

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Rosilene Pereira Barrento da Silva

CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
estratégias de inclusão baseadas em características sensoriais

Rio de Janeiro
2023



Rosilene Pereira Barrento da Silva

CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
estratégias de inclusão baseadas em características sensoriais

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora Professora Dra. Marcia Martins de Oliveira

Rio de Janeiro
2023

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S586 Silva, Rosilene Pereira Barrento

Crianças com TEA na educação infantil: estratégias de inclusão baseadas em características sensoriais / Rosilene Pereira Barrento Silva. - Rio de Janeiro, 2023.

109 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Marcia Martins de Oliveira.

1. Educação especial. 2. Educação infantil – Estudo e ensino. 3. Transtorno do espectro autista. 4. Transtorno de processamento sensorial. 5. Inclusão escolar. I. Oliveira, Marcia Martins de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 371.9

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Rosilene Pereira Barrento da Silva

CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
estratégias de inclusão baseadas em características sensoriais

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Marcia Martins de Oliveira (Orientadora)
Colégio Pedro II

Sandra Cordeiro de Melo
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Francisco Roberto Pinto Mattos
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2023

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me direcionado esse caminho, ter colocado tantos anjos na minha vida, por fazer a minha vida, um pouco mais útil, e ter me sustentado até o final dessa jornada.

Ao meu esposo, Ívano pela parceria, por ter me apoiado durante todo o período que precisei ficar ausente dos nossos compromissos familiares. Sempre ficou do meu lado e me deu cobertura. Sem palavras para expressar a minha gratidão. Eu não teria conseguido sem o seu apoio. Eu te amo.

A minha filha, Isabella pelo incentivo e compreensão quando precisávamos adiar nossas “coisinhas” de mãe e filha. Obrigada por todo o carinho. Sua amizade foi muito importante para mim nesse período. Eu te amo, filha.

A minha mãe, Josefa (*in memorian*), que sempre me incentivou a estudar e se sacrificou para que eu nunca parasse. Saudades

A minha Diretora, Vanessa Simões que acreditou, apoiou e não permitiu que nada me impedisse de continuar. Muito Obrigada, amiga querida.

A equipe do EDI Eu Sou, minhas queridas amigas de trabalho que sempre acreditaram e colaboraram com a minha pesquisa. Obrigada por me enxergarem de uma forma tão bonita.

A equipe do EDI Evaristo da Veiga, minhas queridas, que também sempre acreditaram no meu trabalho e também colaboraram muito com a pesquisa. Obrigada pelo carinho e acolhimento todas as vezes que eu chegava na escola.

A meu aluno Victor César e sua mãe Fabíola, pois foi por causa deles que cheguei até aqui.

A todos os alunos que passaram pela minha vida e a todos que ainda passarão.

E por fim, a minha querida orientadora, Marcia Martins. Sem ela não teria conseguido. Aprendi muito. Sempre me socorreu nas dificuldades, nunca me deixou sem respostas. Aceitou o desafio e não permitiu que eu desistisse. Eu sei que foi um instrumento de Deus na minha vida para que essa missão fosse concluída.

Eu sonho com um dia em que poderemos crescer em uma sociedade madura, onde ninguém será 'normal ou anormal', apenas seres humanos aceitando todos os outros seres humanos — prontos para crescermos juntos.

Tito Mukhopadhyay

RESUMO

SILVA, Rosilene Pereira Barrento. **Crianças com TEA na Educação Infantil: estratégias de inclusão baseadas em características sensoriais**. 2023. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2023.

A presente dissertação está inserida na temática Educação Inclusiva e trabalha com o seguinte problema: como auxiliar o professor a incluir crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, a partir da adequação dos ambientes às características de hipossensibilidade ou hipersensibilidade sensorial? A fim de responder essa questão traçou-se como objetivo geral auxiliar o professor a desenvolver estratégias de inclusão de crianças com Transtorno de Espectro Autista na Educação Infantil baseadas na adequação dos ambientes e dos materiais às características de hipossensibilidade ou hipersensibilidade aos estímulos sensoriais. Para a consecução desta pesquisa tem-se os seguintes objetivos específicos: identificar os marcos do desenvolvimento infantil, segundo Piaget e Wallon; conhecer as características do TEA; criar oficina de formação de professores sobre estratégias de inclusão baseadas em características sensoriais. O estudo foi motivado pela escassez de pesquisas que considerem a sensibilidade sensorial na inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil e pelos resultados promissores da aplicação desse conteúdo na inclusão de alunos da 7ª Coordenadoria Regional de Educação do Município do Rio de Janeiro. O estudo tem como referência a inclusão no Brasil, os conceitos de educação infantil, os marcos do desenvolvimento, o TEA e o Transtorno do Processamento Sensorial (TPS). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, que utilizará como instrumento de coleta de dados: fóruns online, observação participante das atividades em sala de aula dos professores com os alunos incluídos e questionários dirigido aos professores. O público-alvo serão os professores dos Espaços de Desenvolvimento Infantil da 7ª CRE. O produto educacional construído foi um livro para o professor com sugestões de práticas e propostas de intervenção acerca de estímulos sensoriais dos ambientes e materiais educacionais para crianças com Transtorno de Espectro Autista.

Palavras-chave: transtorno do espectro autista; inclusão; transtorno do processamento sensorial; educação infantil; marcos do desenvolvimento.

ABSTRACT

SILVA, Rosilene Pereira Barrento. **Children with ASD in early childhood education: inclusion strategies based on sensorial characteristics**. 2023. 108 f. Dissertation (Master) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2023.

The present dissertation is inserted in the Inclusive Education theme and works with the following problem: how to help the teacher to include children with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education, from the adequacy of environments to the characteristics of sensory hyposensitivity or hypersensitivity? In order to answer this question, the general objective was to help the teacher to develop strategies for the inclusion of children with Autistic Spectrum Disorder in Early Childhood Education based on the adequacy of environments and materials to the characteristics of hyposensitivity or hypersensitivity to sensory stimuli. In order to carry out this research, the following specific objectives were pursued: to identify the milestones of child development, according to Piaget and Wallon; know the characteristics of TEA; create a teacher training workshop on inclusion strategies based on sensorial characteristics. The study was motivated by the lack of research that considers sensory sensitivity in the inclusion of students with ASD in Early Childhood Education and by the promising results of applying this content in the inclusion of students from the 7th Regional Education Coordination of the Municipality of Rio de Janeiro. The study is based on inclusion in Brazil, the concepts of early childhood education, developmental milestones, ASD and Sensory Processing Disorder (TPS). This is a research with a qualitative approach, of the action-research type, which will use as a data collection instrument: online forums, participant observation of activities in the classroom of teachers with the students included and questionnaires addressed to teachers. The target audience will be the teachers of the Child Development Spaces of the 7th CRE. The educational product to be built will be a book for the teacher with suggestions for practices and intervention proposals about sensory stimuli from environments and educational materials for children with Autistic Spectrum Disorder.

Keywords: autism spectrum disorder; inclusion; sensory processing disorder; child education; development milestones.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eixos estruturantes da Educação Infantil	22
Figura 2 – Direitos de Aprendizagem da Educação Infantil	23
Figura 3 – Campos de Experiência da Educação Infantil.....	24
Figura 4 – Estágio do Desenvolvimento segundo Piaget	29
Figura 5 – Capa do Livro.....	39
Figura 6 – Boas Vindas ao Curso de Extensão.....	42
Figura 7 – Apresentação do curso	42
Figura 8 – Desenvolvimento da primeira aula	43
Figura 9 – Aula 2 – Marcos do Desenvolvimento.....	44
Figura 10 – Aula 3 – Inventário Portage Operacionalizado	45
Figura 11 – Aula 4 – Avaliação utilizando o IPO	46
Figura 12 – Aula 5 – Transtorno do Espectro Autista e Transtorno do processamento Sensorial	47
Figura 13 – Aula 6 – Sugestões e adaptações.....	48
Figura 14 – Aula 7 – Aula assíncrona para preenchimento do questionário 2 e Fórum	48
Figura 15 – Formação Acadêmica dos Cursistas.....	58
Figura 16 – Quantitativo de alunos atendidos por turma.....	59
Figura 17 – Quantitativo de alunos incluídos por turma	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma de Aulas do Curso	41
Quadro 2 – Avaliação da criança C1 com 4 anos pelo IPO	49
Quadro 3 – Avaliação da criança C2 com 4 anos pelo IPO	50
Quadro 4 – Avaliação da criança C3 com 4 anos pelo IPO	51
Quadro 5 – Avaliação da criança C4 com 4 anos pelo IPO	52
Quadro 6 – Avaliação da criança C5 com 4 anos pelo IPO	53
Quadro 7 – Avaliação da criança C6 com 5 anos pelo IPO	54
Quadro 8 – Avaliação da criança C7 com 5 anos pelo IPO	55

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EDI	Espaços de Desenvolvimento Infantil
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPO	Inventário Portage Operacionalizado
IPO	Inventário Portage Operacionalizado
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TPS	Transtorno do Processamento Sensorial

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Contexto do estudo	12
1.2	Problema de pesquisa	14
2	OBJETIVOS	15
2.1	Objetivo Geral	15
2.2	Objetivos Específicos	15
3	JUSTIFICATIVA	16
4	REFERENCIAL TEÓRICO	19
4.1	A Inclusão no Brasil	19
4.2	Educação Infantil	22
4.3	Marcos do Desenvolvimento	25
4.4	Transtorno de Espectro Autista	29
4.5	Transtorno do Processamento Sensorial	30
4.6	Inventário Portage Operacionalizado	34
5	METODOLOGIA	36
5.1	Tipo de pesquisa	36
5.2	Caracterização do campo de estudo	36
5.3	Aspectos Éticos	37
5.4	Metodologia de análise de dados	37
6	PRODUTO EDUCACIONAL	39
6.1	A Capa	39
6.2	A Estrutura do Livro	40
7	APLICAÇÃO	41
7.1	Formação Continuada	41
7.2	Acompanhamento dos cursistas	49
8	ANÁLISE DE DADOS	57
8.1	Primeiro Questionário	57
8.2	Segundo Questionário	61
8.3	Observação Participante	62
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
	REFERÊNCIAS	68
	APÊNDICE A – Questionário inicial	73

APÊNDICE B – Questionário final	74
APÊNDICE C – Parecer Consubstanciado do CEP da Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro - SMS/RJ.....	75
APÊNDICE D – Parecer Consubstanciado do CEP Colégio Pedro II.....	83
ANEXO A - Inventário Portage Operacionalizado Adaptado.....	96

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contexto do estudo

A presente dissertação busca contribuir para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil e visa auxiliar o professor na adequação de ambientes e materiais a partir das características de sensibilidade sensorial das crianças.

A inclusão de crianças com TEA, em qualquer nível de ensino, é um grande desafio. A inclusão bem-sucedida na primeira infância se reveste de especial importância, visto que permite a continuidade desse estudante em classe regular nos próximos segmentos.

A experiência de três anos como Professora do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil permitiu-me verificar que há muita dificuldade nas escolas em receber os alunos com TEA e planejar atividades que favoreçam a inclusão, tanto do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo quanto da interação social.

Para compreender o motivo pelo qual crianças com TEA apresentavam sérias dificuldades em adaptar-se ao ambiente, fiz pesquisas bibliográficas, formações e longos períodos de observação, cerca de dez anos, em escolas regulares.

Em 2010, no último ano da graduação, iniciei simultaneamente, uma especialização em Neurociência Pedagógica e a outra em Arteterapia em Educação e Saúde. A escolha por essas áreas teve como objetivo conhecer mais profundamente as formas como se dão os processos cognitivos e as diferentes formas de aprender. Através da Arteterapia busquei formas de ensinar inserindo a arte como estratégia para estimular os processos cognitivos. Ambos os cursos forneceram bases para uma práxis mais inclusiva.

No mesmo ano ingressei em uma escola da rede privada onde tive os primeiros contatos com as mais variadas dificuldades e transtornos de aprendizagem. Enfrentei vários desafios e fui estimulada a pesquisar cada vez mais sobre a forma de aprender de cada indivíduo.

Como minha experiência profissional anterior tinha se desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o início de atividades em 2013, como Professora de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro, constituiu-se em um amplo campo de estudo sobre os processos de desenvolvimento infantil.

Durante o período que atuei como Professora Regente de Classe Regular recebi vários alunos com necessidades educacionais específicas e tive a oportunidade de aprender a planejar e adaptar materiais para atendê-los.

Nesse contexto, o interesse sobre a educação inclusiva foi aumentando, assim como a inquietação sobre a inclusão de crianças com TEA, principalmente as de graus moderado e severo. Percebi que essas crianças sentiam o mundo de uma forma muito peculiar, em função de alterações na socialização, na linguagem/comunicação e no comportamento (SILVA, 2012, p.60).

Essas alterações fazem com que o processo de inclusão para a criança com TEA exija além das adaptações de conteúdo e de materiais apropriados, a adaptação do ambiente. Por isso, a escola deve conhecer as peculiaridades da criança com TEA e prover as acomodações físicas e curriculares necessárias (SERRA, 2008).

A princípio, a iniciei observações empíricas e fui buscando embasamento teórico por meio de leituras e palestras sobre o assunto. Essa fase inicial de estudo foi muito importante para compreender o Transtorno do Autista, mas os questionamentos sobre a complexidade desses indivíduos e como auxiliá-los na inclusão em ambiente escolar continuavam e isso motivou-me a continuar as pesquisas em outras áreas.

Em 2018, fui requisitada pelo Instituto Helena Antipoff, órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, responsável pela implementação das ações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Lá, comecei a atuar como Professora de Atendimento Educacional Especializado, profissional da rede de apoio do Ensino Especial, que atende os alunos público-alvo da Educação Especial. Nesse período o contato com crianças com TEA aumentou. A continuidade dos estudos levou-me a fontes da Neurociência (KANDEL, 2014), da Terapia Ocupacional (AYRES, 2005) e da Psicomotricidade (FONSECA, 2008). Esses estudos evidenciaram que é frequente a ocorrência de Transtorno do Processamento Sensorial (TPS) em crianças com TEA.

Na década de 50, a pesquisadora Ayres (1968) usa o termo Integração Sensorial para explicar o processo neurológico que organiza as sensações no cérebro percebidas pelo próprio corpo em relação ao meio ambiente e a aprendizagem, resultando em um bom desempenho das habilidades de vida diária.

As pesquisas de Ayres (1968) afirmam que os prejuízos na integração sensorial interferem no desenvolvimento dos marcos do desenvolvimento, devido à inadequação das respostas adaptativas com o ambiente. Conseqüentemente, vê-se reflexos na aprendizagem, nas interações sociais e nas habilidades para a vida diária (AYRES, 2005). Em 2006, a pesquisadora Miller e colaboradores (2007) propõe o termo Transtorno do Processamento Sensorial para se referir a pessoas que tem prejuízos na integração sensorial,

Nos casos de Transtorno do Processamento Sensorial, segundo Miller e colaboradores (2007), o cérebro não interpreta os estímulos sensoriais da forma adequada, causando hipossensibilidade ou hipersensibilidade sensorial. As crianças que são hipersensíveis aos estímulos do ambiente podem ficar muito incomodadas com os sons, odores, excessos de estímulos visuais, dentre outros. Em decorrência do prejuízo na comunicação, a pessoa com TEA, por não conseguir expressar seus incômodos, reage muitas vezes de forma agressiva ou procura o total isolamento. Em criança esse aspecto fica mais agravado.

Esse conhecimento essencial para a compreensão de indivíduos com TEA é pouco ou nada compartilhado com as escolas. Essas descobertas motivaram-me a iniciar uma Pós-Graduação em Psicomotricidade, no ano de 2019, a fim de aperfeiçoar a minha prática pedagógica na educação inclusiva.

A convergência dos estudos reforçava a ideia de que a adequação de ambientes facilitaria o processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com TEA. A fim de investigar o tema matriculei-me no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica.

1.2 Problema de pesquisa

Em função do contexto explicitado, esta pesquisa apresenta o seguinte problema: como auxiliar o docente a incluir crianças com TEA na Educação Infantil a partir da adequação dos ambientes e dos materiais às características de hipossensibilidade e hipersensibilidade sensorial.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Desenvolver estratégias de adequação dos ambientes e dos materiais às características de hipersensibilidade ou hiposensibilidade sensorial de crianças com TEA na Educação Infantil.

2.2 Objetivos Específicos

Para a consecução do objetivo geral, esta pesquisa adotou os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar os marcos do desenvolvimento, segundo Piaget e Wallon;
- b) mapear as características do Transtorno de Espectro Autista;
- e) realizar levantamento bibliográfico sobre artigos e livros que abordem o Transtorno do Processamento Sensorial;
- d) criar oficina de formação de professores para juntos criarem estratégias de inclusão baseadas em características sensoriais;
- e) produzir um livro com sugestões práticas e propostas de intervenção, acerca de ajustes de estímulos sensoriais dos ambientes e materiais para crianças com TEA.

3 JUSTIFICATIVA

A Lei 13.146/15, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), determina em seu capítulo IV, Art. 27, que a Educação é um direito da pessoa com deficiência e que o sistema educacional inclusivo deve ser assegurado em todos os níveis de aprendizado e ao longo de toda a vida (BRASIL, 2015).

A LBI preconiza que a pessoa com deficiência deve alcançar o máximo de desenvolvimento possível de seus talentos, habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

No entanto, como citado na seção Contexto, ao longo de sua experiência profissional a pesquisadora conviveu com vários profissionais da educação que relataram dificuldades para incluir crianças com TEA em turma regular. Após estudos sobre o assunto e observações feitas no ambiente de trabalho, a pesquisadora percebeu que, em sua maioria, a dificuldade ocorre por dois fatores: o atraso do desenvolvimento infantil e a sensibilidade sensorial.

O atraso nos marcos do desenvolvimento infantil caracteriza-se pela defasagem entre a idade cronológica e a idade cognitiva, motora e emocional da criança, caracterizando atrasos em relação ao esperado para sua faixa etária (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Quanto à sensibilidade sensorial, ela é caracterizada por um significativo desconforto diante de estímulos, devido ao transtorno do processamento sensorial. Dependendo da forma de percepção, a criança pode ser hipossensível em alguns sentidos e hipersensível em outros, o que muitas vezes pode ocasionar sensações dolorosas e angustiantes (POSAR; VISCONTI, 2018).

Apesar da relevância destes conceitos, há poucos estudos sobre o tema. Esta escassez pode ser verificada pelo baixo número de resultados das buscas realizadas no Banco de Dissertações e Teses da Capes. Na primeira busca utilizou os termos “transtorno de espectro autista” + “transtorno de processamento sensorial” e foi encontrada apenas a dissertação “Identificação de Respostas Sensoriais de Crianças com Transtorno do Espectro Autista a partir de Narrativas no Prontuário do Paciente”, elaborada por Thais Caroline Pereira.

Na segunda busca utilizou-se as palavras chaves “autismo” + “transtorno de processamento sensorial” e foram encontradas uma tese e uma dissertação. A dissertação intitula-se “Autismo: Um Transtorno de Natureza Sensorial?” e a tese, “Investigação de Problemas Sensoriais em Crianças Autistas: Relações com o Grau de Severidade do Transtorno”, ambas na área da Psicologia Clínica e de autoria de Roberta Costa Caminha.

Na terceira busca, utilizando as palavras chaves “síndrome de asperger” + “transtorno de processamento sensorial” não foi encontrado nenhum trabalho. Dessa forma, evidenciou-se a falta de pesquisas sobre o assunto.

Quanto à aplicação desse conteúdo na 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), obteve-se resultados promissores na adaptação das crianças na sala de recursos e um retorno positivo dos professores. Estes relataram que aprender a observar os marcos de desenvolvimento da criança e compreender a hipossensibilidade e a hipersensibilidade quanto aos estímulos sensoriais, facilitou a adaptação no ambiente e o planejamento das atividades pedagógicas.

Um caso bastante representativo desta experiência foi o de uma criança de 4 anos, com TEA, nível 3, não verbal, chorava muito para entrar na escola e trocar de ambiente e demonstrava ter hipossensibilidade no sentido da propriocepção. O comportamento sugeria que ele associava o ponto de ônibus da frente da escola às terapias e não queria entrar, pois achava que tinha que pegar o ônibus e ir para esses locais. Então foram tiradas fotos da escola e da rotina daquele dia. A mãe foi orientada a mostrar as fotos e conversar com a criança antes de sair de casa. A estratégia funcionou e ele passou a entrar tranquilamente na escola. Para auxiliar na mudança de ambiente, foram tiradas fotos dos espaços e foi feita uma rotina visual em forma de chaveiro. Este chaveiro ficava pendurado na roupa da professora ou mediadora. Desta forma, a criança podia compreender as trocas de espaços e a sequência de atividades do dia.

Outro caso com bons resultados foi o de uma criança que apresentava pânico de entrar no refeitório, em função da hipersensibilidade auditiva e olfativa. Além disso, apresentava seletividade alimentar. Então foi obtida uma autorização para que ele pudesse trazer os alimentos de casa e foi adaptado um cantinho do lado de fora para que ele pudesse se alimentar. Aos poucos ele foi estimulado a entrar no refeitório da seguinte forma, como ele gostava muito de carrinhos, estes eram colocados lá dentro para que ele pudesse buscar, mesmo rapidamente, para acostumar-se aos poucos com o ambiente.

Diante desses relatos e da escassez de trabalhos sobre sensibilidade sensorial na inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil e os resultados promissores da aplicação desse conteúdo na inclusão de alunos da 7ª CRE, surgiu a motivação para a realização dessa pesquisa.

A partir do exposto buscou-se com a pesquisa gerar contribuições sociais, profissionais e acadêmicas. A contribuição social dá-se pelo fato de divulgar as dificuldades da criança com TEA para relacionar-se com o ambiente devido à sensibilidade sensorial. Esse conhecimento torna notório os motivos de seus incômodos no ambiente, que podem ser recebidos de forma dolorosa. A partir do momento em que se compreende as possíveis causas de seus

comportamentos inadequados, pode-se desenvolver uma postura mais empática, favorecendo a inclusão.

As contribuições no âmbito profissional objetivam prover o profissional da Educação Infantil de estratégias inclusivas baseadas na sensibilidade sensorial para adaptação do ambiente, dos materiais e das atividades.

Em nível acadêmico, a relevância reside na divulgação e aprofundamento de estudos sobre o Transtorno de Processamento Sensorial, criando novas estratégias de inclusão de crianças com TEA em turmas regulares.

Por isso, o livro, produto educacional desta pesquisa, apresenta conhecimentos básicos e informações que auxiliarão o professor a criar estratégias de intervenção, a fim de promover adaptações de materiais e do ambiente que favoreçam a inclusão.

O descuido em relação aos marcos do desenvolvimento da criança e suas necessidades específicas relacionadas à sensibilidade sensorial pode dificultar a adaptação e favorecer a evasão escolar.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 A Inclusão no Brasil

As primeiras ações institucionais para atendimento à Educação Especial no Brasil foram registradas no Império, quando D. Pedro II fundou, em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Essas instituições em funcionamento desde então atendem atualmente pelos nomes de Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), respectivamente. Depois destas instituições surgiram outras no país prestando atendimento especializado a várias deficiências (MAZZOTA, 2005).

A garantia deste atendimento está expressa na Constituição Federal de 1988, no art. 206, inciso I, que elege como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). De acordo com Mantoan (2015), apenas esse dispositivo já bastaria para que não se negasse a pessoas, com ou sem deficiência, o acesso a mesma sala de aula que qualquer outro aluno.

O artigo 208, também da Constituição Federal de 1988, reitera o direito e destaca que o atendimento especializado a pessoas com deficiência deve ser garantido pelo Estado e realizado preferencialmente em escolas regulares. Com estes termos, a Constituição Federal de 1988 contribuiu significativamente para as propostas inclusivas (KASSAR, 2011).

Após a constituição de 1988, a década de 90 foi um marco na compreensão da diversidade existente nas várias sociedades e foi caracterizada por um esforço para atender as diferentes necessidades educacionais. Por isso, surgiram vários documentos internacionais e estes influenciaram as políticas públicas brasileiras (BALL; BOWE, 1992).

Em 1990, foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos na Conferência realizada em Jomtien, na Tailândia. Os principais focos do documento foram:

- a) universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- b) concentrar a atenção na aprendizagem;
- c) ampliar os meios e o raio de ação da Educação Básica;
- d) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem e fortalecer alianças, ou seja, as autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos (UNESCO, 1990).

Em 1993, em Nova Delhi, os líderes dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo, incluindo o Brasil, assumem que suas populações têm dificuldade ao

acesso à educação e reiteraram o compromisso com a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, nos seguintes termos:

[...] reiteramos por esta Declaração nosso compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Assim fazemos com consciência plena que nossos países abrigam mais do que a metade da população mundial e que o sucesso de nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos (UNESCO, 1993).

Em 1994, na Conferência Mundial de Educação Especial, o termo educação inclusiva foi usado pela primeira vez. Neste evento foi divulgada a Declaração de Salamanca. O Brasil não participou dessa convenção, mas é um dos signatários e comprometeu-se a incluir todas as crianças em classes regulares, independentemente de suas dificuldades, conforme texto abaixo.

[...] 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, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (UNESCO, 1994).

Por esse motivo, segundo Garcez (2004), a Declaração de Salamanca pode ser considerada um divisor de águas na história da educação inclusiva, pois ampliou a perspectiva e o acesso à educação a pessoas que antes eram excluídas, porque eram vistas apenas por sua patologia, sem levar em conta seu potencial de aprendizado.

Alinhada às convenções internacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi promulgada em 1996, defendendo a inclusão escolar nos termos abaixo.

Art. 58. 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).

No cenário internacional ocorre, em 1999, um evento de grande relevância para a Educação Inclusiva: a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Também conhecida como Convenção de Guatemala, suas orientações foram formalizadas no Brasil, por meio do Decreto nº 3.956/2001, que garantiu às pessoas com deficiência os mesmos direitos e liberdades fundamentais devidos ao restante da população (BRASIL, 2001).

Essa abordagem legal fortaleceu a luta pela inclusão, porém somente em 2008 foi implantada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

(BRASIL, 2008). Desde então, criar projetos pedagógicos sem propostas para as crianças que fazem parte do público-alvo da Educação Especial, contraria as políticas públicas educacionais.

Outros esforços foram realizados na luta pela inclusão escolar no Brasil. A fim de auxiliar as pessoas com TEA, um passo importante foi dado com a publicação da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012). Esta Lei instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assegurando a estes cidadãos direitos e acessos a bens e serviços, nos termos citados abaixo.

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, (...);

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social. (BRASIL, 2012, art. 3º).

Em 2015, a Lei 13.146, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), reafirmou e ampliou o direito à educação inclusiva, assegurando no Artigo 27 que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados 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 (BRASIL, 2015).

Este compromisso é ratificado no parágrafo único do mesmo artigo, afirmando que “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015, art.27).

Apesar de todo o avanço legal, ainda são encontrados argumentos sobre a impossibilidade prática da inclusão de alunos com deficiências severas, como alguns casos de alunos com TEA (MANTOAN, 2015, p.21).

A Constituição Federal garante a educação para todos, a fim de atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para cidadania. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) reafirmam que a educação é um direito de todos e que o ensino inclusivo deve ser assegurado em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 1996; 2015). Portanto, há que se buscar recursos e estratégias para a inclusão dos estudantes em classes regulares de forma a garantir-lhes a permanência na escola e o êxito nos estudos.

4.2 Educação Infantil

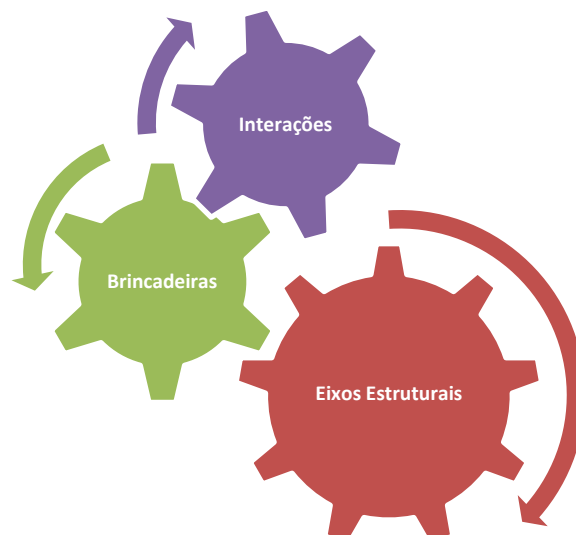
A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece que a Educação Infantil será composta por creches, para crianças de 0 a 3 anos, e a pré-escola para aquelas com 4 e 5 anos (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, define os eixos estruturais, os direitos de aprendizagem da criança e os campos de experiência da Educação Infantil. Com isso, a BNCC dá um enfoque mais direcionado à prática pedagógica e à rotina escolar (BRASIL, 2018).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil os eixos estruturais são interações e brincadeiras. Essas ações são importantes para que a criança amadureça sua aprendizagem. Pois nesta etapa da infância é a partir da brincadeira e da interação que ela desenvolve as estruturas, as habilidades e as competências que serão relevantes ao longo de toda a vida (BRASIL, 2010).

Figura 1 – Eixos estruturantes da Educação Infantil



Fonte: A autora (2022).

Os direitos de aprendizagem são competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC (BRASIL, 2018) que envolvem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e

conhecer-se. Essas competências garantem, na Educação Infantil, os requisitos para o aprendizado das crianças nos diversos ambientes e desafios convidando-as a resolvê-los, estimulando a construção de significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018, p. 36-38).

Os campos de experiência são organizados pela BNCC (BRASIL, 2018), da seguinte forma: o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos indicam para a Educação Infantil, quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva. Além disso, enfatiza noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver de 0 a 5 anos.

Figura 2 – Direitos de Aprendizagem da Educação Infantil



Fonte: A autora (2022).

Figura 3 – Campos de Experiência da Educação Infantil



Fonte: A autora (2022).

Além disso, de acordo com Rogers e Dawson (2010), observa-se que, o cérebro passa por uma “poda neural”, onde as vias neurais e sinapses, que não foram estimuladas ou que são pouco eficientes, são eliminadas naturalmente, através de um fenômeno natural chamado de apoptose, ou seja, um suicídio “programado” de neurônios. Essa “poda” ocorre em vários momentos ao longo da vida e contribui para o desenvolvimento saudável do cérebro.

Segundo a Organização dos Estados Americanos (2010), ocorre importante poda aos três anos, sendo a mais intensa por volta dos sete anos e na adolescência, aos quatorze anos. O cérebro tem a capacidade de identificar as conexões neurais fortalecidas para formar memória e descartar as que não têm utilidade, para que haja um funcionamento cerebral saudável. Ou seja, quanto menos estímulos na primeira infância, mais neurônios serão descartados.

Por outro lado, segundo Rotta, Bridi Filho e Bridi (2018), as pesquisas neurocientíficas explicam que o cérebro possui plasticidade neural ou neuroplasticidade, capacidade adaptativa do cérebro de modificar-se, estabelecendo novas sinapses. Novos estímulos promovem mudanças na organização e na localização das informações. Esse fenômeno parte do princípio de que o cérebro é mutável, permitindo que uma determinada função do Sistema Nervoso Central possa ser desenvolvida em outro local do cérebro como resultado da aprendizagem e do treinamento (FERRARI et al., 2001).

Por isso, a primeira infância é fundamental para o desenvolvimento das estruturas cerebrais, assim como a aquisição de habilidades futuras mais complexas, possibilitando um melhor desempenho na vida adulta.

Embora a relevância da Educação Infantil seja reconhecida e a sua legalidade esteja posta, persiste a exclusão das crianças com TEA. Isto se dá, em parte, porque o TEA acarreta uma série de características usadas como argumento para a exclusão, tais como dificuldades na comunicação, na interação social e na abstração, além de sensibilidade sensorial e apego à rotina, o que dificulta a adaptação no ambiente.

Por esse motivo, identificar em que marco do desenvolvimento a crianças se encontra contribui para a construção de um planejamento individualizado que ajudará a desenvolver essas habilidades.

De acordo com Glat e Blanco (2007), a inclusão escolar na Educação Infantil, seria perfeitamente viável, visto que nessa etapa os atrasos nos marcos de desenvolvimento não estão tão distantes de sua idade cronológica. Além disso, as atividades propostas para a Educação Infantil são praticamente as mesmas que a criança com TEA necessita, ou seja, estimulação sensorial, estimulação motora, autonomia, autocuidados e socialização.

Dessa forma, Glat e Blanco (2007) afirmam que os projetos políticos de implantação da inclusão nessa faixa etária deveria ser o foco prioritário, o “marco zero”, uma referência. A partir disso, as ações implementadas permitiriam um avanço sistemático, gradual e contínuo da proposta de inclusão escolar em todos os níveis de ensino.

A dupla finalidade da Educação Infantil, cuidar e educar é um fator que facilita o processo da inclusão escolar, pois as maiores dificuldades surgem quando as exigências acadêmicas aumentam. Nesse sentido, a inclusão escolar em creches e pré-escolas poderia contribuir com a intervenção precoce e gradual, conforme os conteúdos escolares fossem aumentando. Assim, haveria maior probabilidade de permanência e êxito nas séries seguintes, evitando a evasão escolar (MENDES, 2010).

4.3 Marcos do Desenvolvimento

Wallon e Piaget dedicaram parte de suas pesquisas aos estudos sobre o desenvolvimento dos seres humanos, do nascimento à adolescência. Wallon focou na afetividade e na cognição, que julgava indissociáveis, e dividiu o desenvolvimento do indivíduo em cinco etapas (GRANDINO, 2010). Piaget teve como foco a gênese do conhecimento e dividiu o desenvolvimento humano em quatro estágios (GARCIA, 2002).

Henri Wallon foi um psicólogo, filósofo, médico e político francês. Tornou-se conhecido por seu trabalho científico sobre a Psicologia do Desenvolvimento, que deu origem à Teoria Psicogenética. O suíço Jean Piaget foi um psicólogo e biólogo, que estudou o desenvolvimento da inteligência da criança e formulou a Epistemologia Genética.

Através da Teoria Psicogenética (WALLON, 2007) e da Epistemologia Genética (PIAGET, 1974) foi possível compreender as etapas do desenvolvimento humano, também conhecidas como marcos do desenvolvimento infantil, um dos focos dessa pesquisa.

Os marcos do desenvolvimento infantil são habilidades e comportamentos previstos para as crianças em determinada faixa etária. Eles funcionam como referências para identificar o avanço e o crescimento da criança e envolvem as áreas socioemocional, cognitiva, motora e da linguagem (SANTOS; QUINTAO; ALMEIDA, 2010).

Wallon (2007) define o desenvolvimento humano como uma construção progressiva de fases e propõe os seguintes estágios de desenvolvimento: impulsivo-emocional, de 0 a 1 ano; sensório-motor, de 1 a 3 anos; personalismo, de 3 a 6 anos; categorial, de 6 a 11 anos e puberdade/adolescência, de 11 anos em diante. Como a pesquisa destina-se à primeira infância, serão apresentados apenas os três primeiros estágios de desenvolvimento.

O estágio impulsivo-emocional é caracterizado por uma movimentação desordenada ocasionada por sensações prazerosas ou não. A comunicação é expressa por algum tipo de emoção através de gestos, mímicas e vocalizações. Os movimentos são descoordenados, mas o ambiente é um facilitador do desenvolvimento de habilidades funcionais, passando da desordem gestual às emoções diferenciadas (WALLON, 2007).

No estágio sensório-motor, a criança desenvolve a sensibilidade exteroceptiva, pois o seu interesse é voltado para a exploração sensória motora do mundo físico. A criança adquire a marcha e a preensão, que possibilitam maior autonomia na exploração de espaços e na manipulação de objetos. Outro marco fundamental nesse estágio é o desenvolvimento da linguagem e sua função simbólica (SOUZA, 2008).

O personalismo é descrito por Wallon como o estágio do espelho. Este é o momento do desenvolvimento infantil, em que a criança constrói uma imagem externa e um esquema corporal de si. Inicia a construção da consciência de si, imitando quem mais admira (GALVÃO, 2007).

Piaget, em sua Epistemologia Genética, defende que o indivíduo passa por várias etapas de desenvolvimento ao longo da sua vida e o conhecimento é resultado das trocas entre o organismo e o meio. As alterações decorrentes dessas trocas foram chamadas de processo de adaptação, que é possível à medida que o sujeito assimila e acomoda as informações. O

desenvolvimento é então observado pela sobreposição do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação de novas informações, resultando em adaptação (ABREU et al., 2010).

O desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget passa por quatro estágios: sensório motor, do nascimento até dois anos; pré-operatório, de dois anos até sete anos; operacional concreto, dos 7 aos 11 anos; operacional formal, após os 11 anos. Como a pesquisa destina-se à primeira infância serão analisados apenas os dois primeiros estágios de desenvolvimento.

No estágio sensório motor, as crianças aprendem sobre o mundo por meio dos sentidos e contato com objetos, adquirem controle motor, como equilíbrio e marcha e desenvolvem a psicomotricidade ampla e consciência corporal. Nos primeiros meses age por reflexo e aos poucos vai tomando consciência dos fatos ao seu redor (PIAGET, 1975).

Os esquemas sensório-motores constituem as primeiras formas de pensamento e expressão. Esse período é fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Piaget divide essa fase em seis subestágios: reflexo, reações circulares primárias, reações circulares secundárias, coordenação de esquemas secundários, reações circulares terciárias e início do simbolismo (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004).

O primeiro subestágio é denominado reflexo (0 a 1 mês), os primeiros esquemas do recém-nascido são os reflexos, que se caracterizam por ações espontâneas que surgem automaticamente em presença de certos estímulos. Os principais reflexos desta fase são: sugar, agarrar, chorar e excretar (PIAGET, 1975).

O segundo subestágio é chamado de reações circulares primárias (1 a 4 meses). Nesse estágio, a coordenação entre audição e visão começa a se desenvolver. Por isso, a criança começa a virar a cabeça em direção aos sons que ouve. O afetivo é totalmente voltado para suas ações e seu corpo. O bebê ainda não distingue seu eu de outro objeto (PIAGET, 1975).

O terceiro subestágio é denominado reações circulares secundárias (4 a 8 meses). Nesse período, a criança começa a perceber outros objetos, além de seu próprio corpo. Os movimentos passam a ter intencionalidade. O bebê aprende a procurar os objetos que desaparecem de seu campo visual, pois percebe que mesmo desaparecido, o objeto continua existindo. Por exemplo, quando brincamos de esconder o objeto embaixo de uma almofada, ele tem a iniciativa de procurá-lo (PIAGET, 1975).

O quarto subestágio é denominado coordenação de esquemas secundários (8 a 12 meses). A criança começa a antecipar acontecimentos e planejar suas ações. Nesse subestágio, se o bebê já conhece o ambiente, como a brinquedoteca, por exemplo e conhece onde os objetos são guardados, tem a iniciativa de planejar a busca do brinquedo desejado (PIAGET, 1975).

O quinto subestágio é chamado de reações circulares terciárias (12 a 18 meses). A criança começa a experimentar novas formas de resolver os problemas através de tentativa e erro. Além disto, começa a adquirir a movimentação em sequência dos objetos e procura os objetos onde viu pela última vez e não onde são guardados costumeiramente (PIAGET, 1975).

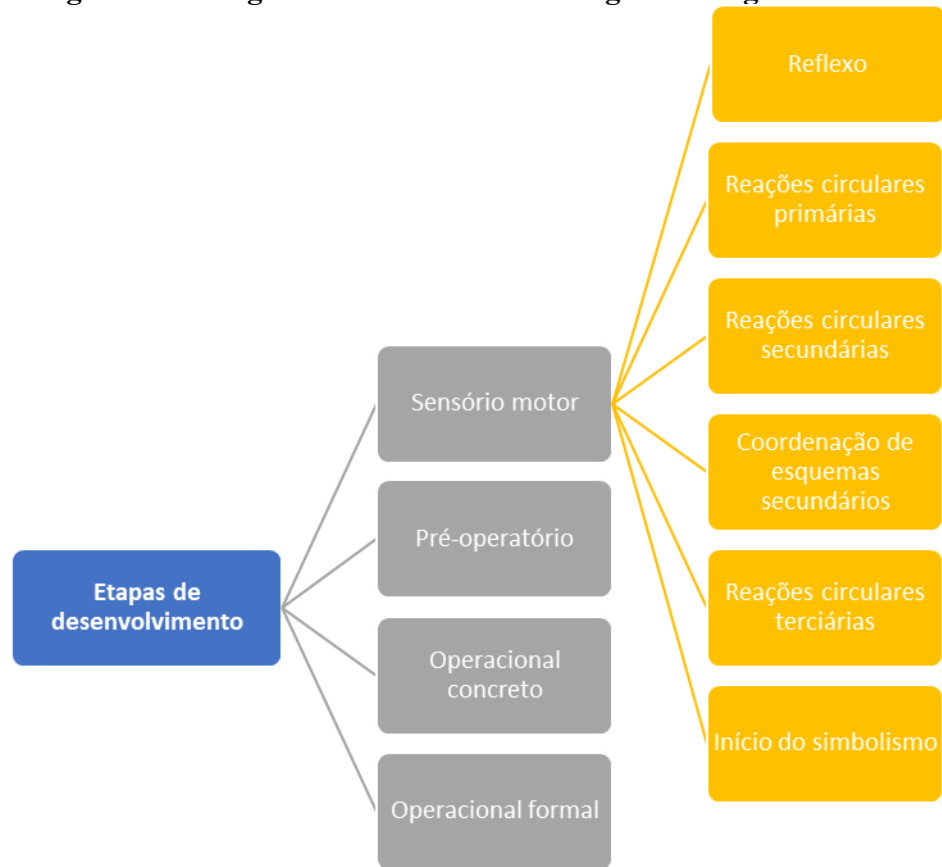
O sexto subestágio é o Início do Simbolismo (18 a 24 meses). Nesse subestágio, o bebê passa a ter consciência do objeto conhecido, já adquiriu uma memória mesmo que não tenha interesse de brincar naquele momento, pois se perguntarmos: “cadê o ? a criança aponta ou vai buscar onde o objeto se encontra, ainda que esteja guardado em uma caixa (PIAGET, 1975).

O estágio pré-operacional é marcado pelo surgimento da linguagem, pensamento egocêntrico, simbólico e concreto. A criança adquire noção do tempo, passado e futuro. É nesse estágio que se desenvolve a coordenação motora fina. (PIAGET, 1975).

Por esta breve apresentação pode-se observar que os estudos sobre o desenvolvimento da criança apresentados por Piaget e Wallon trouxeram grande contribuição para a Pedagogia, valorizaram o aprendizado natural do indivíduo e abriram espaço para um novo olhar sobre a construção do próprio conhecimento. É nesse contexto, focado no indivíduo e em suas potencialidades, que a educação inclusiva atua.

Adicionalmente, as duas teorias influenciaram outras áreas de conhecimento, permitindo a construção de instrumentos avaliativos, que norteiam a análise da fase da criança e seu marco de desenvolvimento pela família e pelos profissionais. Um dos exemplos é o Inventário Portage Operacionalizado, desenvolvido por Williams e Aiello (2018), que será utilizado nessa pesquisa.

Figura 4 – Estágio do Desenvolvimento segundo Piaget



Fonte: A autora (2022).

4.4 Transtorno de Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido muito estudado e discutido nas últimas décadas. Segundo Bossa (2000), a palavra autismo é derivada do grego e significa “voltado para si mesmo”. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013), o Transtorno do Espectro Autista é um conjunto de desordens do neurodesenvolvimento, de causa orgânica, caracterizado por dificuldades sociocomunicativas, comportamentos estereotipados e/ou interesses restritos.

Em 1940, Léo Kanner interessou-se por investigar comportamentos particulares em algumas crianças, tais como estereotípias, gestos amaneirados e posições peculiares, dificuldade de relacionar-se com outras pessoas, atrasos e alterações no uso e na aquisição da linguagem, obsessão por rotina, isolamento total e referir-se em terceira pessoa.

Kanner (1943), em sua obra “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, diferenciava o autismo dos distúrbios da esquizofrenia, mas acreditava ter um dos sintomas desta, pois enquanto a pessoa com esquizofrenia tentava isolar-se do mundo, a pessoa com autismo não conseguia integrar-se ao mundo.

Asperger (1991) destaca a ocorrência mais comum em meninos e relaciona as seguintes características: falta de empatia, baixa capacidade de fazer amizades, conversação unilateral, movimentos descoordenados, hiperfoco, memória privilegiada e habilidade em discorrer sobre um tema detalhadamente. Sua pesquisa ficou associada aos autistas de grau leve.

Lorna Wing (1991) desenvolveu o conceito de autismo como um “espectro” e estabeleceu a análise do autismo sob a óptica de três pilares de prejuízos principais, conhecidos como “Tríade de Wing”. Os pilares são prejuízos da socialização, prejuízos na comunicação e comportamentos repetitivos ou estereotipados. A pesquisadora ainda defendeu uma melhor compreensão e serviços para indivíduos com TEA e suas famílias. Além disso, revolucionou a forma como o autismo era considerado e sua influência foi refletida em todo o mundo.

De acordo com a American Psychiatric Association (2013), o Transtorno do Espectro Autista é um distúrbio neurobiológico que ocorre na formação do sistema nervoso, caracterizado por déficits sociocomunicativos e alterações comportamentais.

Para autores como Schmidt (2017), essa condição é identificada nos primeiros meses de vida, mas os sintomas tornam-se mais evidentes por volta dos três anos de idade. É nessa fase que ocorre o que se chama regressão, que é a perda das habilidades sociais e de linguagem, que causam o atraso nos marcos de desenvolvimento.

Dessa forma, as fontes que contribuíram para os avanços das pesquisas em relação ao funcionamento do cérebro com TEA foram, segundo Mercadante e Rosário (2009), os exames de neuroimagem e de acordo com Órru (2016), o depoimento de autistas de alto funcionamento.

Com base nos estudos citados supõe-se que quanto mais cedo for iniciada a intervenção nas crianças com TEA, maiores serão as chances de atingimento dos marcos de desenvolvimento. O ideal é iniciar as práticas da Estimulação Precoce, assim que se desconfie de algum atraso ou saiba do diagnóstico, pois, desta maneira, poderão ser reduzidas as dificuldades futuras da criança (REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016).

A escola pode contribuir com a intervenção precoce identificando em qual fase de desenvolvimento a criança se encontra para construir um planejamento individualizado que compreenda todos os contextos em que a criança e sua família estão inseridas.

4.5 Transtorno do Processamento Sensorial

O Transtorno do Processamento Sensorial ocorre quando o sistema nervoso central apresenta dificuldades para processar e organizar as sensações do corpo e as informações sensoriais do ambiente externo (SERRANO, 2016).

De acordo com Gikovate (1999), as pesquisas sobre o Transtorno do Processamento Sensorial têm sido ampliadas, desde que pessoas com TEA de alto funcionamento começaram a descrever as dificuldades sensoriais vividas em seu cotidiano.

O conceito de Transtorno do Processamento Sensorial foi proposto por Miller e colaboradores (2007) e está estritamente vinculado à Teoria da Integração Sensorial, proposta por Ayres (2005). A Integração Sensorial é a organização dos estímulos recebidos do próprio corpo e do ambiente pelo cérebro, que localiza, classifica e organiza as sensações para que o indivíduo possa usar o corpo integrado ao ambiente de forma mais eficaz.

Ayres (2005) constatou que as dificuldades de aprendizagem e de comportamento na criança são frequentemente causadas por uma inadequada integração sensorial, que prejudica as respostas adaptativas ao ambiente emitidas pelo sujeito. Quando esse processamento flui de forma organizada e integrada, o cérebro pode usar as sensações para formar as percepções, comportamentos e aprendizagem através das experiências vividas pelo corpo em seu ambiente (AYRES, 2005).

O mau funcionamento da integração sensorial não está relacionado à lesões cerebrais nem a doenças neuropediátricas, mas trata-se de disfunções sutis que causam problemas de adaptação e aprendizagem (FONSECA, 2008). Por isso, a Teoria da Integração Sensorial busca explicar as relações entre o processamento sensorial e as perturbações ou disfunções comportamentais, que não são atribuídas a lesões neurológicas óbvias. Tal teoria concentra seu estudo em indivíduos que apresentam prejuízos do processamento natural de informações sensorial recebidas pelo corpo e do ambiente.

Segundo a teoria de Ayres (2005), a integração sensorial concentra-se em três sentidos básicos: tátil, vestibular e proprioceptivo. Os sentidos fornecem as informações necessárias para os indivíduos atuarem no mundo, pois captam as informações dos estímulos que ocorrem dentro e fora do corpo.

O sistema tátil inclui todos os nervos que se encontram sob a pele e estabelecem um limite entre o mundo interior e exterior. Teoricamente, crianças nas quais esse sistema não funciona bem, apresentam resistência a toques, postura defensiva e evitam esse tipo de sensação, como pode ser observado em algumas crianças com TEA (FONSECA, 2008).

O segundo sistema considerado por Ayres, o sistema vestibular, é responsável pelo equilíbrio. Ele detecta a posição e os movimentos da cabeça no espaço pela integração das informações dos receptores periféricos localizados no ouvido interno. Esse sistema fornece informações mesmo quando a pessoa está de olhos fechados (FONSECA, 2008).

Em decorrência das disfunções desse sistema, algumas pessoas apresentam hipersensibilidade, o que gera insegurança, enjoos e pânico em atividades motoras simples como balanços, subir e descer do escorregador ou quaisquer equipamentos com superfícies não planas que solicitem exploração, locomoções, suspensões ou braquiações. Por outro lado, as crianças que apresentam hipossensibilidade no sentido vestibular, buscam uma movimentação excessiva e contínua, como rodopios em torno do próprio eixo e saltos (FONSECA, 2008).

O terceiro sentido básico da Teoria da Integração Sensorial localiza-se no sistema proprioceptivo e capacita o indivíduo a reconhecer a localização espacial do corpo, a posição e a orientação; a força exercida pelos músculos e a posição de cada parte do corpo em relação às demais e ao espaço, sem utilizar a visão. Esse sistema recebe as informações sensoriais dos músculos, tendões, ligamentos, cápsulas e articulações, que fornecem uma subconsciência da posição, velocidade e força do corpo em movimento. A propriocepção permite a noção das partes do próprio corpo e do espaço, mesmo de olhos fechados (FONSECA, 2008).

A disfunção nesse sistema prejudica a macro e a micromotricidade. Crianças hipersensíveis tendem a ser letárgicas, evitam correr, pular e escalar, preferindo ficar paradas. Além disso, têm seletividade alimentar e evitam o toque. Por outro lado, as crianças hipossensíveis no sistema da propriocepção costumam usar muito a força, escalar, morder, preferem roupas e abraços apertados e andam pisando forte (FONSECA, 2008).

Sendo assim, a Integração Sensorial é um tipo de organização sensorial que acontece no cérebro. Essas sensações são reunidas e organizadas trabalhando em conjunto como uma unidade funcional, pressupondo uma gigantesca e complexa rede de comunicação com o corpo (AYRES, 1972 apud FONSECA, 2008).

A disfunção da integração sensorial descrita por Ayres foi aprimorada posteriormente por Miller e colaboradores (2007), que propuseram o termo Transtorno do Processamento Sensorial. O transtorno interfere na qualidade de vida, no desempenho ocupacional e na aprendizagem do indivíduo.

Miller e colaboradores (2007) reforçam que a integração sensorial é o funcionamento típico do processamento sensorial e que a atipicidade é abordada na Teoria do Processamento Sensorial. Essa teoria divide o Transtorno do Processamento Sensorial em três grandes grupos: os transtornos motores de base sensorial, os transtornos de discriminação sensorial e os transtornos de modulação sensorial.

Para Ayres (2005) os transtornos motores de base sensorial são identificados como transtorno postural e dispraxia. Ambos caracterizam-se pela dificuldade em utilizar o corpo com eficiência no ambiente. O transtorno postural manifesta-se pela dificuldade em manter o

alinhamento postural, devido a um fraco tônus muscular, baixas reações de equilíbrio e postura. A dispraxia é definida pela dificuldade em planejar e executar atos motores. Esses déficits podem resultar em prejuízos na praxia global, praxia fina e praxia oral.

Os transtornos de discriminação sensoriais caracterizam-se por déficits em perceber e interpretar a qualidade de estímulos de natureza visual, tátil, auditiva, vestibular, proprioceptiva, gustativa e/ou olfativa. Por isso, essa condição impede a distinção de diferenças e semelhanças entre objetos e entre pessoas, assim como, distinguir a qualidade dos estímulos temporais e espaciais (CAMINHA, 2008; GOMES et al., 2014; LAMBERTUCCI, 2013).

A falha na discriminação tátil influencia a capacidade de reconhecer objetos pelo tato, sem o auxílio da visão. A imprecisão na discriminação visual, interfere na capacidade de diferenciar letras parecidas. A imprecisão na gradação da força dificulta pegar um lápis com o propósito de escrever, indicando déficits na discriminação proprioceptiva (CAMINHA, 2008; MAGALHÃES, 2008).

Os transtornos de modulação sensorial estão relacionados à dificuldade do sistema nervoso central em regular de forma gradual e adaptada, a intensidade, a duração e a frequência da resposta dos estímulos sensoriais. Neste grupo estão a hipersensibilidade ou hiperresponsividade e a hipossensibilidade ou hiporesponsividade (CAMINHA, 2008; MAGALHÃES, 2008; MILLER et al., 2007; MOMO; SILVESTRE, 2011).

As crianças hipersensíveis apresentam baixo limiar aos estímulos sensoriais e por isso reagem de forma mais intensa, automática e exagerada, expressando comportamento defensivo, recusa, ansiedade e nervosismo diante de determinadas texturas, sabores, odores, ruídos, movimentos e estímulos visuais (BARANEK; FOSTER; BERKSON, 1997; CAMINHA; LAMPREIA, 2012; MAGALHÃES, 2008; OMAIRI, 2013; SCHAAF; LANE, 2014).

Ao contrário disso, as crianças hipossensíveis apresentam um limiar de resposta alto em relação aos estímulos sensoriais, fazendo com que pareçam insensíveis a dor, movimentos, sons, odores, sabores e estímulos visuais. Aparentam ter uma limitação na consciência das informações sensoriais. Esses indivíduos tendem a manifestar comportamentos apáticos, lentos, isolados, passivos e com pouco interesse para iniciar e manter as relações sociais. Não apresentam interesse por objetos e pessoas e não brincam com frequência (CAMINHA; LAMPREIA, 2012).

A integração destes conhecimentos às práticas da Educação Infantil mostra-se fundamental para a inclusão da criança com TEA, porque o objetivo da inclusão escolar é reconhecer e valorizar a diversidade como condição humana, favorecendo a aprendizagem, minimizando as limitações dos alunos com deficiências e dando ênfase às possibilidades, aos

interesses e habilidades contemplando condições favoráveis para todos e equiparando as oportunidades (PRIETO, 2006).

4.6 Inventário Portage Operacionalizado

Piaget e Wallon dedicaram grande parte de seus estudos à análise do desenvolvimento humano, que para ambos era uma construção progressiva, sucedidas por fases (GALVÃO, 2007).

A criança com atrasos no desenvolvimento precisa ser avaliada por um instrumento fidedigno, que possa identificar a etapa na qual encontra-se. O Guia Portage de Educação Pré-Escolar (BLUMA et al., 1976) tem se mostrado uma ferramenta eficaz para esta avaliação, com fácil aplicação e acessível a profissionais das áreas de saúde e educação (BARCELLOS et al., 2013).

O Guia Portage de Educação Pré-Escolar é composto pela descrição de quinhentos e oitenta comportamentos de crianças na idade entre 0 a 6 anos divididos em seis faixas etárias e cinco áreas. As seis faixas etárias são: 0 a 4 meses, 1 a 2 anos, 2 a 3 anos, 3 a 4 anos, 4 a 5 anos e 5 a 6 anos. (TAQUES; RODRIGES, 2006).

As seis áreas de comportamento são: Estimulação Infantil, Motora, Linguagem, Autocuidados, Cognição e Socialização. A área de estimulação infantil é específica para bebês de zero a quatro meses e envolve quarenta e cinco comportamentos (BARCELLOS et al., 2013).

A área motora compreende cento e quarenta comportamentos e avalia a capacidade da criança controlar seus músculos e mover-se com agilidade. A área da linguagem contém noventa e nove comportamentos e está relacionada à capacidade de adquirir e utilizar sistemas complexos de comunicação. O autocuidado, ação que se exerce sobre si mesmo a fim de preservar e cultivar a qualidade de vida e saúde de maneira responsável, contém cento e cinco comportamentos (BARCELLOS et al., 2013).

A área da cognição, envolve cento e oito comportamentos relativos ao desenvolvimento intelectual, como o pensamento, a percepção, a memória e o raciocínio. A área da socialização contém oitenta e três comportamentos relacionados à assimilação de hábitos característicos do seu grupo social, e o processo do qual um indivíduo se torna membro funcional de uma comunidade, absorvendo a cultura que lhe é própria, que é possível através da comunicação, e a "imitação" (BARCELLOS et al., 2013).

Em 2001, as professoras e psicólogas brasileiras, Lucia Cavalcanti de Albuquerque Williams e Ana Lucia Rositto Aiello, adaptaram o Guia Portage de Educação Pré-Escolar para o português criando um novo documento, o Inventário Portage Operacionalizado (IPO). Nesse documento cada um dos comportamentos é acompanhado de definições, critérios, especificações das avaliações e o material a ser utilizado (VIEIRA; RIBEIRO; FORMIGA, 2009).

O Inventário Portage Operacionalizado foi desenvolvido para adaptar o Guia Curricular, Guia Portage de Educação Pré-Escolar, transformando-o em instrumento de avaliação sistemática e fidedigna do desenvolvimento infantil, útil em intervenções podendo ser aplicado por profissionais de diversas áreas e familiares (WILLIAMS; AIELLO, 2018).

A aplicação é iniciada pela área de desenvolvimento motor, observando-se, primeiramente, os comportamentos da faixa etária anterior a da criança. Se houver 15 itens consecutivos de acertos ou 75% de acertos em todas as áreas pode-se avançar a faixa etária. Se houver 50% de erro, deve-se retroceder à idade anterior (BARCELLOS et al., 2013).

O IPO é um instrumento de baixa tecnologia e que oferece a intervenção precoce a um baixo custo, disponibilizando diversas vantagens como a facilidade da aplicação, planejamento individualizado, visão global do desenvolvimento e não é restrito a uma área profissional específica (MARTINS; KORTMANN, 2015).

O IPO tem-se mostrado um dos instrumentos mais eficientes para avaliar os marcos do desenvolvimento infantil e identificar os possíveis atrasos em crianças de 0 a 6 anos de idade, a partir de observação de comportamentos típicos que servirão como ponto de partida para a orientação e elaboração de programas de intervenção precoce (RODRIGUES, 2012).

5 METODOLOGIA

5.1 Tipo de pesquisa

A presente dissertação foi desenvolvida por meio de uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação. A pesquisa-ação é definida por Thiollent (2011, p. 14) como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Hult e Lennung (1980, apud DAVISON; MARTINSONS; KOCK, 2004) complementam a definição de Thiollent (2011), afirmando que a pesquisa-ação contribui simultaneamente para a solução de problemas práticos e para a expansão do conhecimento científico, assim como melhora as competências dos atores envolvidos. Além disso, as pesquisas orientadas por esse método são desenvolvidas colaborativamente numa situação imediata, usa dados de feedback de um processo cíclico e visa a crescente compreensão de uma determinada situação social.

Por desenvolver-se em um ambiente real, a pesquisa-ação possibilita uma forte interação entre pesquisador e participantes. Estes passam a ter condições de investigar sua própria prática de uma forma crítica e reflexiva; buscando a construção do conhecimento e promovendo uma ação de transformação. Por isso, esse método é principalmente aplicável para o entendimento de processos de mudança em sistemas sociais e estabelecido dentro de um quadro ético aceito por todos os envolvidos.

Dada as características expostas e a convergência dos objetivos da pesquisa e as características da pesquisa-ação, este método foi considerado o mais adequado para nortear este estudo.

5.2 Caracterização do campo de estudo

A pesquisa foi realizada nos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) da 7ª CRE do Município do Rio de Janeiro, localizados na Praça Seca. Os encontros com os participantes foram realizados em horários pré-agendados com as direções e com os professores participantes, evitando-se assim atrapalhar as atividades dos professores.

Nesses EDI, a equipe dedicada à Educação Inclusiva conta com uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) itinerante, um Agente de Apoio à Educação

Especial e uma estagiária, entretanto somente os professores participaram da pesquisa. Esses profissionais têm alunos com TEA incluídos em suas turmas regulares.

5.3 Aspectos Éticos

O projeto de pesquisa se desenvolveu em parte no Colégio Pedro II com o Curso de Extensão e em outra parte com o acompanhamento dos professores dos EDI da 7ª CRE do Município do Rio de Janeiro. Por isso, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética do Colégio Pedro II, sob o CAEE: 52112921.7.0000.9047, e ao Comitê de Ética da Prefeitura do Rio de Janeiro, sob o CAEE: 52112921.7.3001.5279. O projeto de pesquisa foi aprovado pelos dois Comitês de Ética.

5.4 Metodologia de análise de dados

O método de análise de dados escolhido foi a análise de conteúdo. Este método é utilizado para pesquisas qualitativas. Esta abordagem permite interpretar o conteúdo de informações de documentos, textos e observações. Essa análise permite descrições sistemáticas e auxilia na interpretação de mensagens para além do seu conteúdo literal.

Segundo Bardin (2010) a análise de conteúdo é entendida como um conjunto de técnicas de

[...] análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2010, p. 41).

A estrutura da análise de conteúdo é composta de três etapas: pré-análise; exploração do material e categorização ou codificação; tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A Pré-Análise é a primeira etapa da organização do material, selecionando o que é útil à pesquisa. Nesta fase, o pesquisador deve realizar quatro etapas: leitura flutuante; escolha dos documentos; reformulações de objetivos e hipóteses e a formulação de indicadores (BARDIN, 2010).

A segunda etapa da análise de conteúdo é a exploração do material, que é a codificação e categorização deste. Na codificação, é feito o recorte das unidades de registro e de contexto. As unidades de registro são: a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento. Nas unidades de contexto, deve-se levar em consideração o custo e a pertinência (BARDIN, 2010).

A terceira fase é o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é a busca de significado da primeira mensagem, valorizando a intuição, a análise reflexiva e crítica. Esta fase é a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 2010, p. 41).

Diante dessas características, a pesquisa qualitativa foca no indivíduo e nas suas relações. O pesquisador mantém um contato direto e prolongado com o ambiente e com o fato a ser investigado, disponibilizando-se a um intenso trabalho de campo. Esse método apoia-se na percepção do mundo, de comunicação, de autoconhecimento e de conhecimento dos conflitos humanos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), trata-se de um método em que o pesquisador interpreta o mundo com base nas interações, e constrói significados a partir das interações e partilha de experiências.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional desenvolvido a partir desta dissertação é o livro “Estratégias de Inclusão para Crianças com TEA na Educação Infantil”. O objetivo principal do livro e da dissertação é estimular a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, através de estratégias baseadas nas características sensoriais.

6.1 A Capa

A capa do livro tem vários símbolos que remetem ao Transtorno do Espectro Autista.

Figura 5 – Capa do Livro



Fonte: A autora (2023) Imagem Freepick.

A capa do livro com a ilustração do girassol é uma alusão à Lei nº 7126/21, do município do Rio de Janeiro, que instituiu o uso do colar de girassol como instrumento auxiliar de orientação para identificação de pessoas com deficiências ocultas. As pessoas com deficiências ocultas são aquelas cuja deficiência não é identificada de maneira imediata, por não ser fisicamente evidente. O colar, de acordo com a Lei, deve ter fundo verde sobreposto por girassóis. O Transtorno do Espectro Autista está incluído na lista de deficiências ocultas e por isso a escolha da imagem e das cores da capa.

Vários outros símbolos e cores têm sido utilizados para representar o TEA, mas em função das críticas que recebem, as autoras optaram por uma representação iconográfica menos controversa.

6.2 A Estrutura do Livro

Após a apresentação e o sumário, o livro apresenta cinco capítulos e as referências bibliográficas. O primeiro capítulo aborda o conceito sobre Educação Infantil. O objetivo é discutir sobre a primeira infância como base na formação educacional previsto na lei a relevância da estimulação precoce em crianças diagnosticadas com TEA e os direitos de aprendizagem descritos na BNCC.

O segundo capítulo aborda Transtorno do Espectro Autista. O objetivo é informar sobre as principais características do TEA, adotando a descrição do DSM-5-TR (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) AMERICAN PSYCHIATRIC (ASSOCIATION, 2013). Nesta edição, a definição sofreu uma alteração em agosto de 2022, organizando os critérios que justificam o diagnóstico. Além disso, descreve-se o início da história do autismo, listando os primeiros médicos que marcaram a descoberta.

O terceiro capítulo aborda a Teoria da Integração Sensorial, de Ayres, o Transtorno do Processamento Sensorial, de Miller e colaboradores (2007), e as características sensoriais da hipossensibilidade e hipersensibilidade.

O quarto capítulo aborda os marcos do desenvolvimento baseado na Epistemologia Genética, de Jean Piaget, e na Teoria Psicogenética, de Wallon. Muitas crianças com TEA apresentam atrasos em seus marcos de desenvolvimento. O conhecimento do conceito e a avaliação das habilidades e comportamentos típicos de cada faixa etária precisam ser de domínio dos educadores.

O quinto capítulo, apresenta o Inventário Portage Operacionalizado (IPO), que pode ser utilizado por profissionais da educação e da saúde, e avalia seis áreas específicas: estimulação infantil, motora, linguagem, autocuidados, cognição e desenvolvimento.

O sexto capítulo, apresenta as contribuições pedagógicas desenvolvidas a partir da dissertação e aborda as estratégias de adaptações de material, currículo e ambiente baseadas nas características de hipossensibilidade ou hipersensibilidade sensorial das crianças com TEA. As estratégias foram utilizadas na prática e demonstraram bons resultados no cotidiano das crianças. As estratégias apresentadas são simples e de baixo custo.

7 APLICAÇÃO

7.1 Formação Continuada

O produto educacional derivado da presente dissertação é o livro “Estratégias de Inclusão para Crianças com TEA na Educação Infantil”, cujo conteúdo foi desenvolvido pela pesquisadora e pelos participantes de um curso de extensão *online* oferecidos a docentes com interesse no tema.

O curso “O Transtorno do Espectro Autista e as Estratégias Baseadas nas Características Sensoriais” foi oferecido pela Coordenadoria de Extensão do Colégio Pedro II, no período de 27/09/2022 a 08/11/2022. Trezentas e sessenta pessoas se inscreveram para as trinta vagas oferecidas, sendo metade para os professores da 7ª CRE e metade para o público em geral. Diante da procura houve uma ampliação para trinta e cinco vagas. As vagas foram ocupadas por ordem de inscrição, dentro de cada um dos dois segmentos.

O curso, composto por sete aulas, teve encontros síncronos, através do Google Meet, e atividades assíncronas realizadas no Ambiente Moodle do Colégio Pedro II, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Cronograma de Aulas do Curso

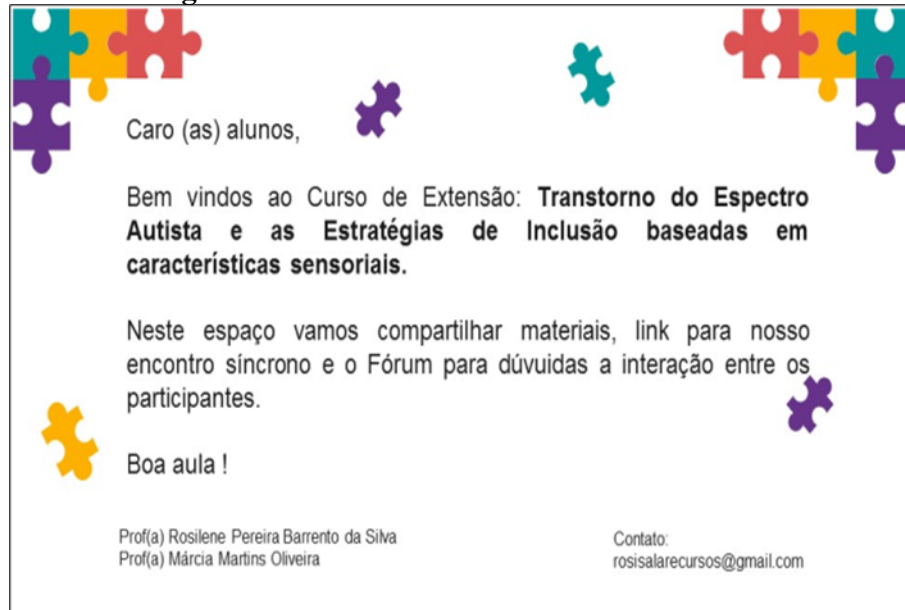
Datas	Síncrona	Assíncrona
27/09/22	3 horas	1 hora
04/10/22	2 horas	1 hora
11/10/22	2 horas	1 hora
18/10/22	2 horas	1 hora
25/10/22	2 horas	1 hora
01/11/22	3 horas	1 hora
08/11/22		1 hora

Fonte: A autora (2022).

Todas as aulas, independentemente de sua modalidade, foram enriquecidas com apresentações em PowerPoint, vídeos e indicações de leitura. As atividades assíncronas contaram ainda com questionários e fóruns para fixação e aprofundamento dos conteúdos tratados no curso.

Como alguns cursistas tiveram problemas para acessar o Ambiente Moodle, foi criado um grupo de WhatsApp para facilitar a comunicação, tirar dúvidas e compartilhar materiais.

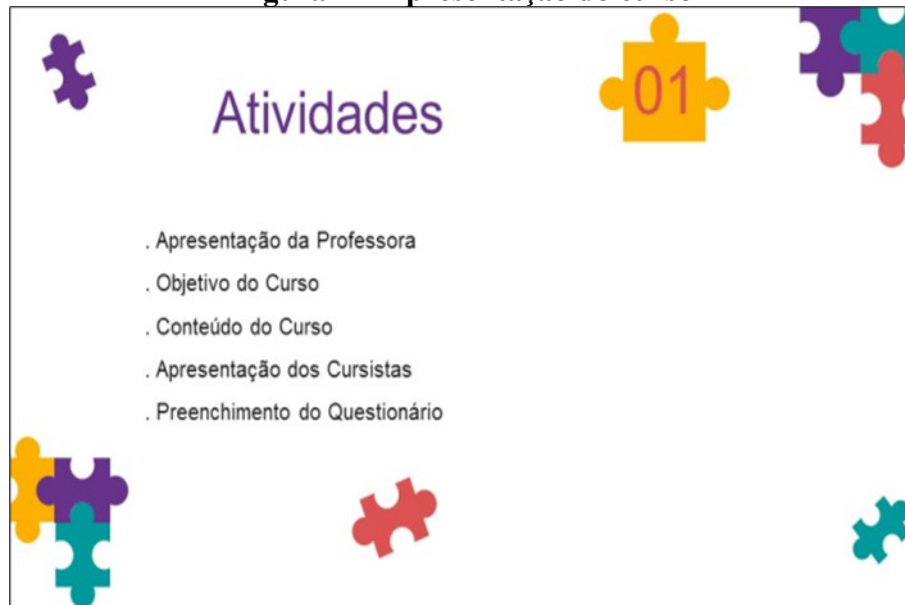
Figura 6 – Boas Vindas ao Curso de Extensão



Fonte: A autora (2022).

A primeira aula foi dedicada às apresentações da pesquisadora, do objetivo do curso, do conteúdo do curso, da pesquisa e dos cursistas. Em seguida, os cursistas foram convidados a preencher o primeiro questionário, constante do Apêndice A.

Figura 7 – Apresentação do curso



Fonte: A autora (2022).

O conteúdo da primeira aula envolveu um breve histórico da inclusão, seguido de uma linha do tempo, destacando as leis sobre inclusão e sobre os direitos da pessoa com TEA. Como

material complementar foi indicada a leitura do artigo “Educação Inclusiva no Brasil - Contexto histórico e Contemporaneidade” e quatro documentos legais sobre inclusão. Os documentos são Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Lei 13.146/15 – Lei dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015); Lei 12.764/12 – Leis dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012); e Declaração de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1994). A aula contou com a participação de vinte e oito cursistas.

Os cursistas desconheciam parte da legislação e relataram que esse assunto é pouco divulgado. Nesta aula ocorreram muitos questionamentos e uma cursista, mãe de uma criança com TEA, deu um depoimento sobre suas dificuldades em conseguir com que as leis e os direitos da criança com deficiência sejam cumpridos.

A atividade proposta para a primeira aula foi um fórum para apresentação de um caso de inclusão em sua sala de aula. Além disto, o cursista deveria citar as características da criança e as dificuldades de inclusão.

Figura 8 – Desenvolvimento da primeira aula

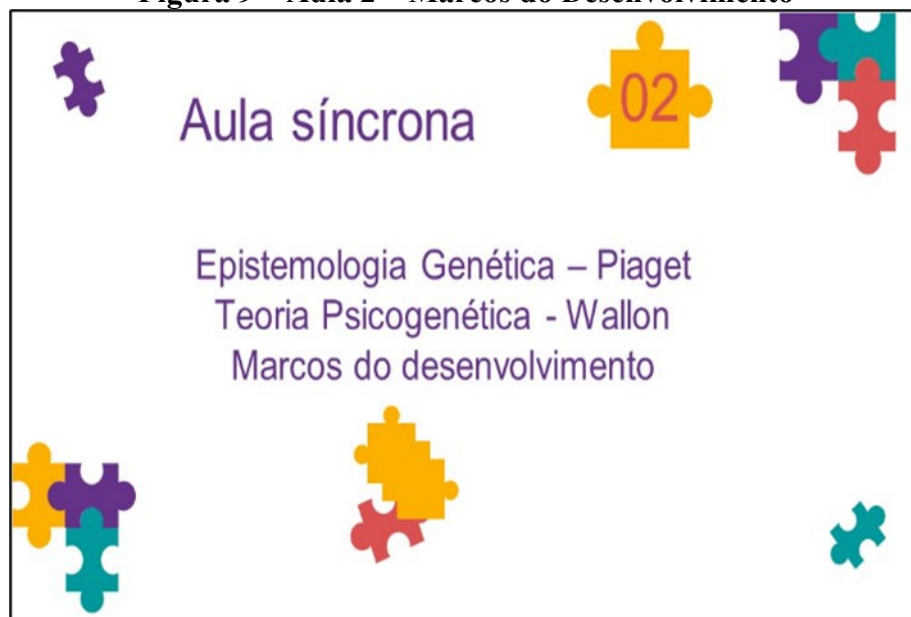


Fonte: A autora (2022).

A segunda aula abordou os marcos do desenvolvimento, baseado na Teoria da Psicogênese de Wallon e na Epistemológica Genética de Piaget. As etapas de desenvolvimento de ambos os teóricos foram apresentadas para a compreensão do desenvolvimento e das habilidades em cada faixa etária.

Os cursistas leram o artigo “A Epistemologia Genética de Piaget e o Construtivismo”¹ e assistiram ao vídeo “Marcos do Desenvolvimento na Primeira Infância”². Esse material serviu de apoio para a aula. Após explorar o material os cursistas relataram fatos sobre seus alunos que conseguiram associar com conteúdo apresentado. Ao final da aula, os cursistas consideraram que o conteúdo apresentado foi de grande relevância para o conhecimento pessoal e para a prática pedagógica.

Figura 9 – Aula 2 – Marcos do Desenvolvimento



Fonte: A autora (2022).

A terceira aula teve como tema o Inventário Portage Operacionalizado, instrumento que avalia quinhentos e oitenta comportamentos de crianças de 0 a 6 anos de idade, em seis áreas de comportamento: estimulação infantil, socialização, linguagem, autocuidados, desenvolvimento motor e cognitivo.

Os itens do Inventário Portage Operacionalizado foram apresentados, bem como a forma de identificar as habilidades adequadas para cada faixa etária. Aos vinte e dois cursistas presentes foi proposto, como atividade assíncrona, que avaliassem a criança descrita por cada um deles no fórum da primeira aula, a partir dos marcos de desenvolvimento.

Como preparação foi feito um treinamento para o preenchimento da planilha do Inventário Portage Operacionalizado, que mostra o nível de desenvolvimento da criança em

¹ Artigo disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v20n2/18.pdf>.

² Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rIQhQLHTNh4>

cada área. Além de preencher o formulário, os cursistas tiveram a oportunidade de tirar dúvidas com a pesquisadora.

No entanto, somente dezoito cursistas declararam que tentariam fazer a avaliação. Os demais estão fora de sala de aula e justificaram que não teriam como realizar a atividade, mas estavam dispostos a aprender o conteúdo apresentado no curso, dado a relevância do assunto.

Figura 10 – Aula 3 – Inventário Portage Operacionalizado



Fonte: A autora (2022).

Na quarta aula, dezoito cursistas apresentaram a avaliação das crianças, segundo o Inventário Portage Operacionalizado. Os participantes tiveram dúvidas no momento da avaliação e interagiram relatando fatos sobre seus alunos. A pesquisadora esclareceu dúvidas e fez sugestões. Ao término da aula, os cursistas demonstraram satisfação pelo conteúdo abordado e avaliaram positivamente a aula.

Figura 11 – Aula 4 – Avaliação utilizando o IPO

Fonte: A autora (2022).

Na quinta aula foram abordados o Transtorno do Espectro Autista e o Transtorno do Processamento Sensorial, tendo como referencial teórico as características diagnósticas descritas no DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013) sobre o TEA, a Teoria da Integração Sensorial de Ayres e a proposta Nosológica de Miller e colaboradores (2007) sobre o Transtorno do Processamento Sensorial.

Os vinte e dois cursistas assistiram ao vídeo “Criança Autista indo ao Shopping - Os Desafios”³ e leram o artigo “Transtorno de Processamento Sensorial: teoria e prática”⁴. Logo após, foi iniciado um debate sobre o material apresentado.

³ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F96H1xE1s4s>

⁴ Artigo disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/27825/27825_3.PDF

Figura 12 – Aula 5 – Transtorno do Espectro Autista e Transtorno do processamento Sensorial



Fonte: A autora (2022).

Na sexta aula, os cursistas trouxeram sugestões de adaptações de ambientes. Diante da dificuldade de alguns, a pesquisadora apresentou sugestões práticas de adequações, que podem ser feitas no ambiente e nos materiais, a partir da identificação das características sensoriais e a identificação dos marcos do desenvolvimento.

Para reforçar esse aprendizado, a pesquisadora apresentou pequenos casos com características específicas de hipersensibilidade ou hipossensibilidade nos sistemas sensoriais estudados, como: olfativo, tátil, auditivo, visual, gustativo, proprioceptivo e vestibular. À medida que os casos eram apresentados, os cursistas identificavam o sistema afetado e a ocorrência de hipossensibilidade ou hipersensibilidades. Por meio das atividades, os participantes puderam esclarecer dúvidas e reforçar o aprendizado.

Figura 13 – Aula 6 – Sugestões e adaptações



Fonte: A autora (2022).

Na sétima aula, estiveram presentes vinte e dois cursistas, que preencheram o segundo questionário (Apêndice B) para avaliação do curso e participaram do fórum, no qual relataram as adaptações que conseguiram fazer em suas turmas.

Figura 14 – Aula 7 – Aula assíncrona para preenchimento do questionário 2 e Fórum



Fonte: A autora (2022).

No encerramento das aulas, os cursistas emitiram muitos comentários positivos sobre o conteúdo do curso, palavras de agradecimento e depoimentos sobre a forma como o curso

contribuiu para melhorar a prática pedagógica. Além disto, todos afirmaram que os conhecimentos adquiridos os encorajaram e mudaram seus olhares sobre a inclusão.

7.2 Acompanhamento dos cursistas

O acompanhamento dos cursistas foi realizado, no período de 09/11/2022 a 21/12/2022, no dia a dia da rotina escolar. A pesquisadora atendia as crianças na sala de recursos, avaliava e acompanhava na sala de aula regular junto ao professor regente para juntos identificarem os marcos de desenvolvimento e as características sensoriais de hiposensibilidade e hipersensibilidade sensorial. Os marcos de desenvolvimento foram avaliados utilizando o Inventário Portage Operacionalizado (IPO). Após a avaliação era feito o planejamento educacional individualizado com as propostas e estratégias para o desenvolvimento da criança.

No período do curso, muitos dados foram levantados a partir de perguntas e reflexões. O curso suscitou os casos vivenciados em sala de aula. Após o levantamento foi decidido avaliar os casos descritos nos próximos parágrafos.

A Professora A atendia uma criança (C1) de 4 anos com diagnóstico de TEA, nível 3, não verbal, com características de hipossensibilidade sensorial e atrasos nos marcos de desenvolvimento. Pela avaliação do IPO, o professor identificou que a criança adquiriu habilidades apenas na faixa etária de 1 a 2 anos em todas as áreas de desenvolvimento.

Quadro 2 – Avaliação da criança C1 com 4 anos pelo IPO

Área Avaliada	Nº de habilidades Desenvolvidas	Faixa Etária Correspondente
Desenvolvimento Motor	45	0 a 1 ano
Linguagem	10	0 a 1 ano
Cognição	14	0 a 1 ano
Socialização	28	0 a 1 ano
Autocuidado	13	0 a 1 ano

Fonte: A autora (2022)

Para este caso, foi preciso dar continuidade às atividades do berçário/maternal, embora a criança já estivesse na Pré-escola. As adaptações sugeridas para o ambiente foram uma rotina visual, um cantinho sensorial, brinquedos para a faixa de 0 a 3 anos. Para as atividades foram sugeridos materiais que estimulasse os sentidos, o conhecimento das cores, texturas, autocuidados com rotina visual para treino de banheiro e higiene pessoal, como lavar a boca e limpar o nariz e atividades que envolvem a coordenação motora ampla. Dessa forma, essa

criança foi aumentando gradativamente a tolerância, o tempo e a permanência nos variados espaços da escola, tanto na sala de aula, quanto nas atividades externas.

A Professora B atendia uma criança (C2) de 4 anos com diagnóstico de TEA nível 2, verbal, com característica de hipossensibilidade sensorial e atrasos nos marcos de desenvolvimento. Ao avaliá-la com o IPO, o professor verificou que a criança adquiriu habilidades da faixa etária de 1 ano na área da linguagem, 2 anos nas áreas de desenvolvimento cognitivo e motor e 3 anos nas áreas da socialização e autocuidado.

Quadro 3 – Avaliação da criança C2 com 4 anos pelo IPO

Área Avaliada	Nº de habilidades Desenvolvidas	Faixa Etária Correspondente
Desenvolvimento Motor	18	2 anos
Linguagem	10	1 ano
Cognição	10	2 anos
Socialização	8	3 anos
Autocuidado	27	3 anos

Fonte: A autora (2022).

Uma das maiores dificuldades dessa criança era a troca de atividade, principalmente a cama elástica, pois devido à hipossensibilidade sensorial no sistema da propriocepção usava esse brinquedo para autorregulação e equilíbrio. Por esse motivo, todas as vezes que precisava sair para trocar o grupo, chorava e gritava muito. Para ajudá-lo a compreender a troca de atividade ou ambiente, foi sugerido utilizar um marcador sonoro no próprio celular. Para esta ação, foi determinado um tempo de cinco minutos e ao finalizar o alarme tocava para indicar a troca de atividade. No terceiro dia a criança já conseguiu compreender a troca de atividades através da pista sonora e o ano foi concluído sem precisar usar esse recurso, pois ao término da atividade ela já compreendia e mudava de ambiente ou de brinquedo tranquilamente.

A Professora C atendia uma criança (C3) de 4 anos, diagnóstico de TEA, nível 3, não verbal, com características de hipersensibilidade sensorial tátil, atrasos nos marcos de desenvolvimento. Segundo a avaliação com o IPO, a criança estava na faixa etária de 1 ano na área da linguagem, 3 anos nas áreas de desenvolvimento cognitivo, motor e autocuidado e 2 anos na área da socialização.

Quadro 4 – Avaliação da criança C3 com 4 anos pelo IPO

Área Avaliada	Nº de habilidades Desenvolvidas	Faixa Etária Correspondente
Desenvolvimento Motor	17	3 anos
Linguagem	10	1 ano
Cognição	16	3 anos
Socialização	16	2 anos
Autocuidado	27	3 anos

Fonte: A autora (2022).

As maiores dificuldades dessa criança eram entrar na escola, entrar e permanecer na sala de aula com todas as crianças juntas, mudar de ambiente e a seletividade alimentar. A dificuldade de entrar na escola era devido ao ponto de ônibus que tinha na porta que ele já estava acostumado a usar para ir as terapias. Ele achava que não tinha que entrar na escola e sim esperar um ônibus para outro destino. Quanto à permanência na sala, ele sentia-se desconfortável com todas as crianças juntas e à medida que se desorganizava começava a chorar e morder os colegas de turma. Quanto à alimentação, ficava com fome, mas não aceitava o que era oferecido, jogando o prato no chão.

Para essa criança, foram feitas sugestões para cada uma das dificuldades. Para facilitar a chegada, foram tiradas fotos da entrada da escola e da sala de aula. A mãe diariamente conversava com ele no caminho e dessa forma, a entrada na escola passou a ser mais tranquila.

Quanto à permanência na sala junto com a turma, foi combinado com a responsável que chegasse em um momento da rotina em que a sala estivesse vazia. Ele entrava e se acomodava com algum jogo ou brinquedo. Antes disso, foi conversado com as demais crianças sobre as dificuldades sensoriais desse aluno, principalmente quanto ao barulho. Depois da criança acomodada na sala, a turma entrava devagar e em silêncio. Todas as crianças se acomodavam, iniciavam a atividade e a criança conseguia ficar por um pouco mais de tempo.

Outra observação importante é que a relutância em entrar na sala era maior quando a sala tinha cheiro de produtos de limpeza. Por isso, o cronograma de limpeza dessa sala foi reorganizado para momentos em que a criança não estivesse presente no local.

Para facilitar a troca de atividades e as saídas da sala de aula, quando ele começava a ficar irritado, foram feitas rotinas visuais com as fotos dos espaços organizados em forma de chaveiro. As imagens eram presas com velcro e assim poderiam ser organizadas de acordo com a rotina do dia. Percebeu-se que ele ficou mais calmo, à medida que compreendia a rotina.

Para ensinar que as mordidas eram inadequadas e um comportamento que não pode ser tolerado, foi solicitado a responsável que providenciasse um mordedor próprio para autistas em forma de cordão para pendurar no pescoço. A equipe ficava em alerta para prevenir a ação de

morder e era contada uma história social explicando que não podia morder, pois a mordida machuca e deixa todo mundo triste. A equipe percebeu que os episódios diminuíram bastante. As histórias sociais estão disponíveis em sites próprios⁵ para estratégias com crianças autistas.

Quanto à dificuldade com a alimentação, foi adaptado um lugar fora do refeitório para ele se alimentar. O cardápio era mostrado com fotos de cada alimento em separado (feijão, arroz, proteína, legumes). Ele separava os cartões dos alimentos que queria. No entanto, quando o prato vinha montado com os alimentos escolhidos, ele ainda jogava o prato no chão. Dessa forma, foi feita uma nova adaptação, a comida era entregue em potes separados. E dessa forma, ele aceitava os alimentos. Progressivamente, ele mesmo passou a colocar cada alimento no seu prato e o problema com a alimentação foi resolvido.

Ainda em relação à alimentação, um outro comportamento inadequado precisou ser corrigido. Quando ele via no prato algo que não queria, jogava o prato inteiro ou parte do alimento no chão. Então, foi colocado um potinho vazio na mesa e foi ensinado a colocar ali o que ele não queria. Quando jogava o prato no chão, a limpeza e o recolhimento do alimento e do prato no chão era feito junto com ele, e depois jogado no lixo. Em poucos dias ele já estava jogando os alimentos que não queria nos lugares apropriados.

A Professora D atendia uma criança (C4) de 4 anos, diagnóstico de TEA, nível 1, verbal, com características de hipersensibilidade auditiva e seletividade alimentar e atrasos nos marcos de desenvolvimento. Pela avaliação do IPO, a criança estava na faixa etária de 2 anos na área da linguagem, 3 anos nas áreas de desenvolvimento cognitivo e motor e 2 anos nas áreas da socialização e autocuidado.

Quadro 5 – Avaliação da criança C4 com 4 anos pelo IPO

Área Avaliada	Nº de habilidades Desenvolvidas	Faixa Etária Correspondente
Desenvolvimento Motor	17	3 anos
Linguagem	18	2 anos
Cognição	16	3 anos
Socialização	16	2 anos
Autocuidado	12	2 anos

Fonte: A autora (2022).

Para essa criança, foi adaptado um local fora do refeitório para que pudesse fazer as refeições. O refeitório é um lugar tão insuportável para ele que no início, só em mostrar na

⁵ Exemplo de site próprio para estratégia com crianças autistas:

<https://www.storyboardthat.com/pt/articles/e/introdu%C3%A7%C3%A3o-para-hist%C3%B3rias-sociais> e <http://autismoprojetointegrar.com.br/todos-os-desenhos/>.

rotina esse momento, ele se desorganizava e começava a chorar. Quando percebeu que não precisaria entrar no refeitório ficou muito mais calmo. Vencido esse desafio, era preciso ajudá-lo a fazer as refeições, pois ele não aceitava nada que era oferecido na escola.

A alimentação dessa criança em casa resumia-se a arroz, macarrão com carne moída e biscoitos. Quando esses alimentos eram servidos na escola, ele não aceitava. Então, foi sugerido que fosse enviado um prato de casa e a merenda escolar fosse servida nele. Como a criança só via o prato pronto, aceitava pensando que tinha vindo de casa. Ao superar, ~~mas~~ esse desafio, mudou-se a estratégia. O prato passou a ser retirado de sua mochila na sua frente e a comida da escola era servida nele. Aos poucos, a criança foi aceitando a merenda escolar.

Para superar o desafio de entrar e permanecer no refeitório, seus brinquedos de maior interesse – carrinhos e pistas – foram colocados numa mesa no fundo do refeitório. Ele entrava antes da turma e era levado posicionado de costas para a entrada. A distração com os brinquedos, impedia-o de notar a entrada das crianças. Quando ele percebia, já estava no interior do refeitório realizando uma atividade prazerosa. Assim, conseguia ficar alguns minutos e aos poucos foi perdendo o medo desse espaço.

Para adaptá-lo à turma, ajudando na socialização e a permanecer dentro da sala de aula, foi sugerido a rotina visual para previsibilidade, conversas com a turma sobre sua dificuldade com barulho e a adaptação de uma mesa com seus brinquedos e atividades preferidas. Os seus brinquedos favoritos variavam entre os carrinhos, atividades com colagem ou pintura e aos poucos era convidada uma criança para sentar e interagir tranquilamente. Ao final do dia a criança já conseguia permanecer na mesma mesa que os colegas e ainda trocava brinquedos.

A Professora E atendia uma criança (C5) de 4 anos, diagnóstico de TEA, nível 2, verbal, porém não utilizava comunicação funcional, repetindo palavras aparentemente aleatórias. Apresentava características de hipossensibilidade sensorial tátil e atrasos nos marcos de desenvolvimento. Pela avaliação com o IPO, a criança estava na faixa etária de 1 ano na área da linguagem, 3 anos nas áreas de desenvolvimento cognitivo, motor e 2 anos nas áreas da socialização e autocuidado.

Quadro 6 – Avaliação da criança C5 com 4 anos pelo IPO

Área Avaliada	Nº de habilidades Desenvolvidas	Faixa Etária Correspondente
Desenvolvimento Motor	17	3 anos
Linguagem	10	1 ano
Cognição	27	3 anos
Socialização	16	2 anos
Autocuidado	12	2 anos

Fonte: A autora (2022).

Essa criança adaptou-se rapidamente à escola através da organização da rotina visual e aos poucos foi ampliando o vocabulário utilizando comunicação funcional, através de palavras específicas que expressavam necessidades. Também não foram verificadas dificuldades em adaptar-se à permanência na sala e nem as crianças. O maior obstáculo à inclusão era a troca de atividades, principalmente a cama elástica. Utilizamos a estratégia da pista sonora para marcar o tempo, relatada no caso da Professora B e aos poucos, a criança foi compreendendo o término da atividade.

A Professora F atendia uma criança (C6) de 5 anos com diagnóstico de TEA, nível 3, não verbal, com atrasos em todos os marcos de desenvolvimento. Em todas as áreas estava nos marcos de desenvolvimento de 0 a 1 ano, segundo o IPO. Utilizava fralda, não apontava e não atendia pelo nome. Além disso, apresentava hipossensibilidade sensorial. Ele se desorganizava quando sentia calor e fome e arranhava, batia, mordida e puxava o cabelo das outras pessoas que tivessem por perto.

Quadro 7 – Avaliação da criança C6 com 5 anos pelo IPO

Área Avaliada	Nº de habilidades Desenvolvidas	Faixa Etária Correspondente
Desenvolvimento Motor	45	0 a 1 ano
Linguagem	10	0 a 1 ano
Cognição	14	0 a 1 ano
Socialização	28	0 a 1 ano
Autocuidado	13	0 a 1 ano

Fonte: A autora (2022).

Para essa criança foi elaborada uma rotina visual com um momento para um lanche com biscoito ou uma fruta entre a colação e o almoço, para que não se desorganizasse por causa da fome. Além disto, foi introduzido um horário para banho, para não se desorganizar por causa do calor. Nesta rotina também foram introduzidas mais atividades na área externa. Com a evolução da adaptação, foi sendo aumentado o tempo na sala de aula. Foi sugerido também, utilizar cartões de treinamento de banheiro para ajudar no desfralde.

A primeira ação a ser ensinada era a de perceber o seu nome quando era chamado. Então, foi combinado com a equipe de chamar o seu nome, aguardar que ele olhasse e após entregar o objeto do momento da atividade. Esse procedimento acontecia no refeitório na hora de entregar o prato de comida; na sala de aula, ao entregar a atividade ou um brinquedo e as brincadeiras com bolinha de sabão. O nome dele era chamado e quando ele olhava, a bolinha era soprada.

Aos poucos ele foi associando o nome a receber uma ação de volta, até que esse suporte foi diminuindo, pois acostumou-se a olhar quando seu nome era chamado.

A outra habilidade importante para ser ensinada era o apontar. Para isso, foi colocado os objetos de seu interesse fora de seu alcance. Quando ele demonstrava que queria, a mão dele era colocada na posição do dedo indicador e conduzida até o objeto. Após simular o apontar, mesmo com apoio, o objeto de interesse era entregue. Essa ação demorou mais um pouco, mas ele começou a compreender, pois colocava a sua própria mão no objeto ou levantava o braço para cima em direção ao seu interesse. As atividades pedagógicas foram adaptadas com materiais com textura e um cantinho sensorial, na sala de aula.

Essa criança apresentava características de hipossensibilidade no sistema proprioceptivo e tátil. Por isso, foi proposto algumas estratégias para os momentos de desorganização, tais como: atividade com água, como colocar objetos em uma bacia para brincar; ter sempre perto, mordedores de borracha; montar um cantinho com um tapete e almofadas, pois ficar por baixo das almofadas, fazendo uma suave pressão na pele, acalmava-o.

A Professora G atendia uma criança (C7) de 5 anos com diagnóstico de TEA e deficiência intelectual, nível 3, não verbal, prejuízos na área motora, com atrasos em todos os marcos de desenvolvimento. Em todas as áreas estava nos marcos de desenvolvimento de 0 a 1 ano, segundo o IPO, utilizava fralda e apresentava características de hipossensibilidade sensorial. Essa criança tinha muita dificuldade em reter informações. Não reconhecia as cores, formas geométricas nem a letra inicial de seu nome.

Quadro 8 – Avaliação da criança C7 com 5 anos pelo IPO

Área Avaliada	Nº de habilidades Desenvolvidas	Faixa Etária Correspondente
Desenvolvimento Motor	45	0 a 1 ano
Linguagem	10	0 a 1 ano
Cognição	14	0 a 1 ano
Socialização	28	0 a 1 ano
Autocuidado	13	0 a 1 ano

Fonte: A autora (2022).

Para essa criança foi sugerido utilizar cartões de treinamento de banheiro para ajudar no desfralde, e circuito motor para ajudar a coordenação motora ampla, desenvolvendo o tônus e equilíbrio. Para ajudar a reter as informações foi utilizado sua brincadeira favorita que era jogar bola. Através da brincadeira com bola foram criados jogos que contribuíram para o seu desenvolvimento motor e a aquisição e retenção de alguns conhecimentos. Com as adaptações e brincadeiras, a criança conseguiu reconhecer as três cores primárias, três formas geométricas

e a primeira letra do seu nome. Além disto, compreendeu a função do banheiro, iniciando o desfralde. Os circuitos motores ajudaram no equilíbrio e na aquisição da marcha.

Todas as crianças acompanhadas, independente do seu marco de desenvolvimento ou nível de comprometimento, conseguiram desenvolver habilidades, melhorar seus desempenhos nas atividades da pré-escola e adquirir conhecimentos.

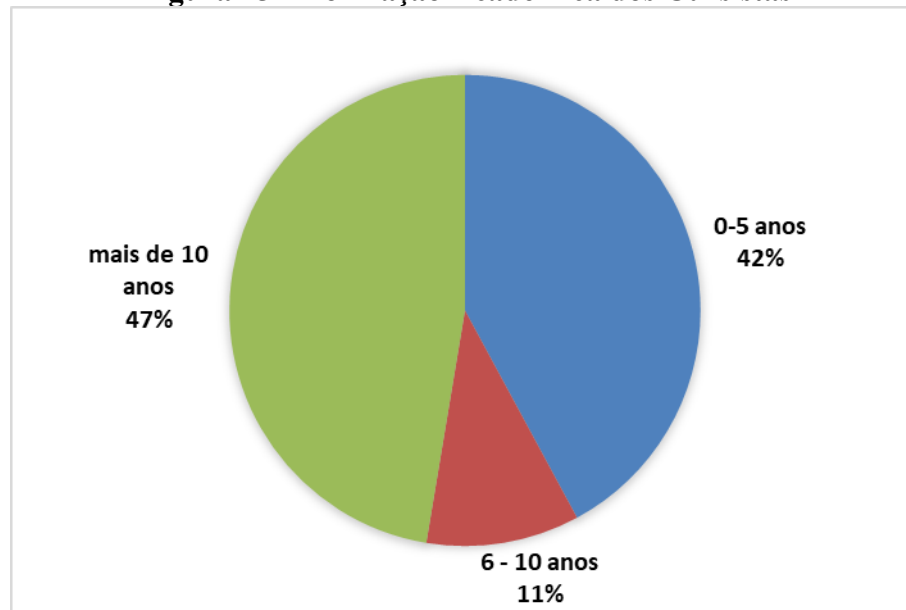
8 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo dedica-se à análise dos dados coletados ao longo da pesquisa e está dividido em três seções. A primeira e segunda seções analisam os dados obtidos através dos questionários respondidos ao longo do curso de extensão “O Transtorno do Espectro Autista e as Estratégias Baseadas nas Características Sensoriais” oferecido a professores de Educação Básica para validação do produto educacional derivado desta dissertação. A terceira seção apresenta os dados coletados pela pesquisadora, por meio da observação participante, no período de acompanhamento dos professores público-alvo desta pesquisa.

8.1 Primeiro Questionário

No primeiro dia de aula, foi apresentado aos cursistas um questionário de sondagem que buscava conhecer a formação dos professores, a realidade profissional de cada um, os conhecimentos prévios sobre inclusão e a visão crítica sobre o tema. Dentre os participantes, dezenove responderam ao primeiro questionário. Oito pessoas concluíram a graduação há menos de cinco anos, duas concluíram entre seis e dez anos e nove concluíram há mais de dez anos.

Estes números indicam que, ao menos, 53% dos cursistas se formaram após a publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusiva (BRASIL, 2008), da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012) e da Lei brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Por isso, esperava-se que eles tivessem conhecido os documentos na graduação.

Figura 15 – Formação Acadêmica dos Cursistas

Fonte: A autora (2022).

Quanto à área de formação, dezessete cursistas tinham licenciatura, um era formado em Fonoaudiologia e um em Psicologia. A totalidade dos cursistas tem formação docente em nível superior. As que não têm formação em Educação são formadas na área da saúde, com forte ligação com a Educação.

Quanto ao entendimento sobre inclusão, seis pessoas responderam que inclusão é inserir as pessoas com deficiência na turma regular; seis responderam que a inclusão precisa ser para todos independente de suas necessidades específicas e sete pessoas não conseguiram responder. Embora todos tenham formação, um terço dos cursistas não conseguiu elaborar uma resposta.

Quanto à formação para atuar com crianças com TEA, seis cursistas responderam positivamente e treze responderam não ter formação. As respostas demonstram que há uma lacuna/fragilidade na formação inicial de professores quanto à capacitação para trabalhar com a inclusão, especificamente com alunos com TEA.

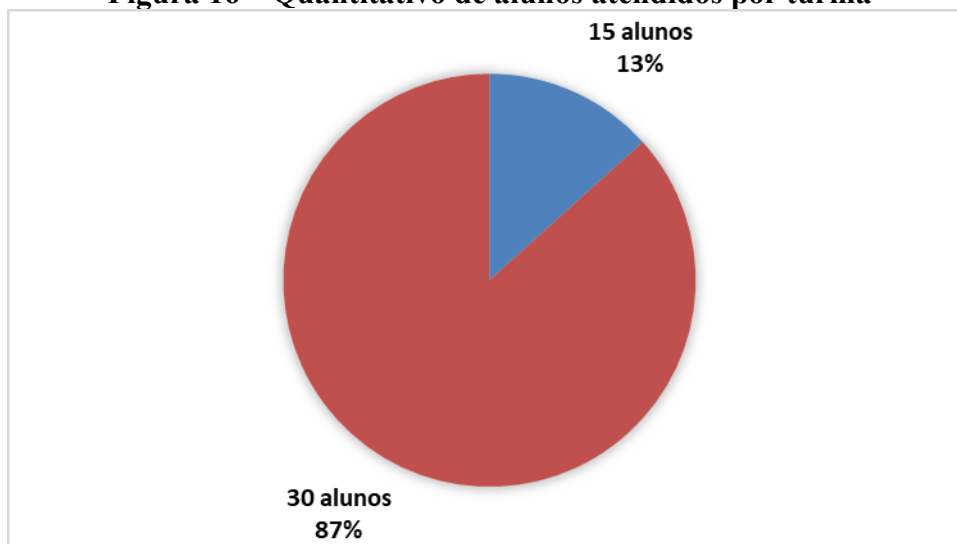
Quanto à opinião sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, houve grande dispersão nas respostas. Dez pessoas responderam que consideram importante ou essencial, além de ser um direito; duas responderam que apesar de ser um grande desafio, é possível desde que haja estrutura; um respondeu que é válido porque proporciona a interação entre todas as crianças; três pessoas responderam que ainda precisamos caminhar muito para que isso aconteça e um respondeu que é urgente e dois não souberam responder.

De acordo com as respostas, pode-se perceber que apesar da variedade de opiniões, mais da metade dos cursistas que responderam ao questionário concordam que a inclusão é

importante e essencial, além de ser um direito. A necessidade de estrutura é outro ponto destacado reiteradamente pelos cursistas.

Quanto ao quantitativo de alunos por turma, dois cursistas atendem até quinze alunos, treze cursistas atendem turmas com mais de trinta alunos, três cursistas não estão em sala de aula no momento e uma cursista atua como mediadora de um aluno. O quantitativo de crianças por turma é um dos principais fatores que dificulta a inclusão, porque o pré-escolar ainda está adquirindo autonomia e noção de perigo, precisando de constante supervisão. Na amostra estudada, percebe-se que o quantitativo de crianças em sala de aula é alto, o que dificulta o atendimento tanto dos alunos incluídos como dos demais, devido à idade.

Figura 16 – Quantitativo de alunos atendidos por turma

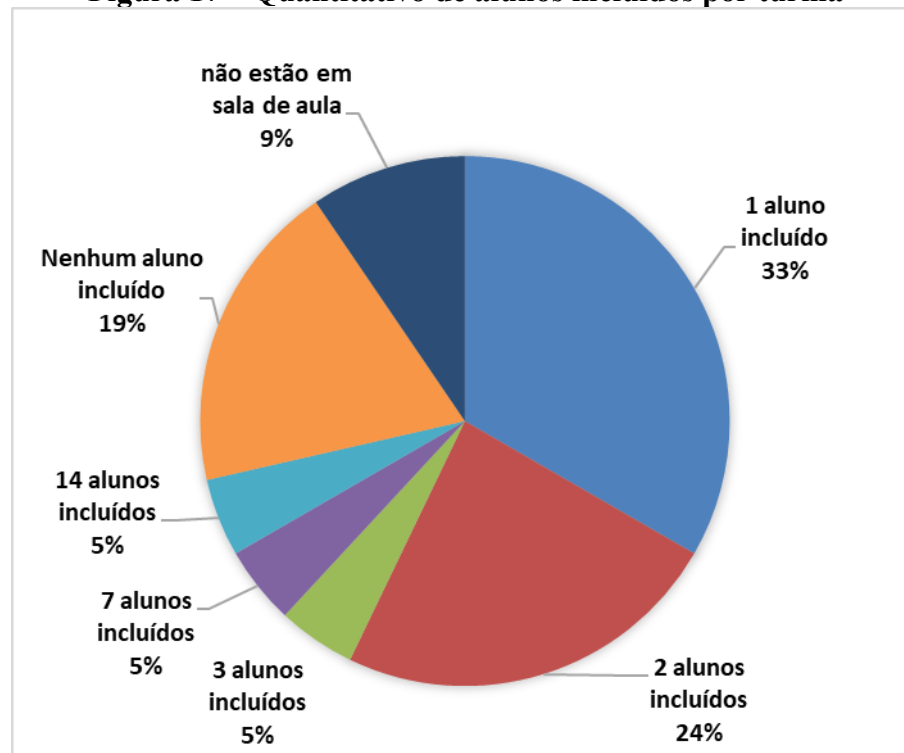


Fonte: A autora (2022).

Um fato que agrava ainda mais o alto número de alunos por turma é o recente período de isolamento social imposto pela pandemia. Os estudantes, que ingressaram na Educação Infantil, em 2022, passaram parte fundamental de sua infância (2-3 anos), no isolamento e chegaram à escola sem hábitos e atitudes básicos, como sentar-se em roda de conversa, acompanhar rotinas, ter práticas de autocuidado, dentre outros. Além disso, tem sido frequentes os casos de atrasos na linguagem e comprometimento no desenvolvimento motor

Quanto à quantidade de alunos incluídos em suas turmas, sete cursistas têm apenas um aluno incluído, cinco cursistas têm dois alunos incluídos, um cursista tem três alunos incluídos, um cursista tem sete alunos incluídos, um cursista tem quatorze alunos incluídos, um cursista não tem alunos incluídos. Os demais não estão em sala de aula ou têm alunos sem laudo definido.

Figura 17 – Quantitativo de alunos incluídos por turma



Fonte: A autora (2022).

No decorrer da pesquisa, pode-se perceber que os professores demonstram interesse e buscam estratégias para que a inclusão aconteça. No entanto, para que ela aconteça de fato, para além do interesse dos professores, é necessário uma rede de apoio. Ao participar da rotina das classes ficou evidente que, devido à faixa etária das crianças, o quantitativo de alunos por turma, e a ausência de um mediador dificulta o processo de inclusão de todos.

Quanto ao conhecimento das características do TEA, treze cursistas citaram características descritas no DSM-V e seis cursistas não souberam responder. Além disso, foram citadas outras características, como seletividade alimentar, dificuldade de contato visual, falta de empatia, agressividade, atraso no desenvolvimento, prejuízo na habilidade de imitação e dificuldade na sequenciação de tarefas.

Ao serem perguntados sobre a maior dificuldade na inclusão de seus alunos, nove cursistas citaram a falta de estrutura, cinco destacaram a dificuldade em adaptar material, três citaram a falta de conhecimento e dois não responderam. Observa-se que para metade dos cursistas a maior dificuldade é a infraestrutura, para a outra metade os obstáculos dividem-se entre adaptação de material e falta de conhecimento sobre o assunto.

De uma maneira geral, a falta de suporte foi citada por quase metade dos cursistas, o que envolve falta de material, infraestrutura e formação continuada. As respostas permitem concluir que os professores carecem de apoio das redes nas quais atuam.

Quanto à pergunta sobre o que consideram necessário para a inclusão e adaptação de materiais, dez cursistas citaram a capacitação profissional e a disponibilidade de recursos materiais, dois cursistas destacaram o contato regular com as famílias e profissionais que atendem à criança, cinco referiram-se à necessidade de mediador especializado, um cursista citou o interesse dos profissionais e um cursista destacou a necessidade de renovação do currículo e das estratégias pedagógicas. As respostas a esta pergunta reiteram a necessidade de ampliar o apoio ao professor regente.

Quanto à identificação dos marcos do desenvolvimento das crianças, onze cursistas responderam não saber identificar, seis cursistas disseram que sabem e dois, não têm como avaliar, por estarem fora de sala de aula. As respostas indicam uma falha na formação inicial dos professores, visto que a maioria possui licenciatura ou graduação em Psicologia, mas não conseguem fazer a aplicação em sala de aula dos conteúdos de Psicologia do Desenvolvimento.

Quanto ao conhecimento prévio do conceito de TPS, onze cursistas afirmaram tê-lo, mas não conseguir colocar em prática, e oito cursistas responderam desconhecer o conceito antes do curso. Dada a relevância do tema para a inclusão, verifica-se mais uma vez lacuna relevante na formação inicial e/ou continuada de professores.

8.2 Segundo Questionário

O segundo questionário foi respondido por dezoito cursistas, que julgaram relevante os conteúdos apresentados. Especificamente em relação ao entendimento dos conceitos de inclusão, transtorno do espectro autista e marcos do desenvolvimento, a totalidade dos cursistas também avaliou positivamente, afirmando que os conhecimentos foram ampliados.

Sobre a utilização dos marcos do desenvolvimento para avaliar o seu aluno, nove cursistas responderam que sim e nove cursistas responderam que não. No início do curso apenas seis cursistas conheciam o conceito e esta resposta demonstra que no decorrer do curso o número aumentou.

Quanto ao conhecimento prévio do Inventário Portage Operacionalizado, dois cursistas responderam que não conheciam e dezesseis já conheciam. Ao serem perguntados sobre a contribuição do Inventário Portage Operacionalizado para avaliar os marcos do desenvolvimento, dezessete cursistas reconheceram a importância do documento e um

discordou da relevância. As respostas a estas duas perguntas indicam que, embora a maioria dos professores conhecessem o documento, não sabiam aplicá-lo.

Quanto à pergunta, se você já conhecia o Transtorno do Processamento Sensorial antes do curso, nove cursistas responderam que sim e nove cursistas responderam que não. Essas respostas diferem daquelas dadas no primeiro questionário, o que demonstrou inconsistência no item. Independentemente disto, o assunto é relevante, mas pouco conhecido.

Os dezoito cursistas afirmaram pretender aplicar os conteúdos do curso em suas turmas, sendo que dezessete têm a intenção de adaptar currículos, materiais e ambientes. Um cursista respondeu que não pretende fazer adaptações, por não ter aluno incluído.

Quanto às sugestões para melhoria do curso, quinze sugeriram a ampliação da carga horária e três não deram sugestões. A última pergunta do questionário permitia que o cursista comentasse qualquer assunto relacionado ao curso. Quatorze cursistas responderam que o curso foi muito relevante e esclarecedor, dois cursistas responderam que deveria ter mais tempo de curso, um cursista apenas agradeceu e um não respondeu. Desta forma, o conjunto das respostas demonstrou que os conceitos apresentados foram relevantes para os cursistas e suas práticas profissionais.

Após o curso, os professores da 7ª CRE foram acompanhados pela pesquisadora, que através da observação participante colheu os dados apresentados na próxima seção.

8.3 Observação Participante

Os professores acompanhados reconheceram a relevância do conteúdo ministrado no curso de extensão. O conhecimento do TPS e a identificação dos marcos do desenvolvimento através do IPO contribuíram para a prática pedagógica e a inclusão de seus alunos na sala de aula regular. Nas primeiras aulas com acompanhamento, os professores apresentaram dúvidas, em função do volume de informações novas.

Como os estímulos necessários à criança com TEA já fazem parte naturalmente do currículo da Educação Infantil, as adaptações de material e conteúdo ocorrem em menor proporção. Por isso, mesmo recebendo crianças com atrasos nos marcos do desenvolvimento, os materiais e os conteúdos que precisam ser utilizados fazem parte do currículo. Esta característica permite realizar um planejamento para toda a turma contribuindo para o desenvolvimento e inclusão de todos.

Quanto às adaptações de ambiente, devido às características de hipossensibilidade e hipersensibilidade sensorial foi necessário criar mais estratégias para acolher as crianças com

TEA no espaço escolar. As características sensoriais os impedem de ter uma resposta adaptativa no ambiente e para que essas adaptações fossem feitas foi necessário ter empatia, observar as crianças, dialogar com a família e, sempre que possível, com os agentes de saúde da criança. As adaptações sugeridas nessa pesquisa foram de baixo custo e utilizaram acessórios comuns e simples. As crianças responderam bem às estratégias de adaptação de ambiente e materiais.

A Professora A que atendia a criança C1, de 4 anos com diagnóstico de TEA, nível 3, não verbal, com características de hipossensibilidade sensorial e atrasos nos marcos de desenvolvimento, apresentou dificuldades em adaptar materiais e fazer o planejamento, porque a criança inicialmente não apresentava nenhum interesse. No entanto, após a aplicação do IPO, a professora compreendeu que a criança encontrava-se na faixa etária de 1 a 2 anos. De acordo com Piaget (1975) e Wallon (2007), estão na fase sensório motora. Assim, pode-se observar que esse conhecimento a ajudou a adaptar os materiais e o ambiente da sala de aula de forma adequada, utilizando os brinquedos próprios da faixa etária e o cantinho sensorial. É importante destacar que a presença da mediadora foi fundamental para a inclusão da criança, porque devido à faixa etária que se encontrava, ela colocava-se em perigo e precisava estar em constante supervisão em uma turma com um quantitativo acima de vinte crianças.

A Professora B que atendia a criança C2, de 4 anos com diagnóstico de TEA nível 2, verbal, com característica de hipossensibilidade sensorial e atrasos nos marcos de desenvolvimento, apresentando características da fase sensório motora, segundo Piaget (1975) e Wallon (2007). A professora não demonstrou dificuldade em se relacionar com a criança e promover a inclusão na turma com os demais alunos. No entanto, a dificuldade residia no tipo de atividade a ser planejada. A Professora relatou a importância de conhecer o IPO e as características de hipossensibilidade e hipersensibilidade sensorial, para que pudesse fazer as adaptações. A Professora agiu com muita autonomia adaptando na sala de aula um espaço com brinquedos e atividades pedagógicas adequados para o aluno. Para as atividades de troca de espaços utilizava a pista sonora com alarme no celular e aos poucos foi diminuindo o seu uso, até que a criança já obedecia somente através do comando sem precisar usar esse recurso.

A Professora C que atendia a criança C3 de 4 anos, diagnóstico de TEA, nível 3, não verbal, com características de hipersensibilidade sensorial tátil e com atrasos nos marcos de desenvolvimento, que segundo Piaget (1975) e Wallon (2007) apresentava características da fase sensório motora. Esse caso foi considerado desafiador para toda a escola. A intervenção da pesquisadora foi necessária em vários momentos e foi primordial a parceria entre a equipe pedagógica e demais funcionários, a família, os terapeutas que atendiam a criança e a disponibilização de uma mediadora, estagiária do curso de Pedagogia.

A Professora D que atendia a criança C4 de 4 anos, diagnóstico de TEA, nível 1, verbal, com características de hipersensibilidade auditiva, seletividade alimentar e atrasos nos marcos de desenvolvimento, que segundo Piaget (1975) e Wallon (2007) apresentava características da fase sensório motora, relatou conhecer os marcos do desenvolvimento, mas nunca ter tido contato com o IPO. Quanto ao TPS conhecia superficialmente e declarou a importância desses conhecimentos para as estratégias de inclusão da criança C4. A maior dificuldade dessa criança era a alimentação na escola devido à seletividade alimentar e a entrada e permanência no refeitório, devido à hipersensibilidade auditiva.

Observou-se que a adaptação de ambiente desenvolvida pela professora foi eficiente, ou seja, colocar uma mesa fora do refeitório por causa do barulho. Embora essa estratégia tenha proporcionado um bom resultado, só foi possível, porque outros funcionários da escola, como diretores, coordenadores e assistentes da secretaria se disponibilizaram a supervisioná-lo enquanto fazia a sua refeição. A turma tinha mais de vinte crianças e não tinha mediadora.

A Professora E atendia a criança C5 de 4 anos, diagnóstico de TEA, nível 2, verbal, porém não utilizava comunicação funcional, repetindo palavras aparentemente aleatórias. Além disto, apresentava características de hipossensibilidade sensorial tátil e atrasos nos marcos de desenvolvimento, que segundo Piaget (1975) e Wallon (2007) apresentava características da fase sensório motora. A dificuldade da Professora era fazer com que a criança compreendesse o término da atividade, principalmente quando estava na cama elástica. Após o conhecimento adquirido no curso, a Professora elaborou estratégias com cartões visuais e pista sonora. Pelo desempenho e relato da professora, verificou-se que compreender os marcos do desenvolvimento e aprender a avaliar usando o IPO facilitou as adaptações e elaboração do planejamento para a inclusão de todos na turma.

A Professora F atendia a criança C6 de 5 anos com diagnóstico de TEA, nível 3, não verbal, com atrasos em todos os marcos de desenvolvimento, que segundo Piaget (1975) e Wallon (2007) apresentava características da fase sensório motora. A Professora relatou sua intensa dificuldade em lidar com a situação, pois esta criança precisava de muitas adaptações de currículo, material e ambiente, porque se desorganizava constantemente, apresentando reações agressivas. Após a realização do curso, a professora começou a compreender que a criança tinha lacunas em seus marcos de desenvolvimento e o conhecimento do TPS esclareceu o motivo pelo qual a criança provavelmente se desorganizava e ficava agressivo.

A Professora compreendeu a avaliação do IPO e não apresentou dificuldades em executá-lo, mas teve dificuldade em planejar atividades para uma criança de pré-escola com os marcos tão distantes de sua faixa etária. Para essas adaptações foi necessário a intervenção da

pesquisadora para a elaboração de um Plano Educacional Individualizado que atendesse as suas necessidades e ajudasse o seu desenvolvimento.

A Professora G atendia a criança C7 de 5 anos com diagnóstico de TEA e deficiência intelectual, nível 3, não verbal, prejuízos na área motora, com atrasos em todos os marcos de desenvolvimento, que segundo Piaget (1975) e Wallon (2007) apresentava características da fase sensório motora. Apesar de ser nível 3 e ter deficiência intelectual era uma criança de fácil adaptação ao ambiente, porque não apresentava sensibilidade sensorial. A dificuldade da Professora foi adaptar as atividades, pois a criança apresentava prejuízos na área cognitiva e não conseguia reter informações. Por esse motivo, as estratégias foram criadas em conjunto pela pesquisadora e a professora para ajudar na concentração e memória. Ao identificar que a criança estava na faixa etária de 0 a 1 ano em todos os marcos de desenvolvimento, a professora com os conhecimentos adquiridos no curso pode realizar um planejamento adaptado com mais facilidade.

As conclusões obtidas a partir dos dados analisados serão apresentadas no próximo capítulo.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou auxiliar o professor a desenvolver estratégias de inclusão de crianças com Transtorno de Espectro Autista, na Educação Infantil, baseadas na adequação dos ambientes e dos materiais às características de hiposensibilidade ou hipersensibilidade aos estímulos sensoriais.

Como produto educacional derivado da dissertação tem-se o livro “Estratégias de Inclusão para Crianças com TEA na Educação Infantil”. O material foi desenvolvido com base nas situações-problema encontradas pelos professores que fizeram o curso de extensão “O Transtorno do Espectro Autista e as Estratégias Baseadas nas Características Sensoriais”. O curso foi o primeiro passo para o desenvolvimento do produto educacional,

O conteúdo do curso de extensão foi reconhecido pelos participantes como de grande relevância. O conhecimento do TPS e a identificação dos marcos do desenvolvimento através do IPO aperfeiçoaram o planejamento dos professores e contribuíram para a eficiência da prática pedagógica e a inclusão de todas as crianças, independentemente de suas características pessoais

Os depoimentos dos professores ao longo do curso de extensão e do período de acompanhamento em sala de aula demonstram a fragilidade na formação docente. Embora todos tenham cursado Pedagogia, Psicologia ou Licenciatura em Educação Física e tenham frequentado a disciplina Psicologia do Desenvolvimento nas Licenciaturas, nenhum deles tinha noção da aplicação prática destes conhecimentos.

Uma vez apresentados ao conteúdo do curso, os professores não tiveram dificuldades para analisar os marcos do desenvolvimento e identificar a ocorrência de hipersensibilidade ou hiposensibilidade sensorial. Como os materiais e conteúdos desenvolvidos com a fundamentação teórica dada no curso de extensão fazem parte do currículo da Educação Infantil, foi possível adotá-los para toda a turma, contribuindo para o desenvolvimento e inclusão de todos.

Ao longo do acompanhamento dos professores observou-se que todas as estratégias foram efetivas, utilizaram materiais de baixo custo e que já estavam disponíveis na escola ou na residência das crianças com TEA.

Algumas dificuldades foram encontradas ao longo do processo. A primeira delas foi o tamanho das turmas e o número de crianças com TEA incluídos. Esses números interferem de forma significativa na efetividade do planejamento da turma, porque devido à faixa etária, todas as crianças precisam de supervisão e orientação para as atividades e o autocuidado. Logo,

turmas grandes demandam um suporte maior. Entretanto, observou-se que nem todas as turmas dispunham de mediadores, outra dificuldade encontrada. Pelos resultados obtidos verificou-se que a presença de mediadores é fundamental para o sucesso das estratégias de inclusão.

Outro item fundamental para o sucesso das estratégias de inclusão é a cooperação entre a equipe pedagógica, demais funcionários da escola, a família e os terapeutas que atendem as crianças. O esforço conjunto facilita a identificação dos quadros de hipossensibilidade ou hipersensibilidade sensorial, permitindo o desenvolvimento de estratégias mais efetivas.

As escolas de Educação Infantil devem ser um espaço inclusivo para todos. No entanto, vários fatores concorrem para isto: a formação e o interesse do professor, a empatia da equipe profissional da escola, a disponibilidade de pessoal, a infraestrutura da escola e a união dos atores envolvidos no atendimento à criança com TEA.

Esta lista, que poderia ser acrescida de vários outros itens, teve propositalmente a formação docente no topo. O professor tem um papel essencial na inclusão da criança com TEA. Por isso, é necessário rever os currículos das licenciaturas e as disciplinas de práticas docentes, de forma que garantam a efetiva aplicação dos conteúdos ministrados.

A prática supervisionada mostrou-se fundamental no desenvolvimento desta pesquisa, que alcançou o seu objetivo geral, ou seja, auxiliar o professor a desenvolver estratégias de inclusão de crianças com Transtorno de Espectro Autista, na Educação Infantil, baseado na adequação dos ambientes e dos materiais às características de hipossensibilidade ou hipersensibilidade aos estímulos sensoriais.

Diante dos resultados, sugere-se como trabalhos futuros o desenvolvimento de estratégias de inclusão para estudantes de outros níveis de ensino, utilizando-se o mesmo referencial teórico desta pesquisa, nos próximos níveis de ensino.

Ao concluir essa jornada o pensamento de Mantoan (2015) nos sensibiliza a refletir sobre a inclusão quando afirma que é uma oportunidade de conviver com as diferenças e deixa várias pistas de que esse direito inalienável das crianças com deficiência deve servir para mudar a escola e a sociedade, quebrando paradigmas e propondo uma pedagogia da diferença, superando os desafios de recriar um modelo educativo para a preparação de um professor inclusivo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, L. C. *et al.* A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo. **Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano**, *S.l.*, v. 20, n. 2, p. 361-366, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v20n2/18.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM- V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- ASPERGER, H. Autistic psychopathy in childhood. *In* FRITH, U. (Ed.). **Autism and Asperger syndrome**. Londres: Cambridge University Press, 1991. p. 37-92. (Trabalho original publicado em 1944).
- AYRES, J. **Sensory Integration and the Child**. Los Angeles: Western Psychological Services, 2005.
- AYRES, J. Sensory integrative processes and neuropsychological learning disabilities. *In*: HELLMUTH, J. (Ed.). **Learning Disorders**. Seattle: Special Child Publications, 1968, v.3.
- BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BARANEK, G.T.; FOSTER, L.G.; BERKSON, G. Tactile defensiveness and stereotyped behaviors. **The American Journal of Occupational Therapy**, [*S.l.*], v. 51, n.2, 91-95, 1997.
- BARCELLOS, E.N. *et al.* O Inventário Portage como Instrumento de Avaliação no Serviço de Aconselhamento Genético. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. 8. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2013. p. 3200-3211.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BLUMA, S. *et al.* **Portage Guide to Early Education**. Wisconsin: Portage Project, 1976.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.
- BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao. Acesso em: 20 fev. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 8 de outubro de 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 27 de dezembro de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394 e 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, 2010.

CAMINHA, R. C. **Autismo: um transtorno de natureza sensorial?** 2008. 71 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2008.

CAMINHA, R.; LAMPREIA, C. Findings on sensory deficits in autism: Implications for understanding the disorder. **Psychology & Neuroscience**, [S.l.], v.5, n. 2, p. 231-237, 2012.

COLL C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva.** Porto alegre: Artmed, 2004.

DAVISON, R.M.; MARTINSONS, M.G.; KOCK, N. Principles of canonical action research. **Information Systems Journal**, [S.l.], v. 14, p. 65-86, 2004.

FERRARI, E.A.M. *et al.* Plasticidade neural: relações com o comportamento e abordagens experimentais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 17, n. 2, ago. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722001000200011>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FONSECA, V. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

GALLAHUE, D.; OZMUM, J.; GOODWAY, J. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor.** Porto Alegre: Artmed, 2013.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GARCEZ, L. **Da construção de uma Ambiência Inclusiva no Espaço Escolar.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GARCIA, R. **O conhecimento em construção**: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIKOVATE, C.G. **Problemas Sensoriais e de Atenção no Autismo: uma linha de investigação**. 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35.

GOMES, D. *et al.* **Novos insights sobre seu metabolismo por meio de uma análise comparativa com Saccharomyces**. Lactis, 2014.

GRANDINO, P. J. Wallon e a psicogênese da pessoa na educação brasileira. *In*: GRATIOT-ALFANDEÉR, H. **Henri Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010, p. 31-42.

KANDEL, R. E. **Princípios de Neurociências**. 5. ed. São Paulo: Artmed, 2014.

KANNER, L. Autistic Disturbances of Affective Contact. **Nervous Child**, [S.l.], n. 2, p. 217-250, 1943.

KASSAR, M.C.M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, set., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkzTNB48zV4zNs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2023.

LAMBERTUCCI, M. Terapia ocupacional nos transtornos do espectro autista de alto funcionamento. *In*: CAMARGOS JÚNIOR, W. **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento: da avaliação ao tratamento**. Belo Horizonte: Arte Sã, 2013. p. 329-348.

MAGALHÃES, L.C. Integração sensorial: uma abordagem específica da Terapia Ocupacional. *In*: DRUMMOND, A. F.; REZENDE, M. B. **Intervenções da terapia ocupacional**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 44-69.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MARTINS, C.; KORTMANN, G.L. Recorte da experiência psicopedagógica clínica: Possibilidades de aplicação do Inventário Portage operacionalizado com sujeito com transtorno do espectro autista. **Diálogo**, Canoas, n. 28, p. 24-40, abr. 2015.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas? *In*: DE JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2010.

MERCADANTE, M. T; ROSÁRIO, M.C. **Autismo e Cérebro Social**. São Paulo: Segmento Parma, 2009.

MILLER, L. *et al.* Concept evolution in sensory integration: a proposed nosology for diagnosis. **American Journal Occupational Therapy**, [S.l.], v. 61, p. 135-140, 2007.

MOMO, A.; SILVESTRE, C. Integração sensorial nos transtornos do espectro do autismo. *In*: SCHWARTZMAN, J.; ARAÚJO, C. A. **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 297-313.

OMAIRI, C. Integração sensorial e o transtorno do espectro autista. *In*: OMARI, C. **Autismo: perspectivas no dia a dia**. Curitiba: Ithala, 2013. p. 139-152.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Primeira Infância: Um olhar desde a Neuroeducação**. EUA: OEA, 2010.

ÓRRU, S.E. **Aprendizes com Autismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

PIAGET, J. **A Construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

PIAGET, Jean. Como se desarrolla la mente del niño. *In*: PIAGET, J. *et al.* **Los anos postergados: la primera infancia**. Paris: UNICEF, 1975.

POSAR, A.; VISCONTI, P. Alterações Sensoriais em Crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v.94, n.4, p.342-350, 2018.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

REIS, H.I.S.; PEREIRA, A.P.; ALMEIDA, L.S. Da avaliação à intervenção na perturbação do espectro do autismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 55, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X19423>. Acesso em: 20 fev. 2023.

RODRIGUES, O.M.P.R. Escalas de desenvolvimento infantil e o uso com bebês. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 43, p. 81-100, mar., 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000100007>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ROGERS, J.S; DAWSON, G. **Intervenção Precoce em Crianças com Autismo: Modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização**. Lisboa: Lidel, 2010.

ROTTA, N.T.; BRIDI FILHO, C.A; BRIDI, F.R.S. **Plasticidade Cerebral e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

SANTOS, M.E.A.; QUINTAO, N.T.; ALMEIDA, R.X.de. Avaliação dos marcos do desenvolvimento infantil segundo a estratégia da atenção integrada às doenças prevalentes na infância. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, set. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-81452010000300022>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SCHAAF, R.; LANE, A. E. Toward a best-practice for assessment of sensory feature in ASD. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, [S.l.], v.45, n. 5, p. 1380-1395, 2014.

SCHMIDT, C. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. 5a. ed. Campinas: Papirus, 2017.

SERRA, D. A educação de alunos autistas: Entre os discursos e as práticas inclusivas das escolas regulares. **Revista Eletrônica Polêmica**. Rio de Janeiro, 2008.

SERRANO P. **Integração Sensorial no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança**. Lisboa: Papa-Letras, 2016.

SILVA, A.M. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibplex, 2012.

SOUZA, N. N.de. **Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos**. 2008. Dissertação (Mestrado em educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

TAQUES, D.C.S.R.; RODRIGUES, O.M.P.R. Avaliação de repertório comportamental de bebês nos quatro primeiros meses de vida: uma proposta de análise. **Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v.16, n. 2, p.77-87, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000200008. Acesso em: 20 fev. 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Delhi: UNESCO, 1993.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990.

VIEIRA, M.E.B.; RIBEIRO, F.V.; FORMIGA, C.K.M.R. Principais instrumentos de avaliação do desenvolvimento da criança de zero a dois anos de idade. **Revista Movimenta**, [S.l.], v. 2, n. 1 .2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3329596/mod_resource/content/0/instrumentos%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20DI%200%20a%202%20anos.PDF. Acesso em: 20 fev. 2023.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WILLIAN, L. C. A.; AIELLO, A. L. R. **Manual do Inventário Portage Operacionalizado**. Porto Alegre: Juruá, 2018.

WING, L. The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism. In: FRITH, U. (Ed.). **Autism and Asperger syndrome**. Londres: Cambridge University Press, 1991.

APÊNDICE A – Questionário inicial

Este questionário é parte integrante da pesquisa intitulada “Crianças com TEA na Educação Infantil: estratégias de inclusão baseadas em características sensoriais”, desenvolvida por Rosi Barrento, e vinculada ao Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. A pesquisa tem como objetivo auxiliar o professor a desenvolver estratégias de inclusão de crianças com Transtorno de Espectro Autista (TEA), na Educação Infantil, baseado na adequação dos ambientes e dos materiais às características de hipossensibilidade ou hipersensibilidade aos estímulos sensoriais. A sua participação é muito importante, por isso solicito a sua atenção na resposta às questões abaixo. Desde já agradeço a sua contribuição.

- 1) Há quanto tempo você concluiu a sua graduação?
- 2) Qual é a sua formação profissional?
- 3) Qual é o seu entendimento sobre inclusão?
- 4) Você teve formação para atuar com alunos com TEA?
- 5) Qual é a sua opinião sobre a inclusão de crianças com TEA em classe regular de Educação Infantil?
- 6) Quantos alunos tem a sua turma?
- 7) Quantos alunos com TEA você atende em sua turma?
- 8) O que você conhece sobre as características do TEA?
- 9) Qual a sua maior dificuldade na inclusão desses alunos?
- 10) O que você considera necessário para a inclusão e adaptação de materiais para esses alunos?
- 11) Você consegue identificar em qual marco de desenvolvimento o seu aluno se encontra?
- 12) Você já ouviu falar sobre o Transtorno do Processamento Sensorial?

APÊNDICE B – Questionário final

Gostaríamos de agradecer a sua participação em nosso curso, que faz parte da pesquisa: “Crianças com TEA na Educação Infantil: estratégias de inclusão baseadas em características sensoriais”. As questões apresentadas não estão associadas a respostas corretas ou incorretas, pretende-se apenas recolher a percepção pessoal de cada participante para auxiliar a base de dados da pesquisa.

- 1) As informações obtidas no curso foram relevantes para o seu trabalho?
 Sim Não
- 2) O seu entendimento sobre inclusão mudou após o curso?
 Sim, o meu entendimento melhorou.
 Não, o meu entendimento permanece o mesmo.
- 3) O seu entendimento sobre TEA melhorou após o curso?
 Sim, o meu entendimento melhorou.
 Não, o meu entendimento permanece o mesmo.
- 4) O seu entendimento sobre marcos do desenvolvimento melhorou após o curso?
 Sim, o meu entendimento melhorou.
 Não, o meu entendimento permanece o mesmo.
- 5) Alguma vez você já utilizou os marcos do desenvolvimento para avaliar o seu aluno?
 Sim Não
- 6) Você já conhecia o Inventário Portage Operacionalizado antes do curso?
 Sim Não
- 7) Se você já utilizou os marcos do desenvolvimento, acha que o Portage auxilia nessa avaliação?
 Sim Não
- 8) Você já conhecia o Transtorno do Processamento Sensorial antes do curso?
 Sim Não
- 9) Você pretende aplicar os conteúdos do curso em suas turmas?
 Sim Não
- 10) Você conseguiu realizar alguma adaptação de material para seu aluno?
 Sim Não

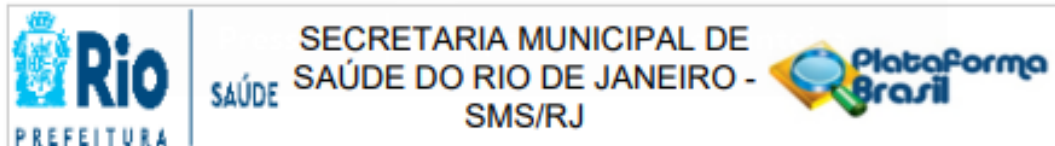
11) Você conseguiu realizar alguma adaptação de currículo para seu aluno?
 Sim Não

12) Você conseguiu realizar alguma adaptação de ambiente para seu aluno?
 Sim Não

13) Que sugestões você daria para melhorar esta oficina?
 Sim Não

14) Você gostaria de tecer comentários sobre algum tema que foi tratado nas questões anteriores?

APÊNDICE C – Parecer Consubstanciado do CEP da Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro - SMS/RJ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO BASEADAS EM CARACTERÍSTICAS SENSORIAIS

Pesquisador: ROSILENE PEREIRA BARRENTO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52112921.7.3001.5279

Instituição Proponente: RIO DE JANEIRO SEC MUNICIPAL DE SAUDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.137.222

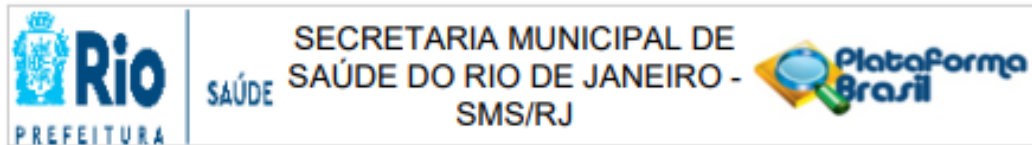
Apresentação do Projeto:

As informações colocadas nos campos denominados "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento intitulado "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1855757.pdf, de 24/11/2021.

Resumo:

A presente pesquisa está inserida na temática Educação Inclusiva e trabalha com o seguinte problema: como auxiliar o professor a incluir crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, a partir da adequação dos ambientes às características de hipossensibilidade ou hipersensibilidade sensorial? A fim de responder essa questão traçou-se como objetivo geral auxiliar o professor a desenvolver estratégias de inclusão de crianças com Transtorno de Espectro Autista na Educação Infantil baseadas na adequação dos ambientes e dos materiais às características de hipossensibilidade ou hipersensibilidade aos estímulos sensoriais. Para a consecução desta pesquisa tem-se os seguintes objetivos específicos: Identificar os marcos do desenvolvimento infantil, segundo Piaget e Wallon; conhecer as características do Transtorno do Espectro Autista; criar oficinas de capacitação de professores sobre estratégias de inclusão baseadas em características sensoriais. O estudo foi motivado pela escassez de pesquisas que considerem a sensibilidade sensorial na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil e pelos resultados promissores da aplicação desse conteúdo na inclusão de

Endereço: Rua Evaristo da Veiga, 16, 4º andar
Bairro: Centro **CEP:** 20.031-040
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2215-1485 **E-mail:** cepmsrj@yahoo.com.br



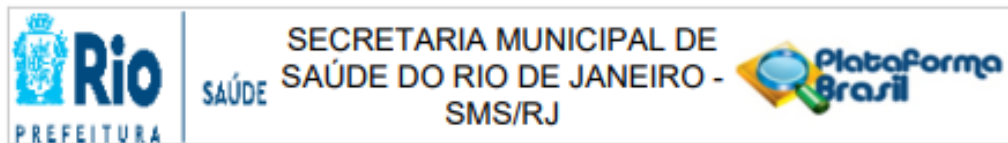
Continuação do Parecer: 5.137.222

alunos da 7ª CRE. O estudo tem como referência a inclusão no Brasil, os conceitos de educação infantil, os marcos do desenvolvimento, o transtorno do espectro autista e o transtorno do processamento sensorial. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, que utilizará como instrumento de coleta de dados: fóruns, observação participante e questionários. O público-alvo serão os professores dos Espaços de Desenvolvimento Infantil da 7ª CRE. O produto educacional a ser construído será um livro para o professor com sugestões práticas, propostas de intervenção, indicação de textos e artigos de apoio acerca de ajustes de estímulos sensoriais dos ambientes e materiais educacionais para crianças com Transtorno de Espectro Autista.

Metodologia Proposta:

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação. A pesquisa-ação é definida por Thiollent (1986, p. 14) como "um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo". A pesquisa será realizada no Espaço de Desenvolvimento Infantil na 7ª CRE da Prefeitura do Rio de Janeiro, onde são alfabetizadas e acompanhadas as crianças com Transtorno do Espectro Autista em suas características sensoriais e seu marco de desenvolvimento, sendo fácil realizar as adaptações necessárias ao ambiente e aos materiais pedagógicos, contribuindo com a prática do docente na inclusão da criança, por isso considerado o local ideal para a intervenção do projeto com os professores, os mesmo já estão dentro do ambiente necessário e com convivência laboral que possa contribuir para os resultados, não havendo a participação dos alunos, sendo abordados somente os professores. Esse método foi considerado o mais adequado dada a convergência dos objetivos da pesquisa e as características da pesquisa-ação. Recrutamento: A pesquisadora possui contato profissional com os futuros participantes do projeto de pesquisa, desta forma, irá abordá-los pessoalmente de forma oral e em local reservado, em uma sala em separado, para evitar constrangimentos em caso negativo de participação, explicar tudo sobre o projeto e esclarecer todas as dúvidas, e neste momento irá explicar sobre o processo de obtenção do consentimento e de todas as etapas do projeto, deixando claro que a participação é livre não possuindo qualquer problema ou penalização em não participar, e caso concordem na participação, irão assinar o termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE. A pesquisa será realizada nos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) da 7ª CRE do Município do Rio de Janeiro, localizadas na Praça Seca.

Endereço: Rua Evaristo da Veiga, 16, 4º andar
Bairro: Centro **CEP:** 20.031-040
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2215-1485 **E-mail:** cepmsrj@yahoo.com.br



Continuação do Parecer: 5.137.222

A pesquisa contará com a participação de vinte professores dos EDI regentes de turmas regulares que trabalhem com alunos com Transtorno do Espectro Autista. esclarecemos que nesses EDI, a equipe dedicada à Educação Inclusiva conta com uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) itinerante, um Agente de Apoio à Educação Especial e uma estagiária, entretanto somente os professores irão participar do projeto.

A pesquisa será realizada através do preenchimento do instrumento de avaliação dos marcos de desenvolvimento, inventário Portage e a observação dos incômodos ou inibição de reação dos estímulos sensoriais. O acompanhamento será diário tirando dúvidas, planejando e replanejando quando for necessário, este processo será chamado de oficina e terá a duração e acompanhamento diário da pesquisadora durante todo o mês de Fevereiro, no período de Março a Julho serão realizados 5 fóruns (1 por mês), com os professores que participaram das oficinas, onde serão analisados os resultados das práticas utilizadas.

Critério de Inclusão:

Os participantes desta pesquisa devem atender aos seguintes critérios de inclusão:

- ser professor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro;
- estar lotado em um dos Espaços de Desenvolvimento infantil da 7ª CRE;
- ter aluno com transtorno de espectro autista incluído em sua turma regular;
- ter interesse em participar da pesquisa.

Critério de Exclusão:

- Todos aqueles que preencham as características de perfil do critério de inclusão , mas que estejam afastados do serviço por qualquer motivo : licença médica, férias, licença maternidade , etc.

Objetivo da Pesquisa:

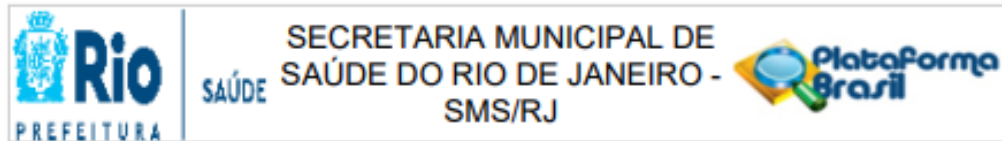
Objetivo Primário:

Auxiliar o professor a desenvolver estratégias de inclusão de crianças com Transtorno de Espectro Autista, na Educação Infantil, baseado na adequação dos ambientes e dos materiais às características de hipossensibilidade ou hipersensibilidade aos estímulos sensoriais.

Objetivo Secundário:

- identificar os marcos do desenvolvimento, segundo Piaget e Wallon;
- mapear as características do Transtorno de Espectro Autista;

Endereço: Rua Evaristo da Veiga, 16, 4º andar
Bairro: Centro **CEP:** 20.031-040
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2215-1485 **E-mail:** cepmsrj@yahoo.com.br



Continuação do Parecer: 5.137.222

- realizar levantamento bibliográfico sobre artigos e livros que abordem o Transtorno do Processamento Sensorial;
- criar oficinas de capacitação para professores sobre estratégias de inclusão baseadas em características sensoriais;
- produzir e-book com sugestões práticas, propostas de intervenção, indicação de textos e artigos de apoio acerca de ajustes de estímulos sensoriais dos ambientes e materiais para crianças com Transtorno de Espectro Autista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos da pesquisa podem ser avaliados como sendo baixos. Configuram-se como riscos desta pesquisa o constrangimento em participar das atividades propostas, por sentir-se avaliado (a). Para minimizar tais riscos haverá constante diálogo com o grupo a respeito dos benefícios das atividades e a possibilidade de interrupção da participação a qualquer momento, como também o esclarecimento que não está ocorrendo nenhuma avaliação funcional, somente a contribuição para o projeto. Existe ainda o risco mínimo de vazamento de dados do projeto, que serão minimizados, com a proteção dos dados sendo guardados em computadores protegidos por senha e dados criptografados.

Benefícios:

Os benefícios desta pesquisa envolvem:

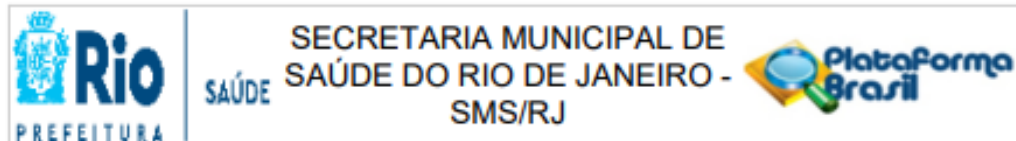
- o aprofundamento dos estudos sobre o Transtorno de Processamento Sensorial, a fim de criar novas estratégias de inclusão em turmas regulares;
- a possibilidade de desenvolvimento de estratégias inclusivas baseadas na sensibilidade sensorial para adaptação do ambiente, de materiais e atividades;
- o estímulo ao desenvolvimento de postura empática, a fim de favorecer a inclusão.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa com vistas à obtenção de título de mestre, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, do curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, do Colégio Pedro II.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Endereço: Rua Evaristo da Veiga, 16, 4º andar
Bairro: Centro **CEP:** 20.031-040
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2215-1485 **E-mail:** cepmsrj@yahoo.com.br



Continuação do Parecer: 5.137.222

foram apresentados, satisfatoriamente, os Termos obrigatórios.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O presente projeto de pesquisa atendeu às exigências de pendências, conforme solicitadas.

Conforme Carta inserida nesta plataforma:

Ao CEP / SMS - RJ

Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro (CEP/SMS-RJ).

Esta carta resposta está sendo apresentada, para o cumprimento de pendências do Parecer Consubstanciado nº 5.118.589, emitido em 22 de Novembro de 2021, por este CEP.

Pendência 1 - Descrever, no projeto detalhado, como se dará a observação, o fórum e a aplicação dos questionários dos participantes da pesquisa, em qual momento ocorrerá, tendo em vista que as atividades da pesquisa não deverão interferir no currículo escolar e nas atividades profissionais do professor

Resposta 1: As adequações solicitadas foram ajustadas e apresentadas na página 23 do arquivo : "Projeto_revisado_versao_CEP_SMS-RJ" anexado em 24/11/2021, sendo destacadas as alterações em fundo de cor diferente.

Pendência 2 - Incluir, no TCLE, a metodologia a ser utilizada na pesquisa, assim como o tempo de duração e o local das atividades da pesquisa.

Resposta 2 : Foram realizadas as alterações solicitadas, sendo apresentado um novo TCLE com o nome de arquivo : "TCLE_CEP_SMS_RJ", anexado em 24/11/2021. sendo as alterações em fundo de cor diferente no campo 2.

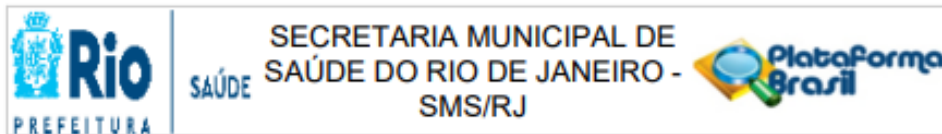
Sendo assim, o presente projeto encontra-se aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Sr.(a) Pesquisador(a),

Atentamos que o pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação

Endereço: Rua Evaristo da Veiga, 16, 4º andar
 Bairro: Centro CEP: 20.031-040
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2215-1485 E-mail: cepsmsrj@yahoo.com.br



Continuação do Parecer: 5.137.222

imediate (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). Qualquer necessidade de modificação no curso do projeto deverá ser submetida à apreciação do CEP/SMS-RJ como emenda. Deve-se aguardar o parecer favorável do CEP/SMS-RJ antes de efetuar a modificação. Atentar para a necessidade de atualização do cronograma da pesquisa.

Caso ocorra alguma alteração no financiamento do projeto ora apresentado (alteração de patrocinador, modificação no orçamento ou copatrocínio), o pesquisador tem a responsabilidade de submeter uma emenda ao CEP/SMS-RJ solicitando as alterações necessárias. A nova Folha de Rosto a ser gerada deverá ser assinada nos campos pertinentes e anexada novamente na Plataforma Brasil para análise deste CEP/SMS-RJ.

O CEP/SMS-RJ deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas a este CEP/SMS-RJ, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Acrescentamos que o participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (item IV.3 .d., da Resolução CNS/MS Nº 466/12) e deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (item IV.5.d., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

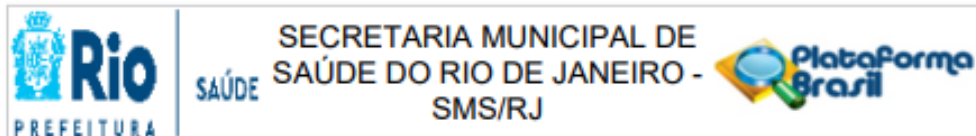
Ressaltamos que o pesquisador responsável por este Protocolo de Pesquisa deverá apresentar a este Comitê de Ética um relatório das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Caso haja interrupção do projeto ou não publicação dos resultados, solicitamos justificar fundamentalmente ao CEP/SMS-RJ.

De acordo com o OFÍCIO CIRCULAR Nº 8/2020/CONEP/SECNS/MS com as orientações para a condução de pesquisas e atividades dos CEP's durante a pandemia provocada pelo SARS-COV-2 e enquanto perdurar o estado de emergência de saúde pública decorrente da Covid-19, recomenda-se que os CEP's e toda a comunidade científica adotem, para a condução dos protocolos de pesquisa, envolvendo seres humanos, as orientações da CONEP observando, ainda, no que couber, as diretrizes adotadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa).

Quando se tratar de pesquisas com seres humanos em instituições integrantes do Sistema Único

Endereço: Rua Evaristo da Veiga, 16, 4º andar
Bairro: Centro **CEP:** 20.031-040
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2215-1485 **E-mail:** cepmsrj@yahoo.com.br



Continuação do Parecer: 5.137.222

de Saúde (SUS), os procedimentos não deverão interferir na rotina dos serviços de assistência à saúde, a não ser quando a finalidade do estudo o justificar, e for expressamente autorizado pelo dirigente da instituição.

As pesquisas realizadas em instituições integrantes do SUS devem atender aos preceitos éticos e de responsabilidade do serviço público e de interesse social, não devendo ser confundidas com as atividades de atenção à saúde.

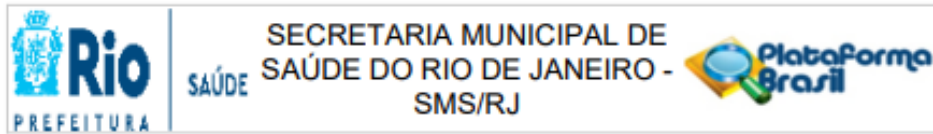
Em razão da Pandemia, a realização da pesquisa ficará a critério do gestor da Unidade de Saúde avaliar caso seja necessária a suspensão, a interrupção ou o cancelamento da pesquisa devido às demandas de serviços decorrentes da Covid-19. Caso haja a suspensão, interrupção ou cancelamento da pesquisa, caberá aos investigadores a submissão de notificação via Plataforma Brasil, para apreciação do Sistema CEP/CONEP. Para as pesquisas realizadas em instituições educacionais, ficará a critério do gestor/ diretor fazer a devida avaliação.

Este parecer possui validade de 12 meses a contar da data de sua aprovação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1855757.pdf	24/11/2021 17:02:15		Aceito
Outros	Carta_Respostas_CEP_SMS_RJ.docx	24/11/2021 17:01:55	ROSILENE PEREIRA BARRENTO DA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_SMS_RJ.docx	24/11/2021 17:01:12	ROSILENE PEREIRA BARRENTO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_revisado_versao_CEP_SMS_RJ.docx	24/11/2021 17:00:56	ROSILENE PEREIRA BARRENTO DA	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Pendencias.docx	31/10/2021 09:45:10	ROSILENE PEREIRA BARRENTO DA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Rosilene_versao_pos_parecer.docx	31/10/2021 09:37:15	ROSILENE PEREIRA BARRENTO DA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEPs.docx	22/09/2021 18:42:16	ROSILENE PEREIRA BARRENTO DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Evaristo da Veiga, 16, 4º andar
 Bairro: Centro CEP: 20.031-040
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2215-1485 E-mail: cepsmrj@yahoo.com.br



Continuação do Parecer: 5.137.222

Outros	Lattes_orientadora.pdf	22/09/2021 18:10:38	ROSILENE PEREIRA BARRENTO DA	Aceito
Outros	Lattes_pesquisadora.pdf	22/09/2021 18:10:15	ROSILENE PEREIRA BARRENTO DA	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_de_dados.docx	22/09/2021 18:03:12	ROSILENE PEREIRA BARRENTO DA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 30 de Novembro de 2021

Assinado por:
Salesia Felipe de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Evaristo da Veiga, 16, 4º andar
Bairro: Centro **CEP:** 20.031-040
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2215-1485 **E-mail:** cepmsrj@yahoo.com.br

APÊNDICE D – Parecer Consubstanciado do CEP Colégio Pedro II



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO BASEADAS EM CARACTERÍSTICAS SENSORIAIS

Pesquisador: ROSILENE PEREIRA BARRENTO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52112921.7.0000.9047

Instituição Proponente: Colégio Pedro II

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.086.294

Apresentação do Projeto:

As informações colocadas nos campos denominados "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento intitulado "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1830327.pdf" (submetido na Plataforma Brasil em 31/10/2021 09:45:22).

INTRODUÇÃO:

O presente estudo dedica-se à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil e visa auxiliar o professor na adequação de ambientes e materiais a partir das características de sensibilidade sensorial. A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, em qualquer nível de ensino, é um grande desafio. Na Educação Infantil, a inclusão bem-sucedida na primeira infância se reveste de especial importância, visto que permite a continuidade desse aluno na classe regular dos próximos segmentos. A experiência de três anos como Professora do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil permitiu verificar que há muita dificuldade nas escolas em receber os alunos com Transtorno do Espectro Autista e planejar atividades que favoreçam a inclusão, tanto do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.086.294

quanto da interação social. Para compreender o motivo pelo qual crianças com Transtorno do Espectro Autista apresentavam sérias dificuldades em adaptar-se ao ambiente, a pesquisadora fez pesquisas bibliográficas, formações e longos períodos de observação em torno de dez anos dentro de escolas regulares. Em 2010, no último ano da graduação, a pesquisadora iniciou simultaneamente, uma especialização em Neurociência Pedagógica e a outra em Arteterapia em Educação e Saúde. A escolha por essas áreas teve como objetivo conhecer mais aprofundadamente as formas como se dão os processos cognitivos no cérebro e as diferentes formas de aprender. Através da Arteterapia buscava-se formas de ensinar inserindo a arte como estratégia para estimular esses processos cognitivos. Ambos os cursos forneceram bases para uma práxis mais inclusiva. No mesmo ano, a pesquisadora ingressou em uma escola da rede privada onde teve os primeiros contatos com as mais variadas dificuldades e transtornos de aprendizagem. A pesquisadora enfrentou vários desafios e foi estimulada a pesquisar cada vez mais sobre a forma de aprender de cada indivíduo. Em 2013, iniciou como Professora de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro. Dessa forma, para pesquisar sobre os processos de desenvolvimento cognitivo, a Educação Infantil, oferece amplo campo de estudo. Durante o período que atuou como Professora Regente de Classe Regular, recebeu vários alunos com necessidades educacionais específicas e teve a oportunidade de aprender a planejar e adaptar materiais para atendê-los. Nesse contexto, o interesse sobre a educação inclusiva foi aumentando, assim como a inquietação sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, principalmente as de grau severo/moderado. A pesquisadora percebeu que eram crianças que sentiam o mundo de uma forma muito peculiar, pois a criança com Transtorno do Espectro Autista precisa entender e aprender a ler o mundo a sua volta, uma vez que, as mesmas sofrem de um conjunto de sintomas, com alteração em três áreas específicas a socialização, a linguagem/comunicação e o comportamento (SILVA et al, 2012, p.60).. Esses sintomas fazem com que o processo de inclusão para a criança com Transtorno do Espectro Autista exija muito além das adaptações de conteúdo ou materiais

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.086.294

apropriados. A adaptação deve acontecer também no próprio ambiente. De acordo com Serra (2000), a escola deve conhecer as peculiaridades da criança com Transtorno do Espectro do Autismo e prover as acomodações físicas e curriculares necessárias. A princípio, iniciou as pesquisas de forma empírica e foi procurando embasamento teórico, através de leituras e palestras sobre o assunto. Essa fase inicial de estudo foi muito importante para compreender o Transtorno do Espectro do Autismo, mas os questionamentos sobre a complexidade desses indivíduos e como adaptá-los no ambiente escolar continuava e isso a motivou a continuar as pesquisas em outras áreas. Em 2018, a pesquisadora foi requisitada pelo Instituto Helena Antipoff, que é um órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME), responsável pela implementação das ações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008). Lá, começou a atuar como Professora de Atendimento Educacional Especializado, profissional que faz parte da rede de apoio do Ensino Especial que atende os alunos público-alvo da Educação Especial. Nesse período o contato com crianças com TEA aumentou. A continuidade dos estudos levou-a a fontes da Neurociência (Kandel, 2014), da Terapia Ocupacional (Ayres, 1950) da Psicomotricidade (Fonseca, 2008), da Psicologia e Psiquiatria (Siegel, 2011). Esses estudos evidenciaram que é frequente a ocorrência de Transtorno do Processamento Sensorial em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. Nos casos de Transtorno do Processamento Sensorial, segundo Miller (2006), o cérebro não interpreta os estímulos sensoriais da forma adequada, causando hiposensibilidade ou hipersensibilidade sensorial. As crianças que são hipersensíveis aos estímulos do ambiente podem ficar muito incomodadas com os sons, odores, excessos de estímulos visuais, dentre outros. Em decorrência do prejuízo na comunicação, a pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, por não conseguir expressar seus incômodos, reage muitas vezes de forma agressiva ou procura o total isolamento. Em criança esse aspecto fica mais agravado. As pesquisas de Ayres (1995) afirmam que os prejuízos na integração sensorial interferem no desenvolvimento dos marcos do desenvolvimento, descritos por Piaget (1974), devido à inadequação das respostas

Endereço: Campo de São Cristóvão 177	CEP: 20.921-903
Bairro: São Cristóvão	
UF: RJ	Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730	E-mail: cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.086.294

adaptativas com o ambiente. Consequentemente, vê-se reflexos na aprendizagem, nas interações sociais e nas habilidades para a vida diária (Ayres, 2005). Esse conhecimento essencial para a compreensão de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista é pouco ou nada compartilhado com as escolas. Essas descobertas motivaram-na a iniciar uma Pós-Graduação em Psicomotricidade, no ano de 2019, a fim de aperfeiçoar sua prática pedagógica na educação inclusiva. A convergência dos estudos reforçava a ideia de criar estratégias para auxiliar os docentes a incluírem crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, a partir da adequação dos ambientes às características de hipossensibilidade ou hipersensibilidade sensorial. A fim de buscar respostas para esta pergunta e aprofundar os estudos na área, matriculou-se no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica.

HIPÓTESE:

A Adequação dos ambientes e dos materiais , auxiliam o docente a incluir crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

METODOLOGIA PROPOSTA:

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação. A pesquisa-ação é definida por Thiollent (1986, p. 14) como "um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo".

A pesquisa será realizada no Espaço de Desenvolvimento Infantil na 7ª CRE da Prefeitura do Rio de Janeiro, onde são alfabetizadas e

Endereço: Campo de São Cristóvão 177	CEP: 20.921-903
Bairro: São Cristóvão	
UF: RJ	Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730	E-mail: cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.086.294

acompanhadas as crianças com Transtorno do Espectro Autista em suas características sensoriais e seu marco de desenvolvimento, sendo fácil realizar as adaptações necessárias ao ambiente e aos materiais pedagógicos, contribuindo com a prática do docente na inclusão da criança, por isso considerado o local ideal para a intervenção do projeto com os professores, os mesmos já estão dentro do ambiente necessário e com convivência laboral que possa contribuir para os resultados, não havendo a participação dos alunos, sendo abordados somente os professores. Esse método foi considerado o mais adequado dada a convergência dos objetivos da pesquisa e as características da pesquisa-ação, Recrutamento: A pesquisadora possui contato profissional com os futuros participantes do projeto de pesquisa, desta forma, irá abordá-los pessoalmente de forma oral e em local reservado, em uma sala em separado, para evitar constrangimentos em caso negativo de participação, explicar tudo sobre o projeto e esclarecer todas as dúvidas, e neste momento irá explicar sobre o processo de obtenção do consentimento e de todas as etapas do projeto, deixando claro que a participação é livre não possuindo qualquer problema ou penalização em não participar, e caso concordem na participação, irão assinar o termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE. A pesquisa será realizada nos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) da 7ª CRE do Município do Rio de Janeiro, localizadas na Praça Seca. A pesquisa contará com a participação de vinte professores dos EDI regentes de turmas regulares que trabalhem com alunos com Transtorno do Espectro Autista. esclarecemos que nesses EDI, a equipe dedicada à Educação Inclusiva conta com uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) itinerante, um Agente de Apoio à Educação Especial e uma estagiária, entretanto somente os professores irão participar do projeto. A pesquisa será realizada através do preenchimento do instrumento de avaliação dos marcos de desenvolvimento, inventário Portage e a observação dos incômodos ou inibição de reação dos estímulos sensoriais. O acompanhamento será diário tirando dúvidas, planejando e replanejando quando for necessário, este processo será chamado de oficina e terá a duração e acompanhamento diário da pesquisadora durante

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.086.294

todo o mês de Fevereiro, no período de Março a Julho serão realizados 5 fóruns (1 por mês), com os professores que participaram das oficinas, onde serão analisados os resultados das práticas utilizadas.

CRITÉRIO DE INCLUSÃO:

Os participantes desta pesquisa devem atender aos seguintes critérios de inclusão: • ser professor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; • estar lotado em um dos Espaços de Desenvolvimento infantil da 7ª CRE; • ter aluno com transtorno de espectro autista incluído em sua turma regular; • ter interesse em participar da pesquisa.

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO:

• Todos aqueles que preencham as características de perfil do critério de inclusão , mas que estejam afastados do serviço por qualquer motivo : licença médica, férias, licença maternidade , etc.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora:

Objetivo Primário:

Auxiliar o professor a desenvolver estratégias de inclusão de crianças com Transtorno de Espectro Autista, na Educação Infantil, baseado na adequação dos ambientes e dos materiais às características de hipossensibilidade ou hipersensibilidade aos estímulos sensoriais.

Objetivo Secundário:

Endereço: Campo de São Cristóvão 177	CEP: 20.921-903
Bairro: São Cristóvão	
UF: RJ	Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730	E-mail: cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.086.294

- identificar os marcos do desenvolvimento, segundo Piaget e Wallon;
- mapear as características do Transtorno de Espectro Autista;
- realizar levantamento bibliográfico sobre artigos e livros que abordem o Transtorno do Processamento Sensorial;
- criar oficinas de capacitação para professores sobre estratégias de inclusão baseadas em características sensoriais;
- produzir e-book com sugestões práticas, propostas de intervenção, indicação de textos e artigos de apoio acerca de ajustes de estímulos sensoriais dos ambientes e materiais para crianças com Transtorno de Espectro Autista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora:

Riscos:

Os riscos da pesquisa podem ser avaliados como sendo baixos. Configuram-se como riscos desta pesquisa o constrangimento em participar das atividades propostas, por sentir-se avaliado (a).

Para minimizar tais riscos haverá constante diálogo com o grupo a respeito dos benefícios das atividades e a possibilidade de interrupção da participação a qualquer momento, como também o esclarecimento que não está ocorrendo nenhuma avaliação funcional, somente a contribuição para o projeto.

Existe ainda o risco mínimo de vazamento de dados do projeto, que serão minimizados, com a proteção dos dados sendo guardados em computadores protegidos por senha e dados criptografados.

Benefícios:

Os benefícios desta pesquisa envolvem:

- o aprofundamento dos estudos sobre o Transtorno de Processamento Sensorial, a fim de criar novas estratégias de inclusão em turmas regulares;
- a possibilidade de desenvolvimento de estratégias inclusivas baseadas na sensibilidade sensorial para adaptação do ambiente, de materiais e atividades;
- o estímulo ao desenvolvimento de postura empática, a fim de favorecer a inclusão

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.086.294

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma resposta ao parecer CEP no 5.044.550, datado de 18 de Outubro de 2021.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conferir item "Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações".

Recomendações:

Conferir item "Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1. Quanto ao cronograma:

1.1 PENDÊNCIA: Há inconsistências no cronograma disponibilizado no projeto detalhado e no arquivo de informações básicas do projeto (as datas de elaboração do projeto de pesquisa e submissão à plataforma Brasil, por exemplo). Solicita-se adequação. Ademais, solicita-se que se inclua no cronograma o período de recrutamento dos participantes da pesquisa.

RESPOSTA: Como a Plataforma Brasil não aceita a inclusão de datas anteriores a data atual, o cronograma está com atividades aglutinadas em uma mesma data inicial, as fases subseqüentes foram reorganizadas, desta forma, os cronogramas (projeto detalhado e informações básicas da PB) foram revisados e ajustados, estando compatíveis, conforme solicitado foi incluída a fase de recrutamento dos participantes.

ANÁLISE: Pendência atendida.

2. Quanto ao Projeto detalhado:

2.1 PENDÊNCIA: A pesquisadora não informa no projeto como será feito o recrutamento e o processo de consentimento livre e esclarecido dos participantes da pesquisa. Nos termos da resolução CNS 510/2016, artigos 4º ao 9º, o processo de consentimento livre e esclarecido requer que haja uma relação de confiança entre pesquisadora e participantes da pesquisa, de maneira espontânea, clara e objetiva, evitar modalidades formais, assegurar comunicação plena, em local, condição e momento adequados, assegurando espaço para esclarecimentos sobre a pesquisa e que o participante possa expressar seus receios ou dúvidas quanto à sua participação na pesquisa, além de receber informações sobre seus direitos. Solicita-se então que a pesquisadora esclareça como os participantes serão abordados para

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.086.294

recrutamento para a pesquisa, e como será feito o processo de consentimento livre e esclarecido.

RESPOSTA: O recrutamento e obtenção do consentimento livre e esclarecido, foi inserido de forma clara na página 22 do projeto detalhado, com texto em destaque de fundo amarelo para facilitar a identificação das alterações, sendo tais alterações também inseridas no campo de metodologia da Plataforma Brasil.

ANÁLISE: Pendência atendida.

2.2 PENDÊNCIA: Na página 23 do projeto, a pesquisadora informa que "A pesquisa contará com a participação de quinze professores dos EDIregentes de turmas regulares com a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista." No entanto, no arquivo de informações básicas da plataforma Brasil, assim como na folha de rosto, informa-se que serão 20 os participantes. Solicita-se adequação, tendo em vista que as informações devem ser consistentes em todos os documentos.

RESPOSTA: Houve um erro de digitação com relação ao número "quinze" que era a ideia inicial do número de participantes, sendo alterada posteriormente para 20 profissionais participantes, o número de participantes já foi devidamente corrigido na página 23 do projeto detalhado e na Plataforma Brasil.

ANÁLISE: Pendência atendida.

2.3 PENDÊNCIA: Na página 23, a pesquisadora afirma que "A pesquisa será realizada no Espaço de Desenvolvimento Infantil Eu Sou na 7ª CRE da Prefeitura do Rio de Janeiro, observando as crianças com Transtorno do Espectro Autista em suas características sensoriais e seu marco de desenvolvimento, para fazer as adaptações necessárias ao ambiente e aos materiais pedagógicos, contribuindo com a prática do docente na inclusão da criança."

Mais abaixo, na mesma página, a pesquisadora informa que "A pesquisa será realizada nos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) da 7ª CRE do Município do Rio de Janeiro, localizadas na Praça

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.086.294

Seca. A pesquisa contará com a participação de quinze professores dos EDIregentes de turmas regulares com a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Nesses EDI, a equipe dedicada à Educação Inclusiva conta com uma professora de Atendimento Educacional Especializado(AEE) itinerante, um Agente de Apoio à Educação Especial e uma estagiária.

A pesquisa será realizada através do preenchimento do instrumento de avaliação dos marcos de desenvolvimento, inventário Portage e a observação dos incômodos ou inibição de reação dos estímulos sensoriais. O acompanhamento será diário tirando dúvidas, planejando e replanejando quando for necessário."

Já na página 25, a pesquisadora afirma que serão etapas da pesquisa:

"oferta de oficina para professores da 7ª CRE sobre estratégias de inclusão baseadas em características sensoriais dos alunos com TEA; acompanhamento do processo de inclusão dos alunos com TEA em turmas de professores participantes da oficina;"

Não está claro como será feito o trabalho de pesquisa. Há a previsão de uma oficina com professores sobre estratégias de inclusão de alunos TEA, e de acompanhamento do processo de inclusão desses estudantes, mas não há nenhum detalhamento de como se darão essas etapas. Além disso, essas informações contrastam com as informações dadas na página 23, de que haverá a observação de crianças TEA para fazer as adaptações necessárias.

Solicita-se que a pesquisadora esclareça qual será a participação efetiva das crianças na pesquisa; como se dará, detalhadamente, a oficina para os docentes; e como se dará, detalhadamente, o acompanhamento dos egressos das oficinas.

RESPOSTA: Todo passo-a-passo da intervenção com os participantes foi detalhado, sendo as alterações destacadas em texto com fundo amarelo para facilitar a identificação, aproveito para deixar claro que não haverá a participação de alunos no projeto de pesquisa.

ANÁLISE: Pendência atendida.

Considerações Finais a critério do CEP:

---LEIA ATENTAMENTE O PARECER COMPLETO!---

1.De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CNS n. 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais - a contar da data de aprovação do protocolo - que permitam ao Cep acompanhar o desenvolvimento dos projetos.

Endereço: Campo de São Cristóvão 177	CEP: 20.921-903
Bairro: São Cristóvão	
UF: RJ	Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730	E-mail: cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.086.294

Esses relatórios devem ser assinados pelo pesquisador responsável e conter as informações detalhadas - naqueles itens aplicáveis - nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular n. 062/2011: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/conep/relatorio_final_encerramento.pdf>, bem como deve haver menção ao período a que se referem. As informações contidas no relatório devem ater-se ao período correspondente e não a todo o período da pesquisa até aquele momento. Para cada relatório, deve haver uma notificação separada. A submissão deve ser como Notificação (consultar pág. 69 no arquivo intitulado "1 - Manual Pesquisador - Versão 3.2, disponível no endereço <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Anexar em arquivo com recurso "copiar e colar".

2. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada, isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.1.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013)

3. O Cep lembra que o pesquisador deve ainda (1) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto (Res. CNS 466/12 item XI.g); (2) divulgar os resultados para os participantes da pesquisa e para as instituições onde os dados foram obtidos (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.4.14); (3) anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.3.c) e (4) comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, dos resultados e/ou dos achados da pesquisa, sempre que esses puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados (Res. CNS 466/2012 item III.1.m). Essas providências devem ser tomadas no prazo máximo de seis meses, contados a partir da data da emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.086.294

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1830327.pdf	31/10/2021 09:45:22		Aceito
Outros	Carta_Resposta_Pendencias.docx	31/10/2021 09:45:10	ROSILENE PEREIRA BARRENTO DA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Rosilene_versao_pos_parecer.docx	31/10/2021 09:37:15	ROSILENE PEREIRA BARRENTO DA	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	31/10/2021 09:36:06	ROSILENE PEREIRA BARRENTO DA	Aceito
Orçamento	Orcamento_e_custeio.docx	28/09/2021 06:37:50	ROSILENE PEREIRA BARRENTO DA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	23/09/2021 09:21:15	ROSILENE PEREIRA BARRENTO DA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEPs.docx	22/09/2021 18:42:16	ROSILENE PEREIRA BARRENTO DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	isencao.pdf	22/09/2021 18:11:19	ROSILENE PEREIRA BARRENTO DA	Aceito
Outros	Lattes_orientadora.pdf	22/09/2021 18:10:38	ROSILENE PEREIRA BARRENTO DA	Aceito
Outros	Lattes_pesquisadora.pdf	22/09/2021 18:10:15	ROSILENE PEREIRA BARRENTO DA	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_de_dados.docx	22/09/2021 18:03:12	ROSILENE PEREIRA BARRENTO DA	Aceito
Declaração de concordância	Carta_de_Apresentacao.pdf	22/09/2021 17:52:25	ROSILENE PEREIRA BARRENTO DA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	confidencialidade.pdf	22/09/2021 17:52:00	ROSILENE PEREIRA BARRENTO DA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuencia.pdf	22/09/2021 17:51:21	ROSILENE PEREIRA BARRENTO DA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.086.294

Não

RIO DE JANEIRO, 08 de Novembro de 2021

Assinado por:
Kátia Regina Xavier da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

ANEXO A - Inventário Portage Operacionalizado Adaptado

Inventário Portage Operacionalizado Adaptado

	Socialização 0 – 1 ano	Sim	Não	As Vezes
01	Observa uma pessoa movimentando-se em seu campo visual.			
02	Sorri em resposta à atenção do adulto.			
03	Vocaliza em resposta à atenção.			
04	Olha para sua própria mão, sorrindo ou vocalizando.			
05	Responde a seu círculo familiar, sorrindo, vocalizando ou parando de chorar.			
06	Sorri em resposta à expressão facial dos outros.			
07	Sorri e vocaliza ao ver sua imagem no espelho			
08	Acaricia ou toca no rosto de adultos (puxa cabelo, nariz, óculos, etc.).			
09	Estende a mão em direção a um objeto oferecido.			
10	Estende os braços em direção a pessoas familiares.			
11	Estende a mão e toca sua imagem refletida no espelho.			
12	Segura e examina por 1 minuto um objeto que lhe foi dado.			
13	Sacode ou aperta um objeto colocado em sua mão, produzindo sons involuntários.			
14	Brinca sozinho por 10 minutos.			
15	Procura contato visual quando alguém lhe dá atenção por 2 a 3 minutos.			
16	Brinca sozinho sem reclamar por 15 a 20 minutos, próximo de um adulto.			
17	Vocaliza para obter atenção.			
18	Imita adulto em brincadeiras de esconde-esconde.			
19	Bate palmas, imitando um adulto.			
20	Acena a mão, imitando um adulto.			
21	Ergue os braços para expressar “grande”, imitando um adulto.			
22	Oferece algo, mas nem sempre entrega.			
23	Abraça, acaricia e beija familiares.			
24	Responde ao próprio nome, olhando ou estendendo o braço para ser pego.			
25	Aperta ou sacode um brinquedo para produzir sons, em imitação.			
26	Manipula brinquedo ou objeto.			
27	Estende um brinquedo ou objeto a um adulto e o entrega.			
28	Imita movimentos de outras crianças ao brincar.			
N.º	Socialização 1 – 2 anos	Sim	Não	As Vezes
29	Imita um adulto em uma tarefa simples.			
30	Brinca ao lado de outra criança, cada uma realizando tarefas diferentes.			
31	Toma parte em uma brincadeira com outra criança por 2 a 5 minutos.			
32	Aceita a ausência dos pais, embora possa reclamar.			

33	Explora ativamente seu meio ambiente.			
34	Realiza atividade manipulativa com outra pessoa.			
35	Abraça e carrega uma boneca ou brinquedo macio.			
36	Repete ações que produzem risos e atenção.			
37	Dá um livro para que um adulto o leia ou para que ambos o compartilhem.			
38	Puxa uma pessoa a mostrar-lhe algo.			
39	Retira a mão ou diz "não" quando está próximo de um objeto não permitido e alguém o lembra disto.			
40	Quando colocado em sua cadeira ou trocador espera ser atendido.			
41	Brinca com 2 ou 3 crianças da sua idade.			
42	Compartilha um objeto ou alimento com outra criança.			
43	Cumprimenta colegas ou adultos quando lembrado.			
N.º	Socialização 2 – 3 anos	Sim	Não	As Vezes
44	Obedece às ordens dos pais pelo menos ½ das vezes.			
45	Busca / leva um objeto ou pessoa, quando solicitado.			
46	Presta atenção à estória ou música por 5 a 10 min.			
47	Diz "Por favor" ou "Obrigado" quando lembrado.			
48	Tenta ajudar os pais a executarem tarefas realizando parte da mesma.			
49	Brinca de usar roupas de adultos.			
50	Faz uma escolha quando indagado.			
51	Demonstra entender sentimentos, expressando-os.			
N.º	Socialização 3 – 4 anos	Sim	Não	As Vezes
52	Canta e dança ao ouvir músicas.			
53	Segue regras de um jogo imitando ações de outras crianças.			
54	Cumprimenta pessoas familiares sem ser lembrado.			
55	Seguem regras em jogos de grupos dirigidos por adultos.			
56	Pede permissão para brincar com um brinquedo que está sendo usado por outra criança.			
57	Diz "Por favor" e "Obrigado" sem ser lembrado ½ das vezes.			
58	Atende ao telefone, chamando um adulto e falando com pessoas familiares.			
59	Espera a sua vez.			
60	Segue regras em jogos dirigidos por uma criança mais velha.			
61	Obedece às ordens de um adulto 75% das vezes. (3 vezes a cada 4 tentativas)			
62	Permanece em seu próprio quintal ou jardim.			
63	Brinca perto de outras crianças conversando com elas enquanto trabalha em um projeto próprio (30 min.).			
N.º	Socialização 4 – 5 anos	Sim	Não	As Vezes
64	Pede ajuda quando está tendo dificuldades.			
65	Contribui para a conversa de adultos.			
66	Repete rimas, canções ou dança para os outros.			
67	Faz uma tarefa sozinha por 20 a 30 minutos.			
68	Pede desculpas sem ser lembrado 75% das vezes.			

69	Espera sua vez em brincadeiras que envolvam de 8 a 9 crianças.			
70	Brinca com 2 a 3 crianças por 20 min. em uma atividade que envolva cooperação.			
71	Quando em público, apresenta um comportamento socialmente aceitável.			
72	Pede permissão para usar objetos dos outros em 75% das vezes.			
N.º	Socialização 5 – 6 anos	Sim	Não	As Vezes
73	Manifesta seus sentimentos.			
74	Brinca com 4 a 5 crianças em atividade de cooperação por 20 minutos, sem supervisão.			
75	Explica aos outros as regras do jogo ou atividade.			
76	Imita papéis de adulto.			
77	Colabora para a conversa durante as refeições.			
78	Segue regras de jogo que envolva raciocínio verbal.			
79	Conforta colegas quando estes estão tristes.			
80	Escolhe seus próprios amigos.			
81	Planeja e constrói, usando ferramentas simples.			
82	Estabelece metas para si próprio e executa atividade para atingi-las.			
83	Dramatiza trechos de histórias, desempenhando um papel ou utilizando fantoches.			
N.º	Linguagem 0 – 1 ano	Sim	Não	As Vezes
01	Repete sons emitidos por outras pessoas.			
02	Repete a mesma sílaba 2 a 3 vezes.			
03	Responde a gestos com gestos.			
04	Obedece a uma ordem simples, quando acompanhada de gestos indicativos.			
05	Interrompe a atividade quando lhe dizem "Não" 75% das vezes.			
06	Responde a perguntas simples com respostas não verbais.			
07	Combina 2 sílabas diferentes quando tenta verbalizar.			
08	Imita padrões de entonação da voz de outras pessoas.			
09	Usa uma palavra funcionalmente para indicar objetos ou pessoas.			
10	Vocaliza em resposta à fala de outras pessoas.			
N.º	Linguagem 1 – 2 anos	Sim	Não	As Vezes
11	Diz 5 palavras diferentes.			
12	Pede "mais".			
13	Diz "acabou".			
14	Obedece a 3 ordens diferentes que não são acompanhadas de gestos indicativos.			
15	Consegue "dar" ou "mostrar" quando solicitado.			
16	Aponta para 12 objetos quando nomeados.			
17	Aponta para 3 a 5 figuras em um livro.			
18	Aponta para 3 partes de seu próprio corpo.			
19	Diz seu nome ou apelido quando solicitado.			
20	Responde à pergunta "O que é isto?"			
21	Combina palavras e gestos para expressar desejos.			
22	Nomeia 5 membros da família, incluindo animais.			

23	Nomeia 4 brinquedos.			
24	Produz sons de animais, ou os nomeia pelo som.			
25	Pede alimentos conhecidos pelo nome, quando mostrados.			
26	Faz perguntas variando a entonação da voz.			
27	Nomeia 3 partes do corpo em uma boneca ou outra pessoa.			
28	Responde a perguntas de sim / não.			
	Linguagem 2 – 3 anos	Sim	Não	As Vezes
29	Combina substantivos ou adjetivos e substantivos em frases de 2 palavras.			
30	Combina substantivo e verbo em frases de 2 palavras			
31	Usa uma palavra para indicar que quer ir ao banheiro			
32	Combina verbo ou substantivo com "lá" e "aqui" em frases de 2 palavras.			
33	Combina 2 palavras para expressar posse.			
34	Emprega "não" na fala.			
35	Responde à pergunta "O que está fazendo?" para atividade habituais.			
36	Responde a perguntas tipo "Onde está objeto?"			
37	Nomeia sons ambientais familiares.			
38	Dá mais de um objeto quando se usa a forma plural na solicitação.			
39	Ao falar, refere-se a si próprio pelo nome.			
40	Aponta para figuras de objetos comuns descritos pelo uso (até 10) ("O que se usa pra comer? = colher")			
41	Mostra a idade pelos dedos.			
42	Diz seu sexo quando solicitado.			
43	Obedece à seqüência de duas ordens relacionadas.			
44	Usa a forma do verbo no gerúndio.			
45	Emprega formas regulares no plural.			
46	Emprega algumas formas irregulares de verbos no passado de forma sistemática.			
47	Faz perguntas do tipo "O que é isso?"			
48	Controla o volume da voz 90% das vezes.			
49	Usa "este / esta" e "aquele / aquela" na fala.			
50	Emprega "é" e "está" em frases simples.			
51	Diz "eu", "mim", "meu" ao invés do próprio nome.			
52	Aponta objetos e diz que eles não são outras coisas.			
53	Responde à pergunta "Quem?" dando um nome.			
54	Emprega as formas possessivas dos substantivos.			
55	Usa artigos ao falar.			
56	Usa substantivos que indicam grupo ou categoria.			
57	Usa os verbos "ser", "estar" e "ter" no presente com poucos erros.			
58	Diz se os objetos estão abertos ou fechados.			
N.º	Linguagem 3 – 4 anos	Sim	Não	As Vezes
59	Expressa diminutivos e aumentativos quando fala.			
60	Presta atenção por 5 minutos a uma estória lida.			
61	Obedece à seqüência de 2 ordens não relacionadas.			
62	Diz seu nome completo quando solicitado.			

63	Responde perguntas simples envolvendo "Como".			
64	Emprega verbos regulares, no passado.			
65	Relata experiências imediatas.			
66	Diz como são usados objetos comuns.			
67	Expressa ações futuras empregando os verbos "ir", "ter" e "querer".			
68	Utiliza adequadamente masculino e feminino na fala.			
69	Usa formas imperativas de verbos ao pedir favores.			
70	Conta 2 fatos na ordem de ocorrência.			
59	Expressa diminutivos e aumentativos quando fala.			
60	Presta atenção por 5 minutos a uma estória lida.			
61	Obedece à sequência de 2 ordens não relacionadas.			
62	Diz seu nome completo quando solicitado.			
63	Responde perguntas simples envolvendo "Como".			
64	Emprega verbos regulares, no passado.			
65	Relata experiências imediatas.			
66	Diz como são usados objetos comuns.			
67	Expressa ações futuras empregando os verbos "ir", "ter" e "querer".			
68	Utiliza adequadamente masculino e feminino na fala.			
69	Usa formas imperativas de verbos ao pedir favores.			
70	Conta 2 fatos na ordem de ocorrência.			
N.º	Linguagem 4 – 5 anos	Sim	Não	As Veze
71	Obedece a uma sequência envolvendo 3 ordens.			
72	Demonstra compreensão de verbos reflexivos, usando-os ocasionalmente (ex. ele se machucou).			
73	Consegue identificar objetos / figuras que formem par, sob solicitação.			
74	Emprega o futuro ao falar.			
75	Usa orações compostas por coordenação.			
76	Consegue identificar a parte de cima e de baixo de objetos, quando solicitado.			
77	Emprega ocasionalmente o condicional ao falar (poderia, pudesse, iria, seria, faria).			
78	Consegue identificar absurdos em figuras.			
79	Emprega as seguintes palavras: irmã(o), avó, avô.			
80	Completa frases com antônimos.			
81	Relata uma estória conhecida sem ajuda de figuras.			
82	Em uma figura, nomeia o objeto que não pertence a uma determinada categoria.			
83	Diz se duas palavras rimam ou não.			
84	Usa frases complexas, compostas por subordinação.			
85	Diz se um som é forte ou fraco.			
N.º	Linguagem 5 – 6 anos	Sim	Não	As Veze
86	Consegue indicar alguns, muitos e vários elementos.			
87	Diz seu endereço.			
88	Diz o número de seu telefone.			
89	Aponta para o conjunto que tem mais, menos ou poucos elementos.			
90	Conta piadas simples.			

91	Relata experiências diárias.			
92	Descreve um local ou movimento: através ou entre, longe de, de / desde..., para, por cima de, até.			
93	Responde à pergunta "Porque" com uma explicação.			
94	Ordena e conta uma estória de 2 a 5 episódios na sequência correta.			
95	Define palavras.			
96	Responde adequadamente a pergunta "Qual o contrário de ...".			
97	Responde a pergunta "O que acontece se...".			
98	Usa "ontem" e "amanhã", corretamente".			
99	Pergunta o significado de perguntas novas ou conhecidas.			
N.º	Cognição 0 – 1 ano	Sim	Não	As Vezes
01	Remove um pano do rosto que obscureça sua visão.			
02	Procura com o olhar um objeto que foi tirado de seu campo visual.			
03	Remove um objeto de um recipiente colocando a mão dentro do mesmo.			
04	Coloca um objeto em um recipiente imitando um adulto.			
05	Coloca um objeto em um recipiente quando recebe instruções.			
06	Balança um brinquedo que produz som, pendurado em um barbante.			
07	Coloca três objetos em um recipiente e o esvazia.			
08	Transfere um objeto de uma mão à outra para apanhar outro objeto.			
09	Deixa cair e apanha um brinquedo.			
10	Descobre um objeto escondido sob um recipiente.			
11	Empurra 3 blocos como se fosse um comboio.			
12	Remove um círculo de uma prancha, por imitação.			
13	Coloca um pino redondo em uma prancha de pinos, quando solicitado.			
14	Executa gestos simples quando requisitado.			
N.º	Cognição 1 – 2 anos	Sim	Não	As Vezes
15	Retira 6 objetos de um recipiente, um por vez.			
16	Aponta para uma parte do corpo.			
17	Empilha 3 blocos, dada a ordem.			
18	Emparelha objetos semelhantes.			
19	Faz rabiscos no papel.			
20	Aponta para si quando perguntam "Cadê o Fulano?"			
21	Coloca 5 pinos redondos, dada a ordem.			
22	Emparelha objetos com a figura do mesmo nome.			
23	Aponta para a figura nomeada.			
24	Vira as páginas de um livro (2/3 por vez) para encontrar a figura nomeada.			
N.º	Cognição 2 – 3 anos	Sim	Não	As Vezes
25	Encontra determinado livro quando solicitado.			
26	Completa um quebra-cabeça de encaixe de 3 peças.			
27	Nomeia 4 objetos comuns em figuras.			
28	Desenha uma linha vertical imitando um adulto.			
29	Desenha uma linha horizontal imitando um adulto.			
30	Copia um círculo.			

31	Emparelha objetos com a mesma textura.			
32	Aponta o "pequeno" e o "grande" quando solicitado.			
33	Desenha (+) imitando um adulto.			
34	Emparelha 3 cores.			
35	Coloca objetos dentro, em cima e em baixo de um recipiente, dada a ordem.			
36	Nomeia objetos quando ouve o barulho que fazem.			
37	Monta um brinquedo de encaixe de 4 peças.			
38	Nomeia ações em figuras ("O que ... está fazendo?").			
39	Emparelha forma geométrica com a figura da mesma.			
40	Empilha 5 ou mais argolas em uma vara na ordem.			
N.º	Cognição 3 – 4 anos	Sim	Não	As Veze
41	Nomeia objetos como sendo grandes ou pequenos.			
42	Aponta para 10 partes do corpo quando requisitado.			
43	Aponta para menino e menina, dada a ordem.			
44	Diz se um objeto é pesado ou leve.			
45	Une 2 partes de uma figura para formar o todo.			
46	Descreve 2 eventos ou personagens de uma estória familiar ou programa de televisão.			
47	Repete brincadeiras (rimas ou canções) que envolvam movimentos coordenados.			
48	Emparelha 3 ou mais objetos.			
49	Aponta para objetos compridos ou curtos.			
50	Associa objetos correspondentes. Ex: meia/sapato.			
51	Conta até 3 imitando um adulto.			
52	Agrupa objetos em categorias.			
53	Traça um (V) em imitação.			
54	Traça uma linha diagonal dado o exemplo.			
55	Conta até 10 objetos, imitando um adulto.			
56	Constrói uma ponte com 3 blocos por imitação.			
57	Emparelha uma sequência ou padrão (tamanho, cor) de blocos ou contas.			
58	Copia uma série de (V) interligados.			
59	Acrescenta perna ou braço em um desenho incompleto da figura humana.			
60	Completa um quebra-cabeças de 6 peças.			
61	Indica se os objetos são iguais ou diferentes.			
62	Desenha um quadrado imitando um adulto.			
63	Nomeia 3 cores sendo requisitado.			
64	Nomeia 3 formas geométricas (quadrado, triângulo e círculo).			
N.º	Cognição 4 – 5 anos	Sim	Não	As Veze
65	Apanha de 1 a 5 objetos quando solicitado.			
66	Nomeia 5 texturas diferentes.			
67	Copia um triângulo ao ser requisitado.			
68	Recorda-se de 4 objetos que haviam sido vistos em uma figura.			
69	Diz o momento do dia associado a cada atividade.			
70	Repete rimas familiares.			

71	Diz se um objeto é mais pesado ou mais leve (objetos com diferença de 0,5 quilo).			
72	Diz o que está faltando quando um objeto é retirado de um grupo de 3 objetos.			
73	Nomeia 8 cores.			
74	Identifica o valor de 3 moedas.			
75	Emparelha símbolos (letras e números).			
76	Diz a cor de objetos nomeados.			
77	Relata 5 principais fatos de uma história contada 3x.			
78	Desenha figura humana (cabeça, tronco e 4 membros)			
79	Canta 5 estrofes de uma canção.			
80	Constrói uma pirâmide de 10 blocos por imitação.			
81	Nomeia objetos como sendo compridos ou curtos.			
82	Coloca objetos "atrás", "ao lado" ou "junto" a outros.			
83	Faz conjuntos iguais de 10 objetos, segundo modelo.			
84	Nomeia ou aponta para a parte ausente da figura.			
85	Conta de 1 a 20.			
86	Identifica o objeto que está colocado no meio, em primeiro e em último lugar.			
N.º	Cognição 5 – 6 anos	Sim	Não	As Veze
87	Conta até 20 objetos e responde adequadamente à pergunta: "Quantos ... você contou?"			
88	Nomeia 10 numerais.			
89	Identifica qual a sua esquerda e qual a sua direita.			
90	Diz as vogais em ordem.			
91	Escreve seu nome com letras de forma.			
92	Nomeia 5 letras do alfabeto.			
93	Ordena objetos em sequência de comprimento e largura.			
94	Nomeia as letras maiúsculas do alfabeto.			
95	Coloca numerais de 1 a 10 na sequência correta.			
96	Identifica a posição de objetos em 1º, 2º e 3º lugar.			
97	Nomeia as letras minúsculas do alfabeto.			
98	Emparelha letras maiúsculas com minúsculas.			
99	Aponta para numerais de 1 a 25.			
100	Copia um losango.			
101	Completa um labirinto simples.			
102	Diz os dias da semana na ordem.			
103	Soma e subtrai combinações de até 3 elementos.			
104	Diz o mês e o dia de seu aniversário.			
105	Lê 10 palavras impressas.			
106	Prediz o que vai ocorrer.			
107	Aponta para objetos inteiros e partidos ao meio.			
108	Conta de memória de 1 a 100 (pedir que pare no 40, e continue no 80, caso não erre até o 40).			
N.º	Auto cuidados 0 – 1 ano	Sim	Não	As Veze
01	Suga e deglute líquidos.			
02	Toma mingau / sopinha.			

03	Estende as mãos em direção a mamadeira, tentando pegá-la.			
04	Come alimentos liquidificados dados pelos pais.			
05	Segura a mamadeira sem ajuda enquanto bebe.			
06	Leva a mamadeira até a boca ou a recusa, empurrando-a.			
07	Come alimentos amassados dados pelos pais.			
08	Bebe em uma caneca, segurada pelos pais.			
09	Come alimentos semissólidos dados pelos pais.			
10	Alimenta-se sozinho usando os dedos.			
11	Segura a caneca com ambas as mãos e bebe.			
12	Leva a colher cheia de comida até a boca com ajuda.			
13	Estica braços e pernas ao ser vestido.			
N.º	Auto cuidados 1 – 2 anos	Sim	Não	As Veze
14	Come com colher de modo independente.			
15	Segura a caneca com uma só mão e bebe.			
16	Coloca a mão na água e dá tapinhas no rosto com as mãos molhadas, imitando alguém.			
17	Senta-se em um piquinho ou sanitário infantil por 5 min.			
18	Coloca um chapéu na cabeça e o remove.			
19	Tira as meias.			
20	Empurra os braços pelas mangas e os pés pelas pernas da calça.			
21	Tira os sapatos quando os cordões estiverem desamarrados			
22	Tira o casaco quando desabotoado.			
23	Tira a calça quando desabotoada.			
24	Puxa um fecho grande para cima e para baixo.			
25	Utiliza palavras ou gestos indicando necessidade de ir ao banheiro.			
N.º	Auto cuidados 2 – 3 anos	Sim	Não	As Veze
26	Alimenta-se sozinho usando colher ou caneca, derrubando um pouco de comida ou derramando pouco líquido.			
27	Quando recebe uma toalha enxuga as mãos e o rosto com ajuda.			
28	Suga líquido do copo ou caneca usando canudinho.			
29	Dá garfadas.			
30	Mastiga e engole apenas substâncias comestíveis.			
31	Enxuga as mãos sem ajuda ao lhe darem uma toalha.			
32	Avisa que quer ir ao banheiro, mesmo sendo tarde demais.			
33	Controla sua baba.			
34	Urina ou defeca quando colocado no piquinho pelo menos 3 vezes por semana.			
35	Calça os sapatos.			
36	Escova os dentes imitando um adulto.			
37	Retira roupas simples que foram desabotoadas.			
38	Usa o banheiro para defecar (falha apenas 1x por semana).			
39	Obtém água de uma torneira sem ajuda.			
40	Lava as mãos e o rosto com um sabonete.			
41	Avisa que quer ir ao banheiro durante o dia a tempo.			
42	Pendura o casaco em um gancho da sua altura.			
43	Permanece seco ao dormir durante o dia.			

44	Evita riscos, por ex: pontas em móveis e escadas sem corrimão.			
45	Usa guardanapo quando recomendado.			
46	Espeta o garfo na comida, levando-a a boca.			
47	Despeja líquido de uma peq. jarra para o copo sem ajuda.			
48	Desprende roupas presas com o feixe de pressão.			
49	Lava seus braços e pernas ao lhe darem banho.			
50	Coloca meias.			
51	Veste casaco, malha ou camisa.			
52	Identifica a parte dianteira da roupa.			
N.º	Auto cuidados 3 – 4 anos	Sim	Não	As Vezes
53	Alimenta-se sozinho por toda a refeição.			
54	Veste-se só, precisando de ajuda apenas quanto há malhas ou camisetas com golas fechadas ou botões e fechos.			
55	Enxuga o nariz quando lembrado.			
56	Acorda seco 2 manhãs por semana.			
57	Se menino, urina no sanitário, em pé.			
58	Veste-se e despe-se sozinho, exceto quanto à botões e fechos em 75% das vezes.			
59	Fecha a roupa com fechos de pressão ou de gancho.			
60	Assoa o nariz quando lembrado.			
61	Evita perigos corriqueiros, por ex: caco de vidro.			
62	Pendura roupa no cabide e põe no armário quando pedem.			
63	Escova os dentes quando recebe instrução.			
64	Coloca luvas.			
65	Desabotoa botões grandes.			
66	Abotoa botões grandes.			
67	Calça botas.			
N.º	Auto cuidados 4 – 5 anos	Sim	Não	As Vezes
68	Limpa o que derramou por conta própria.			
69	Evita veneno e todas as substâncias prejudiciais.			
70	Desabotoa sua roupa.			
71	Abotoa sua roupa.			
72	Retira prato e talheres da mesa.			
73	Encaixa fecho em sua terminação.			
74	Lava as mãos e o rosto.			
75	Usa talher apropriado para alimentar-se.			
76	Acorda de noite para ir ao banheiro, ou acorda seco.			
77	Limpa e assua o nariz em 75% das vezes sem ser lembrado			
78	Toma banho só, precisando de ajuda apenas para lavar as costas, pescoço e orelhas.			
79	Usa faca para espalhar manteiga no pão.			
80	Aperta e afrouxa cintos ou fivelas.			
81	Veste-se sozinho, mas não dá laços.			
82	Serve-se à mesa enquanto seguram a travessa de comida.			
83	Ajuda a pôr a mesa corretamente quando recebe instruções.			
84	Escova os dentes.			

85	Vai ao banheiro a tempo, retira a roupa, usa papel higiênico, dá descarga e veste-se sem ajuda.			
86	Penteia ou escova cabelos.			
87	Pendura roupas em cabides.			
88	Anda pela vizinhança sem constante supervisão.			
89	Enfia cordões em sapatos.			
90	Amarra ou dá laços nos cordões dos sapatos.			
N.º	Auto cuidados 5 – 6 anos	Sim	Não	As Veze
91	É responsável por uma tarefa semanal e a executa ao ser lembrado.			
92	Seleciona roupas apropriadas ao clima e ocasião.			
93	Pára no passeio, olha para ambos os lados, e atravessa a rua sem precisar ser lembrado.			
94	Serve-se à mesa e passa aos demais a panela de comida.			
95	Prepara sua própria caneca de café com leite.			
96	É responsável por uma tarefa diária em casa.			
97	Ajusta a temperatura da água para o banho.			
98	Prepara seu próprio lanche.			
99	Anda sozinho até a distância de 2 quadras de casa.			
100	Corta alimentos tenros com faca.			
101	Encontra o banheiro em local público, corretamente.			
102	Abre a embalagem de leite.			
103	Apanha uma bandeja com comida, levando-a e pondo sobre a mesa.			
104	Amarra os cordões em casacos com capuz.			
105	Aperta o cinto de segurança do automóvel.			
N.º	Desenvolvimento Motor 0 – 1 ano	Sim	Não	As Veze
01	Alcança um objeto colocado à sua frente (15 a 20 cm.).			
02	Apanha um objeto colocado à sua frente (8 cm.).			
03	Estende os braços em direção a um objeto à sua frente e o apanha.			
04	Alcança um objeto preferido.			
05	Coloca objetos na boca.			
06	Eleva a cabeça e o tronco apoiando-se nos braços, ao estar deitado de barriga para baixo.			
07	Levanta a cabeça e o tronco apoiando-se em um só braço.			
08	Toca e explora objetos com a boca.			
09	Em DV (decúbito ventral, de bruços), vira de lado e mantém esta posição ½ das vezes.			
10	Em DV, vira de costas.			
11	Em DV, move-se para frente o equivalente à sua altura.			
12	Em DD (decúbito dorsal), rola para o lado.			
13	Em DD, vira de barriga para baixo.			
14	Faz esforço para sentar-se, segurando nos dedos do adulto.			
15	Vira a cabeça com facilidade quando o corpo está apoiado.			
16	Mantém-se sentado por 2 minutos.			
17	Solta um objeto para apanhar outro.			
18	Apanha e deixa cair um objeto propositalmente.			
19	Fica em pé com o máximo de apoio.			

20	Estando em pé com apoio, pula para cima e para baixo.			
21	Engatinha para apanhar um objeto (distante a sua altura).			
22	Senta-se apoiando-se sozinho.			
23	Estando sentado, vira de gatinhas.			
24	Estando em DV consegue sentar-se.			
25	Senta-se sem o apoio das mãos.			
26	Atira objetos ao acaso.			
27	Balança para frente e para trás quando de gatinhas.			
28	Transfere objetos de uma mão para outra quando sentado.			
29	Retém em uma das mãos 2 cubos de 2,5 cm.			
30	Fica de joelhos.			
31	Fica em pé, apoiando-se em algo.			
32	Usa preensão de pinça para pegar objetos.			
33	Engatinha.			
34	Estando de gatinhas, estende uma das mãos para o alto.			
35	Fica em pé com o mínimo de apoio.			
36	Lambe a comida ao redor da boca.			
37	Mantém-se em pé sozinho por um minuto.			
38	Derruba um objeto que está dentro de um recipiente.			
39	Vira várias páginas de um livro ao mesmo tempo.			
40	Escava com uma colher ou pá.			
41	Coloca pequenos objetos dentro do recipiente.			
42	Estando de pé, abaixa-se e senta.			
43	Bate palmas.			
44	Anda com um mínimo de apoio.			
45	Dá alguns passos sem apoio.			
N.º	Desenvolvimento Motor 1 – 2 anos	Sim	Não	As Veze
46	Sobe escadas engatinhando.			
47	Coloca-se em pé, estando sentado.			
48	Rola uma bola imitando um adulto.			
49	Sobe em uma cadeira de adulto, vira-se e senta.			
50	Coloca 4 aros em uma pequena estaca.			
51	Retira pinos de 2,5 cm de uma prancha ou tabuleiro.			
52	Encaixa pinos de 2,5 cm em uma prancha de encaixe.			
53	Constrói uma torre de 3 blocos.			
54	Faz traços no papel com lápis ou lápis de cera.			
55	Anda sozinho.			
56	Desce escadas sentado, colocando primeiro os pés.			
57	Senta-se em uma cadeirinha.			
58	Agacha-se e volta a ficar em pé.			
59	Empurra e puxa brinquedos ao andar.			
60	Usa cadeira ou cavalo de balanço.			
61	Sobe escadas com ajuda.			
62	Dobra o corpo sem cair para apanhar objetos no chão.			
63	Imita um movimento circular.			

N.º	Desenvolvimento Motor 2 – 3 anos	Sim	Não	As Vezes
64	Enfia 4 contas grandes em um cordão em 2 minutos.			
65	Vira trincos ou maçanetas em portas.			
66	Salta no mesmo local com ambos os pés.			
67	Anda de costas.			
68	Desce escadas sem ajuda.			
69	Atira uma bola a um adulto à 1 ½ de distância.			
70	Constrói uma torre de 5 a 6 blocos.			
71	Vira páginas de um livro, uma por vez.			
72	Desembrulha um pequeno objeto.			
73	Dobra um papel ao meio, imitando um adulto.			
74	Desmancha e reconstrói brinquedos de encaixe por pressão.			
75	Desenrosca brinquedos que se encaixam por roscas.			
76	Chuta uma bola grande que está imóvel.			
77	Faz bolas de argila, barro ou massinha.			
78	Segura o lápis entre o polegar e o indicador, apoiando-o sobre o dedo médio.			
79	Dá cambalhota para frente com ajuda.			
80	Dá marteladas para encaixar 5 pinos em seus orifícios.			
N.º	Desenvolvimento Motor 3 – 4 anos	Sim	Não	As Vezes
81	Faz um quebra cabeça de 3 peças.			
82	Corta algo em pedaços com tesoura.			
83	Pula de uma altura de 20 cm.			
84	Chuta uma bola grande quando enviada para si.			
85	Anda na ponta dos pés.			
86	Corre 10 passos coordenando e alternando o movimento dos braços e pés.			
87	Pedala com triciclo a distância de 1 metro e ½.			
88	Balança em um balanço quando este está em movimento.			
89	Sobe em um escorregador de 1,20m a 1,80m e escorrega.			
90	Dá cambalhotas para frente.			
91	Sobe escadas alternando os pés.			
92	Marcha (anda de forma ritmada).			
93	Apara a bola com ambas as mãos.			
94	Desenha figuras seguindo contornos ou pontilhados.			
95	Recorta ao longo de uma linha reta 20 cm, afastando-se pouco da linha.			
N.º	Desenvolvimento Motor 4 – 5 anos	Sim	Não	As Vezes
96	Fica em um só pé sem apoio por 4 a 8 segundos.			
97	Muda de direção ao correr.			
98	Anda sobre uma viga ou tábua, mantendo o equilíbrio.			
99	Pula para frente 10 vezes sem cair.			
100	Salta sobre uma corda suspensa a 5 cm do solo.			
101	Pula de costas 6 vezes.			
102	Rebate e apanha uma bola grande.			

103	Une 2 a 3 pedaços de massa de modelar.			
104	Recorta em torno de linhas curvas.			
105	Encaixa objetos de rosca.			
106	Desce escadas alternando os pés.			
107	Pedala um triciclo fazendo curvas.			
108	Salta em um só pé 5 vezes consecutivas.			
109	Recorta um círculo em 5 cm.			
110	Desenha figuras simples facilmente identificáveis (por ex: casa).			
111	Recorta e cola formas simples.			
N.º	Desenvolvimento Motor 5 – 6 anos	Sim	Não	As Vezes
112	Escreve letras de imprensa maiúsculas, isoladas e grandes em qualquer lugar do papel.			
113	Anda sobre uma tábua para trás, para frente e para os lados, mantendo o equilíbrio.			
114	Caminha saltitando.			
115	Balança em um balanço iniciando e mantendo o movimento.			
116	Estica os dedos tocando o polegar em cada um deles.			
117	Copia letras maiúsculas.			
118	Sobe em escadas de mão ou de escorregador de 3 m.			
119	Bate em um prego com martelo.			
120	Rebate a bola à medida que anda com direção.			
121	Consegue colorir sem sair da margem em 95% das vezes.			
122	Recorta figuras sem sair mais que 6 mm da margem.			
123	Usa apontador de lápis.			
124	Copia desenhos complexos (escola, navio).			
125	Rasga figuras simples de um papel.			
126	Dobra um papel quadrado 2x em diagonal por imitação.			
127	Apanha uma bola leve com uma só mão.			
128	Pula corda sozinho.			
129	Golpeia uma bola com um bastão ou pedaço de pau.			
130	Apanha um objeto no chão enquanto corre.			
131	Patina uma distância de 3 m, ou usa skate.			
132	Anda de bicicleta.			
133	Escorrega descendo um monte de areia ou terra.			
134	Anda ou brinca em piscina tendo água até a cintura.			
135	Conduz um patinete dando impulso com um só pé.			
136	Salta e gira em um só pé.			
137	Escreve seu nome com letras de forma em caderno pautado.			
138	Salta de uma altura de 30 cm. e cai na ponta dos pés.			
139	Fica parado em um só pé sem apoio com olhos fechados por 10 segundos.			
140	Dependura-se por 10 segundos em uma barra horizontal.			