenciam diretamente na forma como aprendem. Também os fazem acreditar que existe uma receita ou uma fórmula mágica de trabalhar com essas crianças e, quando não encontram, acabam se frustrando.

Diante dos desafios encontrados pela professora, levantou-se a seguinte problemática: seria a neurociência um caminho para ajudar no conhecimento do assunto, levando a elaborar metodologias significativas em suas aulas para o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista?

A justificativa do tema deu-se a partir da experiência da professora enquanto observadora de sua prática para a presente pesquisa, usando a afetividade como importante ferramenta de acolhida e ampliação das relações entre professor e aluno, assim como para nortear as suas ações diante das situações vivenciadas no dia a dia. A partir de tais inquietações, a professora buscava se aprimorar em estudos para inseri-los, com suas necessidades e carências a serem supridas.

Nos termos de Kishimoto (1999), se as crianças não tiverem a liberdade para se expressar e usar a criatividade, dificilmente poderão desenvolver sua autonomia e personalidade própria, pois estarão presas às regras e exceções, que limitarão sua capacidade de criar. Para a autora, “ [...] portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, a infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração” (KISHIMOTO, 1999, p. 11).

Nesta perspectiva, é perceptível que na Educação Infantil a ludicidade e a afetividade conduzem as práticas pedagógicas, pois, através delas, criam-se os laços, vínculos afetivos que norteiam o “olhar” do professor para identificar o perfil de cada um, analisá-los pelo que são e não pelo que falta, no sentido de valorizar as habilidades na mediação com a sua turma. Para Wallon (1995), a afetividade é exteriorizada por meio das emoções, e, através dela, o ser humano interage com o seu meio, instigando a socialização entre seres; com essa ideia, o autor postula a Teoria das Emoções, pontuando que a afetividade é exteriorizada através das emoções, nas quais os exercícios gregários se constituem como um modo primitivo de comunidade e comunhão, tornando possíveis relações que “afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados” (WALLON, 1995, p. 143). Nessa perspectiva, “o professor é essencial para o sucesso das ações inclusivas, não somente pela grandeza do seu ofício, mas também em razão da função social do seu papel” (CUNHA, 2016, p.17).

A escolha do tema deu-se a partir da observação participativa do processo de inclusão das crianças com autismo em uma Escola/Espaço de Desenvolvimento Infantil, mais precisamente com a PEI (Professora de Educação Infantil), com sua turma de Maternal I - turno manhã. das práticas pedagógicas como desafios no ano de 2021, com a reabertura gradual das escolas.

Cabe destacar a preocupação dessa professora para saber se haveria alguma criança com algum tipo de transtorno em suas turmas, sobretudo o Transtorno do Espectro Autista, bem como ter conhecimento das dificuldades da família em gerenciar e desenvolver atividades pedagógicas, de acordo com as singularidades necessárias às especificidades das alunas, o reconhecimento do avanço das limitações e o comprometimento do TEA devido o afastamento da escola e/ou pausa de atendimentos, fato esse enfatiza a importância do processo de inclusão de alunos com TEA.

Considerando que o autismo é “um distúrbio do desenvolvimento de origem orgânica (lesão encefálica) cuja causa específica é de componente genético, todavia não se conhece com detalhes” (RELVAS, 2015, p.78), pretende-se refletir sobre as contribuições da neurociência para a prática pedagógica dos profissionais de educação, ressaltando a importância de se conhecer as conexões neurais para desenvolver atividades significativas que gerem o aprendizado. Segundo Relvas (2015),

Ao aprendermos, nossas conexões cerebrais se modificam. Com o apoio da Neurodidática, a Neurociência poderá ajudar professores a desenvolver estratégia de ensino e aprendizado. As diferenças são naturais, por isso metodologia é fundamental e mais o olhar aguçado para cada situação (RELVAS, 2015, p. 106).

Dessa forma, busca-se abordar a importância de conhecimentos pelos educadores sobre o conceito “Autismo”, a falta de estrutura dos recursos para mediar o ensino/aprendizagem, a necessidade de criar vínculos de afetividade com os alunos, e a eficácia de ser trabalhar na Educação Infantil com a ludicidade, ajudando/permitindo a professora criar metodologias específicas que contribuam para o desenvolvimento do aprendiz. À vista disso, os objetivos específicos da pesquisa são apresentar o conceito e as principais características do Transtorno do Espectro Autista; discutir sobre a temática entre a afetividade e o lúdico como metodologias usadas pela professora da Escola/EDI para uma inclusão de qualidade, com um fazer docente que enfrenta empecilhos que o desafia a uma ação pedagógica diferenciada, com espaços efervescentes para potencializar e alavancar o ensino, rompendo as desigualdades e ações excludentes.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido através do método de observação participante, visto que a observação é muito eficaz no ramo da educação, pois busca explicar a problemática, analisando e apresentando as interferências e conclusões em sua finalidade, ao oportunizar a “vivência prolongada com a população sob estudo” (FELDMAN-BIANCO, 1987, p. 15). Assim sendo, a observação participante foi realizada no período de maio (com o retorno presencial) a dezembro de 2021, pela professora de Educação Básica da Cidade do Rio de Janeiro – que ocorreu através da observação do comportamento e das características de 2 (duas) crianças com Transtorno do Espectro Autista, incluídas na turma EI- 22(manhã/Maternal I), uma menina e um menino, com faixa etária entre 2 e 3 anos, em turma regular com um total de 21 crianças. Em decorrência da pandemia, as aulas neste 2º bimestre foram realizadas de modo remoto e presencial com alternância de grupo dos alunos, sendo necessário criar alternativas/estratégias em conjunto com a Unidade Escolar, professoras e famílias para o desenvolvimento dos educandos na realização das atividades pedagógicas.

No primeiro momento, a iniciativa da Unidade Escolar, desde o 1º bimestre, foi criar um grupo de WhatsApp com responsáveis e professoras, para o acolhimento e interação, envio das propostas de atividades pelas professoras e devolutivas pelos responsáveis das vivências das crianças. Uma ação criada pela SME foi oportunizar o Aplicativo Rioeduca em Casa, com vídeos do Rioeduca na TV usados para propostas das noções/atividades elaboradas pelas professoras pensando na faixa etária das crianças. Entretanto, como muitos responsáveis ainda

estão com problemas técnicos para acessarem o Aplicativo, o grupo da turma pelo WhatsApp permanece mantendo os vínculos de afeto com as crianças e famílias e a comunicação nesse período de aula atípica.

Desse modo, o critério adotado na pesquisa justifica-se pelo fato de que a professora tem experiência com alunos com TEA. Para tanto, desenvolveu um plano de atividades com essas duas temáticas (afeto e lúdico), adaptando e construindo a participação de todos no processo de inclusão, de maneira que os alunos com TEA “M” e “M C” se sentissem “acolhidos/abraçados” de afeto por toda turma e envolvidos nesse mundo encantador, mágico, lúdico do universo da Educação Infantil, através do aprender brincando.

Buscou-se referências bibliográficas com o apoio de livros e do seminário de Educação Continuada à EAD pela APPAI (2020), que consistiu na análise documental como suporte à conceituação do Transtorno e dos processos de inclusão. Tais fundamentações teóricas e normativas auxiliaram no desenvolvimento do presente trabalho, bem como possibilitaram e mediarão o processo de aprendizagem dos educandos observados pela professora, ou seja, os alunos com TEA nomeados nesta pesquisa como “M” e “M C”.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Conselho Municipal de Educação publicou, em dezembro de 2012, a deliberação de nº 24, que fixava as normas para atendimento na Educação Especial em instituições de Educação Infantil (RIO DE JANEIRO, 2012). No documento em questão consta que toda instituição de Educação Infantil deve ter, em seu quadro permanente, um profissional especializado em Educação Especial para orientar o trabalho ofertado às crianças com transtornos e outras deficiências. No entanto, em 2018, foi publicada a deliberação de nº 29, que revoga a deliberação anterior e altera o texto, fixando as normas somente para as instituições privadas, isentando assim o município de tal exigência. Dessa forma, as instituições privadas devem possuir um profissional especializado e as escolas do município podem ter somente estagiários, ou o Agente de Educação Especial, cuja formação profissional exigida é somente o Ensino Médio.

O artigo 2, inciso VII da Lei 12.764 (BRASIL, 2012) propõe “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis”. No entanto, a falta de investimento na capacitação do professor compromete a qualidade das ações pedagógicas, sobretudo porque “o professor é essencial para o sucesso das ações inclusivas, não somente pela grandeza do

seu ofício, mas também em razão da função social do seu papel. O professor precisa ser valorizado, formado e capacitado” (CUNHA, 2016, p.17).

Conscientes de que não há uma metodologia salvadora e nem uma receita que responda a todos os questionamentos dos educadores, Cunha (2016) apresenta algumas dicas que são de grande relevância e que podem ser pensadas para quem está inserido na Educação Infantil. A primeira dica é pensar no desenvolvimento da autonomia como uma abordagem metodológica de grande valor pedagógico, pois muitas crianças com autismo não conseguem, por exemplo, nem tomar o leite em caneca de vidro, como é servido no EDI, ou não se alimentam sozinhas, entre outros aspectos da autonomia. Nesse prisma,

Em muitos casos, não há autonomia para realizar coisas simples e cotidianas, como escovar os dentes ou vestir-se. A vida social passa então, a ter grande valor pedagógico. A aprendizagem dos usos e costumes torna-se crucial. No entanto, cada dificuldade poderá servir para inspirar o trabalho na escola, pois cada dificuldade poderá ser uma habilidade a ser desenvolvida, uma conquista no campo educacional(CUNHA, 2016, p. 49).

Conhecer o direito das crianças com Transtorno do Espectro Autista é um fator preponderante para assegurar a garantia de direitos dos mesmos e para a inclusão. Sob essa perspectiva, Cunha (2016) enfatiza que há educadores que não têm conhecimento sobre a legislação educacional, ou mesmo conhecendo, não a colocam em prática e os que buscam o acesso a tais informações, estão destituídos de formação mínima a esse respeito (CUNHA, 2016).

O referencial teórico que fundamenta o estudo sobre a observação mostra que no Brasil, a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, iniciou-se o movimento pela inclusão de crianças com deficiência dentro das escolas regulares de ensino, e também na sociedade em geral. Finalmente, as famílias que possuíam pessoas com deficiência teriam a lei que amparava seus direitos. Como destaca a Declaração de Salamanca (1994, p. 1): “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades”. Segundo Cunha (2016, p. 104), “primeiramente é preciso considerar que o aluno com o transtorno do espectro autista precisa ser amado, aceito, acolhido. Isso já é uma ação inclusiva”.

Em uma reflexão sobre as contribuições da Neurociência na prática pedagógica para crianças com transtorno do espectro autista, Mário Oliveira (2011) explica o campo de atuação da neurociência pedagógica,

A neurociência pedagógica é um ramo da ciência que compatibiliza o cognitivo



(técnica de ensino) e o cérebro humano, adequando o funcionamento do cérebro para melhor entender a forma como este recebe, seleciona, transforma, memoriza, arquiva, processa e elabora todos as sensações captadas pelos diversos elementos sensoriais para a partir deste entendimento poder adaptar as metodologias e técnicas educacionais a todas as crianças e principalmente aquelas com as características cognitivas emocionais diferenciadas (OLIVEIRA, 2011, p. 26).

Pode-se afirmar que o conhecimento em Neurociência contribui para ajudar o professor a compreender melhor como funciona o cérebro e a criar abordagens e metodologias específicas para gerar aprendizado, para promover o desenvolvimento. Relvas (2015) define aprendizagem como a “modificação do SNC, mais ou menos pertinente, quando o indivíduo é submetido a estímulos/experiência de vida, que vão se traduzir em modificações cerebrais” (RELVAS, 2015, p. 107).

Ao aplicar a prática pedagógica em crianças com autismo, percebe-se a importância do conhecimento em Neurociência para que o professor veja o seu aluno como um ser único, com sua forma própria de aprender. Isso exige do profissional um olhar aguçado para propor metodologias diversificadas, respeitando a especificidade de cada criança. Desta forma, atrelando o conceito de Neurociência à afetividade, pode-se dizer que ambos são responsáveis pelo pleno desenvolvimento de qualquer indivíduo, desde os primeiros anos de vida. O afeto, então, passou a ser um importante aliado no processo de desenvolvimento, uma vez que “ao consumir o afeto, o cérebro recompensa o corpo por meio da sensação de prazer e de alegria. Ser afetivo não é ser adocicado. Ser afetivo é trabalhar com as qualidades, as emoções, os interesses e os sonhos que possuímos” (CUNHA, 2016, p. 100).

A interação aos estímulos com amorosidade faz com que as emoções sejam ativadas, criando as primeiras relações afetivas com seus familiares. Se as emoções são responsáveis pelo desenvolvimento humano, de forma alguma elas poderiam afastar-se no processo ensino-aprendizagem. Nesse ínterim, a Lei de Diretrizes e bases da educação brasileira em seu artigo 29 afirma que:

Seção II Da educação infantil Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, p. 14).

Tais pressupostos apontam para a necessidade de uma formação plena da criança, pautada em todos os aspectos da vida, atrelando o tratamento recebido na família ao oferecido na escola. Ao professor, portanto, cabe a sensibilidade de executar suas ações pedagógicas pautadas na afetividade, proporcionando, assim, o desenvolvimento integral pretendido na LDB. Conforme Vygotsky (2003, p. 121), “as reações emocionais exercem uma influência

essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo”. Logo, compete ao professor despertar o interesse da aprendizagem pelo caminho afetivo, fortalecendo essa relação para a facilitação e apreensão dos conteúdos estudados. É importante destacar que o lúdico se evidencia como estimulador e motivador do processo de aquisição de novos conhecimentos, ao passo que propicia espaço favorável e atrativo para o aprendizado dos estudantes com deficiência. Nesses termos, “o aluno de educação especial precisa dispor de uma série de condições educativas em um ambiente expressamente preparado com metodologia, literatura e materiais” (CUNHA, 2016, p. 48).

Através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, houve a criação de políticas públicas de educação de qualidade para todos, e a deficiência passou a ser vista em relação às barreiras que o ambiente oferece ou o que deixa de oferecer para a aprendizagem do estudante com deficiência. Sobre a inclusão no contexto educacional, esta pode ser entendida como a inserção de todos nesse contexto, fornecendo os meios necessários no sentido de assegurar o direito ao acesso, permanência e aprendizado nas escolas.

O documento intitulado *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial* (2001) orienta o professor para um currículo escolar elaborado para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, que apresenta estar em constante processo de revisão e adequação, envolvendo práticas pedagógicas que possibilitam a construção curricular, quando necessária, com métodos, técnicas e recursos educativos que transformam os conteúdos acessíveis de ensino para alunos com necessidades educacionais especiais, além de suplementar e complementar por uma parte diversificada essencial para a especificidade desses alunos. Portanto, para se ter uma educação inclusiva bem sucedida, é essencial a oferta de capacitação docente, pois muitos não são preparados para realizar um trabalho com a diversidade e com as dificuldades que a inclusão proporciona, bem como para aceitar os desafios como uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem e ensino. Nesses termos, é fundamental oportunizar a educação inclusiva, através de um planejamento flexível /adaptado para que a formação do aluno ocorra de forma plena e não apenas como um “depósito” de crianças com deficiência em turmas regulares nos EDIs.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O local de realização do presente estudo foi o Espaço de Desenvolvimento Infantil em questão possui dez anos e está situado na Zona Oeste do Rio de Janeiro, coordenado pela 9ª



CRE – Órgão da Secretaria Municipal de Educação/SME. É administrado pela Diretora Geral e Adjunta, professora articuladora, professores de Educação Infantil, agentes e funcionários da Rede Municipal de Ensino, cujo objetivo é desenvolver o ensino-aprendizagem em alunos da Educação Infantil da Educação Básica, em uma rede pública de ensino em turmas regulares com inclusão.

No que tange às ações pedagógicas que nortearam a presente pesquisa, a professora realizou atividades lúdicas utilizando o foco no processo de desenvolvimento da oralidade e de hábitos e atitudes no entendimento da rotina escolar. Como parte do processo de observação, a pesquisa considerou que esse transtorno pode apresentar diferentes graus/níveis, assim como as seguintes características: desconforto ao ficar em lugares com muito barulho, déficits na comunicação, não olhar nos olhos, dificuldade de interação social e movimentos estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses.

Para viabilizar o processo de desenvolvimento, foram utilizados recursos para despertar o interesse e chamar desses alunos, tais como atividades sensoriais, com o tapete sensorial, circuitos com uso de bambolês para auxiliar no desenvolvimento das habilidades motoras com o corpo e movimento, atividades de artes para o desenvolvimento das habilidades motoras finas, blocos lógicos, assim como brincadeiras dirigidas e livres. A partir da observação, foi possível constatar a preferência de “M” e “M C” por brinquedos que giram como bolas, rodinhas de carrinhos, por ser uma das características mais marcantes com comportamentos restritivos e repetitivos para alunos com TEA, uma vez que girar é um comportamento repetitivo.

Apesar de não oralizados, os alunos com transtorno foram estimulados na roda de conversa com a caixa musical, atirar de dentro da caixinha a figura do bichinho e cantar a música infantil relacionada à imagem, como por exemplo: “O Pintinho Amarelinho”, sobretudo para incentivar a desenvoltura e a aquisição da fala. Cabe enfatizar que além a linguagem oral, essa atividade estimula o movimento do corpo através dos gestos e da imitação dos bichinhos, através da dança.

Dessa maneira, este processo de observação e intervenção possibilitou o relato acerca dos instrumentos metodológicos utilizados bem como a aplicação destes e o que eles representaram ao desenvolvimento da criança com TEA.

De acordo com o relatório elaborado a partir da observação, em 11 de maio de 2021, iniciamos a aula presencial, em que alguns responsáveis optaram por permanecer no retorno como os do “M”; que tem participado, dando as devolutivas das suas vivências pelo remoto; dos diferentes temas abordados nas nossas propostas de atividades, desde o ESCUDO

PROTETOR com os cuidados necessários nesse período, como as noções de espaço, tempo, ações variadas de cores e formas, quantidades; o respeito às diferenças do outro, todos de forma lúdica atrelados aos Campos de Experiência da BNCC, desenvolvidos a partir do nosso PPA (MÚSICAS, RITMOS E POESIA NA INFÂNCIA), o que estimula o aluno a interagir, participar, e com bastante concentração, como percebido na atividade das formas geométricas, através de fotos enviadas pelo WhatsApp pela família. A partir de 24/05 o educando “M” retornou, e a sua mãe conversou com a professora, relatando que para família e para o desenvolvimento do aluno, o retorno presencial iria proporcionar avanços na aprendizagem. A partir do laudo do neuropediatra diagnosticando o Transtorno do Espectro Autista do aluno “M”, buscou-se melhorar a comunicação com o aluno, que apesar de não se comunicar por meio da fala, ele constantemente puxava as educadoras (agente de educação infantil e a professora) pela mão e apresentava movimentos corporais com a intenção de se comunicar, direcionando-as com o que ele queria, ou seja, um brinquedo, sair da sala ou do refeitório etc.; ao se sentir feliz, as atitudes do aluno eram marcantes: ele pulava e batia com as mãos para expressar uma resposta positiva ao que desejava no momento; estimular ainda mais a sua interação com as outras crianças, visto que gostava de brincar sozinho; incentivar o desenvolvimento de sua autonomia; - despertar o interesse em participar das atividades propostas.

Já em relação à aluna “MC”, a família adptou-se bem a modalidade remota, ingressou com facilidade na reunião online e participava com assiduidade, principalmente pelo Aplicativo Rioeduca. Nas devolutivas das atividades a ”M C” sempre se mostrou atenta, esperta e alegre na execução. Tudo isso foi observado na execução da atividade com o tema *Família*, realizou várias poses mostrando as fotos de sua família. Ficamos muito felizes em conseguir alcançar a atenção da família e da criança, meio a tantos desafios, que levamos em consideração os recursos possíveis para a família; atividades que estivessem contextualizadas as suas realidades, para mantermos ainda mais os laços afetivos, cada planejamento enviado, era acompanhado de um vídeo de cada professora no grupo da turma pelo WhatsApp, para evitar uma insegurança ainda maior para o seu retorno a qualquer momento quando o responsável optar.

A aluna “M C” não apresenta dificuldade em locomover-se, tem postura adequada, apresenta equilíbrio corporal com segurança e agilidade nos movimentos sugeridos nas brincadeiras. Faz uso do pincel, e do bastão de cera com firmeza para atividades com pintura. Demonstra interesse constante em participar das atividades propostas, como na roda de conversa que interage com os amigos, através das cantigas com a caixa musical.

A aluna retira a imagem do bichinho e a apresenta do seu jeitinho para o grupo.

Reconhece o seu nome e ao ouvira professora cântar a música: “De quem é esse nome”... “M C”, pega o cartão e leva para pôr na chamadinha; entendendo os comandos, regras e combinados da turma na maioria das vezes. Em uma situação ou outra, ela prefere ficar deitada com algum brinquedo. Realiza com facilidade os encaixes de peças de blocos lógicos, e quebra-cabeça simples, consegue correr, pular, saltar, jogar a bola, participar de circuitos etc. O desenvolvimento da autonomia está muito satisfatório, além de alimentar-se sozinha dentro do refeitório. Vale destacar que antes do segundo semestre, o barulho a incomodava muito. Contudo, ao longo do último bimestre, percebeu-se que ela já não mais colocava os dedinhos no ouvido para não ser incomodada. Só ainda não foi possível desfraldá-la, por tratar-se de um processo mais complexo. Embora demonstre através de suas ações e sentimentos os seus desejos, foi possível constatar que a aluna ainda não desenvolveu a linguagem oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatório de observação evidenciaram que as ações ocorreram traçando novos desafios que estimulassem “M” e “M C” a interagirem de forma prazerosa em um aprender brincando, fortalecendo ainda mais essa comunicação e os laços afetivos. No entanto, sabe-se que a inclusão depende de uma série de fatores que inclui um ambiente adequado, metodologias de acordo com a especificidade de cada educando, entre outros .

Em resposta a tantos questionamentos acerca dos principais desafios na educação de criança com TEA, durante o período da observação, percebeu-se que, como é importante o profissional de educação ter o conhecimento em Neurociência, já que esta área de estudo possibilita entender como o cérebro de uma criança funciona e qual a melhor forma de estimulá-lo em sala de aula, principalmente quanto ao processo de elaboração das informações durante a aprendizagem.

A experiência de educar, especialmente crianças, jamais pode estar separada da afetividade; em cada turma tem crianças das mais variadas situações de família – e em muitos casos – famílias desestruturadas e sem demonstração de carinho. Estar no EDI para muitos, é o momento de receber novos conhecimentos, mas também de trocas com os colegas e educadores, e essa interatividade se solidifica através do acolhimento/afeto nas aulas.

O objetivo de mostrar a afetividade e ludicidade - em sala de aula – como ferramenta/recurso de aprendizagem foi alcançado, através da narrativa do relato de experiência. Assim como a presente pesquisa apontou no relatório de “M” e “MC, toda a turma reagiu positivamente à professora com as atividades propostas, evidenciando, dessa forma, que o



caminho, a busca pela participação da família, o cumprimento das leis básicas da educação, a relação entre a professora-alunos a formação continuada são elementos que contribuem para uma inclusão significativa, efetiva, mediante aos desafios encontrados.

REFERÊNCIAS

APPAL, Ead. Educação Continuada à Distância. **Transtorno do Espectro Autista**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.iped.com.br/ava/aulas/72912>. Acesso em 22 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Centro Gráfico do Senado Federal – Brasília, 1988. BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei nº 12.764/12, 27 de dezembro de 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 12 mai. 2021.

BRASIL. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação/SEE, 2008.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

FELDMAN-BIANCO, Bela (Org.). **A antropologia das sociedades contemporâneas**. São Paulo: Global, 1987, p. 49-76.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis – Jogos, a criança e a Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.

OLIVEIRA, Mário Cezar de. **A neurociência e suas conexões com as bases educacionais**. Monografia (Especialista em Neurociência Pedagógica) 37 f.. Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2011.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

RIO DE JANEIRO. **Deliberação E/CME nº 24, 03 de dezembro de 2012**. Fixa normas para atendimento na Educação Especial em instituições de Educação Infantil, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2012a. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br>. Acesso em: 21 dez. 2021.

SALAMANCA. **Declaração de Salamanca**. (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, Lev. S. **Psicologia Pedagógica** – edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa. 1975.