

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA DIURNO**

Tatiene Beatriz Leal Bandeira

**AUTISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS
TESSITURAS A PARTIR DE PARECERES
PEDAGÓGICOS**

**Santa Maria, RS, Brasil
2018**

Tatiene Beatriz Leal Bandeira

**AUTISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS TESSITURAS A PARTIR DE PARECERES
PEDAGÓGICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS) como requisito parcial para obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

Orientadora: Profª Drª. Márcia Doralina Alves

Santa Maria, RS, Brasil

2018

Tatiene Beatriz Leal Bandeira

**AUTISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS TESSITURAS A PARTIR DE PARECERES
PEDAGÓGICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS) como requisito parcial para obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

Aprovado em 11 de dezembro de 2018:

Márcia Doralina Alves, Prof^a Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Prof^a Dr^a. Taís Guareschi (UFSM)

Santa Maria, RS, Brasil
2018

RESUMO:

AUTISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS TESSITURAS A PARTIR DE PARECERES PEDAGÓGICOS

AUTORA: Tatiene Beatriz Leal Bandeira

ORIENTADORA: Márcia Doralina Alves

Este trabalho de conclusão de curso busca pesquisar a grande importância para a educação, por tratar de questões que envolvem a inclusão das crianças com autismo no contexto escolar, evidenciando uma reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas para a inclusão desse público. Visando a importância de conhecer como a formação inicial dos professores da Educação Infantil a inclusão tem sido abordada na formação inicial, e como ainda causa estranhamento dos professores e outros profissionais, em como nos adaptarmos à essas crianças e elas a nós. Nesse sentido, buscarei investigar as práticas pedagógicas e as dificuldades que os alunos com autismo enfrentam para serem incluídos na Educação Infantil. Será utilizado o enfoque da revisão bibliográfica e para a análise de dados será feita uma pesquisa documental de pareceres descritivos, pois será realizado levantamento de como as práticas pedagógicas vêm auxiliando no processo de inclusão escolar de um aluno com autismo, na instituição particular de educação infantil de Santa Maria. Considero que há necessidade de se repensar o papel da escola com os alunos com autismo. Está na hora de oferecer a estes alunos condições de acesso à cultura (produzida historicamente) e ao convívio social. Por fim ressalto que as práticas pedagógicas podem ser favoráveis para a educação especial dentro da perspectiva da educação inclusiva através do trabalho colaborativo desenvolvido entre os profissionais do atendimento educacional especializado, equipe técnica multidisciplinar e professora da turma.

Palavras-chave: Educação Infantil; Autismo; Práticas Pedagógicas.

SUMMARY:
AUTISM AND CHILD EDUCATION: SOME TESSITURES TO A PPEAR FROM
PEDAGOGICAL OPINIONS

AUTHOR: Tatiene Beatriz Leal Bandeira
ORIENTADORA: Márcia Doralina Alves

This work of course completion seeks to research the great importance for education, for dealing with issues that involve the inclusion of children with autism in the school context, highlighting a reflection on inclusive pedagogical practices for the inclusion of this public. Aiming at the importance of knowing how inclusion in early childhood education teachers has been addressed in initial formation, and how it still causes strangers of teachers and other professionals, how to adapt to these children and them to us. In this sense, I will seek to investigate the pedagogical practices and difficulties that students with autism face to be included in Early Childhood Education. We will use the literature review approach and data analysis will be done a documentary research of descriptive opinions, as will be carried out a survey of how the teaching practices have been helping the process of school inclusion of a student with autism in the private institution of early childhood of Santa Maria. I believe there is a need to rethink the role of the school with students with autism. It is time to offer these students conditions of access to culture (produced historically) and to social interaction. Finally, I emphasize that pedagogical practices can be favorable for special education within the perspective of inclusive education through the collaborative work developed among the professionals of the specialized educational service, multidisciplinary technical team and class teacher.

Keywords: Infant Education; Autism; Pedagogical practices.

Sumário

1. JUSTIFICATIVA	1
2. REFERENCIAL TEÓRICO	4
2.1 Autismo e Inclusão Escolar: aportes legais	4
2.2 A Educação Infantil e a Inclusão Escolar	8
2.3. Inclusão Escolar: um olhar criterioso	11
2.4 Práticas pedagógicas: um breve estudo discutindo as práticas pedagógicas desenvolvidas na inclusão educacional de alunos com autismo.	13
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	16
3.1. Fontes e instrumentos de Pesquisa	16
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS	18
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	20
REFERÊNCIAS	22

1. JUSTIFICATIVA

O presente estudo refere-se ao Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura Plena em Pedagogia/Diurno, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS; caracterizando-se enquanto uma pesquisa qualitativa.

Tal projeto apresenta como temática geral o autismo, desse modo, visa adentrar no contexto da modalidade de ensino Educação Especial, perpassando pela primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil.

Desse modo, o projeto em questão apresenta como foco de pesquisa a compreensão de como as práticas pedagógicas docentes auxiliam na inclusão educacional de alunos com autismo.

O foco de pesquisa, objetiva-se investigar as práticas pedagógicas de docentes da rede particular do município de Santa Maria/RS e compreender como as mesmas auxiliam no processo contínuo de inclusão escolar dos alunos e alunas com autismo.

Diante do exposto, o projeto apresenta como problema de pesquisa a seguinte questão: de que forma as práticas pedagógicas na Educação Infantil da rede particular de Santa Maria contribuem no processo de inclusão escolar dos alunos com autismo.

A partir dessa pergunta a pesquisa tem como objetivo compreender como as práticas pedagógicas na Educação Infantil na rede particular do Município de Santa Maria/RS contribuem para a inclusão escolar dos alunos com autismo, a partir de pareceres pedagógicos.

O texto será estruturado buscando em um primeiro momento apresentar a justificativa, a qual irá sintetizar as principais ideias destacadas ao longo do texto, apresentando a temática e os objetivos. Em seguida serão descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa, identificando quais serão as fontes e os instrumentos utilizados para a revisão bibliográfica.

A fundamentação teórica abordará aprofundamentos de cunho epistemológico, histórico e legislativo sobre a temática, caracterizando o

autismo, a inclusão escolar. O quarto item demonstra as práticas pedagógicas de inclusão com um breve estudo discutindo de que forma são desenvolvidas na inclusão educacional de alunos com autismo.

. Por último são apresentadas as referências bibliográficas que destacam os referenciais estudados e utilizados para o desenvolvimento da pesquisa.

Paulo Freire (1992) assegura que “não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (FREIRE, p. 10, 1992), seguindo essa perspectiva a presente pesquisa tem como justificativa inúmeros motivos, mas o mais importante deles e talvez o que eu queira destacar aqui, diz respeito a minha caminhada durante a formação desenvolvida no curso de Pedagogia e os sonhos que vêm permeando a mesma.

Diante disso, venho ao longo do curso (des)construindo algumas certezas em relação à inclusão escolar de alunos com autismo, uma vez que deparei-me com a experiência/desafio de receber um aluno com tal transtorno e incluí-lo na rotina escolar de uma instituição da rede particular do município de Santa Maria, sem o auxílio de uma educadora especial.

Imbernón (2009) assegura que os futuros pedagogos(as) “também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas [...]” (p. 61). No entanto, as dúvidas e os questionamentos fizeram-se mais presentes ainda na minha prática pedagógica, busquei na formação inicial respostas concretas do que fazer e como fazer, bem como em referenciais, políticas públicas e partilhas com colegas.

Desenvolver uma prática capaz de incluir tal aluno, visando a continuidade do processo educacional em uma escola regular não foi uma tarefa simples e tenho avaliado o quanto as práticas desenvolvidas possibilitaram realmente a inclusão escolar desse aluno.

A partir dessa experiência, vivenciei o reconhecimento consciente do inacabamento abordado na teoria de Paulo Freire, e por assim ser resolvi buscar algumas respostas, pois:

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas sou sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar [...] constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. (FREIRE, 2013, p. 74)

Sendo assim, o interesse dessa temática decorre desta vivência e de estudos desenvolvidos durante e após a mesma, os quais despertaram ainda mais a curiosidade em relação ao campo da educação especial e à inclusão escolar, prevista nas legislações. No documento que trata da Política Nacional de Educação Especial criada pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), o qual reitera um campo de legislações, objetivam disseminar os conceitos e diretrizes da inclusão, assegurando o direito dos alunos, com ou sem deficiência, ao acesso à educação em escolas regulares.

Para tanto, por compreender que a rotina de aprendizagem pode ser uma ferramenta prática educativa em que o estímulo saudável para a vida diária traz a confiança e pode abrir oportunidades para novas habilidades. A criança típica aprende o que é as coisas, sua função e seu nome, podendo ela, por exemplo, desenhar ou simbolizar um barco, mas a criança com autismo possui dificuldades para reconhecer as utilidades de certas coisas, simbolizar e nomear cabe ao educador promover atividades que estimulem a imaginação e a criatividade; como: copiar e recopiar desenhos, inserindo sempre modificações, utilizar materiais pedagógicos com diferentes combinações de execução de contar e recontar histórias, modificando-as continuamente, nos casos em que há comunicação verbal.

Assim, optei por realizar minha pesquisa do trabalho de conclusão do curso sobre o processo de inclusão escolar de alunos com autismo, da Educação Infantil da rede particular de Santa Maria.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O presente projeto ao propor-se compreender como e quais práticas pedagógicas auxiliam no processo de inclusão escolar de alunos autistas, propõe-se também a compreender o comportamento de tais alunos, buscando enriquecer e apresentar possibilidades de novas estratégias de ensino na prática docente. Levando em conta a mediatização contínua do professor, possibilitando a esse aprender e compreender melhor seus alunos, bem como, a ampliação do seu conhecimento, uma vez que a pesquisa pretende partilhar, com as instituições participantes, todas as práticas encontradas e consideradas importantes no processo de inclusão.

2.1 Autismo e Inclusão Escolar: aportes legais

Corroborando com Lima, Lorensi e Silva (2014, p. 60), entendemos que as crianças autistas “apresentam dificuldades em relacionar-se com o outro, além de se reconhecer enquanto sujeito que pensa e constrói sua identidade, dificuldade essa que mexe com a emoção e o sentimento de todos que o cercam”, diante disso trabalhar com tal temática é importante para destacar as limitações dos sujeitos autistas, tendo em vista que é extremamente importante trabalhar com tais crianças de “forma única, oferecendo-lhe alternativas de compreender e ser compreendido pelo mundo que o cerca” (Ibid).

As autoras apontam ainda para as peculiaridades da síndrome, destacando entre elas, as principais:

Resposta assistemática aos sons, interesses por objetos giratórios, movimentos repetitivos, dificuldade nos relacionamentos interpessoais, isolamento social, boa capacidade para memorizar fatos e sequências, uso não comunicativo da linguagem, episódios de ecolalia e monotonia da voz e compreensão literal da fala do outro, dificuldade no uso de pronomes pessoais, ausência de fala espontânea, rotina, déficit no contato visual, movimentos corpóreos ritmados e crises de humor. (Ibid, p. 61)

Além disso, as mesmas salientam a dificuldade de pesquisadores em apresentar uma resposta concreta das causas da síndrome, muitas concepções já surgiram, algumas continuam sendo investigadas, enquanto outras já foram descartadas, no entanto, ainda é algo que intriga a mente de

estudiosos da temática, o que também dificulta as práticas nos processos de inclusão escolar.

No que tange as políticas públicas nacionais estudiosos afirmam que o atendimento às pessoas com deficiência/transtornos teve início na época do império (BRASIL, 2008), no entanto o atendimento educacional teve seus primeiros registros legislativos na Constituição Federal, que estabeleceu a Educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, destacando como um dos seus principais objetivos “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Assim, a década posterior a homologação da Constituição trouxe algumas leis em prol dessa garantia. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), destaca que “a criança e o adolescente têm direito à educação” (BRASIL, 1990). Ainda nesse mesmo ano o país foi favorável à Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, afirmando o direito à educação para todos. Quanto à opção da construção de um sistema educacional inclusivo, o país deu seu primeiro passo ao concordar com a Declaração de Salamanca, firmada em 1994 na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, na Espanha. No mesmo ano, a Política Nacional de Educação Especial foi homologada, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994).

Em 1996, a lei número 9.394/96 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tais Diretrizes tendo como base a Constituição Federal de 1988, vieram para assegurar o direito à educação para todos. Ao tratar especificamente da Educação Especial, a LDBEN/96 garante o atendimento pedagógico especializado às crianças e adolescentes portadores de deficiência, quando em seu artigo 58 traz a seguinte redação,

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996)

Ainda, destaca que o atendimento tem início na Educação Infantil e se estende ao longo da vida e que a inclusão desses alunos é indispensável.

No ano de 1999, o Decreto nº 3.298 dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a modalidade como transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

Em 2001, por meio da Resolução do Conselho Nacional da Educação, instituíram-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esse documento visou subsidiar e implementar a LDBEN/96; fazendo com que ressurgisse alguns apontamentos desse e de outros documentos legais. No mesmo ano o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, traz como avanço para a década a inclusão e a construção de uma escola inclusiva.

Nessa perspectiva de educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No ano seguinte, o MEC implementou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar as instituições de ensino em ambientes inclusivos.

Desse modo, em 2004, através do documento ‘O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular’, o Ministério Público Federal buscou difundir os conceitos e diretrizes para a inclusão; implantado no seguinte os Núcleos de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação em todos os estados e no Distrito Federal.

Cabe ainda destacar no ano de 2005 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, bem como, o Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em 2007. O Decreto nº 6571/2008, que institui a política de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação – FUNDEB; o Decreto nº 7084/2010, que estabelece a criação de mecanismos para a

promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinados aos estudantes da educação especial. A Resolução nº 4, DE 13 de julho de 2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, apresentando a Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, como parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência de 2011, que busca a garantia de políticas públicas de inclusão e finalmente a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista, criada pela Lei nº 12.764/2012. Além de consolidar um conjunto de direitos, esta lei em seu artigo 7º, veda a recusa de matrícula às pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.

De acordo com o §2º, do art. 1º da Lei nº 12.764/2012, a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, destacando,

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

VI – A responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I – A vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II – A proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III – o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV – o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Posterior a criação dessa legislação, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005/2014 determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento às necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Com base nesses documentos mencionados acima a ação pedagógica, como fator de reconstrução da humanização, é direito assegurado em lei às crianças e aos adolescentes autistas. Para tanto, cabe contextualizar agora a Educação Infantil e suas especificidades.

2.2 A Educação Infantil e a Inclusão Escolar

Cada dia mais a escola enfrenta o desafio de ensinar com qualidade todos os alunos, mas, sem ter muito sucesso em lidar com a diversidade porque se constata a ausência de uma política séria e efetiva de educação inclusiva, na maioria dos sistemas escolares. No caso dos alunos com necessidades educacionais especiais, o acesso a uma classe comum nas escolas, só vem aumentando e persistem várias questões não resolvidas sobre como operacionalizar na prática o princípio filosófico da inclusão escolar, de modo a promover, não apenas a socialização, mas também, o rendimento escolar desses alunos. Uma alternativa amplamente enfatizada tem sido a necessidade de melhorar a qualificação dos professores que já se defrontam com esses alunos em suas turmas. E, a literatura científica de países mais experientes de práticas de inclusão escolar aponta um trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão que tem se mostrado efetiva, tanto para solucionar problemas diversos relacionados ao processo de ensino aprendizagem quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores.

Discute-se atualmente a necessidade de estreitamento entre a Educação Especial e a Educação Comum para atender a Diversidade presente nas salas de aulas, decorrente da ampliação do acesso de crianças de camadas populares e com necessidades educacionais especiais, impulsionadas pelo movimento da inclusão escolar. Amaral (1998), defende que não deveria haver distinção entre elas, e sempre que necessário, a Educação deveria adaptar-se, para atender as necessidades dos alunos. A autora exemplifica sua posição:

(...) a Educação, como cada um de nós, deve escolher a roupa adequada para os dias frios assim para os de calor, os alimentos compatíveis com o horário e/ou clima, os comportamentos para as

situações de alegria ou de tristeza, as expressões emocionais para momentos públicos ou de intimidade...Enfim, escolher o melhor (para cada um de nós e para aqueles que nos cercam) para um melhor viver (AMARAL,1988,p.22)

Sabe-se que o contexto educacional atual no país necessita uma educação de qualidade, que garanta aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com dignidade e competência, dessa maneira atendendo suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas.

Seguindo apontamentos teóricos, a Educação Infantil, assim como a educação especial, teve seu primeiro reconhecimento em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, quando instituiu a mesma como dever do Estado e direito da criança. Dois anos após, o Estatuto da Criança e do Adolescente reafirmou tal direito. Seis anos mais tarde, com a aprovação da Lei nº. 9394/96 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDB, a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica; devendo ser oferecida em creches e pré-escolas. Em 1997, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil destacam que a mesma tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança, de zero até os seis anos de idade, atendendo o papel de socializadora, devendo propiciar às crianças pequenas conhecimento da realidade social e cultural (BRASIL, 1988). Posterior, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fazem referência a LDB e aos PCNEI's, destacando ainda princípios básicos que devem nortear o trabalho pedagógico com crianças pequenas.

No entanto, apesar de toda essa caminhada política, a Educação Infantil encontra-se ainda bastante desassistida no contexto da Educação Básica, bem como, no contexto dos Cursos de Pedagogia, são o que nos apontam os resultados de algumas pesquisas realizadas por estudantes do Centro de Educação da UFSM, (SILVA, 2015; PITHAN, 2015).

Ao falar da prática pedagógica nesta etapa, é preciso reforçar alguns conceitos; a sensibilidade e a alegria do *que fazer docente* são necessárias à prática pedagógica, em qualquer etapa e/ou contexto da Educação. Porém, quando falamos em Educação Infantil essa sensibilidade surge como algo indissociável, pois ao dirigirmo-nos aos aportes teóricos das Políticas Públicas pensadas para esta etapa, entendemos que a mesma, considerada a primeira

etapa da Educação Básica, tem por finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Desse modo, destacamos o quanto o ato da sensibilidade se faz necessário, em estar atuando no contexto da Educação Infantil, de desenvolver o ato da escuta e da reflexão, de ser sensível às histórias de vida que surgem e, principalmente, a sensibilidade para a percepção de que se está trabalhando com crianças, crianças que precisam ser crianças e gostar de sê-las, desfrutando de todas as maravilhas da infância.

O contexto da Educação Infantil está marcado por ações de proteção e cuidado às crianças, que muitas vezes acabam por impedir “[...] à liberdade, à espontaneidade, o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e das iniciativas das crianças” (REDIN, 2013, p.13). Assim, percebe-se a necessidade de rever diariamente o trabalho pedagógico para esta etapa, apontando para a necessidade de práticas que propiciem o desenvolvimento espontâneo das crianças, que compreendam as mesmas como sujeitos histórico-sociais, que necessitam de estímulos para a construção de sua subjetividade, e, principalmente, que compreendam que as mesmas se encontram em processo de aprendizagem e pleno desenvolvimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL,2006), indicam, em seu artigo 6º, Inciso I, alíneas “d” e “e” que os licenciados deveriam ser formados para:

[...] d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem; e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial.

Desse modo, pensar na inclusão de crianças com autismo já na primeira etapa da Educação Básica é também vê-las como sujeitos em processo de aprendizagem, é respeitar suas especificidades, seu tempo e suas histórias de vida, mas ir além disso; é oportunizar a estas crianças vivenciarem tais processos e assim o pleno desenvolvimento.

No entanto, a inclusão das crianças com autismo causa um

estranhamento às professoras, em relação “como nos adaptarmos à essas crianças e elas a nós”, devido aos mitos existentes sobre o autismo, as especificidades na linguagem, interação social e todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças portadoras da síndrome, pois ao serem inseridas na escola, trata-se de uma experiência desconhecida, é comum que essas crianças apresentem manifestações de sua inflexibilidade, destacando-se entre as reações: choro intenso, movimentos corporais repetitivos, de indiferença aos apelos e tentativas de ajuda e de apego a determinados locais da escola.

Nesse sentido, quanto mais cedo a criança puder antecipar o que acontece na rotina da escola, mais familiarizada e possível de ser reconhecida se tornará para ela essa vivência escolar. Diante das dificuldades enfrentadas, a escola precisa recorrer a toda forma de acolhimento, reconhecendo essas crianças como ser social, que sim, elas aprendem e se desenvolvem nas condições concretas da vida, a partir das relações e interações que são inseridas.

Segundo Cunha (2016, p. 48) a “literatura pedagógica ligada à prática na educação especial também contribui para o estado das coisas. A maior parte da produção acadêmica vem da área médica. O professor fica sem suporte específico para o trabalho docente”. Sob esse viés, a pesquisa em questão tem grande importância para a educação, por tratar de questões que envolvem a inclusão das crianças com deficiência no contexto escolar, evidenciando uma reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas para a inclusão desse público, possibilitando a efetivação do que ora já fora garantido em uma série de documentos legais. É pertinente, portanto, esclarecer que quando se trata o aluno com autismo, a situação é semelhante, uma vez que os profissionais da área da educação sentem dificuldade de ensinar a esse aluno, e procuram por técnicas ou metodologias salvadoras, o que não há (CUNHA, 2016).

2.3. Inclusão Escolar: um olhar criterioso

A inclusão se dá quando pessoas com necessidades especiais são inseridas no ensino regular, e através dessa interação com outras pessoas que não são seus familiares, o indivíduo passa a ter uma vida em sociedade

podendo desenvolver seu potencial cognitivo e social que muitas vezes fica restringida por falta de informação dos próprios familiares. Dessa maneira para o contexto estudado emprega-se a definição estabelecida na resolução n. 2, de 11/09/2001 instituída pelas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, que indica inclusão é: “A garantia do acesso continuado ao espaço comum de vida em sociedade, em uma sociedade orientada por relações de equidade de oportunidades desenvolvimentais, em todas as dimensões de vida. ”

O atendimento específico às pessoas com necessidades especiais é chamado de Educação Especial. Temos por base a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1984), leis que estabelecem que a educação pública seja direito de todos e deve ser garantido o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.

Atualmente o autismo é considerado um transtorno do desenvolvimento. Assim se “o autismo supõe um desvio qualitativo importante da evolução normal, é preciso compreender tal desenvolvimento para entender em profundidade o que é o autismo. “ (REVIERE,2004, p.236)

O autor argumenta ainda que nos processos para tratar o autismo também houve transformações significantes, inclusive no trato relacionado à educação que se tornou mais centrado na comunicação com o núcleo essencial do desenvolvimento, mais respeitoso com os recursos e as capacidades das pessoas autistas.

Na escola inclusiva, os princípios de aprendizagem significativa, em ação e por mediação, valem tanto para os alunos com necessidades educacionais especiais como para qualquer outro aluno. Em nenhuma instância, nem na literatura nem na prática pedagógica, vemos educadores de abordagens construtivista, freiriana ou sociocultural considerando a possibilidade de o aluno aprender por mera observação e imitação.

No entanto, muitas crianças com necessidades educacionais especiais nas áreas de comunicação e linguagem, ou de mobilidade, vivenciam a escolarização como espectadoras. Na construção de uma escola brasileira inclusiva, de fato, e não apenas inclusiva na palavra da lei, será preciso atentar

para garantir acesso aos instrumentos de mediação da atividade. Instrumentos esses primordialmente linguísticos.

2.4 Práticas pedagógicas: um breve estudo discutindo as práticas pedagógicas desenvolvidas na inclusão educacional de alunos com autismo.

No Brasil, vivemos um momento de conquistas em favor da criança, especialmente a partir da promulgação da atual Constituição Federal (BRASIL, 1988) e de outras políticas elaboradas no conjunto de movimentações sociais efervescentes nas últimas décadas do século passado e, em processo, neste início do século XXI. Nesse contexto, o entendimento em práticas pedagógicas e em práticas de pesquisa preocupa bastante nos entendimentos. Relacionar as ideias do educador sobre quem é a criança e o lugar que conserva para ela, nas relações e práticas sociais, seria uma das preocupações. Como preconiza Leontiev (1988), o modo como concebemos a criança orienta nossas atitudes e ações em relação a ela, sobretudo ao lugar ocupado por ela, na sociedade, em seus diferentes segmentos, incluindo a escola. Vygotski (1995) salienta que, desde bem pequenininha, a criança é capaz de estabelecer relações com as outras pessoas e com as coisas, num processo em que se apropria de significados e lhes atribui sentido. A criança vai se humanizando desde os primeiros anos de vida marcando um intenso desenvolvimento nos aspectos da infância, e isso provoca aos educadores revoluções no pensar e agir com as crianças.

Ao compreendermos que cada sujeito, ao nascer, traz uma única capacidade – a de criar novas habilidades, capacidades e aptidões humanas, como ressaltam, em seus escritos, Leontiev (1978a, 1978b) e Vigotskii (1988) -, a criança surge como pessoa completa, com possibilidades, interesses e necessidades típicas de quem vive um momento específico da vida.

Aprender a ouvir, a dar a voz e vez às crianças, sujeitos portadores de direitos e formas típicas de aprendizagem e atuar no mundo, não é algo que se alcance com facilidade, principalmente porque se trata de compreender o que as crianças falam, como elas expressam seu mundo e suas fantasias numa perspectiva que vai além do ponto de vista do adulto. É possível transformar as relações entre as crianças e entre os adultos e crianças, por meio de

(re)visões, do ponto de vista teórico-prático, das atividades docentes e de eventuais investigações sobre a infância e a criança, em suas especificidades, direitos e modos de expressão e de atuação no mundo.

Para se compreender o que hoje é denominado processo inclusivo, ou inclusão, é importante analisar, ainda que brevemente, o processo histórico da luta das pessoas em situação de deficiência por acesso à classe regular. Mazzota (2001) e Januzzi (2006) são os autores mais conhecidos que descrevem esse processo no Brasil, e deixam claro que, ao longo da história, a deficiência foi encarada muito mais como um problema médico/assistencial do que educativo, assim como se focou muito mais no indivíduo (carregando este a marca de deficiente, incapaz, incompleto) do que na cultura. Se uma turma inclusiva precisa criar relações coletivas que propiciem aprendizagem a todos, os modos de atender precisam ser diversos, conforme aponta Glat:

A inclusão em classes regulares de alunos com deficiências ou outras condições que afetam a aprendizagem não pode ser um processo “espontâneo”; ao contrário, exige reflexão e planejamento para que sejam identificadas as necessidades de aprendizagem específicas que ele apresenta em sua interação com o contexto educacional, que as formas tradicionais de ensino não podem contemplar. (2007, p. 43)

Entre a compreensão de que a inclusão significa apenas aceitar o aluno com deficiência na sala comum e o extremo oposto, que define, como turma inclusiva, aquela em que todos aprendem, é preciso considerar a necessidade de construção de processos de aprendizagem que atendam às especificidades e as façam dialogar entre si.

Adotando a definição de Beyer, a expressão “prática pedagógica inclusiva” não se refere apenas aos alunos em situação de deficiência, mas a uma pedagogia comum a todos:

O desafio é construir e por em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos desejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento, na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um. (BEYER, 2006, p. 76)

No entendimento de prática inclusiva para os professores, a inclusão era definida, geralmente, como a aceitação de tais alunos em sala de aula e os

esforços para que eles aprendessem num currículo já dado, mas não implicava em mudanças curriculares. O processo inclusivo não enfocava mudanças nos demais sujeitos da escola, mantendo como foco específico a aprendizagem das pessoas em situação de deficiência e a formação de seus professores, o que é evidência de certa busca de integração, sendo assim, característica de uma inclusão em processo.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesse capítulo será apresentado de forma detalhada o percurso metodológico adotado para realizar a pesquisa. Assim, essa investigação se insere dentro de uma pesquisa qualitativa (Chizzotti, 2006; Minayo, 1994), utilizando o enfoque da pesquisa documental, pois será realizado levantamento sobre como as práticas pedagógicas vêm auxiliando no processo de inclusão escolar de um aluno na instituição particular de educação infantil de Santa Maria.

3.1. Fontes e instrumentos de Pesquisa

A presente pesquisa se caracterizará como uma abordagem qualitativa, a qual preocupa-se “com um nível de realidade que não pode ser quantificado [...], trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 1994, p. 21-22) e possibilita ao sujeito pesquisador a participação, compreensão e interpretação. Para Chizzotti (2006) a pesquisa qualitativa,

[...] parte do fundamento de que há relações dinâmicas entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. (p. 79).

Nessa perspectiva, a pesquisa visa compreender a realidade de como se dá todo o processo da realização de uma educação inclusiva com a criança autista nas escolas particulares de Santa Maria/RS. Sobre a pesquisa qualitativa Triviños (1987, p. 131), afirma que,

Na pesquisa qualitativa, de forma geral, segue-se a mesma rota ao realizar uma investigação. Isto é, existe uma escolha de um assunto ou problema, uma coleta de dados e análises das informações. É indispensável, não obstante isso, fazer alguns esclarecimentos importantes. Em primeiro lugar, a pesquisa qualitativa não segue sequencia tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa. Pelo contrário. Por exemplo: a coleta e a análise dos dados não são divisões estantes. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados.

De acordo com Maciel e Raposo (2010, p. 82), a pesquisa qualitativa “não exige a definição de hipóteses formais. [...] são momentos dos pensamentos do investigador comprometido com o curso da investigação, as quais estão em constante desenvolvimento”.

Diante disso, considerando os objetivos dessa pesquisa, as fontes de informação para a concretização de tal serão pareceres pedagógicos; onde a coleta mediante a essas fontes se dará por meio da observação indireta, fazendo uso especificamente da análise documental.

A análise documental, segundo Michel (2009), “significa consulta a documentos, registros pertencentes ou não ao objeto de pesquisa estudado, para fins de coletar informações úteis para o entendimento e análise do problema”. (MICHEL, P. 65, 2009).

Assim, os contextos serão observados e interpretados, a fim de que as informações/dados sejam recolhidas. A pesquisa será desenvolvida contando com o auxílio de diferentes sujeitos; nesse sentido, será considerada uma Instituição Particular de Educação Infantil, desse município, que dispõe em seu quadro discente crianças com autismo.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na pesquisa e estudos levantados dos pareceres pedagógicos, foi utilizado a Análise documental.

Para a realização da análise documental, dirigi-me até uma instituição de ensino da rede particular do município, onde pude ter uma breve conversa com a educadora especial da escola a qual me passou pareceres descritivos relacionado ao atendimento educacional especializado de um aluno do nível II na educação infantil nomeado como autista, foi diagnosticado por um neurologista. Na conversa a educadora salientou que no início do ano letivo, o educando não aceitava a rotina escolar solicitando que sua vontade prevalecesse, porém com diálogo e persistência, passou a participar à todas atividades propostas demonstrando-se alegre durante a realização das mesmas. Relatou também que a família do aluno esteve sempre presente na instituição apoiando os atendimentos e obtendo resultados positivos em relação aos grandes avanços de aprendizagem.

A análise foi feita através de dois pareceres avaliados pela educadora especial da instituição divididos por semestre:

1° semestre: a) *“Durante este primeiro semestre desenvolvemos atividades voltadas principalmente para a motricidade fina e ampla. ”*

A criança vai se humanizando desde os primeiros anos de vida marcando um intenso desenvolvimento nos aspectos da infância, e isso provoca aos educadores revoluções no pensar e agir com as crianças. A coordenação motora fina é responsável pelo trabalho de pequenos músculos, localizado nas mãos e nos pés. Já a coordenação motora ampla abrange todos os músculos que possibilita as crianças a correr, pular, dançar e precisa ser estimulada desde a primeira infância.

1° semestre: b) *“O educando, por vezes, inicia o atendimento negando-se a realizar as atividades e não aceitando diálogo. No entanto, logo que se interessa, passa a realizar as mesmas e por vezes tenta conversar, é uma criança afetiva, o que permite que os atendimentos sejam bastante proveitosos para a sua interação. “*

Nós educadores precisamos compreender o que as crianças falam, qual sua necessidade, a forma como está se expressando no seu mundo. Talvez tenhamos que revisar a prática como foi aplicada para melhor entendimento e interesse do aluno para assim participar da atividade com entusiasmo.

2º semestre: a) *“Necessitou de recursos visuais para compreender o fim do atendimento, caso contrário não aceitava ir embora. Para isso utilizamos o relógio e as figuras de um menino guardando os brinquedos e outra do menino dando tchau, para colar unto aos ponteiros do relógio, informando assim, os horários de guardar os materiais e ir embora. Essa organização facilitou sua despedida e compreensão de que não necessitava deixar as atividades concluídas, pois retornaria na semana seguinte, podendo continuar com as mesmas.”*

Nessa perspectiva, a educadora preocupa-se com a realidade do aluno possibilitando ao sujeito a compreensão e interpretação. Com isso é possível perceber o quanto aprendemos com as crianças, reconhecer a necessidade daquele aluno para entender melhor a rotina, ou regras da turma.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de conclusão buscou analisar e discutir sobre questões a respeito da inclusão de crianças com deficiência no contexto escolar na rede particular de ensino, e refletir às práticas pedagógicas inclusivas, visando a educação de crianças e adolescentes com autismo.

Para a realização desta pesquisa, foram analisados pareceres pedagógicos descritivos. Esta, teve como objetivo realizar um levantamento sobre, como as práticas pedagógicas tem auxiliado no processo de inclusão de alunos autistas e como é feito o atendimento educacional especializado a estes alunos.

Durante a análise documental dos pareceres pedagógicos, identifiquei, em alguns trechos, pontos como, a preocupação da educadora em relação ao aluno e sua realidade, a forma como realizou uma atividade afim de ajudá-lo a compreender suas obrigações como aluno, ou mesmo em que a aula acaba.

Para compreender o comportamento de alunos autistas e apresentar possibilidades de novas estratégias de ensino a pratica docente, utilizei como recurso, de ordem fundamental, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, entre outros autores que foram de substancial importância para a elaboração deste projeto.

No parecer pedagógico em que a educadora especial organizou uma prática para que o aluno se organizasse através da imagem para compreender o fim do atendimento, é preciso que o professor propicie a simbolização e dê sentido às manifestações de alunos com autismo.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da seguinte questão: de que forma as práticas pedagógicas na Educação Infantil da rede particular de Santa Maria contribuem no processo de inclusão escolar dos alunos com autismo? Com o seguinte objetivo: compreender como as práticas pedagógicas na Educação Infantil na rede particular do Município de Santa Maria/RS contribuem para a inclusão escolar dos alunos com autismo, a partir de pareceres pedagógicos.

O interesse dessa temática decorre desta vivência em querer compreender que a rotina de aprendizagem pode ser uma ferramenta prática educativa em que o estímulo saudável para a vida diária traz a confiança e

pode abrir oportunidades para novas habilidades, e de estudos desenvolvidos durante e após a mesma, os quais despertaram ainda mais a curiosidade em relação ao campo da educação especial e à inclusão escolar.

Considero que há necessidade de se repensar o papel da escola com os alunos com autismo. Está na hora de oferecer a estes alunos condições de acesso à cultura (produzida historicamente) e ao convívio social.

Conforme aponta Dainêz, a deficiência deve ser considerada um fenômeno que, “para além de sua origem orgânica, é construído socialmente, marcado pelos modos como o problema é compreendido e enfrentado nas condições históricas”. Neste sentido, “a escola ocupa um lugar fundamental no processo de formação social dessa deficiência” (2011, p. 307).

Por fim, é necessário a inclusão de alunos com autismo contemplando que as práticas pedagógicas podem ser favoráveis para a educação especial dentro da perspectiva da educação inclusiva através do trabalho colaborativo desenvolvido entre os profissionais do atendimento educacional especializado, equipe técnica multidisciplinar e professora da turma.

REFERÊNCIAS

A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas

/ organizadoras Marta Chaves, Ruth Isumi Setoguti, Maria Eunice França Volsi.
– Maringá : Eduem, 2011. 236p.

AMARAL, L.A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J.G. (org). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1988.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF,: Senado, 1988.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n° 1*, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Licenciatura. Brasília, 2006.

Dainêz, D. Resenha. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 305 –308, mai./ago. 2011.

_____. **Lei nº. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias, Diário Oficial da União, Brasília, 16 de jul. 1990.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **A Política Nacional de Educação Especial** (MEC/SEESP), nº 948, Brasília, 1994.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 2/2001**. Institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013** / MEC / SECADI / DPEE Martinha Clarete Dutra dos Santos Diretora de Políticas de Educação Especial DPEE / SECADI / MEC, 2013.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CUNHA, EUGÊNIO. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 4.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 8º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, R. Adaptações curriculares no contexto da educação inclusiva. In: INES (org.) Congresso INES: 150 anos de cenário da educação brasileira. 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9º Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. Ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. P. 59-84.

LIMA, Beatriz; BLORENSI, Vanise; SILVA, Alessandra. A Prática Docente e a pessoa com autismo. In: **Atendimento Educacional Especializado: Processos de Aprendizagem na Universidade**. Org: Ana Cláudia Pavão Siluk. Ed. 01 – Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014.

MACIEL, Diva Albuquerque; RAPOSO, Mírian Barbosa Tavares. Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Siviane. (Orgs.) **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília, 2010.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas**. 3. Ed., São Paulo: Cortez, 2001.

MICHEL, Maria. H; **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. 2º Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, Cecilia S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petropolis, RJ: Vozes, 1994.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades**. Caderno de pesquisas em Administração, São Paulo, 1996.

PITHAN, Lisandra A. G. **Os bebês na escola de Educação Infantil na rede municipal de Santa Maria**. 46 f. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado / organização Denise Meyrelles de Jesus, Claudio Roberto Baptista, Katia Regina Moreno Caiado. – 1. Ed. – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013. 320 p.; 21cm

REVIÈRE, Ángel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, César; ÁLVARO, Marchesi; PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação** – Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais;3. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, Nathiele F. **Organização e desenvolvimento das ações de rotina em uma escola de Educação Infantil**. 38 f. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique**: obras escogidas. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

YIN, ROBERT K, **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; tradução: Cristhian Matheus Herrera. – 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.