

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

MARIA DA PENHA MACHADO ROCHA

**A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: PERSPECTIVA DO DOCENTE**

SÃO MATEUS-ES

2021

MARIA DA PENHA MACHADO ROCHA

A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: PERSPECTIVA DO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Ciência, Tecnologia e Educação, Nível de Mestrado Profissional, com área de Concentração em Educação, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, em São Mateus-ES.

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Gonçalves de Abreu.

SÃO MATEUS-ES

2021

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

R672s

Rocha, Maria da Penha Machado.

A socialização da criança autista na educação infantil: perspectiva do docente / Maria da Penha Machado Rocha – São Mateus - ES, 2021.

104 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

Orientação: prof. Dr. José Roberto Gonçalves de Abreu.

1. Educação especial. 2. Autismo em crianças. 3. Professores de educação especial - Formação. 4. Estratégias de aprendizagem. I. Abreu, José Roberto Gonçalves de. II. Título.

CDD: 371.9

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

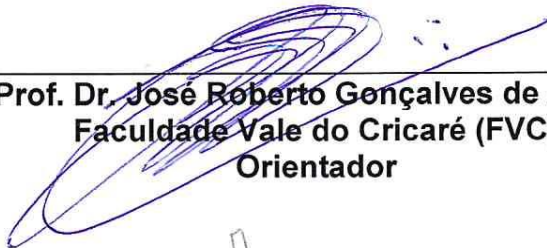
MARIA DA PENHA MACHADO ROCHA

**A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: PERSPECTIVA DO DOCENTE**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 24 de junho de 2021.


COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. José Roberto Gonçalves de Abreu
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientador



Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dr. Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Dedico, especialmente,

A minha família, razão de minha existência.

A Deus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a quem dedico toda honra e glória. Que me sustentou em todos os momentos difíceis nessa caminhada. Diante das circunstâncias, nesses últimos anos, tanto na vida profissional, quanto acadêmica, em tempos dolorosos que vivemos em meio à pandemia da COVID-19, pois me concedeu forças para continuar e persistir.

À minha família, em especial, à minha amada filha Maressa, pelo seu apoio incondicional, pela força e cumplicidade, que foi a minha base, mediante sua companhia e ajuda nessa caminhada, me auxiliando de forma paciente e benevolente.

Ao namorado de minha filha, Mayke, que me incentivou e motivou a entrar no curso de Mestrado após tantos anos de atividade profissional, estendendo-me a mão nos momentos que tive dificuldade em relação a complexidade da presente dissertação.

Ao meu querido e admirável orientador, professor Dr. José Roberto, pelas valiosas contribuições assertivas no presente trabalho, mantendo-se sempre claro e transparente em seus apontamentos, ensinando de forma pontual com seu vasto conhecimento. E assim, confiou em minha capacidade, acreditando que eu pudesse realizar esse objetivo, vindo a conquistar o título de Mestre.

Ao meu grupo de estudo, pela parceria durante esses dois anos de curso, a que tenho grande carinho e expresse minha gratidão.

Aos grandes professores, que ministraram suas excelentes aulas no curso de mestrado, ensinando e colaborando com as atividades acadêmicas, compartilhando suas experiências e conhecimentos de anos conosco, alunos. Por essa razão, serei para sempre grata.

Aos docentes, que disponibilizaram seu tempo para participar de forma voluntária da pesquisa, mediante entrevistas, fazendo considerações e apontamentos, trazendo um construto de informações que se transformaram em material para conclusão do trabalho, que por via reflexa, será de grande valia para a vida profissional.

Às minhas amigas, Flavia e Cida, pelo incentivo e companheirismo, por terem compartilhado as dificuldades e alegrias, durante essa trajetória acadêmica.

Inclusão, educação, justiça. Diversidade, diferenças, respeito. Convivência, tolerância, paz. Palavras soltas que conectadas e incorporadas à nossa vida resultam num mundo melhor.

Joseli Barros

RESUMO

ROCHA, Maria da Penha Machado. **A socialização da criança autista na Educação Infantil: perspectiva do docente.** 2021. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, 2021.

A educação especial passou por grandes mudanças no Brasil, formando o entendimento de que a segregação de alunos especiais para que apenas frequentassem instituições exclusivas para deficientes dificultaria a inserção desses indivíduos na sociedade, com destaque para aquelas crianças com TEA, alunos mais incluídos na educação regular. Na condição de professora da educação infantil do Município de São Mateus, e em constante aprendizado sobre o tema, a proposição do tema da dissertação está intimamente ligado com a conjuntura do dia-dia na condição de docente nos CEIMs (Centros de Educação Infantil Municipais), visto que no período contemporâneo, diversos alunos autistas estão sendo inseridos na educação infantil regular, e considerando as características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), que afetam principalmente as habilidades sensório motoras, comunicativas e linguísticas, e, principalmente, a interação social, faz-se necessário a criação de estratégias para facilitar a inclusão desses alunos, em especial aquelas pautadas em ludicidade. A metodologia de estudo foi a pesquisa quali-quantitativa, realizada totalmente à distância, devido à pandemia da COVID-19, através de questionários semiestruturados enviados através de meio eletrônico (e-mail e WhatsApp) à 14 (catorze) professores da Educação Infantil da rede municipal de São Mateus-ES. Os resultados indicaram que apesar de existirem ações docentes em relação ao atendimento e ensino-aprendizagem de alunos com autismo, ainda são necessárias outras, que dependem da família, na aceitação da especificidade da criança e do apoio que ela merece; da escola em aprimorar e adequar seus recursos lúdicos, concretos e seus espaços; e do sistema educacional, na formação docente, na desburocratização na contratação de professores auxiliares, cuidadores e no atendimento aos laudos necessários, em parceria com a saúde. Finalmente, a inclusão é um passo à qualidade da Educação especial, e deve ser efetivada com responsabilidade e humanização para com crianças com autismo em classes regulares, focada na aprendizagem discente e em seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação especial. Crianças com autismo. Formação docente. Aprendizagem discente.

ABSTRACT

ROCHA, Maria da Penha Machado. **The socialization of autistic children in Early Childhood Education: teacher's perspective.** 2021. 104 f. Dissertation (Professional Master in Science, Technology and Education) – Faculdade Vale do Cricaré, 2021.

Special education has undergone major changes in Brazil, forming the understanding that the segregation of special students so that they only attend exclusive institutions for the disabled would make it difficult for these individuals to enter society, with emphasis on those children with ASD, students most included in regular education. As a teacher of early childhood education in the Municipality of São Mateus, and in constant learning on the topic, the proposition of the dissertation theme is closely linked to the conjuncture of everyday life as a teacher at CEIMs (Municipal Early Childhood Education Centers) , since in the contemporary period, several autistic students are being inserted in regular early childhood education, and considering the characteristics of Autistic Spectrum Disorder (ASD), which mainly affect motor, communicative and linguistic sensory abilities, and, mainly, social interaction , it is necessary to create strategies to facilitate the inclusion of these students, especially those based on playfulness. The study methodology was the qualitative-quantitative research, carried out entirely at a distance, due to the COVID-19 pandemic, through semi-structured questionnaires sent via electronic means (e-mail and WhatsApp) to 14 (fourteen) Kindergarten teachers at municipal network of São Mateus-ES. The results indicated that although there are teaching actions in relation to the care and teaching-learning of students with autism, others are still needed, which depend on the family, in accepting the specificity of the child and the support he or she deserves; of the school in improving and adapting its playful, concrete resources and its spaces; and the educational system, in teacher training, in the reduction of bureaucracy in the hiring of auxiliary teachers, caregivers and in providing the necessary reports, in partnership with health. Finally, inclusion is a step towards the quality of Special Education, and it must be carried out with responsibility and humanization towards children with autism in regular classes, focused on student learning and their development.

Keywords: Special education. Children with autism. Teacher training. Student learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Transtornos invasivos do desenvolvimento	19
Quadro 2 - Planejamento de aula para alunos autistas.	65
Quadro 3 - Atividades desenvolvidas com os alunos autistas.	67
Quadro 4 - Família e a participação no processo de desenvolvimento.....	69
Quadro 5 - Planejamento específico para alunos autistas.....	71
Quadro 6 - Mudanças necessárias para o melhor atendimento da criança autista...73	
Quadro 7 - Dificuldades encontradas na inclusão no Município de São Mateus-ES.75	
Quadro 8 - Contribuição do AEE no desenvolvimento do aluno com autismo.	77
Quadro 9 - Recurso utilizado para melhorar a estereotipia	79
Quadro 10 - Excesso de brinquedos na socialização da criança autista	81
Quadro 11 - Brincadeiras sensório-sociais.....	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de trabalho na Educação Infantil	54
Gráfico 2 - Local de trabalho dos entrevistados	55
Gráfico 3 - Experiência com alunos Autistas	56
Gráfico 4 - Professores que possuem ajuda no CEIM.....	57
Gráfico 5 - Ajuda disponibilizada pelo Município	58
Gráfico 6 - Profissionais disponibilizados para auxiliar os professores.....	60
Gráfico 7 -Professoras que têm uma rotina com alunos autistas.....	61
Gráfico 8 -Professoras com especialização em educação de crianças com TEA.....	62

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Americana de Psiquiatria
Art.	Artigo
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CEUNES	Centro Universitário do Norte do Espírito Santo
CNE	Conselho Nacional de Educação
DT	Designação Temporária
EAD	Educação a Distância
ES	Espírito Santo
EUA	Estados Unidos da América
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TID	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
TRS	Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS	20
2.1.1 O autismo no Brasil	24
2.2 CARACTERÍSTICAS DE UMA CRIANÇA AUTISTA.....	27
2.2.1 Autismo e suas diferentes abordagens	29
2.2.2 Teoria das Representações Sociais	30
2.3 AUSTIMO E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	33
2.4 A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA.....	36
2.4.1 Atividades e brincadeiras para alunos autistas na escola	37
2.5 EDUCAÇÃO INCLUSIVA	40
2.5.1 As principais políticas de inclusão	43
3 PERCURSO METODOLÓGICO	50
3.1 TIPO DE PESQUISA	50
3.2 LOCAL DA PESQUISA E PARTICIPANTES.....	51
3.3 INSTRUMENTOS	51
3.4 PROCEDIMENTOS	52
3.5 APRESENTAÇÃO.....	52
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	54
4.1 PRODUTO EDUCACIONAL: FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS-ES COM FOCO NO TRABALHO COM ALUNOS AUTISTAS.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE	101
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE SÃO MATEUS	101

1 INTRODUÇÃO

A proposta da inclusão fundamenta-se no entendimento de que todos tenham acesso igualmente ao sistema de ensino, coibindo qualquer tipo de preconceito frente às especificidades de cada indivíduo. Dessa forma, o modelo de ensino segregado, que por décadas existiu, excluindo educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em escolas de ensino regular da rede pública ou privada, foi questionado a traçar novas propostas para inserção e permanência desses educandos.

A literatura nacional aponta que a grande maioria dos educadores não se sente preparada para as demandas exigidas pela inclusão escolar, demonstrando que a atuação do professor é fundamental para que ela ocorra de forma satisfatória (SCHIMIDT et al., 2016). Além disso, para muitos professores, a possibilidade de inclusão de crianças com deficiências se refere àquelas que não necessitam que haja uma reestruturação e adaptação da escola (BOSA; CAMARGO, 2009), como as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Crianças com TEA se caracterizam pela presença de um desenvolvimento atípico na interação social e na comunicação e pela presença de comportamentos e interesses restritos e estereotipados (ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA, 2014). Devido às características peculiares, que variam de criança para criança, o processo de aprendizagem de alunos com TEA requer adaptações que confrontam os tradicionais métodos de ensino, já que impõem desafios aos professores e superação de barreiras para garantir o direito e a permanência dessas crianças no ensino comum (DUTRA, 2008).

Levando em consideração as dificuldades apresentadas por indivíduos com autismo, é possível mensurar a dificuldade para uma criança com TEA compreender o que está acontecendo ao seu redor, e compreender de forma instantânea tudo que lhe é proposto. Por tais aspectos, o professor precisa ser bastante paciente, propondo uma rotina em sala de aula, para que o aluno autista possa se desenvolver de forma bastante significativa dentro de suas possíveis habilidades. Ressalta-se que mesmo as crianças típicas, possuem um ritmo de aprendizagem individualizado.

Diante de todos os desafios é necessária a busca de conhecimento sobre o espectro do autismo, informações que possibilitem a escolarização desse aluno e que lhes sejam ofertadas oportunidades para que o processo de ensino-aprendizagem

ocorra de forma eficiente. É preciso que os profissionais da educação sejam capacitados com conhecimento sobre os aspectos do autismo para tornar possível o trabalho com esse público em classes regulares.

O autismo foi descrito pela primeira vez, em 1943, na obra *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*, do Dr. Leo Kanner (médico austríaco, residente em Baltimore, nos EUA), onde relata 11 casos de pessoas com TEA, mostrando os diferentes graus, e levantando a hipótese de uma patologia, que mais tarde também foi estudada pelo médico, também austríaco, Dr. Hans Asperger (1944), que escreveu outro artigo com o título *Psicopatologia Autística da Infância*.

Francisco Ortega (2008), Doutor em Filosofia, em seu artigo “O Sujeito Cerebral e o Movimento da Neurodiversidade”, questiona se o autismo seria uma doença ou uma diferença, pois, segundo ele, é possível identificar dois movimentos que indicam diferentes respostas para esta pergunta, o da “Neurodiversidade” e o da “pró-cura”. Defende que, antes de ser uma doença, é uma forma diferente de ser, e tem o direito de ser respeitado como as demais categorias de identidade, bem como gays, negros e etc. De outra forma, o movimento “pró-cura” compreende que o autismo se trata de uma forma patológica, e que aqueles que supostamente o possuem sofrerão, até a cura.

Sob o prisma da patologia, se resume em um transtorno do desenvolvimento, em que pese a falta de habilidade para interagir socialmente, em se comunicar através da linguagem, da dificuldade em brincar em atividades recreativas com jogos, além de ter um comportamento restritivo ou repetitivo. O grau de comprometimento pode ser variável, partindo de quadros mais leves a quadros mais severos, chegando até mesmo a contextos em que o sujeito se mostra incapaz de manter qualquer tipo de contato interpessoal por ser agressivo ou ter algum retardo mental (OLIVEIRA, 2016).

Conquanto, o autismo é considerado não uma doença, mas uma síndrome, caracterizada por desvios na interação, na comunicação social e no uso da imaginação, conforme as médicas Lorna Wing e Judith Gould, em seus estudos, denominados de Tríade, em 1979, definiram o comportamento padrão de uma criança autista. (MELLO, 2008).

O caminho percorrido entre a falta de atendimento educacional, o assistencialismo com base na assistência educacional especial, chegando à educação especial, como subsistema da educação comum, até a política de inclusão, foi marcada por um longo processo de transformação, com inúmeros obstáculos

superados. No entanto, é verossímil que ainda exista uma marginalização sociocultural na nova sociedade contemporânea, ainda que por determinados grupos, que criticam fortemente as limitações das pessoas com deficiência, rotulando-as, por exemplo, como anormais.

Em relação à legislação, representando um marco na luta pela inclusão de estudantes portadores do TEA surge, na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Também conhecida como Lei Berenice Piana, em referência à mãe de um menino chamado Ryan Piana de Piana, portador do TEA que, após receber o diagnóstico do filho, ingressou na defesa pelos direitos dos autistas no Brasil.

De acordo com o segundo inciso da Lei 12.764/12 que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, destaca-se a capacitação de professores que na grande maioria vê-se incapaz de lidar com a educação inclusiva, diante dos alunos TEA, por possuírem características marcantes, como as dificuldades na imaginação e na comunicação, que constam em todos os autistas, que têm o direito de frequentar a escola regular; e a obrigação desta fornecer todos os recursos e adaptações para que a inclusão de fato aconteça.

O interesse sobre o assunto, qual seja, a pesquisa sobre alunos autistas, se deu com o desenvolvimento de minha carreira como educadora, que teve início em 1993, quando obtive o título de professora de 1ª à 4ª série do ensino fundamental, após concluir o curso de Magistério na Escola Arquimimo Mattos, situada no distrito de Piaçú, cidade de Muniz Freire-ES, ao sul do estado.

No ano seguinte, em 1994, cursei Estudos Adicionais do magistério (4º ano), especializando-me na educação infantil, o que me permitiu iniciar carreira profissional, e me direcionar para a área da educação infantil.

Em 1997, visando concurso público, decidi mudar de cidade, vindo a residir no município de São Mateus-ES, onde trabalhei inicialmente por 1 (um) ano como professora em Designação Temporária (DT).

No ano de 1998, participei de concurso público, que me possibilitou a trabalhar como professora efetiva em 1999. Ao iniciar minhas atividades docentes, continuei estudando, cursei pedagogia (EAD) na Universidade Federal do Espírito Santo/CEUNES, em 2001, e me formei em 2006. Vale ressaltar que entre o início e o término da graduação, participei de um novo concurso público municipal, em 2003,

em que consegui mais uma vaga como professora efetiva, totalizando, assim, 50 horas semanais com as duas “cadeiras”, ou seja, trabalhando em dois turnos.

Em 2006, cursei a especialização em Gestão da Educação na Faculdade Vale do Cricaré, como forma de adquirir mais conhecimento para exercer com maior qualidade a profissão.

No ensino infantil, a maior dificuldade encontrada é em relação com a aprendizagem de alunos especiais, em casos específicos, com crianças com autismo, com transtorno comportamental, que afeta as pessoas de diferentes formas, sendo assim, a forma de interação social e de aprendizado é diferente em cada caso e, com isso, a complexidade não é só da criança, mas também do educador, que se sente inapto, pois não consegue cumprir sua função e, em grande parte não possui formação que o capacite para lidar com esse público-alvo da Educação Especial, o que justifica a escolha do tema abordado.

Sinto-me privilegiada em fazer parte do grupo que contribui com a educação, e é com grande responsabilidade que pretendo participar e articular em prol dela, de forma a proporcionar maior isonomia entre as crianças autistas e as demais, cumprindo a função do educador tanto no meio político como social, respeitando os princípios basilares da pessoa humana, presente até mesmo na carta magna, qual seja, a dignidade dos cidadãos, a justiça e a igualdade, em busca do estabelecimento de uma educação acessível e de qualidade para todos.

Por conseguinte, o Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação, foi um percurso acadêmico que busquei com o intuito de enriquecer meu currículo profissional, capacitando-me para melhor atender os alunos aos quais me dedico.

A criança que não possui o Transtorno do Espectro Autista usa melhor a imaginação, a linguagem, e a interação com as outras crianças e adultos, diferentemente das autistas, que precisam que ensine tais habilidades.

Nesse sentido, levando em consideração a inclusão da criança com TEA nas escolas municipais de São Mateus o problema que se apresenta é: como é possível promover a socialização das crianças autistas em classes regulares na educação infantil?

O grande desafio, em relação ao ensino infantil, é com as crianças autistas, os discentes que mais foram inseridos no ensino regular nos últimos anos, pois dependem de atenção especial, visto que se trata de transtornos em diferentes graus,

o que pode diferenciar o método de ensino, levando em consideração ambiente, material e método educacional.

Deste modo, a socialização de uma criança autista é uma atividade difícil de executar, que tem que se levar em conta uma série de áreas científicas, a filosofia, a sociologia, a psicologia e a psiquiatria, por exemplo.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender a relação entre socialização e a inclusão da criança autista, em Centro Educacional Infantil Municipal do Município de São Mateus-ES, na perspectiva de professores da Educação Infantil. Assim, destacamos como objetivos específicos: identificar as formas de interação da criança autista com outras crianças da mesma faixa etária e adultos; analisar como as crianças comunicam suas necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras; observar como a criança autista reconhece seu corpo e expressa suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso; indicar um conjunto de atividades lúdicas e concretas que promovam a interação da criança com outros sujeitos; propor a formação continuada de professores, para que estes possam desenvolver de forma eficaz as atividades para alunos autistas na sala de aula, tanto do ponto de vista das práticas pedagógicas, quanto sociais.

A metodologia deste estudo contempla a pesquisa quali-quantitativa, baseada em questionário respondido por 14 (catorze) professores que atuam na Educação Infantil municipal de São Mateus-Es e que tenham aluno (s) com autismo em classe regular. Durante o processo de apropriação dos dados coletados através dos instrumentos (questionários), o foco se apoiou nas opiniões e perspectivas dos docentes em relação ao atendimento feito pela escola e por si, a esse público-alvo da Educação Especial.

Esta dissertação se divide em capítulos que redesenham a temática de forma a melhor elencar cada abordagem. O primeiro se direciona à apresentação geral, destacando tema, objetivos, problema de estudo, justificativa, metodologia utilizada e organização.

O segundo capítulo traz o Referencial Teórico, que envolve elementos conceituais e caracterizadores do autismo, como: aspectos históricos, suas diferentes abordagens, a Educação Inclusiva, principais políticas de inclusão, legislação no município, a influência do ambiente escolar no desenvolvimento da criança autista.

O capítulo 3 abrange o percurso metodológico, como o tipo de pesquisa, o local e participantes, seus instrumentos e procedimentos.

O quarto capítulo enfoca a apresentação e análise dos dados para, enfim, se apresentar o Produto Educacional, proposta de formação para docentes da Educação Infantil Municipal e para serem tecidas as discussões e considerações finais.

Por fim, são apresentadas as referências que serviram de embasamento para as ideias elencadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é denominado pela Associação Americana de Psiquiatria – APA (2013), como um transtorno do neurodesenvolvimento. Sobre isso, destacamos que o termo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1911, por Eugen Bleuler, um psiquiatra suíço que buscava, em seus estudos, descrever características da esquizofrenia. No entanto, a denominação do autismo toma uma proporção maior em 1943, por meio do psiquiatra Leo Kanner, que em suas primeiras pesquisas já abordava características do autismo de forma relevante (CUNHA, 2015).

Segundo Bosa (2002), são chamadas Autistas as crianças que têm inadaptação para estabelecer relações normais com o outro, um atraso na aquisição da linguagem e, quando ela se desenvolve, uma incapacitação de lhe dar um valor de comunicação. Essas crianças apresentam igualmente estereótipos gestuais, uma necessidade de manter imutável seu ambiente material, ainda que deem provas de uma memória frequentemente notável. Contrastando com este quadro, elas têm, a julgar por seu aspecto exterior, um rosto inteligente e uma aparência física normal. A autora ainda aponta a grande originalidade de Kanner, que foi a de individualizar, em um grupo de crianças que lhe foram encaminhadas, seja por debilidade mental ou esquizofrenia, uma síndrome nova reunindo sinais clínicos específicos, formando um quadro clínico totalmente à parte e diferenciado das síndromes psiquiátricas pré-existentes.

Para Santos (2011), autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento com impactos importantes no desenvolvimento do indivíduo e que começa a se manifestar nos primeiros três anos de vida, gerando grandes dificuldades na comunicação, interação social e aprendizagem. Ele pode, ou não, ser associado a um comprometimento cognitivo. Essa associação está presente em aproximadamente 70% dos casos e a tendência com a ampliação dos critérios diagnósticos é diminuir.

Os déficits na interação e comunicação social são compreendidos como dificuldades em iniciar e manter diálogos com função comunicativa. Os prejuízos da interação e comunicação social precisam aparecer de forma qualitativa, envolvendo: dificuldade em iniciar e/ou manter diálogo com os pares, bem como compartilhar interesses; déficit no uso de comportamentos não verbais (contato visual, expressão facial e gestos que envolvem interação); dificuldade em ajustar seu comportamento a

contextos sociais diversos; falta de reciprocidade social ou emocional; dificuldade em compreender brincadeira simbólica e abstração (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). O quadro 1, a seguir, demonstra as principais características dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID).

Quadro 1 - Transtornos invasivos do desenvolvimento

TID	CARACTERÍSTICAS CLÍNICAS
Autismo	Dificuldade para interação social, dificuldade com a linguagem e comportamento repetitivo e restritivo.
Transtorno de Asperger	Dificuldade em reconhecer ou entender os sentimentos e intenções dos outros. Expressar suas próprias emoções. Torna-se muito difícil para eles a interação no mundo social.
Transtorno Desintegrativo da infância	Perda parcial ou total da linguagem, no que se refere tanto à recepção quanto à expressão. Déficit na comunicação. Retração nas condutas adaptativas e nas interações sociais.
Transtorno de Rett	Os principais sintomas são fraqueza muscular em mãos, pés, braços, pernas, pescoço e tronco. Uma marcha atáxica, ou seja, dificuldade de andar com perda do equilíbrio também é um fator comum.
Autismo Atípico	Criança com autismo atípico não desenvolve relacionamentos sociais normais e frequentemente apresenta maneirismos bizarros e padrões anormais de fala. Essas crianças também podem ter Síndrome de Tourette, Transtorno obsessivo-compulsivo ou hiperatividade

Fonte: American Psychiatric Association (2014).

Ao longo dos anos, houve muitos estudos sobre autismo e outros aspectos surgiram a partir de observações feitas nesses indivíduos. De acordo com David (2012), o autismo foi classificado primeiramente no DSM III (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) 59 e DSM-IV, os quais qualificam o autismo no grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Já em 2013, o autismo teve uma nova classificação, de acordo com a CID-11 (Internation Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems), 60 sendo englobado no grupo dos TEA, qualificado no DSM-5. O mesmo classifica o autismo em áreas do desenvolvimento: “habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação e presença de comportamentos e interesses restritos” (KUBASKI, 2014, p. 15). Conforme essas

características, Santos (2011) salienta que cada autista expõe seus comportamentos de maneiras diferentes, bem como os sintomas variam de leve a grave.

Para classificar o autismo são utilizados diferentes sistemas, Segundo Tamanaha, Perissinoto e Brasília (2008, p. 298), no CID-10² os Transtornos Globais do desenvolvimento são classificados como um grupo de alterações qualitativas, na interação social e modalidades de comunicação, e por um repertório de interesses e atividades restrito e estereotipado. No DSM-IV³, tanto do Autismo Infantil, quanto da Síndrome de Asperger, estão classificados como subcategorias dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. O diagnóstico, segundo Mello (2007), deve ser realizado por um profissional especializado, podendo ser um médico neuropediatra ou um psiquiatra especializado na área do autismo.

As alterações devem ser identificadas e abordadas nos primeiros anos de vida. Estudos indicam que a intervenção precoce, em todas as suas modalidades, melhora muito o prognóstico dessas crianças, razão pela qual o pediatra deve estar muito atento aos desvios e atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, principalmente na linguagem e habilidades sociais, e sempre encaminhar ao especialista quando estes se mantêm alterados em mais de uma avaliação.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS

De acordo com Donvan & Zucker (2017), os primeiros estudos investigativos datam de 1943, quando Leo Kanner publicou o artigo “Autistic Disturbances of Affective Contact” (Distúrbio Autista do Contato Afetivo). Esse trabalho foi fruto de quatro anos de investigação e registro do quadro clínico de Donald Triplett, um menino identificado como Donald T., o qual, a partir de dois anos de idade, sofreu marcantes regressos em seu desenvolvimento, com base em Donvan & Zucker (2017) e que representa o marco da história que impulsionou os primeiros estudos acerca do autismo.

Donald T. tinha comportamentos ‘normais’ até dois anos de idade, quando começou a chamar a atenção dos seus pais por notável regressão em seu desenvolvimento, como a falta de interesse em pessoas e objetos ao seu redor. Manifestou agressividade ao ter sua rotina alterada ou atividade interrompida, bem como, a falta de respostas às tentativas afetivas e crescente isolamento. Tais condutas despertaram a preocupação de sua família que, em busca de saber que mal

havia acometido seu filho, sua mãe escreve uma carta de confissão descrevendo Donald como “irremediavelmente louco”.

Em 1944, Asperger (1944) propôs em seu estudo a definição de um distúrbio que ele denominou Psicopatia Autística, manifestada por transtorno severo na interação social, uso pedante da fala, desajeitamento motor e incidência apenas no sexo masculino. O autor utilizou a descrição de alguns casos clínicos, caracterizando a história familiar, aspectos físicos e comportamentais, desempenho nos testes de inteligência, além de enfatizar a preocupação com a abordagem educacional destes indivíduos.

Apesar da descrição feita, o autismo prosseguia desconhecido na literatura médica americana como um diagnóstico, nas décadas de 1940 e 1950. Não havia consenso sobre quais critérios seriam os mais apropriados, muito menos sobre qual a melhor nomenclatura. Foi somente nos anos 60 que o autismo se tornou popular na literatura médica. Foi nessa época, também, que houve uma tendência geral na psiquiatria de culpabilização dos pais no autismo dos filhos – período que ficou marcado na história como a era da “mãe geladeira”.

Entretanto, a maioria das mães de autistas tinham outros filhos que não apresentavam o transtorno; se o autismo tivesse origem psicogênica, deveria desaparecer com um tratamento psicoterapêutico, processo que só resultou em fracasso nos resultados. A teoria psicogênica defendia a hipótese de que tivesse ocorrido algum trauma na primeira infância, mas não especificava um padrão de incidentes e, ainda sim, muito menos relatava algum caso em que o autismo tivesse início após um suposto trauma.

O psicólogo Bernard Rimland (1964) contestou a tese da mãe geladeira reiterando a origem biológica do transtorno. Ao ler o livro de Rimland, Donald Winnicott (1997, p. 178), eminente pediatra e psicanalista inglês, declarou que, ao defender a síndrome autista com base em uma disfunção biológica, aquele autor “não se mostra totalmente atualizado em relação aos primeiríssimos estágios de integração da personalidade”, durante os quais a criança depende totalmente dos cuidados maternos. Ressalta que um livro desse porte não deveria ser escrito sem considerar também o lado emocional. Winnicott (1997) via o autismo como uma perturbação do desenvolvimento emocional, e não como doença, e anunciou ser possível compensar com tratamento psicanalítico a tendência autista, revertendo-se o quadro.

O início dos anos de 1980 foi marcado pelo artigo de Lorna Wing sobre a síndrome descrita por Hans Asperger em 1944. Após modificar parte da descrição clínica feita por esse autor, Wing (1981) defendeu que tanto o Transtorno do Espectro do Autismo quanto aquela síndrome compartilhavam da mesma tríade sintomática: ausência ou limitações na interação social recíproca; ausência ou limitações no uso da linguagem verbal e/ou não verbal; e ausência ou limitações das atividades imaginativas, que deixavam de ser flexíveis para tornarem-se estereotipadas e repetitivas (BRASIL, 2013).

Figura 1: Pontos fundamentais da história do autismo



Fonte: A autora, 2021.

A figura 1 nos faz perceber que houve avanços quanto o que o TEA representa na vida de crianças. De 1943 a 2015 muito se descobriu sobre esse distúrbio, que possui características peculiares, mas que ainda há algumas que são específicas a um e outro grupo. Temos, por exemplo crianças autistas que possuem capacidade de aprender; já outras, com grandes dificuldades cognitivas, o que ainda deixa algumas lacunas na sua compreensão e ainda suscita estudos e pesquisas.

Segundo Silva, Gaiato & Reveles (2012), só na década de 80, o autismo recebeu um reconhecimento especial, diferente da esquizofrenia, possibilitando o surgimento de um número maior de estudos científicos, a denominação do diagnóstico correto e com especificação dos critérios de inclusão. A partir desse acontecimento, o problema passou a ser tratado como uma síndrome, como um distúrbio do desenvolvimento e não mais como uma psicose.

Ivar Lovaas, psicólogo da Universidade da Califórnia, Los Angeles – UCLA, em 1988, analisou o comportamento de dezenove crianças entre 4 e 5 anos, diagnosticadas com autismo, que passaram por uma terapia de quarenta horas de atendimento, a qual houve uma melhora, comparando às outras que não passaram por este tratamento comportamental (SILVA, 2014).

Em dezembro de 2007, a Organização das Nações Unidas (ONU) decretou de 2 de abril o Dia Mundial de Conscientização do Autismo, celebrado pela primeira vez em 2008. Com adeptos em várias partes do planeta, o evento pede mais atenção aos transtornos do espectro autístico, que afetam cerca de 70 milhões de pessoas em todo mundo, segundo a ONU, sendo mais comuns em crianças do que AIDS, câncer e diabetes juntos.

2.1.1 O autismo no Brasil

No Brasil, em 2012, foi sancionada a lei Berenice Piana (12.764/12) que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A legislação determina o acesso a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde; à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades.

A lei nº 12.764/12, conhecida como a lei do autismo é o resultado de uma conquista por uma mãe de um Autista, Berenice Piana, que passou por muitas dificuldades e sofreu muito preconceitos ao tentar incluir seu filho no ambiente escolar.

Entre os benefícios que essa lei traz para as pessoas com o autismo destacamos o direito a um acompanhante especializado. Em seu Art. 2º, a lei destaca que em caso de comprovação de necessidades especiais, em pessoa com transtorno do espectro autista seja incluída nas classes de ensino regular, tendo o direito a um acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

Ribeiro (2013) ressalta que embora a inclusão de alunos autistas no sistema educacional regular seja legalmente assegurada, este processo desvela-se bastante complexo, em virtude da falta de estrutura das escolas e da ausência de formação adequada dos docentes e demais servidores da educação, para lidar com as específicas necessidades desse alunado.

Para a autora, a efetiva inclusão de alunos autistas na escola regular perpassa por uma verdadeira revolução no contexto escolar, a fim de suplantar essa cultura segregacionista do ensino, que ao longo dos séculos fincou raízes na educação brasileira, relegando às pessoas com deficiência, de um modo geral, a educação especial, ministrada nas escolas especializadas. Ainda na visão da autora, a escola precisa ter autonomia para implantar projetos de educação inclusiva, cabendo aos gestores educacionais liderar este processo, com a participação dos demais segmentos da escola, a fim de tomar decisões, elaborar projetos e resolver problemas conjuntamente, tornando a escola um espaço democrático e participativo.

Doravante, com relação à legislação do município de São Mateus-ES, foram criadas algumas leis de incentivo à concretização dos direitos dos autistas, quais sejam, as Leis nº 1.689/2018, nº 1742/2019, e nº 1.760/19.

A Lei nº 1.689/2018 concedeu horário especial de trabalho ao servidor deficiente, ou que tenha sob seus cuidados pessoas com deficiência, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista.

A Lei nº 1742/2019 estabeleceu o direito ao passe livre dos acompanhantes dos cidadãos com deficiência no sistema de transporte público, inclusive os com TEA.

A Lei nº 1760/2019 instituiu a semana municipal de conscientização do autismo, criando o dia municipal do autista, com finalidade de difundir conhecimento sobre o assunto.

Art. 3º. Com a finalidade de difundir o Transtorno do Espectro Autista - TEA (nome oficial do Autismo) cabe as Secretarias Municipais de Saúde e Educação fomentarem e organizar ações que visam às políticas de proteção aos direitos dos Autistas e a conscientização sobre o tema, como: campanhas, seminários, palestras, debates, reuniões, workshops,

conferências, elaboração de cartilhas, folders e cartazes, e outras, dando ampla divulgação municipal (BRASIL, 2019).

Considerando as leis referenciadas anteriormente, é verossímil o incentivo à inclusão, ou ainda ao processo de inclusão de tais pessoas na sociedade, iniciando-se na educação infantil. No entanto, apesar de existir uma legislação que instituiu a semana do autista, como incentivo a campanhas, seminários, palestras, debates, reuniões, entre outros eventos, nunca tivemos, enquanto professores, qualquer conhecimento sobre tais eventos nos CEIMs.

Constatamos, assim, que existe a normatização, mas esta não é concretizada, visto que falta muito para ser colocada em prática e facilitar a inclusão de alunos autistas.

Os professores só se deparam com tal dificuldade quando inicia o ano letivo, ao perceberem que existe algum aluno autista na sala, assumindo uma responsabilidade, muitas vezes, sem o devido preparo, visto que faltam cursos disponibilizados pela secretaria. Ainda assim, recebem um adicional de 10% a título de gratificação, conforme a Lei Complementar nº 014/2005.

Nesse sentido, o docente recebe o aluno, ainda que não tenha formação especializada, com uma gratificação, sendo sua responsabilidade efetuar a devida socialização e inclusão, bem como alfabetização de alunos com autismo na classe regular.

Pela legislação brasileira, desde 2012, a pessoa com TEA é “considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012) e, portanto, beneficiada pelas leis de educação especial.

No ano de 2013, com o lançamento da 5ª edição do DSM, os subtipos dos transtornos do espectro do autismo são eliminados. Os indivíduos são agora diagnosticados em um único espectro com diferentes níveis de gravidade. O DSM-V passa a abrigar todas as subcategorias da condição em um único diagnóstico guarda-chuva denominado Transtorno do Espectro Autista – TEA. A Síndrome de Asperger não é mais considerada uma condição separada e o diagnóstico para autismo passa a ser definido em duas categorias: alteração da comunicação social e pela presença de comportamentos repetitivos e estereotipados (SILVA et al, 2013).

Em 2015, a lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.145/15) cria o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que aumenta a proteção aos portadores

de TEA ao definir a pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”.

Diante das mudanças expostas, o aumento no número de alunos autistas no ensino comum é algo esperado, com o passar dos anos e, de acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) que estão matriculados em classes comuns no Brasil aumentou 37,27% em um ano. Em 2017, 77.102 crianças e adolescentes com autismo estudavam na mesma sala que pessoas sem deficiência. Esse índice subiu para 105.842 alunos, em 2018.

2.2 CARACTERÍSTICAS DE UMA CRIANÇA AUTISTA

Segundo Giaconi e Rodrigues (2014), grande parte dos autistas sofre com adversidades na coordenação do espaço e do tempo. Demonstrando dificuldades de direção, de ações autônomas nos ambientes e de diferenciação e associação dos espaços perante suas funções. Também mostram indícios de dificuldades em perceber o tempo passar, de simbolizar, recordar o passado e prever acontecimentos futuros. Essas condições condizem muito com sua desordem cognitiva e imaginativa, tornando muito mais difícil para eles pensarem, imaginarem e lembrarem acontecimentos que não foram presentes em momentos recentes.

Algumas das características mais pertinentes aos autistas são: a desconfiança, condutas obsessivas, respostas estranhas, fechamento de si, medo, rejeição, etc; essas são peculiaridades de suma importância na compreensão dentro das situações em que ocorrem, assim, evidenciando e prevendo os eventos que podem acontecer, novamente, como meio de prevenção a situações incômodas a ele.

Conforme já comentamos, os indivíduos com TEA podem apresentar diferenças entre si. Entretanto, existem algumas manifestações que possuem características comuns, como: alterações da comunicação, da imaginação e da interação social, padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, comportamentos como movimentar os braços, emissão de sons repetitivos, falta de comunicação visual, dificuldade em mudar rotinas, etc.

São perceptíveis as manifestações dos déficits do autismo no cotidiano da criança. O déficit na comunicação/linguagem pode ser encontrado com a ausência ou atraso do desenvolvimento da linguagem oral. Já o déficit na interação social é

recorrente ao autismo, tendo em vista a falta de reciprocidade, a dificuldade na socialização e o comprometimento do contato com o próximo. E outro fator perceptível no autista é o déficit comportamental, onde se encaixa a necessidade do indivíduo em estabelecer uma rotina, além dos movimentos repetitivos e as estereotípias, presentes na maioria dos casos (CUNHA, 2015).

As características da pessoa com autismo não podem ser motivos de desistência nos aspectos pessoal, educacional e profissional, é um desafio, e os primeiros passos a serem tomados são: conhecer, acompanhar e buscar cada vez mais por melhores condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. O TEA não se concentra nas dificuldades, mas na ampliação de novos olhares, novas possibilidades de conhecimento, na compreensão do sujeito, enquanto ser social, buscando perspectivas de evolução.

Os especialistas, os familiares e os profissionais da saúde podem ter como referência um conjunto de características para o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), que estão subclassificados, a seguir, em três grupos:

1) Alteração na comunicação verbal e não-verbal: algumas crianças dependendo do nível de acometimento não falam, e outras apresentam déficits de linguagem, logo detêm a inabilidade da comunicação.

2) Dificuldade na interação social: apresentam dificuldades de se identificar com o outro, sentir o que ele sente, reconhecer o outro socialmente e suas perspectivas. Demonstram dificuldades para compartilhar emoções e situações sociais. Apresentam desinteresse pelo outro e, comumente, se afastam do colega, quando este se aproxima.

3) Comportamento atípico, anormal: crianças que demonstram interesse restritivo, ligação à rotina, estereotípias motoras e verbais se apegam às partes dos objetos, têm maior propensão e resistência às mudanças, reação a estímulos sensoriais (KELMAN, 2010).

Segundo o DSM-5, o autismo pode variar de leve ou de alto funcionamento a grave ou de baixo funcionamento. Segundo Takeda (2015), o autismo de alto funcionamento englobaria sintomas relacionados a competências linguísticas em atraso ou não-funcional, que prejudica o desenvolvimento social e a participação em atividades lúdicas, como as crianças imaginativas neurotípicas fazem. Já aquelas com autismo de alto funcionamento, ainda possuiriam um QI na faixa normal e poderiam

não manifestar comportamento compulsivo ou autodestrutivo, muitas vezes atribuído a pessoas com autismo de baixo funcionamento.

O autismo de baixo funcionamento seria a variação mais grave da doença. Os sintomas são tidos como profundos e envolveriam déficits severos em habilidades de comunicação, sociais e presença de movimentos repetitivos estereotipados. Entretanto, importa destacarmos que, para alguns estudiosos, o autismo mantém preservadas as ilhas de inteligência. Não se trata, portanto, de a pessoa ter um QI abaixo da média, mas porque lhe faltam recursos de comunicação e ainda porque muitas vezes os pais e educadores deixam de dar-lhe estímulos comunicacionais, a pessoa acaba sendo prejudicada no seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o autismo precisaria ser visto não como uma patologia, mas como um modo diferente de a pessoa se relacionar com o mundo, de aprender e de se desenvolver, o que, por sua vez, exigiria estratégias pedagógicas e interações diferenciadas que respeitassem essas especificidades.

2.2.1 Autismo e suas diferentes abordagens

Segundo Pereira (2006), em meados dos anos 80, surgiu uma nova teoria psicológica explicativa do autismo, a Teoria da Mente, cujos autores são Uta Frith, Alan Leslie e Simon Cohen. Esta teoria procurou identificar os *déficits* sociais no autismo, como a falha no mecanismo mental de metacognição, aquele que coordena o pensamento. De acordo com esta teoria, os portadores de autismo apresentam uma falha ou atraso do desenvolvimento da competência de comungar com o pensamento dos outros indivíduos, isto é, estão limitados de certas competências sociais comunicativas e imaginativas (MARQUES, 2000).

Tudo isto implica uma incapacidade de autoconsciência e alterações no nível das relações interpessoais. Este aspecto leva a que não compreendam um simples gesto revelador do estado de espírito, (embarço), mas identificam outros que significam meros comportamentos (por exemplo: está quieto! venha cá!) (PEREIRA, 2006).

À medida que a teoria da mente se estabelecia, como a principal concepção psicológica do autismo na literatura internacional, suas insuficiências também passaram a ser explicitamente apontadas em trabalhos do próprio campo cognitivo. Tager-Flusberg (2001), por exemplo, se dedicou ao "reexame" dessa tese, propondo

modificações que ampliassem sua potência explicativa em relação ao autismo. Para essa autora, seriam três os principais problemas da hipótese do déficit na teoria da mente. O primeiro diria respeito à sua *universalidade*, pois uma minoria de autistas sempre passa nos testes de falsas-crenças. O segundo envolveria a especificidade dos *déficits* em relação aos autistas, pois crianças cegas, surdas, retardadas, com distúrbios específicos de linguagem, e pessoas com esquizofrenia também falhariam, em taxas variadas, nos testes-padrão. O terceiro teria relação com as dificuldades em explicar os prejuízos que aparecem precocemente no autismo, muito antes da emergência da teoria representacional da mente. Para tentar superar tais limitações teóricas, a autora defendeu a necessidade de substituir a noção categorial da teoria da mente, - do tipo "tudo ou nada", algo que alguém tem ou não tem – pela noção desenvolvimentista, na qual a compreensão de falsas-crenças é apenas um momento de um processo que se inicia cedo.

Existem diferentes postulados teóricos dentro da abordagem psicanalítica que se propõem a explicar o autismo. Maratos (1996), ao analisar as contribuições dessa escola de pensamento, concluiu que a preocupação da maioria dos psicanalistas tem sido mais a de descrever o funcionamento mental, os estados afetivos e o modo como essas crianças se relacionam com as pessoas do que com questões etiológicas.

2.2.2 Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS) consiste numa abordagem psicossociológica acerca do processo de construção do pensamento social que surgiu em oposição à Psicologia Social Cognitiva, tradicionalmente focada no indivíduo, corrente hegemônica no período pós Segunda Guerra Mundial, à década de 1970. Após esse período, houve um momento de crise na Psicologia Social em consequência da excessiva individualização da sua vertente psicológica e da eclosão de diversos movimentos sociais caracterizados pelos questionamentos das suas bases conceituais e metodológicas. Questionava-se a preocupação excessiva dos pesquisadores da época com os desenhos das situações experimentais e com a produção científica, em termos de publicações, e a pouca relevância social e teórica dos seus estudos (ALMEIDA; SANTOS, 2011).

Sá (1998) referencia que os fenômenos de representação social estão espalhados por aí, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações

interpessoais, de massa e nos pensamentos individuais. Eles são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social.

O conceito de representações coletivas de Durkheim (1978) buscava compreender fenômenos como crenças, mitos, ciência e religião. Ele se difere da Teoria das Representações Sociais, pois Moscovici (2013) entendia que o conceito das representações coletivas participava de uma gama diversa de formas de conhecimento e não concordava quanto à inerência desses fenômenos na sociedade. Além disso, Moscovici (1978) afirma que as representações sociais não são estáticas ou imutáveis e estão interessadas na sociedade atual, ao procurar entender menos como a mente se mantém e mais como se transforma nas formas sociais na contemporaneidade.

Ribeiro et al. (2012) esclarecem que é necessário compreender como tais representações se manifestam e como estas se relacionam entre si, como também em que medida uma relação motiva a outra, tendo em vista que os comportamentos adotados por um indivíduo são resultantes do modo como este os representa socialmente.

De acordo com Moscovici (2003) “[...] as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos” (MOSCOVICI, 2003, p. 46); ou seja, a investigação das representações sociais tenta, através da análise dos conteúdos evocados pela comunicação, entender como um indivíduo ou grupo chegou a determinada compreensão ou concepção sobre o objeto.

Moscovici (2007) definiu dois processos que engendram as representações sociais: a ancoragem e a objetivação, que atuam no sentido de tornar familiar o não-familiar. A ancoragem é um processo que se vincula ao enraizamento social, que inscreve o novo em categorias dadas a partir daquilo que já é familiar a determinado grupo. Aquilo que é estranho, não familiar, é tornado familiar, sendo transformados o objeto e a própria representação. Esse processo não pode ser pensado em separado da objetivação, que é responsável por tornar conceitos e elementos abstratos em construções quase concretas, de forte caráter imagético. Assim, objetos estranhos, antes inapreensíveis para as representações sociais do grupo, são reconstruídos de modo seletivo e passam a ser acessíveis, em uma quase materialização evocada pela imagem.

Sendo assim, desde o nascimento, o indivíduo se vê diante de um universo simbólico previamente estruturado, que contempla as regras, valores, representações e padrões comportamentais, dos quais vai se apropriando, num processo dialético de assimilação e transformação dos conteúdos transmitidos (SANTOS; NOVELINO; NASCIMENTO, 2001).

Conforme aponta Marková (2006), os fenômenos culturais que nos apresentam, desde que nascemos, como os módulos do pensamento social, as cerimônias coletivas, as práticas sociais e a linguagem, são transmitidos no decorrer das gerações, através de experiências cotidianas de comunicação, da memória coletiva e das instituições. Estes fenômenos compõem um panorama das nossas realidades sociais e ficam estampados em nosso conhecimento de senso comum. Portanto, a construção das representações sociais acontece no curso das interações sociais, e é marcada pelas tentativas dos sujeitos de conhecer e compreender a realidade que os circundam, a fim de solucionar “[...] os enigmas que o ocupam e preocupam desde o berço e dos quais ele nunca para de falar” (MOSCOVICI, 2009, p. 42).

As representações sociais são conhecimentos produzidos pelos seres sociais em dado momento histórico, a partir do contato com um fenômeno carregado de saberes, crenças, valores, julgamentos, *scripts*, entre outros. Fernandes (2003) completa que, a teoria das representações também surge como um instrumento de valorização e legitimação dos saberes populares e do senso comum, a partir dos quais esses saberes são construídos e compartilhados de modo coletivo, buscando compreender um determinado contexto de um povo, influenciando diretamente na produção de comportamentos, no modo de agir e pensar, nas formas de interação com o meio social e no ato de atribuir significado a um objeto.

Nesse contexto, as representações sociais podem ser consideradas como um senso comum contemporâneo, que possibilita a construção de conceitos no decorrer da vida dos sujeitos mediante o convívio social com as demais pessoas, como uma espécie de apreensão de uma determinada realidade, possibilitando uma explicação e compreensão de um contexto social que apresenta elementos comuns entre uma população.

Essas representações tratam do conhecimento construído e partilhado entre as pessoas, saberes específicos da realidade social que se apresentam na vida cotidiana no decorrer das comunicações. Daí surge o seu caráter prático, pois são saberes

construídos a partir das vivências de um grupo social, objetivando a resolução de problemas e a compreensão de fenômenos e eventos que se apresentam em um grupo de indivíduos. Deste modo, essa teoria nos permite compreender como se constrói um conjunto de saberes em uma dada realidade, num momento histórico, nas relações interpessoais, nos códigos culturais e, também, a ação dos sujeitos sobre elas (CARVALHO; MARQUEZAM, 2003).

Jodelet (2001) destaca que as representações orientam e definem distintos elementos da realidade cotidiana, além de promover a sua interpretação, a tomada de atitude e o posicionamento defensivo diante desses fenômenos. Assume-se que elas são frutos da comunicação e que, em sua própria ausência, esta não existiria (MOSCOVICI, 2003). Dadas as mudanças que ocorrem na maneira de comunicar-se, estas representações também passam por metamorfoses, fato que por consequência atinge a sua estabilidade e estrutura. Para Moscovici (2003, p. 22) “Representações, nesse sentido, são estruturas que conseguiram uma estabilidade, através da transformação de uma estrutura anterior”.

O campo de estudo das representações, na educação, de acordo com Sá (1998) é privilegiado por ser praticamente co-extensivo da vida cotidiana, pois é um espaço onde são mobilizados os conhecimentos das representações sociais.

2.3 AUSTIMO E EDUCAÇÃO INFANTIL

O estabelecimento da educação infantil como um direito de todas as crianças só foi reconhecido com a Constituição Federal de 1988 e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, nº. 9.394/96. A LDB define a educação infantil como primeira etapa da educação básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

A educação infantil tem-se revelado primordial para uma aprendizagem efetiva nos anos seguintes. Ela socializa, desenvolve habilidades, melhora o desempenho escolar futuro, propiciando à criança resultados superiores ao chegar ao ensino fundamental. A educação infantil é o verdadeiro alicerce da aprendizagem, importante para as demais etapas do desenvolvimento das crianças.

Considerando o fato de que atualmente o autismo não é mais considerado uma patologia que estigmatiza o aluno em sua capacidade de aprender, é possível que a

criança autista faça parte do universo pedagógico junto a crianças ditas “normais”. Para isso, os professores precisam estar preparados para inseri-las no ambiente escolar, principalmente através da adaptação curricular. É imprescindível que elas sejam alfabetizadas em escolas regulares para que não haja segregação ou isolamento em escolas especializadas. O docente é peça fundamental em desmistificar todo o preconceito que existe em relação à capacidade cognitiva do aluno autista.

Muito pode ser feito por essas crianças, mas o principal é acreditar que elas têm potencial para aprender. O papel do professor na pré-escola é bastante relevante, pois através de uma avaliação diagnóstica ele classifica o aluno autista, segundo o seu grau de dificuldade, para aprendizagem e, conseqüentemente, cria estratégias de facilitação, de forma que o aluno se sinta inserido e parte do contexto escolar.

O papel da escola é proporcionar, por meio da elaboração de estratégias, o desenvolvimento das capacidades de interação e integração dos alunos com autismo, com as crianças sem deficiência no contexto escolar. Cabe ao professor repensar suas estratégias e atentar para as especificidades do desenvolvimento cognitivo do sujeito com TEA, além de trabalhar com as demais crianças a compreensão dos comportamentos singulares do ser humano e explicar as especificidades do TEA (LEMOS; SALOMAO; AGRIPINO-RAMOS, 2014).

Quando a criança chega à idade escolar, inicia-se a procura por uma instituição que melhor a acolha, que possa desenvolver seus potenciais, e que lhe dê condições na qualidade de ensino. Com crianças com autismo, esse comportamento dos cuidadores não difere. Mas, há muitas escolas que ainda não estão preparadas estruturalmente e pedagogicamente para aceitá-las.

A formação do professor da educação infantil para a inclusão deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de educação estes profissionais têm se dedicado. Trata-se de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um “lugar” na escola.

No que se refere à relação entre pais e professores, aponta-se que os educadores precisam realizar um trabalho com as famílias com o objetivo de dar

oportunidade de sanarem suas dúvidas e, no que se refere ao afastamento dos filhos, entender que pode trazer benefícios não só a eles, mas à família também. Neste sentido, a educação precisa estar voltada à socialização e integração dos autistas, pois o contato com a escola, professores e outras crianças pode ser de grande importância (GAUDERER, 1985).

Quando à família e à escola manterem boas relações, criam condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança, e que podem ser maximizadas, sendo assim, pais e professores devem ser estimulados a discutirem e buscarem estratégias conjuntas e específicas sobre o seu papel, que resultem em novas opções e condições de ajuda mútua (LEITE e TASSONI, 2002).

Ainda para Polonia e Dessen (2005), no que tange à inclusão da família no contexto escolar, a escola deve reconhecer a importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar dos alunos e auxiliar as famílias a exercerem seu papel na educação, na evolução e no sucesso dos filhos.

A escolarização das crianças com autismo é um campo em construção marcado pelos diferentes modos de compreender essas crianças, seu desenvolvimento e as possibilidades educativas de cada abordagem. Contudo, sabemos que, historicamente, essa ficou sob a responsabilidade das instituições especializadas de educação especial. O atendimento à criança com autismo, nessas instituições, baseava-se no modelo clínico, médico, no qual o trabalho educativo estava centrado na deficiência do aluno, visando a corrigir ou amenizar *déficits*, cristalizando a imagem das crianças com TEA ao seu diagnóstico e determinando uma incapacidade de aprender e se desenvolver (CHIOTE, 2013).

[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma a instruir os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens de nossos valores e sentimentos. (MANTOAN, 2003, p.12).

Logo, podemos perceber, a partir da citação de Mantoan, que na sala de aula existem muitas diferenças nos grupos sociais, mas não demonstra que há novos conhecimentos, ou seja, o aluno só o adquirirá nas suas próprias experiências vividas.

As dificuldades enfrentadas pelas crianças autistas podem ser superadas, desde que haja acompanhamento especializado, bem como a utilização de técnicas que devem ser aplicadas de acordo com a necessidade individual de cada criança.

Essas técnicas ajudam a desenvolver habilidades cognitivas e capacidades de interagir socialmente em seu dia a dia. A aprendizagem deve ser estimulada pelos professores e, principalmente, pelos pais que têm um papel fundamental, pois são eles que convivem diariamente com essas crianças.

2.4 A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA

Existem muitos benefícios na convivência entre alunos ditos autistas e os demais estudantes sem TEA. Por parte dos alunos autistas, um dos benefícios proporcionados por esta convivência é que ela “[...] possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o seu isolamento, que é umas das principais características de uma criança com TEA” (PRAÇA, 2011, p. 54).

Ao longo desses anos, as teorias do desenvolvimento social (piagetiana, da aprendizagem social, sistemas dinâmicos, sociointeracionista, entre outras), apesar das diversidades teóricas e metodológicas, são unânimes em dizer que a interação social é uma das condições de construção dos indivíduos e base para o desenvolvimento dos seres humanos (BOSA, 2009). Sendo assim, a interação social traz benefícios a todos os indivíduos, independentemente de sua condição.

O brincar, assim como para qualquer criança, representa um papel importantíssimo para o desenvolvimento da criança autista, pois contribui para a socialização, tem efeitos positivos sobre a aprendizagem, estimula o desenvolvimento de habilidades básicas e a aquisição de novos conhecimentos (SILVA, 2013).

As atividades lúdicas oferecidas para a criança com autismo podem estimular as áreas da interação social, comportamento e comunicação. Pois, conforme Araújo/APAE-Piumhi (2012, p. 47): “As brincadeiras são uma ferramenta lúdica para desenvolver o potencial cognitivo, psicomotor, social e afetivo da criança, sempre respeitando o seu nível de desenvolvimento, promovendo aulas muito prazerosas”.

Existem muitas coisas que podem ser feitas pelo sujeito com autismo, a principal é acreditar que tem potencial para aprender, é preciso saber que ele enxerga o mundo de forma diferente, mas vive no nosso mundo, e não podemos deixá-lo ficar fora da escola e privá-lo do convívio social. Não convém pensar no autismo como algo distante e condenado ao isolamento em escolas especializadas.

É importante pensar que as crianças com autismo precisam construir aprendizagens, e estas, segundo Klin (2006), só acontecem quando são estimuladas. As crianças autistas tendem a apresentar maiores dificuldades para a aprendizagem dos conteúdos escolares porque ainda não conseguem direcionar sua atenção, assimilar na memória informações e administrar comportamentos. Elas têm um bloqueio em entender, interpretar e até mesmo brincar de fazer de conta, (Ibid.) complicando geralmente suas relações sociais. Muitas vezes, as crianças autistas não compreendem as atividades escolares e isso é colocado como um obstáculo para que sejam inclusas na escola.

2.4.1 Atividades e brincadeiras para alunos autistas na escola

Signorette (2002) menciona que educar é envolver todos os aspectos da vida do aluno, desde acolher as suas necessidades mais básicas até as mais elaboradas. Em concordância, Silva (2012) afirma que educar vai além da educação formal, sendo necessária uma contribuição para que todas as capacidades sejam contempladas para a formação de sujeitos mais realizados.

Dessa maneira, além de trazer a realidade do aluno para dentro da sala de aula, é necessário que sejam trabalhadas situações, nas quais o aluno possa raciocinar, avaliar e refletir. É importante que o professor explique quantas vezes for necessário para o aluno compreender a atividade proposta, bem como estimular a capacidade de concentração durante as tarefas, pois o que impede o aprendizado do aluno com autismo é o déficit de atenção à fala do outro, em razão das dificuldades de comunicação e não à existência de algum problema cognitivo (CUNHA, 2013).

Os alunos autistas são introspectivos por fora, mas por dentro tem um mundo de imaginação ativo. É importante saber aproveitar isso e promover ainda mais a criatividade. Dessa forma, é possível criar atividades na escola e envolver os alunos autistas, conforme demonstramos nas figuras 2 e 3, a seguir.

Figura 2: Atividades que despertam atenção da criança



Argilas e massinhas



Conteúdos folclóricos



Pintura



Desenhar e colorir



Quebra-cabeça

Figura 3: Dicas de brinquedos/brincadeiras



O jogo deveria ser mais usado como instrumento com fins educativos em várias ocasiões nas escolas, principalmente como: elemento motivador para tornar o ambiente mais tranquilo ou para facilitar a aprendizagem; recurso didático com objetivos externos ao próprio jogo, ou seja, educar divertindo; valorizando-o por si mesmo como atividade natural da infância, que contribui para seu desenvolvimento físico, social, afetivo e intelectual. Para Garcia & Llull (2009), o jogo passou a ser uma atividade insubstituível para o desenvolvimento psicossocial da criança, e não precisa estar instrumentalizada com conteúdos pedagógicos.

A dança possibilita evoluções nos campos social, comportamental, físico e emocional e, além disso, considera e respeita a peculiaridade de cada ser de forma saudável. A importância da vivência da dança como suporte pedagógico implica no que está relacionado à interação e comunicação, o que se torna benéfico para os autistas que têm dificuldades na sociabilização. Dançar é a forma de expressar e comunicar mais primitiva entre os grupos sociais, existe desde antes da formação das primeiras sociedades mesopotâmicas, comunicando de forma eficiente e significativa de acordo com as necessidades dos povos.

Segundo Santos e Figueiredo (2003), no que se refere às pessoas com necessidades especiais, a dança possibilita a integração entre os indivíduos nos processos criativos e interpretativos de dança em sala de aula, trabalhando com a pluralidade cultural. Além disso, ela pode propiciar a aceitação, a valorização e a experiência de que diferentes corpos criam diferentes danças e de que não necessitamos de um corpo perfeito, segundo padrões sociais, para nos expressarmos e nos comunicarmos.

A dança pode favorecer no âmbito pedagógico, contribuindo para um maior contato entre o autista e os colegas, gerando uma melhor disciplina, organização e promovendo a inserção social.

Os jogos digitais, ou também chamados de aplicativos, são recursos que têm sido muito utilizados por crianças com deficiência, principalmente por aquelas com TEA. Com o intuito de estimular a aprendizagem destas, esses programas têm como proposta a ampliação de vocabulário, a alfabetização, o conhecimento matemático, o conhecimento do corpo e muitos outros conhecimentos. Espera-se, com esses recursos, desenvolver o aprendizado por meio da ludicidade, da arte, e outras atividades que contribuem com a educação inclusiva.

2.5 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Não é de hoje que a inclusão é palavra de ordem e bandeira de discursos de diversos órgãos e esferas, tanto no contexto social como educacional. Quando se fala dela na escola regular de ensino, estamos falando da educação das diferenças, de todas as formas e de todos os tipos.

Pensando-se, historicamente, é possível constatar que a humanidade possui uma tendência a excluir, repelir e afastar tudo o que lhe é desconhecido, principalmente considerando as Idades Antiga e Média que, segundo Frias (2009), podem ser caracterizadas como grandes momentos de exclusão social, devido ao fato de que as crianças que nasciam com alguma deficiência eram permeadas por misticismo, em que muitos acreditavam serem amaldiçoadas, várias foram privadas do convívio social, sendo escondidas da sociedade, abandonadas ou mortas.

No ano de 1994, a Declaração de Salamanca vem para mudar o cenário da educação mundial, sua elaboração ocorreu na cidade de Salamanca, na Espanha. Segundo Santos e Teles (2012, p. 81), esse documento foi criado para apontar aos

países a necessidade de políticas públicas e educacionais que viessem a atender todas as pessoas de modo igualitário. Essa declaração ainda enfatiza a real necessidade da inclusão educacional das pessoas que apresentam quaisquer necessidades educacionais especiais.

Klein (2010) alega que a palavra “inclusão” tem sido utilizada como jargão na área educacional para marcar as práticas que gostaríamos que fossem mais justas, democráticas e solidárias para com o outro. O ato de incluir vai além da inserção, faz-se necessário tornar o indivíduo parte de um todo, para que o mesmo não seja rotulado e excluído por apresentar comportamentos e características diferenciadas.

Educação inclusiva está presente no dia-a-dia, com a intenção de que toda criança tenha direito à educação de qualidade. Assim, as escolas, para poder incluir as crianças com necessidades especiais, precisam estar preparadas para corresponder a tais necessidades. A educação inclusiva refere-se a uma educação que seja para todos, não somente quantitativa, mas também de qualidade, que possibilite, aos alunos, o conhecimento, a integração social e o uso dos seus direitos.

Nesse sentido, o corpo docente deve procurar capacitação para auxiliar à sua gestão e, assim, prepará-lo para receber crianças previstas pela legislação da educação especial. Por isso, os professores, ao realizarem sua capacitação, estão oferecendo aos alunos com necessidades especiais, em específico o aluno com TEA, um ensino-aprendizagem de qualidade. Ao argumentar sobre inclusão dos alunos com autismo, procuramos compreender como os educadores podem lidar com esses discentes.

O paradigma inclusivo reflete diretamente na prática pedagógica dos professores que necessitam pensar na inclusão e diversidade, observando as peculiaridades de cada indivíduo, buscando vários recursos e abordagens pedagógicas para educar. “Uma sala inclusiva está preparada para receber o educando típico ou com necessidades educacionais especiais. Por isso os materiais de desenvolvimento pedagógico devem possuir propriedade que atendam a diversidade discente” (CUNHA, 2013, p. 31).

Percebemos como necessário que os educadores planejem aulas interessantes, agradáveis, que “prendam” a atenção dos alunos, em especial daquele com autismo e, assim, consigam eliminar as barreiras para a aprendizagem. Para questionar sobre esse assunto, mencionamos Carvalho (2009, p. 60), que nos leva a refletir que: “[...] barreiras existem para todos, mas alguns requerem ajuda e apoio

para seu enfrentamento e superação...”. Esses empecilhos na educação ocorrem e, às vezes, parecem ser impossíveis de superá-los, mas com um trabalho coletivo dos profissionais na escola é possível vencê-los.

Ao analisar a inclusão de alunos com TEA, Kubaski, Pozzobon e Rodrigues (2015) apresentam quatro indicadores que podem auxiliar no processo: presença, participação, aceitação e aprendizagem. A presença trata da inserção do aluno com TEA na escola, ou seja, da sua frequência. A participação refere-se a aprender juntamente com todos, a interação, a comunicação e a colaboração com todos durante a aprendizagem. A aceitação diz respeito ao modo como este aluno com TEA está sendo aceito por todos na escola, a percepção das demais pessoas em relação a ele e, também, sobre quem auxilia esse aluno em sala. A aprendizagem corresponde à maneira de avaliar o aluno na sua vida escolar.

Uma forma de integrar a criança com TEA na sala é convidá-la a ajudar em pequenas tarefas (como entregar folhas de papel para as demais crianças), uma vez que essa atividade simples poderá trazer grande interação com os demais. Do mesmo modo, as crianças da turma precisarão ser sempre reforçadas a respeitar e ajudar o (a) colega com TEA, para que possa se sentir acolhido (a) no ambiente escolar (SILVA, 2012).

É preciso criar contextos lúdicos do tipo: brinquedoteca, cantinho do conto, jogos matemáticos, entre outros, para que se trabalhe com materiais pedagógicos variados e adaptados às necessidades das crianças com deficiências, buscando despertar a curiosidade da criança para que se interesse pelo que está sendo apresentado, promovendo um espírito verdadeiramente inclusivo, o que se espera, que todas as comunidades e sociedade, em geral, desenvolvam habilidades para despertar nas crianças deficientes o gosto de participar de atividades desenvolvidas no ambiente escolar, e que se torne prazerosa essa participação de todos por uma inclusão de qualidade.

Na alfabetização das crianças com TEA, se faz necessário o professor e equipe da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), muita criatividade para estimular a criança e sua aprendizagem, para isso é preciso adaptação. O uso de materiais concretos e visuais que possam ser inseridos junto à criança age como facilitador desse aprendizado. Além disso, é preciso respeitar as preferências das crianças sobre determinado assunto, que pode estar relacionado a trens, dinossauros, aviões, entre outros. Desse modo, de uma maneira interativa, será possível

proporcionar o aluno com TEA, “[...] um aprendizado prazeroso e positivo” (SILVA, 2012, p.86).

A escola é, sem dúvida, o primeiro passo para a integração e a inclusão do aluno autista. Tudo começa com a sua integração na educação infantil, onde a criança autista começa a se desenvolver intelectual e afetivamente nos ambientes internos e externos, conhecendo uma nova realidade, proporcionada pelos alunos, docentes e toda equipe da instituição escolar (KUPFER, 2007).

O processo de inclusão vai além da integração. De acordo com Sánchez (2005, p.15), “[...] a educação inclusiva vai muito além de atender ao alunado com necessidades educacionais especiais, uma vez que supõe a melhoria das práticas educativas para todos os alunos e para o conjunto da escola”. Ou seja, a inclusão abrange a todos os alunos, proporcionando uma educação de qualidade. Promove uma reformulação no currículo e na capacitação dos professores, enquanto a integração visa apenas um indivíduo, aquele que é “excluído” da sociedade.

A mudança em curso, nos dias atuais, com resistências e enfrentamentos é a efetivação de uma educação inclusiva para todos aqueles que estavam à margem do processo por décadas. Porém, isso implica em um processo contínuo de melhoria das escolas, dos recursos disponíveis, especialmente os recursos humanos, para promover a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

2.5.1 As principais políticas de inclusão

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No Brasil, esse desafio tem sido encarado de forma a possibilitar o acesso e a permanência dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ensino regular, na perspectiva inclusiva. Para tanto, compreender quais são as políticas de educação inclusiva, em documentos legais, é fundamental para identificar os avanços e recuos presentes no sistema educativo, bem como conhecer as responsabilidades e os compromissos do poder público, da escola e dos professores no processo de educação inclusiva.

Mendes (2010) enfatiza que esses dois documentos (Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994) podem ser considerados como “[...] marcos indicativos oficiais do alinhamento do Brasil com as

políticas universais que defendem os princípios da Educação Inclusiva. Entretanto, é preciso reconhecer que, muitas vezes, a chancela das nossas autoridades a tais documentos representa um ato meramente burocrático [...]” (p. 23 - 24).

Dentre os principais marcos, destacam-se:

- Constituição Federal de 1988;
- Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989;
- Declaração Mundial de Educação para Todos (1990);
- Declaração de Salamanca (julho de 1994);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96;
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006);
- Resolução CNE/CEB nº 2/2001;
- Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

Em relação à Educação Infantil no Brasil, Oliveira (2007) destaca a importância da Constituição de 1988, em que evidencia o enfrentamento pela democratização na escola pública, igualdade, a luta por creches e pré-escolas, um direito que a criança tem e um dever que o Estado deve cumprir.

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, tornou a educação assegurada para todos, independentemente de qualquer situação. O Art. 206 desta carta magna estabelece que o ensino precisa ser ministrado baseado na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Sobre a educação inclusiva, a Constituição Federal, em seu Art. 208, deixa claro que as pessoas com necessidades especiais devem receber educação, preferencialmente, na rede regular de ensino.

A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe o apoio à pessoa com deficiência sobre sua integração social. Todas as pessoas com deficiência terão os mesmos direitos constitucionais de igualdade da pessoa humana.

Neste conjunto, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), na perspectiva Inclusiva, proporciona, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que todo e qualquer aluno seja atendido nas suas especificidades e tenha pleno acesso, eliminando as barreiras impostas anteriormente. O atendimento oferecido pelo programa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) deve ser realizado no período inverso ao da sala comum frequentada e, de preferência, com localização na própria escola. Ou seja, o aluno estará incluído na classe comum como é de seu direito e, além disto, acompanhado em horário

extraclasse a partir de suas necessidades específicas. A sala de recursos, como foi nomeado o espaço organizado para a prática das atividades, oferece serviços e recursos multifuncionais. Além disso, o profissional que encaminhará o programa do AEE deverá obrigatoriamente ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na área da Educação Especial. A educação inclusiva propõe mudanças não só na política, mas na sua prática educativa voltada para as crianças.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos preconiza a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Este é um documento oriundo das discussões da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia. Nesta declaração, a condição do acesso educacional é apresentada como sendo imperiosa necessidade de universalizar a escolaridade básica dos indivíduos, independentemente das suas condições de raça, idade, gênero, situação social, crença ou religião. Há um rigor nas prescrições aos grupos considerados minoritários, enfatizando-se que eles "[...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais" (UNESCO, 1990, p. 5).

Nesse viés, Torres (2001) afirma que a Declaração de Jomtien reforça a centralidade da Educação Básica como prioridade a ser alcançada universalmente, isso porque ela deve garantir um conjunto de conhecimentos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao desenvolvimento humano.

O fato que modifica o cenário da educação mundial fica por conta da elaboração da Declaração de Salamanca, em 1994, na cidade de Salamanca (Espanha). Este documento foi criado para apontar aos países a necessidade de políticas públicas e educacionais que atendam a todas as pessoas de modo igualitário, independente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais. A Declaração destaca a necessidade da inclusão educacional dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE) se referem a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagens. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educacionais especiais em algum momento de sua escolarização.

A Declaração orienta os estados signatários a adaptarem escolas como forma de se transpor as barreiras da discriminação, de modo a atender todas as “[...] crianças e jovens com necessidades educativas especiais” (UNESCO, 1994, p viii). A escola inclusiva surge como um “[...] consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídos em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças” (UNESCO, 1994, p. 3).

No mesmo ano da Declaração de Salamanca, é publicada, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que se define como “[...] um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do aluno portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado” (BRASIL, 1994, p. 7). Segundo o documento, o trabalho com os alunos da educação especial não deve se basear na filantropia e na compaixão, o que se opõe ao reconhecimento da igualdade de direitos e oportunidades.

Seguindo o raciocínio da inclusão educacional, verifica-se que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no art. 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Aliado a esta política pública, constata-se na Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, as pessoas com deficiências têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Assim, estes documentos assumidos pelo Brasil defendem a inclusão para todos, independente, de sua condição sensorial, social, racial, cultural, econômica ou política.

A respeito dos discursos apresentados, verifica-se que a LDB 9.394/96, apresenta, em seus princípios e fins, que segundo o Art. 3º o ensino será ministrado com base nos princípios de:

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – Pluralismo de ideias e de condições pedagógicas;
- IV – Respeito à liberdade e apreço a tolerância;

Dentro deste prisma, para que o ensino seja, segundo a legislação, amplo para todos os educandos, é fundamental que as ações das políticas públicas mantenham articulações e medidas, cujos objetivos visem a inclusão de todos os sujeitos no sistema educacional. Por conseguinte, que essas medidas sejam fiscalizadas por toda a população, a fim de garantir os direitos das pessoas com necessidades especiais,

de modo que sejam cobradas as adaptações curriculares e atendimento especializado na rede regular de ensino.

Segundo Ferreira (1997), o art. 4º inciso III, do mesmo dispositivo, define como dever do Estado o “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino”, ampliando o alcance da Lei de 1988, que apenas se referia aos portadores de deficiência. Pela primeira vez, o termo “necessidades especiais” aparece no texto da Câmara, englobando os portadores de deficiência e os superdotados – estes constavam no projeto original e foram retirados em 1989 – com a adoção da redação do Artigo 208 da Constituição.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi adotada pela Organização das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006, de acordo com a Resolução 61/106 da Assembleia Geral, mas somente entrou em vigor em 3 de maio de 2008. No Brasil, foi aprovada com quórum qualificado, tendo sido publicado o Decreto 186/2008, em Diário Oficial da União, em 10/07/2008. Em seu preâmbulo reconhece que o conceito de deficiência está em constante evolução. O mais interessante é que resta comprovada que a deficiência se relaciona intimamente com a ambiência. São as barreiras para o pleno exercício da liberdade e da participação que caracterizam a deficiência em um ser humano. Tal entendimento consta da alínea “e” do referido preâmbulo.

O art.19, da referida Convenção, relativo ao direito a viver de forma independente e a ser incluído na comunidade, tem um conteúdo inovador e verdadeiramente diverso de qualquer outro artigo inserido num instrumento internacional, conjugando, de uma forma programática, os direitos inerentes à sua dimensão e diversidade humana e o direito de exigir à sociedade (Governos, entidades públicas e privadas, famílias e cidadãos) as práticas e respostas necessárias ao pleno gozo e exercício desses direitos.

Em 2001, a Resolução nº. CNE/CEB 02/2001, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabeleceu dois tipos de professores aptos a assumir o magistério para os "alunos com necessidades educacionais especiais", em seu artigo 18: os "capacitados" e os "especializados".

Ainda acerca da Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no art. 1º, em seu Parágrafo único, determina que o atendimento escolar desses alunos tenha início na

educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. Também define, no art. 2º, que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

A matrícula de todos se concretiza em 2001 e, com isso, vai surgindo nos anos subsequentes a necessidade de o Estado garantir não só o acesso, mas a permanência do PAEE na Educação Básica. Para a garantia da permanência, a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, tem a função de retirar qualquer possibilidade deixada pelas Diretrizes de 2001, de modalidade da Educação Especial, substituir o ensino comum e, para tanto, se gera o elemento potencializador da universalização do princípio da educação inclusiva na rede pública de ensino de todo o país.

O Parecer nº. 13 do CNE/CEB, homologado em 2009, regulamentou o Decreto nº. 6.571 (BRASIL, 2008b) e a Resolução CNE/CEB nº. 4/2009, definiu o AEE em turno contrário ao da escolarização, visando “[...] garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios nas classes comuns da rede regular de ensino” (BRASIL, 2009b).

Dias (2011, p. 59) assegura que, em termos de legislação, ocorreu uma grande conquista para os alunos com deficiência, uma vez que o Estado assumiu os custos do AEE complementar ou suplementar e “[...] reconheceu o direito à diferença como direito à equiparação de oportunidades”.

De acordo com essas Diretrizes, o AEE deve integrar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. A oferta deste atendimento deve ser institucionalizada prevendo, na sua organização, a implantação da sala de recursos multifuncionais, a elaboração do plano de AEE, professores para o exercício da docência no AEE, demais profissionais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e aqueles que atuam em atividades de apoio.

[...] aos sistemas de ensino matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes

comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE [...]. (Brasil, 2009).

Dessa forma, o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino é compreendido a partir de uma nova concepção, em que a gestão educacional e a prática pedagógica são instituídas transversalmente a todos os processos de planejamento e organização, à luz dos princípios e fundamentos da educação como direito humano indisponível e incondicional.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para uma pesquisa ser executada, é fundamental a utilização de uma metodologia, pois a partir desta, os caminhos que serão percorridos levam a busca do conhecimento, auxiliando os pesquisadores a analisarem os dados levantados na pesquisa (ANDRADE, 2010).

3.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa apresenta em seu tema a necessidade de tornar o trabalho na educação regular mais efetivo, quanto à inclusão de alunos autistas, sob a perspectiva do docente da Educação Infantil municipal de São Mateus-ES.

Este trabalho se constituiu em uma pesquisa com embasamento , inicialmente, bibliográfico, apoiando-se em diversas obras sobre o tema: dissertações, artigos e livros, levantando de dados, entendimentos e conclusões sobre a integração/inclusão dos alunos com TEA, conforme a dificuldade de cada professor, e os desafios de cada pesquisador em seu cotidiano de pesquisa.

Além de bibliográfica, se configurou como pesquisa descritiva, com caráter quanti-qualitativo pois descreveu as características de certa população ou fenômeno e estabeleceu relações entre variáveis.

Segundo Fachin (2006, p. 119) “[...] a pesquisa bibliográfica é, por excelência, uma fonte inesgotável de informações, pois auxilia na atividade intelectual e contribui para o conhecimento cultural em todas as formas do saber”.

No que se refere aos estudos qualitativos, estes compreendem um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; “trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teorias e dados, entre contexto e ação (NEVES, 1996, p. 1)”.

Utilizamos como técnica de coleta um questionário semiestruturado direcionado a professores da Educação Infantil municipal de São Mateus (GIL, 2002). Do ponto de vista dos procedimentos técnicos a pesquisa é do tipo pesquisa de campo, com levantamento de dados que envolve questionamento direto das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer.

As pesquisas deste tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecerem. Entre as principais vantagens dos levantamentos estão: conhecimento direto da realidade: à medida que as próprias pessoas informam acerca de seu comportamento, crenças e opiniões, a investigação torna-se mais livre de interpretações calcadas no subjetivismo dos pesquisadores (GIL, 2002, p. 79).

A pesquisa foi realizada totalmente à distância, devido à pandemia da COVID-19. Os questionários foram direcionados através de meio eletrônico (e-mail e WhatsApp), enviados à 14 (catorze) professores da Educação Infantil que aceitaram fazer parte do trabalho.

3.2 LOCAL DA PESQUISA E PARTICIPANTES

A presente pesquisa, levou em consideração o ambiente escolar, bem como o planejamento das aulas, feito pelos professores, mais precisamente na educação infantil e como é o início da formação infantil. A pesquisa foi realizada com profissionais de São Mateus-ES.

Os participantes e colaboradores da pesquisa em questão, são no total 14 (catorze) professores que atuam em Centro de Educação Infantil Municipal, escolhidos através do contato feito entre esta pesquisadora e a Secretaria de Educação do Município de São Mateus-ES, que informou uma lista de professores responsáveis por turmas de alunos da educação infantil, que contêm ao menos 1 (uma) criança autista.

3.3 INSTRUMENTOS

Foi aplicado um questionário semiestruturado para traçar o perfil sócio, demográfico, econômico, cultural e epidemiológico do grupo, composto de dados com diversas variáveis, tais como: sexo, idade, escolaridade, dentre outros (APÊNDICE A).

Ao utilizar o questionário como um instrumento, destacamos alguns benefícios, por exemplo: um maior quantitativo de pessoas pode participar; não precisando da presença da pesquisadora; as respostas ao questionário podem ser respondidas quando e onde desejarem e, por último, oferece aos sujeitos maior segurança devido a não necessidade de identificação (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 86). Entre os percalços deste tipo de instrumento estão o não acompanhamento para saber se

houve inferência de pessoas externas nas respostas; ausência do contato entre pesquisador e pesquisado; comprovação da veracidade devido a não identificação, ou respostas inconsistentes e, por fim as dificuldades geradas pela pandemia da COVID-19.

Ademais, conforme parecer do Comitê de Ética em Pesquisa nº 4.457.607, o projeto de pesquisa foi aprovado, assim como o sistema de pesquisa que será aplicado.

3.4 PROCEDIMENTOS

A pesquisa foi desenvolvida no período entre março e abril de 2021. Todos foram informados via videoconferência, através do GoogleMeet, e por telefone celular, em razão da pandemia inviabilizar o contato pessoal, que se deu apenas para entrega do termo de autorização. Ademais, também foi utilizado meio eletrônico para encaminhamento do questionário, envio de e-mail, bem como feito o uso do App WhatsApp.

Explicamos aos professores os objetivos do trabalho, bem como os riscos, e as informações de praxe.

3.5 APRESENTAÇÃO

A apresentação dos dados, que deram azo às conclusões desta pesquisa, são apresentadas através de um construto de interpretação das respostas ao questionário e dados coletados por qualquer método aceito no trabalho, sendo dividido em tópicos ou categorias, para facilidade na exposição das conclusões.

São formas de exposição:

- a) Codificação;
- b) Categorização;
- c) Codificação Teórica;
- d) Categoria Central.

Após a obtenção dos dados, foi realizada análise dos mesmos e estes foram apresentados em forma de gráficos e tabelas, tendo como foco o grau de satisfação dos participantes. Em seguida, as respostas dadas foram separadas seguindo o

critério da semelhança nas respostas, porém tiveram maior liberdade de respondê-las (ANDRADE, 2010).

Os resultados foram interpretados com base na literatura correlata ao tema do estudo. E, em seguida, à apresentação da síntese do conhecimento, foram realizadas discussão e considerações finais.

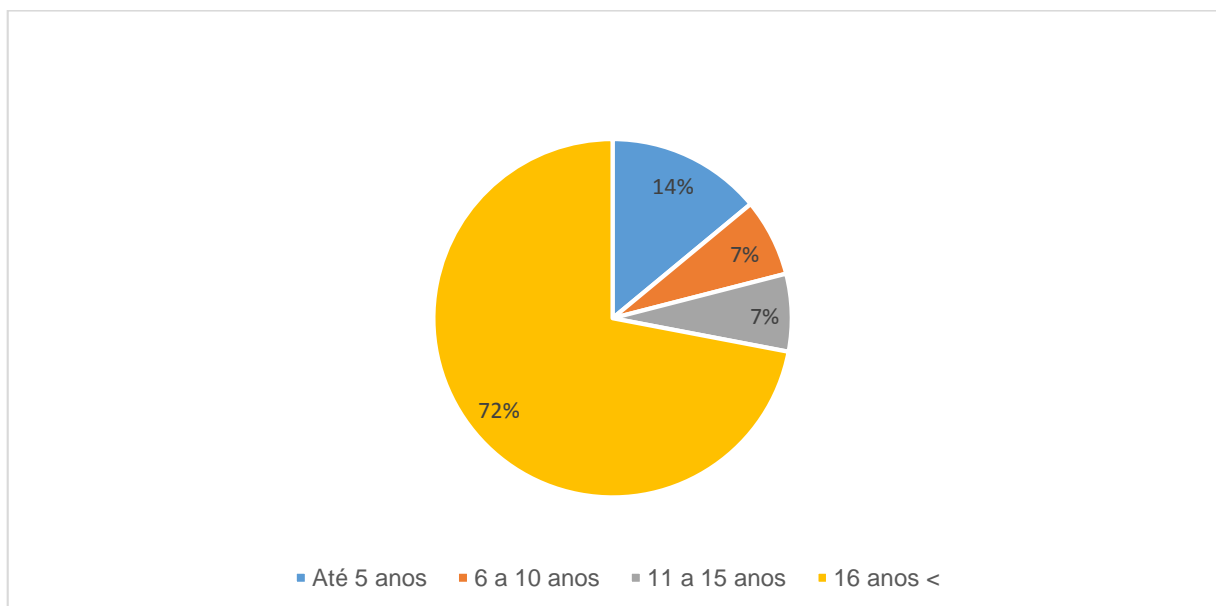
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os principais resultados da pesquisa são exibidos em forma de gráficos, com comparações em termos percentuais de cada variante, de maneira objetiva e simples visando contribuir com maior percepção e clareza dos resultados.

Sobre a formação acadêmica dos participantes, todos possuem curso superior em Pedagogia, sendo do sexo feminino. Gatti e Barretto (2009) destacam a predominância de mulheres nos postos de trabalho de profissionais da educação. Segundo estudo exploratório realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL. INEP, 2009), apesar de, no cômputo geral, a maioria dos professores em regência de classe serem mulheres, esse perfil de predominância vai se alterando à medida que progredem as etapas de ensino, ou seja, predominância marcadamente feminina no ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com crescimento gradual da participação masculina nas etapas finais.

No que se refere ao tempo em que atua como profissional da educação, as respostas encontram-se no gráfico 1.

Gráfico 1 - Tempo de trabalho na Educação Infantil



Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

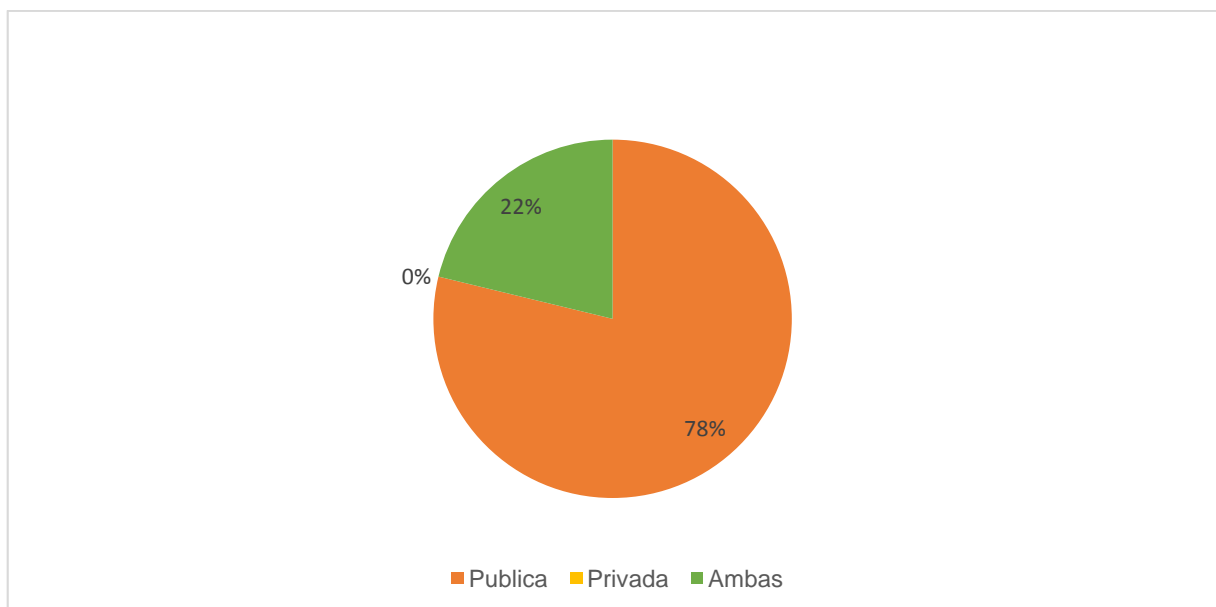
72% das participantes estão atuando há mais de 16 anos na educação infantil, enquanto 7% atuam até 15 anos, seguindo de também 7% que estão até 10 anos e, por fim, 14% que estão a menos de cinco anos atuando como professoras do Ensino

Infantil. Esses dados corroboram com o que especifica Souza (2013, p. 57), com base em estudo com dados de 2011, afirma que “[...] os docentes da educação básica no Brasil, em sua maioria, são pessoas com experiência de trabalho. Isso quer dizer que, mesmo com a renovação de quadros, com a ampliação na contratação, os docentes estão permanecendo mais tempo na profissão”, e relaciona o fato à reforma da previdência, que teria dificultado a aposentadoria precoce do professor. Souza e Gouveia (2011) concordam com esse argumento, acrescentando ainda a possibilidade de que a criação de abonos dentro da carreira pode ser fator de incentivo à permanência dos docentes na profissão.

Um dos muitos benefícios do tempo de experiência desses professores atuando é que os saberes da experiência são construídos ao longo da prática letiva diária do professor, e constitui-se no desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades que vão além do conhecimento acadêmico adquirido. Na verdade, não é a idade o fator de maior importância, mas a quantidade de eventos experienciados. No entanto, alguns estudos tomam a faixa etária como proxy indicadora da experiência do docente. Por exemplo, uma faixa etária mais jovem indica, em geral, menores oportunidades de eventos letivos vivenciados.

Buscamos saber em que tipo de instituição os entrevistados trabalhavam, entre a pública, privada ou em ambas instituições, o gráfico 2 mostra os resultados obtidos.

Gráfico 2 - Local de trabalho dos entrevistados

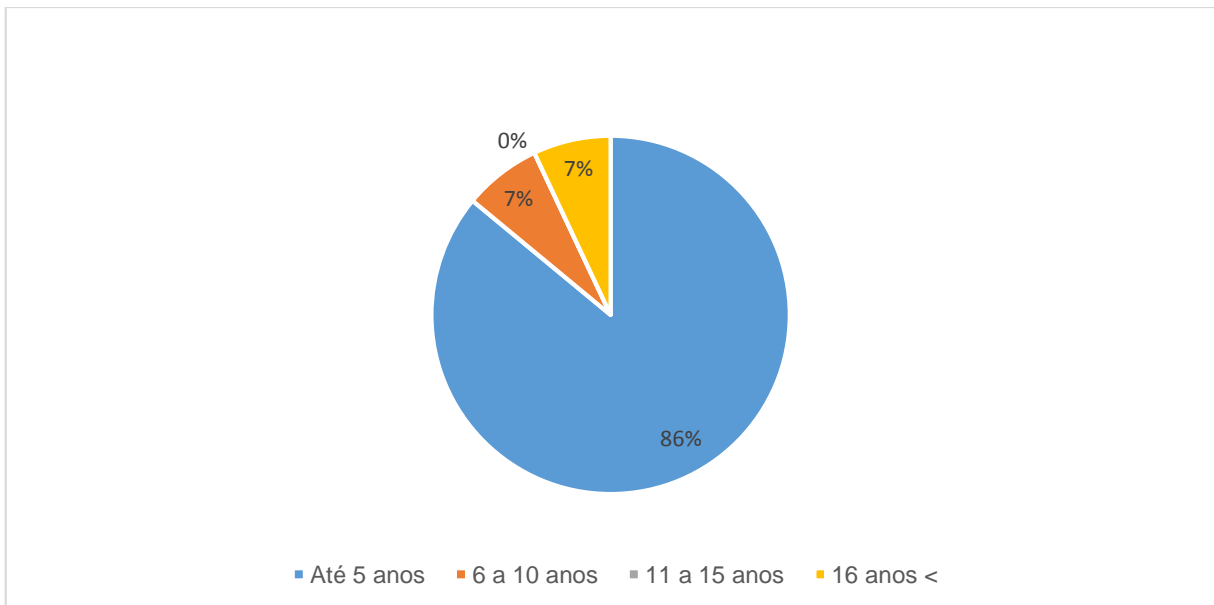


Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

78% das professoras participantes da pesquisa trabalham na rede pública de ensino, enquanto 22% trabalham em ambas, tanto rede pública quanto privada e nenhuma delas trabalha somente na rede privada. Este dado é compatível com estudos efetuados por Hirata et al., (2019) que dissertaram que do total de professores da educação básica brasileira, 91,4% trabalham em uma única rede de ensino (2,0 milhões), 78,5% lecionam em uma única escola (1,7 milhões) e 72,5% trabalham em uma única etapa de ensino. Esse resultado revela que, majoritariamente, os professores trabalham em uma única rede e escola.

Indagamos as professoras sobre há quanto tempo de experiência com alunos autistas elas possuíam, o gráfico 3, a seguir, demonstra as respostas.

Gráfico 3 - Experiência com alunos Autistas

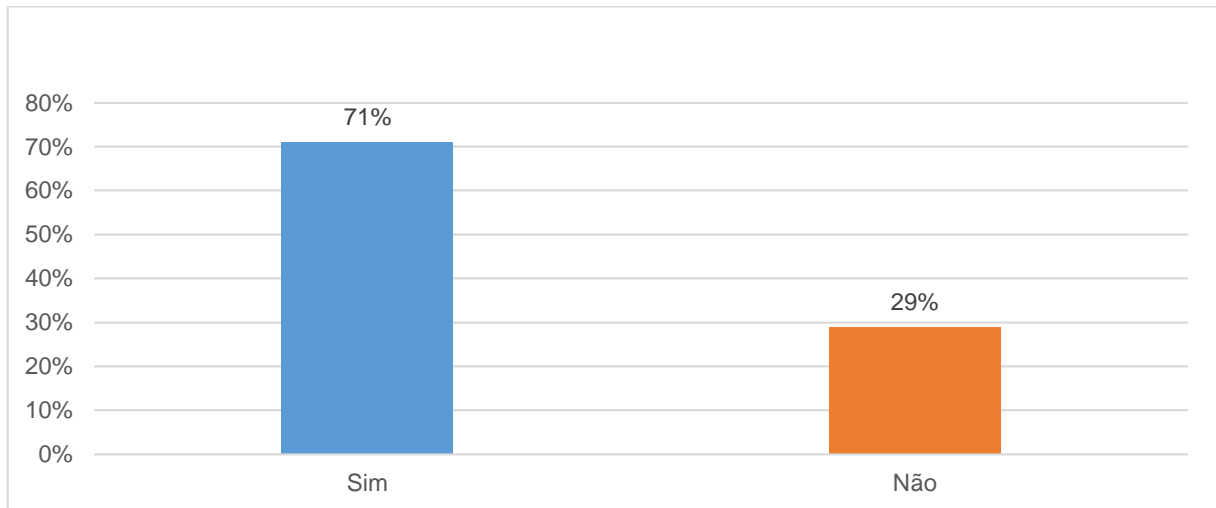


Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Sobre o tempo de experiência que as professoras têm, trabalhando com alunos autistas, 86% das participantes afirmaram ter até cinco anos, 7% seis a 10 anos seguido igualmente de 7% com mais de 16 anos de experiência com crianças com TEA.

Ao perguntarmos às professoras respondentes se elas tinham algum tipo de ajuda ou auxílio no Centro Educacional Infantil Municipal – CEIM no qual trabalham, o gráfico 4 dispõe dos resultados.

Gráfico 4 - Professores que possuem ajuda no CEIM



Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

71% das professoras afirmaram que têm auxílio (10% de gratificação mensal) para lidar com a criança autista, e apenas 29% afirmaram que não têm nenhum tipo de ajuda. Segundo o levantamento de Bertazzo (2014), a prática de acompanhamento de pessoas com necessidades especiais ganhou destaque na década de 1960, em movimentos de desinstitucionalização. Entretanto, no contexto escolar, em especial no Brasil, essa prática está ainda em construção. Dentre as diversas denominações e funções do acompanhante escolar, encontradas por este autor, sobressai o papel de mediador das relações entre o aluno e o meio escolar, sejam com colegas, professores ou funcionários, além de questões relacionadas à aprendizagem e à promoção de autonomia do aluno.

Tanto na Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012) quanto no decreto que valida a atuação do acompanhante especializado (BRASIL, 2014) há a menção de que quando reconhecida a necessidade e solicitada a presença do acompanhante especializado é dever da instituição de ensino providenciá-lo. Apesar do termo “especializado”, não há qualquer especificação se esse profissional deve ser um professor, nem qual deve ser a sua formação, nível de especialização exigida (se técnica, *lato* ou *stricto sensu*), ou tipo de experiência a ser comprovada. Tal imprecisão, além de gerar ambiguidade no momento de selecionar esses profissionais, dificulta à própria família do aluno autista fazer exigências no que tange à qualificação desses profissionais. Essas lacunas na legislação repercutem na diversidade de formação e na experiência dos professores no presente estudo, incluindo estagiários com idade inferior a 18 anos e em readequação funcional. A contratação de estagiários, profissionais temporários e

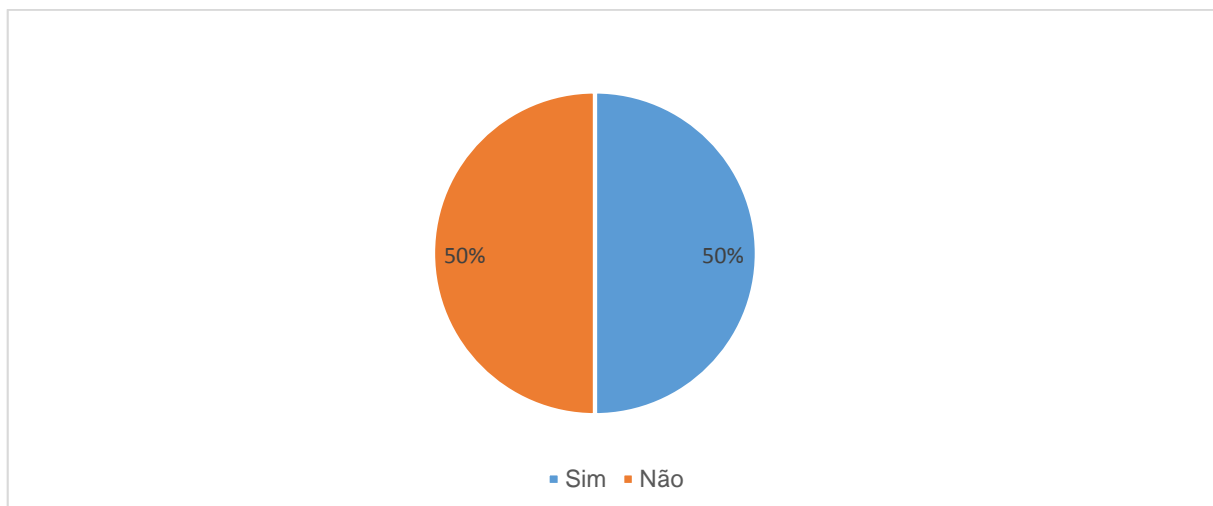
com formação insuficiente para o cargo de acompanhante especializado também foi relatada nos estudos de Szymanski e Stepanha (2017), Silva e Silva (2016).

Da mesma maneira, o papel do acompanhante especializado não é propriamente descrito nos documentos oficiais, é mencionado que este deve ser providenciado pela instituição de ensino em caso de comprovada necessidade de apoio “[...] às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais” (BRASIL, 2014, p. 115). Não há referência específica quanto às necessidades pedagógicas ou escolares podendo, o acompanhante, ser alguém que meramente auxilie o aluno em alguma necessidade motora, sem necessidade de conhecimentos educacionais. Tal fator salienta quão diversificada pode ser a atuação desse profissional, assim como as diferentes exigências que podem ser solicitadas. Deixa em aberto, também, sua finalidade, ficando a cargo da instituição de ensino que a estabeleça para cada profissional contratado.

Osório, Gomes e Silva (2016) enfatizam que o papel do auxiliar não pode se restringir a assistência em tarefas diárias (como alimentação, ir ao banheiro, organização do material, dentre outros) e, sim, auxiliar diretamente na mediação da construção do conhecimento para a promoção de um desenvolvimento significativo, em que os alunos possam, além de ter interação social e se sentirem incluídos na sala de aula e na escola, aprender devidamente os conteúdos, atingindo os mesmos critérios educacionais planejados para os demais estudantes.

Em seguida, questionamos se o Município disponibiliza profissionais especializados para ajudar com a criança autista, o gráfico 5 apresenta os resultados.

Gráfico 5 - Ajuda disponibilizada pelo Município



Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

50% das professoras afirmaram que o município fornece ajudas; enquanto outros 50% afirmaram não receber nenhum tipo de ajuda profissional. Ao analisarmos a situação das escolas, verificamos que os alunos autistas com grau mais severo são atendidos por cuidador, pois necessitam de acompanhamento em suas necessidades básicas: alimentar-se, ir ao banheiro, precisam tomar banho, aproximar-se dos colegas, etc. Já os alunos com TEA em grau menos severo, em que conseguem se comportar e realizar atividades, não possuem profissional cuidador, ficando sob a responsabilidade da professora direcionar o trabalho acadêmico e as atividades diárias.

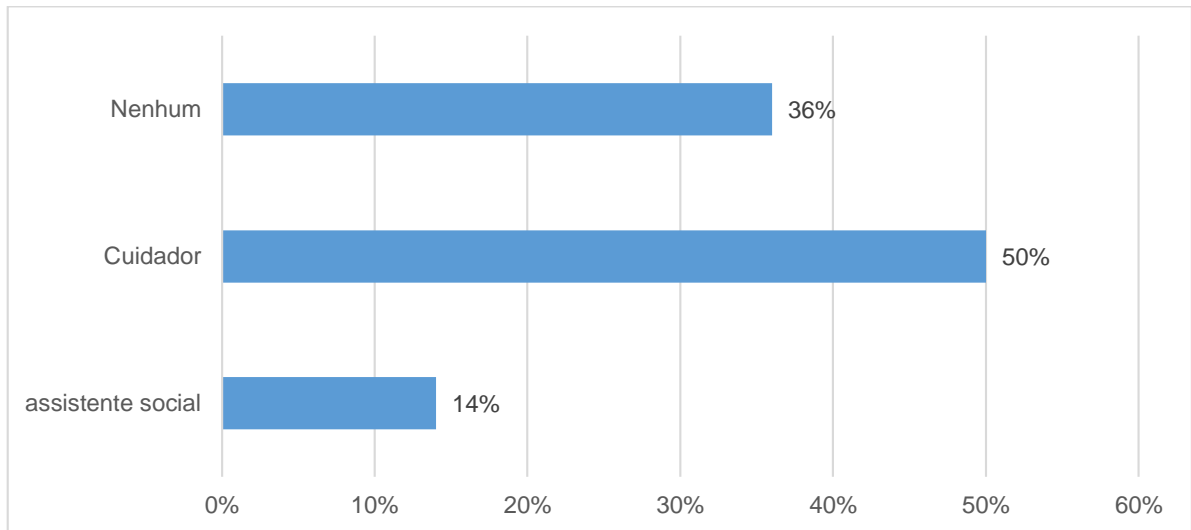
O cuidador de escolar é o profissional necessário para que a rotina dos alunos de uma instituição de ensino seja mais tranquila e bem aproveitada. É ele o responsável por ajudar as crianças a desenvolverem tarefas que ainda não conseguem realizar sozinhas.

Esse profissional tem um papel fundamental quando se trata de inclusão na educação, pois ele também auxilia alunos com necessidades especiais, garantindo a eles segurança, bem-estar e melhor adaptação no ambiente escolar. É por isso e diversos outros motivos que em 2013 se tornou obrigatória a presença de cuidador de alunos com necessidades especiais nas instituições de ensino.

O profissional de apoio escolar é um dever da instituição de ensino. Por isso, é proibido cobrar da família qualquer mensalidade ou anuidade referente à educação infantil inclusiva e ao atendimento educacional especializado, inclusive para a disponibilização de profissionais de apoio.

Quando perguntadas sobre que tipo de ajuda é disponibilizada, as respostas foram as seguintes, demonstradas no gráfico 6.

Gráfico 6 - Profissionais disponibilizados para auxiliar os professores



Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Das participantes 50% afirmaram que recebem ajuda de um cuidador, e 14% recebem auxílio de um assistente social, em contrapartida 36% afirmaram não receber nenhum tipo de ajuda, outras opções eram de ajuda de um psicólogo, neurologista e fisioterapeuta, essas não foram marcadas por nenhuma professora.

A presença de um cuidador já é algo garantido por lei, pois desde 2012, com a Lei nº. 12.764/2012 que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), os autistas têm o direito de ter um acompanhante especializado nas salas de aula. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, nº.13.145/2015, o profissional de apoio escolar é um direito assegurado pela legislação e

[...] atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, p. 65).

A ação profissional dos assistentes sociais deve efetivar-se através de programas de intervenção, ao contribuir para a socialização e a consolidação dos direitos do indivíduo e de sua família. Por esse motivo, a atuação desses profissionais não pode se resumir aos usuários, devendo estar também vinculada a família dos mesmos. Segundo Nietzsche (2011), enfim, os assistentes sociais, além de conhecer e entender os direitos e garantias que são assegurados às crianças e aos adolescentes com autismo, devem intervir no campo das relações sociais para

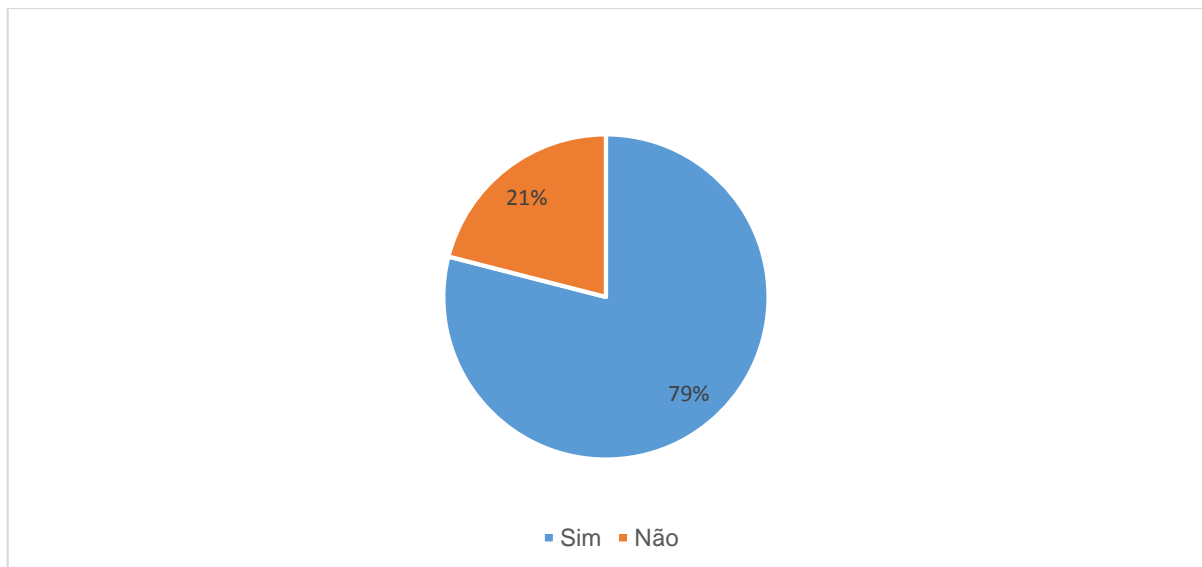
concretizar a efetivação e a consolidação desses direitos, trabalhando em conjunto com a equipe na qual eles estão inseridos, com a família e com a sociedade.

Ainda sobre a importância do assistente social, segundo Damasceno e col. (2017), é o profissional que possibilita a realização de uma aproximação sucessiva dos indivíduos com TEA com a realidade presente, entendendo as particularidades, desvelando as demandas imediatas e, assim, encontrando respostas profissionais sustentáveis.

A atuação do profissional de Serviço Social, nos casos do usuário com Transtorno do Espectro Autista, tem objetivo de desenvolver estratégias para estimular e potencializar recursos do usuário e suas famílias no processo de habilitação, reabilitação e inclusão social, oferecer possibilidades de desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, contribuir na defesa dos direitos e estímulo à participação da pessoa com deficiência no meio social, bem como na busca de eliminação de barreiras, na luta contra o preconceito e discriminação no qual esse público é alvo.

Na próxima questão, perguntamos às professoras se elas têm uma rotina diária com aluno autista, as respostas se dispõem no gráfico 7.

Gráfico 7 -Professoras que têm uma rotina com alunos autistas



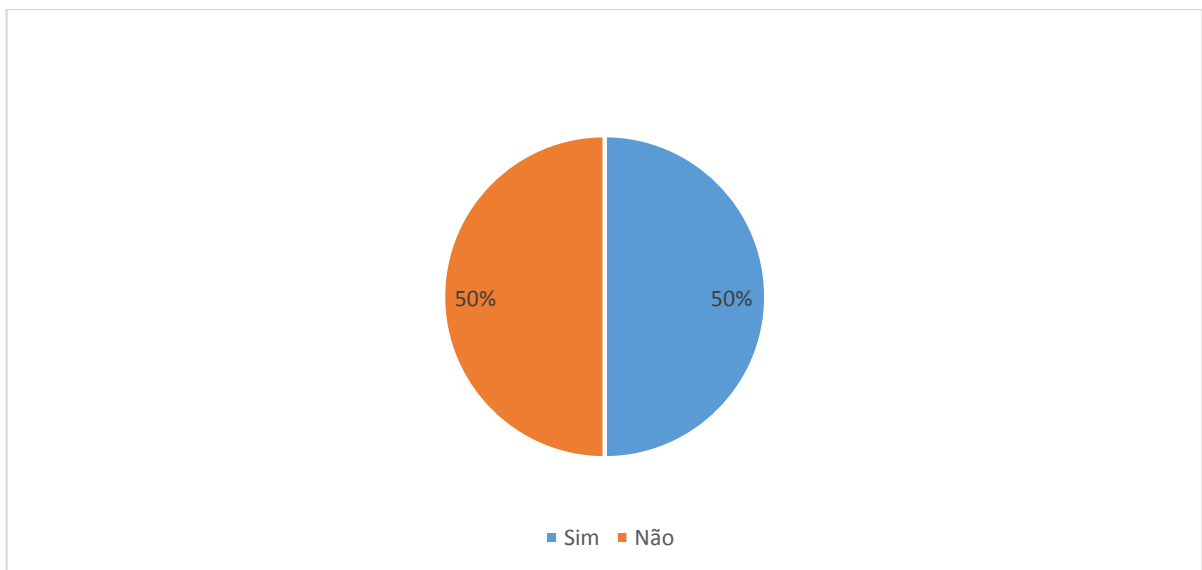
Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Assim, percebemos que 79% das professoras possuem uma rotina com alunos autistas, enquanto 21% não possuem uma rotina em sua sala de aula.

Constatamos que ainda existe uma falta de conhecimento quanto à importância de uma rotina no desenvolvimento da socialização e inclusão do aluno autista. Conforme os dados, aproximadamente 1/5 das professoras não possui atividades previamente organizadas para efetivação da inclusão do aluno autista, o que pode resultar na dificuldade de interação do mesmo com o professor e com a turma e, por conseguinte, mantendo o aluno nas condições que foi inserido na sala.

Seguindo o roteiro do questionário, indagamos se as professoras possuíam algum tipo de especialização em educação com crianças autistas, o gráfico 8 demonstra as respostas.

Gráfico 8 -Professoras com especialização em educação de crianças com TEA



Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Das professoras, 50% alegaram ter especialização na área de educação com crianças com autismo e 50% afirmaram que teriam especialização, mas não nessa área. Com relação a sua participação na inclusão da criança com autismo em escolas de ensino regular, o professor tem um papel determinante, pois é ele quem recebe e estabelece o primeiro contato com a criança, seja positivo ou negativo. Dessa forma, ele é um grande responsável por efetivar, ou não, o processo de inclusão, considerando que é seu dever criar possibilidades de desenvolvimento para todos, adequando sua metodologia às necessidades diversificadas de cada aluno. As dificuldades enfrentadas para integrar as crianças autistas à educação infantil, é um desafio na vida de um professor, que não consegue ensinar de forma eficaz e eficiente

para as crianças especiais, assim, criando de certa forma uma desigualdade de aprendizado e socialização quando se comparado com outras crianças na sala de aula. Essa realidade não é apenas pertinente ao município de São Mateus, como também de outros estados e municípios brasileiros. Segundo Coscia (2010) um aspecto que interfere diretamente na prática docente, é a formação o professor, a graduação sozinha não é capaz de capacitar o professor para compreender e aprender a lidar com as diferenças e desafios presente na educação inclusiva.

A vantagem de uma formação continuada por meio de uma pós-graduação específica como salienta Rozek (2012), estimula os professores a desenvolver um pensamento autônomo e busquem soluções, que reflitam sobre o processo de construção de saber do aluno, compreendendo como o mesmo realiza suas elaborações mentais e cognitivas. Esse tipo de proposta implica, sem sombra de dúvida, um comprometimento pessoal do professor, de responsabilizar-se com um estudo sistemático e de revisão de conceitos constante, fazendo ligações entre teoria e prática, qualificando suas ações.

Em seguida, quando indagamos se algumas estratégias de rotina sensório e sociais favorecem a brincadeira de maneira que se estabeleça uma conexão entre a criança e o adulto, todas as professoras participantes foram unânimes em responder que sim. De acordo com Camargo (2020), buscar a conexão é sempre a melhor forma de estimular o desenvolvimento de uma criança. E pode se fazer isso nas ações simples do dia a dia, sem muitos recursos e com muita afetividade. Crianças com autismo são beneficiadas desses momentos, pois eles reforçam algo que, em geral, eles têm dificuldades, a interação social. Algumas estratégias de rotinas sensório sociais favorecem o brincar de maneira a estabelecer uma conexão entre a criança e o adulto. Porque é um tipo de brincadeira face a face, que não usa brinquedos ou objetos, o brincar é o próprio indivíduo. Mas pode existir exceção para alguns momentos e incorporar alguns recursos que não vão tirar o foco.

No próximo questionamento, perguntamos se as professoras achavam que a aula de educação física contribuía para a promoção da socialização da criança autista, e novamente foram unânimes em dizer que sim. Uma das participantes é professora dessa área do conhecimento e reafirmou o que as demais docentes responderam. Como não há espaço para especificar o que é desenvolvido durante as aulas, entendemos que seja a estimulação corporal das crianças com TEA e a utilização de recursos lúdicos, pois é a que se refere a questão. Salientamos que o fato de a

professora de EF trabalhar nesse sentido, não impede que as regentes de classe também façam essa estimulação em atividades de coordenação psicomotoras e com recursos lúdicos em sala de aula.

As respostas das participantes corroboram com o que diz Silva Junior (2012) sobre as contribuições que as aulas Educação Física exercem para as crianças com TEA e são evidentes e de grande importância, quando se é trabalhado com essas crianças exercícios psicomotores, que auxiliam no seu desenvolvimento.

A prática de atividades físicas realizada nas aulas de Educação Física pode trazer muitos benefícios para o aluno com TEA, melhorando seu desenvolvimento motor e suas relações sociais (MARANHÃO; SOUSA, 2012).

De acordo com Tomé (2007), a implantação da educação física no ensino dos autistas, favorece o desenvolvimento de habilidades sociais e possibilita uma melhora na qualidade de vida desses sujeitos. No entanto, para uma atividade eficaz na aprendizagem do autista é necessário conhecer cada aluno de maneira individual, sabendo dos seus interesses, de suas habilidades motoras e de suas capacidades comunicativas.

A segunda etapa do questionário consistia em perguntas abertas, na qual a professora poderia expor, abertamente, sua opinião. A primeira pergunta foi a respeito do planejamento e o quadro 2, a seguir, dispõe de todas as respostas. Importante explicarmos que as respostas foram copiadas da mesma forma que escritas pelas professoras, sem nenhuma alteração ou revisão ortográfica, mantendo a fidedignidade das informações.

Quadro 2 - Planejamento de aula para alunos autistas.

Professor	Como é o planejamento para os alunos autistas na sala de aula? O planejamento é específico, e distinto de outros alunos, para o autista?
A	São atividades iguais aos outros alunos, porém adaptada de acordo com as habilidades de cada um.
B	É necessário que seja bem específico.
C	O planejamento é o mesmo, com adaptações quando necessário, pois sempre devemos incluir as crianças, independentemente de suas dificuldades, em todas as propostas para de fato haver inclusão e a criança sentir-se parte do grupo. como a criança também tem baixa visão, as atividades de folhas, utilizava letra em uma fonte maior e na cor preta. cartazes para expor na sala também com letras maiores.
D	O planejamento individualizado destinado para atender as necessidades do autista, mas ele também participa das atividades junto com todos os outros alunos trabalhando sim as interações sociais, sim, ele participa também das atividades com os outros alunos.
E	x
F	São específicos, planejados com pedagogo e professor
G	O planejamento é específico
H	É específico para o aluno autista
I	ênfatizando mais o lúdico com jogos e brinquedos.
J	O planejamento acontece de acordo com o currículo escolar, é realizado de acordo com o nível de desenvolvimento do aluno, respeitando suas particularidades.
K	O planejamento é adaptado da melhor forma possível de acordo com a necessidade do aluno.
L	É feito um plano, mas o aluno acontece em determinadas propostas acompanhar a atividade dos demais.
M	Antes deve ser feito um planejamento, procurando entrar em contato com a família e com profissionais que atendem. Promovendo uma interação com outras crianças e com a professora para ajudar a criança a ficar motivada antes do planejamento diário. Nem sempre uma atividade proposta para os alunos da classe, é apropriada para o aluno com autismo. Levando em consideração a especialidade da criança, características e uma organização de atividades que interaja. Tendo sempre o cuidado de permitir sua participação na sala de aula.
N	O planejamento é específico, objetivando desenvolver à aprendizagem e as potencialidades do aluno autista. É elaborado de acordo com as orientações das coordenadas que atuam na Educação Especial, da secretaria municipal educação.

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Como observamos, no quadro anterior, mais da metade, ou melhor, 85% das professoras declararam que o planejamento necessita ser específico. Algumas planejam com o pedagogo e outras sozinhas. As atividades, conforme informou a maioria, precisam ser adaptadas aos alunos autistas, dando-lhes oportunidade de

realizá-las. Mas outras docentes trabalham com recursos lúdicos e outras disseram que as crianças autistas, em determinadas atividades, cumprem como as demais. Mas não especificaram se é sempre assim, ou seja, se as atividades são sempre as mesmas para todos os alunos.

O autismo tem diversas maneiras de se manifestar, apresentando, por exemplo, alguns comportamentos como o isolamento e a indiferença com os outros. Se um aluno autista se isola dentro de sala de aula ele não deve ser deixado de lado, mas também não deve ser obrigado a se relacionar com os outros alunos. Dessa forma, o planejamento ajuda o docente, pois respeitar o espaço do aluno e propor atividades divididas em momentos durante as aulas, algumas atividades podem e devem ser feitas em grupos, mas é necessário propor o desenvolvimento da individualização de cada aluno, o que será de grande importância para o autista (PRAÇA, 2011).

É indispensável que o professor conheça todas as características e dificuldades que abrangem esse transtorno, só assim ele será capaz de planejar suas ações de modo que no vivenciar das experiências a criança não seja vítima de atos discriminatórios (ORRÚ, 2003).

O professor deve desenvolver na criança a autoconfiança e a independência, pois são características ausentes em sua personalidade. Para o docente também recai a responsabilidade de desenvolver atividades de acordo com o grau de conhecimento da criança, para que ela possa desempenhar as atividades de forma correta, possibilitando o surgimento de novas aprendizagens e o avanço no desenvolvimento de atividades escolares, e nada disso é possível se não fizer um bom planejamento das atividades que serão desenvolvidas.

A equipe interdisciplinar de profissionais é responsável pelo andamento das atividades escolares da instituição, uma vez que pode orientar professores que não têm experiência com adaptação curricular ou que estão inseguros a pensar sobre tais estratégias, discutir e propor melhorias no planejamento para determinado aluno (CUNHA, 2009).

De acordo com Bosa (2006), o planejamento do atendimento à criança com autismo deve ser estruturado de acordo com o desenvolvimento dela, por exemplo, em crianças pequenas as prioridades devem ser a fala, a interação social/linguagem e a educação, entre outros, que podem ser consideradas ferramentas importantes para promoção da inclusão da criança com autismo. Ou seja, é importante considerar

a maturidade em que a criança com autismo se encontra, para ajudá-la a desenvolver suas habilidades.

Questionando as professoras sobre quais as atividades que elas trabalham para promover a interação social do aluno com autismo, as participantes responderam de acordo com suas experiências, as respostas encontram-se no quadro 3.

Quadro 3 - Atividades desenvolvidas com os alunos autistas.

Professora	Quais atividades você trabalha para promover a interação social do aluno com autismo?
A	Ensinando novas habilidades e/ou como “desaprender” comportamentos negativos, como agressividade e estereotípias. Estimular atitudes positivas; Ampliar a capacidade cognitiva, motora, de linguagem e de integração social; Aperfeiçoar as habilidades positivas que a criança com Autismo tem de melhor; Adquirir mais autonomia na vida.
B	Atividades lúdicas, momentos de recreação, participação das rotinas da sala, compartilhamento de tarefas e trabalhos manuais.
C	Além da criança participar de todas as atividades, toda semana incluía atividades preferidas da criança ou que eram importantes para desenvolver habilidades que tinha dificuldade, como a oralidade, coordenação motora fina e ampla. (músicas, modelagens, pinturas, encaixes com peças pequenas, quebra-cabeças, brincar de roda, cantar músicas e recitar parlendas com repetições).
D	Cócegas, pega-pega, esconde-esconde e Bolha de Sabão.
E	Atividades coletivas físicas e motoras.
F	Atividades lúdicas
G	Utilizo uma diversidade de jogos e brincadeiras.
H	Inicia na rodinha de conversa com a chamadinha, músicas, histórias... e através de jogos e brincadeiras, mas depende do autismo que a criança possui.
I	atividades com massinha, jogos e brinquedos.
J	Jogos e atividades lúdicas.
K	Rodas de conversas sempre incluindo ele com indagações, nas músicas e cantigas sempre atentando aos seus interesses.
L	As atividades lúdicas.
M	Atividades de desenhos ou gravuras. Dado divertido: pular, girar, arremessar brinquedos macios despertando a atenção da criança. Objetos coloridos com formas e tamanhos diferentes. Instrumentos musicais. Atividades de lateralidade, equilíbrio do corpo, etc. Massa de modelar. Jogos de encaixe(colorido). Fantoques. Atividades de pintura com tintas coloridas.
N	x

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Ao analisarmos o quadro acima, percebemos que das 14 (catorze) professoras participantes da pesquisa, cada uma trabalha à sua maneira, mesmo afirmando, em maioria, que planejam com o pedagogo.

Agrupamos as atividades com os autistas, realizadas pelas docentes, por afinidades entre o planejamento e a prática.

Dessa forma, as professoras B, D, F, G, H, I, J, K e L têm como base de trabalho as atividades lúdicas, em que a criança autista é estimulada a jogar, brincar e utilizar brinquedos como forma de socialização e de aprendizagem.

As professoras D, E, F, G, I, J, K, L não trabalham de forma variada, ou seja, as atividades são reduzidas, dando pouca oportunidade das crianças autistas de se desenvolverem.

Já as professoras A, B, C, H e M apresentam um planejamento com atividades variadas e uma rotina bem organizada, de fato o que as crianças com autismo precisam para se desenvolver plenamente e para se integrarem e socializarem com a turma.

A professora N se absteve de responder, por isso apenas 13 foram analisadas.

Trabalhar o lúdico, em situações de colaboração, ainda é visto como um tabu por muitos educadores, principalmente quando se deparam com alunos que apresentam TEA em uma sala de aula. Segundo Mendes (2015b), as atividades lúdicas são consideradas como um recurso facilitador ao aprendizado de qualquer criança, incluindo as que possuem o TEA, promovendo sua imersão no mundo cultural.

Algumas das professoras participantes recorrem à ludicidade e jogos como facilitador para interação social dos alunos autistas. De acordo com Cunha (2004), o ato de brincar possibilita infinitas maneiras de trabalhar com os alunos: a interação, o lúdico e a brincadeira, em geral, levam o aluno à construção do conhecimento. O brincar não se resume apenas a um meio de diversão e descontração. É um ponto importante que deve ser explorado e valorizado nas escolas dentro da sala de aula. Porém, o brincar é muito mais que um simples momento de divertir, é um dos caminhos que pode levar ao conhecimento.

Utilizar-se dos interesses do aluno com o objetivo de gerar prazer e alegria pode ser um canal favorável para o processo pedagógico, auxiliando no trabalho escolar, argumenta Cunha (2013).

Toda brincadeira, por mais que não tenha um direcionamento pedagógico, é composto por regras (KISHIMOTO, 1992). Para a criança com autismo, as regras e a ordem, num jogo ou brincadeira, devem conter uma certa dificuldade, para que

venham a ser atraentes para ela. Em conjunto com a família, escola e tratamento clínico, a criança poderá desenvolver a percepção de si própria e do meio à sua volta.

Segundo Oliveira (1994), ao brincar a criança desenvolve seu processo de adaptação à realidade, aprendendo a lidar de forma cada vez mais intencional com seu corpo, situando-o em um contexto que é reconhecível. Para as crianças, é fundamental a maneira como se comunicam com o mundo e se apropriam dele. O ambiente é o grande promotor do desenvolvimento infantil, e na perspectiva da inclusão, se o ambiente for positivo, estimulante, cheio de afetividade, poderá proporcionar, à criança com autismo, melhor desenvolvimento e socialização.

Seguindo o roteiro do questionário, buscamos saber do professor como a família participa do processo de desenvolvimento da criança, no quadro 4 encontram-se as respostas.

Quadro 4 - Família e a participação no processo de desenvolvimento

Professor	Como a família participa do processo de desenvolvimento da criança?
A	É essencial que se estabeleça uma comunicação entre os pais e a escola, porque esta parceria traz inúmeros benefícios que contribuem de forma assertiva para o aperfeiçoamento do aluno.
B	X
C	Realizando as atividades de casa e sempre em contato com a escola para saber dos progressos e dificuldades da criança e adquirindo materiais solicitados como giz e lápis mais grosso, jogos etc.
D	Reunião familiar, conversa informal com a professora e pedagoga, atividades que tem a participação da família.
E	Não participa, não aceitava que a criança era autista
F	No começo a família não aceita, depois de diagnosticada existe os períodos de adaptação dos pais para aceitar, é muito difícil
G	Dando carinho e atenção para o filho, mantendo a frequência da criança da na escola, seguindo a orientação médica quanto a administração medicamentosa.
H	Através de reuniões sempre que necessário e de atividades que são em enviadas para a casa.
I	No caso desse aluno do ano letivo de 2020, a mãe foi muito presente na realização das atividades enviadas online.
J	Alguns familiares participam e estimulam o aluno, outros sentem dificuldades nesse processo e não conseguem êxito.
K	A participação da família não é significativa.
L	Realizando o acompanhando do mesmo com especialistas na área e sempre estar em contato com o professor.
M	Fornecendo informações sobre as formas de comunicação da criança.
N	X

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Após a análise das respostas, constatamos algumas situações. As professoras A, C, D, H, I, L indicam que a comunicação da escola com a família de alunos autistas envolve conversas, acompanhamento das atividades de casa, diálogos com a professora quando necessário.

As docentes E, F, G, J, K, indicaram que há pais que não aceitam de fato o transtorno do filho ou filha e isso dificulta o desenvolvimento e a parceria entre eles e a escola.

As professoras L e M indicaram que a atenção da família e da escola são importantes e que estas duas devem estar sempre em sintonia para o melhor desenvolvimento dos alunos com TEA.

Já as professoras B e N não responderam a questão, ou por esquecimento ou por outro motivo não declarado.

Boa parte dos professores entrevistados salientaram a importância da família no desenvolvimento acadêmico da criança autista. No que tange ao assunto, os estudos de Castro e Regattieri (2009) elegem como prioridade, dentre tantas funções importantes que a aproximação das escolas e das famílias pode ter, a recuperação da singularidade do aluno, visto no seu contexto mais amplo.

Dessen e Polonia (2007, p. 01) afirmam que “Escola e família constituem dois contextos de desenvolvimento fundamentais para a trajetória de vida das pessoas.” e que “A integração entre esses dois contextos é destacada como desafio para a prática profissional e pesquisa empírica.” Isso confirma que os dois precisam andar juntos, concatenados, seguindo um mesmo objetivo, em prol do desenvolvimento cognitivo do ser humano. A participação da família do aluno com necessidades educacionais especiais é decisiva no processo de integração/inclusão e indispensável para que ele possa construir-se pessoalmente e participante da sociedade.

Rodrigues (2010) salienta que a família é o termômetro que mede a eficácia, a evolução do tratamento recebido pelo autista, seja através da fala, da capacidade de relacionar-se, de realização de atividades domésticas corriqueiras como escovar os dentes, fazer suas necessidades fisiológicas, alimentar-se, tomar banho, vestir-se. A família é extremamente importante, pois ajuda a incluir o filho autista num mundo onde ele não se vê, onde não se encontra e onde acha difícil comunicar-se. O interesse dos pais reflete nos filhos segurança, motivação e amenização de possíveis dificuldades.

Para obter um resultado satisfatório de inclusão, precisa-se de um esforço comum, não só de professores e da comunidade escolar como também dos pais, familiares e colegas, ou seja, da comunidade escolar como um todo e demais setores que contribuem com esse processo. Além disso, as instituições sociais e educativas, para inclusão, necessitam de compromisso e “boa vontade”, no sentido de contar com a cooperação de todos os indivíduos que integram a sociedade (OLIVEIRA, 2015, p. 24).

Uma pesquisa desenvolvida por Martins e Lima (2018) teve o objetivo de investigar qual a influência da parceria família e escola para o desenvolvimento das crianças com TEA. Os resultados indicaram que essa parceria auxilia diretamente no processo de escolarização destas crianças e os professores buscam maior contato com as famílias através de reuniões periódicas, mas também sugerem que há necessidade de utilizar outras estratégias, como grupos de estudos, rodas de conversas e palestras. Podemos afirmar que a família e a escola, juntas, podem favorecer o desenvolvimento das crianças com TEA (MARTINS; LIMA, 2018).

Em seguida perguntamos como é conduzido o planejamento específico para os alunos com autismo, o quadro 5 traz as respostas.

Quadro 5 - Planejamento específico para alunos autistas

Professor	Como a pedagoga conduz o planejamento específico para os alunos com autismo?
A	Cabe ao professor a descrição dos comportamentos e junto com o pedagogo elaboração de estratégias para o ensino desse e dos demais alunos.
B	Dando sugestões na elaboração de estratégias
C	O planejamento é realizado pela professora e apresentado a pedagoga, que quando necessário, providencia impressão de imagens para adaptações de atividades ou outros recursos possíveis.
D	Juntamente com a professora em planejamento individualizado, para que possa ser sugerido atividades que possa melhor favorecer a aprendizagem da criança.
E	Não tive nenhuma orientação pedagógica.
F	Estudando junto com o professor.
G	O professor elabora o planejamento que é avaliado pela pedagoga e a mesma encaminha para a SME que é responsável pela ED. Especial.
H	O planejamento é quinzenal junto com a pedagoga, onde desenvolvemos as atividades para serem trabalhadas com a criança.
I	com sugestões de atividades de acordo com a especificidade do aluno.
J	Com orientações específicas para cada singularidade e flexível ao desenvolvimento do aluno.
K	Pedagoga pouco contribuiu para os planejamentos.
L	O Planejamento é elaborado pela professora junto a pedagoga.

M	Através de linguagens objetivas. Propondo atividades que sejam interessantes para o aluno. Utilizando abordagens sensoriais. Atividades que estimulam o pensamento lógico. Proporcionando uma organização do método de trabalho, incluindo a sala de aula.
N	O planejamento é específico, objetivando desenvolver a aprendizagem e as potencialidades do aluno autista. É elaborado de acordo com as orientações das coordenadas que atuam na Educação Especial, da secretaria municipal educação.

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Como salientado no quadro, o planejamento é específico, direcionando as necessidades do aluno autista. Entretanto boa parte das professoras afirmam ter ajuda de um pedagogo na elaboração de um plano específico. Silva e Almeida (2012) salientam que a prática pedagógica com o aluno autista exige do educador uma organização do seu trabalho. Esse profissional deve propor estratégias no seu planejamento que possam ser alcançadas por esses alunos de maneira especial, desenvolvendo suas habilidades e competências, buscando promover a plena participação de todos no processo educativo.

Segundo Perrenoud (1999), conceber um projeto pedagógico não é tarefa para um só profissional, é fruto de um trabalho coletivo, de todos os profissionais, equipe da escola, gestores, pais e comunidade. Esse diagnóstico da realidade escolar, identifica o sujeito da educação, de concepções sobre a educação que se deseja oferecer, a definição e detalhamento de ações, a curto, médio e longo prazos, a seleção e organização dos recursos humanos e materiais, a avaliação deve acompanhar todas as etapas do trabalho.

Para uma prática pedagógica realmente inclusiva, é necessário e fundamental o entendimento de que o que deve ser diferenciado ou adaptado não é o currículo, o conteúdo ou a atividade para o aluno com deficiência, e sim a forma e os recursos é que devem se adequar às necessidades de aprendizagem da criança, para que o mesmo conteúdo e a atividade que os demais alunos sem deficiência praticam sejam ensinados (MANTOAN, 2015).

Jesus e Germano (2013) destacam que o planejamento, juntamente com outros profissionais da educação, possibilita ao professor encontrar soluções para obter progressos no desenvolvimento afetivo, cognitivo e emocional do aluno, conseqüentemente, o planejamento deve ser contínuo, levando em consideração as especificidades e as peculiaridades de cada um. Dessa maneira, o professor

consegue acompanhar os avanços e as dificuldades dos seus alunos, seja individualmente ou da turma como um todo.

Diante o exposto, não deixa dúvidas que o planejamento é parte fundamental do sucesso para o desenvolvimento da criança autista. Ainda sobre o assunto a próxima questão buscou saber as mudanças necessárias para o melhor atendimento da criança autista nos CEIM's, as respostas das professoras encontram-se no quadro 6.

Quadro 6 - Mudanças necessárias para o melhor atendimento da criança autista

Professor	Quais as mudanças necessárias para o melhor atendimento da criança autista nos CEIM's?
A	O Transtorno do Espectro Autista por apresentar diversas dificuldades do desenvolvimento humano, necessita do trabalho comprometido de todos os profissionais envolvidos com a educação e principalmente da dedicação e empenho dos seus familiares.
B	Ter acompanhamento de um psicólogo ao menos uma vez na semana bem como cursos de complementação pedagógica para os professores.
C	Estrutura física do ambiente escolar com salas amplas e espaços alternativos para trabalharmos com a criança, que não seja apenas a sala de aula. Jogos e brinquedos que despertem o interesse da criança como: peças de encaixes de diversos tamanhos e formatos, quebra-cabeças diversos, recursos tecnológicos disponíveis que proporcione a criança que ainda não desenvolveu a coordenação motora fina para escrever com um lápis por exemplo, possa digitar.
D	Brinquedos pedagógicos, espaço apropriado para o atendimento a essa criança, melhoramento do espaço físico, sala pedagógica para o atendimento as crianças.
E	Inclusão de profissionais especialistas da saúde e pedagógica
F	Acompanhamento com psicólogo, neurologista, todo esse amparo para a família e a escola.
G	Aceitação da família
H	Uma sala ampla com recursos pedagógicos.
I	Maior espaço na sala de aula para esse aluno.
J	Formação continuada dos profissionais e investimentos pedagógicos.
K	Mais suportes, mais materiais lúdicos, reuniões com as famílias.
L	Se possível um especialista fazendo o atendimento da criança uma vez por semana na própria escola.
M	A reconhecer e responder as necessidades diversas de seus alunos, através de currículo apropriado, estratégias de ensino, recursos adequados e materiais específicos. Espaço ambiente que promova maior segurança e conforto para a mesma independente de sua necessidade ou dificuldade. Reconstrução e adaptação da escola.
N	X

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Em análise das percepções docentes em relação às mudanças necessárias ao atendimento das crianças com autismo, percebemos que a professora A manifestou a necessidade de maior envolvimento e acompanhamento de toda a comunidade escolar, familiares e sociedade. As participantes B, E, F, J, L, M indicaram que além dos professores, alguns especialistas deveriam fazer o acompanhamento desses alunos, como médicos, psicólogos, etc. e J ainda mencionaram a formação docente como algo de grande relevância.

Em relação as alterações na estrutura física e aquisição de recursos didáticos e materiais, salas mais amplas e adequadas e sala de AEE foram as respostas das professoras C, D, H, I, K.

A professora G indicou a aceitação da família como algo que muito ajudaria no desenvolvimento, pois acreditar que o filho autista não possui tal transtorno torna complexo seu desenvolvimento, deixando-o sempre com mais dificuldade.

A professora N se absteve de responder.

Citado por muitas das entrevistadas, também é consenso entre os pesquisadores a importância do psicólogo junto a outros profissionais no tratamento e acompanhamento dessas crianças, devido à complexidade do quadro clínico, bem como as dificuldades encontradas para desenvolver uma estrutura de tratamento, (GAUDERER,1997). Dessa maneira, o psicólogo como conhecedor do desenvolvimento humano, deve ser incluído nesse contexto de atendimento, uma vez que apresenta competência para detectar os aspectos comprometidos do desenvolvimento infantil. Assim sendo, é relevante um estudo que vise identificar as concepções e o trabalho efetuado por psicólogos com relação ao autismo infantil.

As professoras também citaram materiais pedagógicos, além de um espaço físico apropriado, pois quando não há ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao prejuízo para todas as crianças. Isso aponta para a necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar, para que a inclusão se efetive. Diante de uma inclusão adequada, mesmo que uma criança apresente deficiências cognitivas importantes e apresente dificuldades em relação aos conteúdos do currículo da educação comum, como pode ser o caso do autismo, ela pode beneficiar-se das experiências sociais. O aprendizado de coisas simples do dia a dia, como, conhecer-se e estabelecer relações podem torná-las mais autônomas e independentes, podendo conquistar seu lugar na família, na escola e na sociedade (CUNHA, 2014).

Um espaço físico apropriado é importante pois atividades que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem que agucem a sua consciência sensorio motora, fina e grossa; para desenvolver essas atividades; faz-se necessário o uso de pinças, jogos com botões, garrafas pets, estimulando o toque em materiais fofos, como almofadas, entre outros. As atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento social, cognitivo, a capacidade psicomotora e afetiva da criança autista, proporcionando o prazer de aprender e se desenvolver, respeitando suas limitações, assim, “tenho a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a “plenitude da experiência” (LUCKESI, 2005, p. 27).

Em seguida, buscamos saber quais são as dificuldades encontradas no processo de inclusão de crianças autistas no Município de São Mateus- ES, respostas dispostas no quadro 7.

Quadro 7 - Dificuldades encontradas na inclusão no Município de São Mateus-ES

Professor	Na rede municipal de educação de São Mateus-ES, durante o processo de inclusão dos alunos autistas, quais são as dificuldades encontradas?
A	O diagnóstico da precoce da criança autista, a aceitação da família ao diagnóstico.
B	Falta de atendimento com psicólogo, neurologista, fisioterapeuta, capacitação para os professores.
C	Falta de material pedagógico (jogos), espaço físico restrito etc.
D	Falta de atendimento especializado para essa criança.
E	Falta de apoio de pedagógico da gestão
F	Todas possíveis
G	Aceitação da família
H	Uma sala muito pequena com crianças chorando, isso torna difícil o aprendizado pois eles se assustam e ficam com medo e apreensivos por conta do barulho.
I	profissionais mais preparados para acompanhá-los.
J	Falta de conhecimento/qualificação de alguns profissionais e parceria dos familiares.
K	Falta de laudos médicos. Pois muitos tem as dificuldades e não tem o laudo para que se disponibilize um cuidador.
L	Alguns professores que recebem estes alunos não sabem como lidar, por falta de um curso.
M	Reestruturar o ensino e suas práticas usuais e excludentes. Em se tratando de inclusão, não é a criança que tem que se adaptar a escola e sim a escola que tem que transformar se para receber a criança. A ausência de um orientador terapêutico para acompanhar na orientação de um plano pedagógico, etc.
N	x

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Segundo as professoras, existem muitos desafios para efetivar a inclusão de alunos autistas na escola. Assim, percebemos que apesar de tantas conversas e projetos sobre inclusão de alunos especiais, as dificuldades encontradas no processo podem chegar a um resultado ineficaz, no que se relaciona ao processo geral de inclusão.

Mais uma vez, as professoras participantes citaram a necessidade de um atendimento especializado e direto para com o autista, tendo em vista que o seu ritmo de aprendizagem é diferente dos demais alunos. Dessa forma, as atividades devem ser planejadas e diferenciadas com recursos e materiais concretos e visuais, com o mesmo propósito de ensino dos outros alunos.

Verificando o resultado, como consequência das respostas das professoras, é indubitável a necessidade de mais formação e conhecimento para que elas exerçam seu trabalho com eficiência, ao assumirem a responsabilidade como educadoras de alunos autistas. Os professores que buscam conhecimento, possuem dificuldades de fazer o processo de inclusão e, ainda mais, aqueles que não têm conhecimento ou formação especializada em relação ao aluno autista. Deste modo, os docentes devem sempre estar atualizados com sua prática pedagógica direcionada aos alunos especiais, de modo a fomentar o contexto da educação inclusiva, principalmente quanto à educação regular (SOUSA, 2015).

No Brasil, as salas de aula são bastante numerosas, o acompanhamento especializado traz uma segurança para os pais de que seu filho estará amparado quando necessitar de ajuda para driblar suas dificuldades diante a nova sociedade em que está inserido. Para o professor representa um suporte importante. Tem-se a consciência que, nos dias atuais, para uma criança autista desenvolver suas habilidades e aprendizagem, na sociedade, é indispensável que esteja inserida na escola, mas, devido o professor não ter uma formação específica, este deixa a desejar ao ser trabalhado com esse público. Muitas vezes, ficando a cargo do profissional da sala de atendimento educacional especializado (CUNHA, 2014).

Em seguida, indagamos as professoras participantes se as docentes que formam o núcleo de apoio integrado AEE (Atendimento Educacional Especializado), têm contribuído no seu planejamento e no desenvolvimento do aluno com autismo, quadro 8 traz as respostas.

Quadro 8 - Contribuição do AEE no desenvolvimento do aluno com autismo.

Professor	De que forma o núcleo de apoio integrado AEE (Atendimento Educacional Especializado), tem contribuído no seu planejamento e no desenvolvimento do aluno com autismo?
A	Não há esse tipo apoio no CEIM.
B	Contribuído de forma eficaz, sempre reunindo e discutindo sobre o desenvolvimento do aluno.
C	Faz algumas visitas e conversa com a professora para coletar informações de como está o desenvolvimento da criança.
D	Em nada, pois, as visitas são esporádicas.
E	Não tive nenhum apoio, e nem orientação
F	De acordo com o que o Município oferece para que os professores possam trabalhar
G	O AEE tem como função identificar e elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos.
H	O professor da criança no AEE vem uma vez por semana até o CEIM para olhar o meu planejamento e conversamos sobre o desenvolvimento da criança e o que podemos avançar ou não com as atividades a serem aplicadas.
I	com visitas nós CEIMs.
J	Orientando e compartilhando estratégias acessíveis para o desenvolvimento do aluno.
K	Falta de laudo, pois trabalhei com alunos com autismo severo, mas sem laudo e por isso sem ajuda de um cuidador.
L	visitas na escola
M	Tem ajudado por ser um atendimento diferenciado e especializado de acordo com as necessidades individuais do aluno. Na produção de material acessível, dando apoio e acompanhamento no uso desses materiais.
N	Orientações e supervisões. Quanto ao aluno, houve um avanço na sua aprendizagem.

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

De todas as participantes, somente uma professora A alegou não receber visitas do AEE, as professoras D e E afirmaram falta de apoio. Já B, C, F, G, H, I, J, K, L, M, N alegaram receber orientações e o apoio do AEE ajuda bastante, mesmo que em alguns CEIM's é uma vez por semana.

Importa explicarmos que em São Mateus, nem todas as escolas e CEIM's possuem sala de ARR devido a falta de espaço. Assim, a criança é atendida na escola mais próxima em horário inverso no AEE e a professora dessa sala faz visitas itinerantes às turmas e respectivas professoras.

O AEE deve ser ofertado obrigatoriamente pelos sistemas de ensino, sendo realizado, preferencialmente, em escolas comuns, em salas de recursos

multifuncionais. O principal objetivo do AEE consiste em favorecer, mediante identificação, planejamento e produção de recursos, a participação de alunos com deficiência no ensino regular, tendo em vista o seu desenvolvimento enquanto sujeito de direitos (BRASIL, 2008).

Desta maneira para os alunos público alvo da Educação Especial incluídos no ensino regular, o AEE busca complementar e/ ou suplementar a formação do aluno, promovendo a autonomia deste.

Como aborda Serres (2001) “O mundo é repleto de véus complexos”. Nesse mesmo sentido, o autor faz uma reflexão acerca do estado das coisas, que se mistura e embaralha-se, consistindo em “[...] uma multiplicidade cruzada por véus, cujo entrelaçamento figura uma projeção” (SERRES, 2001, p.78). Percebe-se, portanto, que o trabalho da professora do AEE não é somente uma intervenção pedagógica, mas, sim, em uma dimensão que abrange o autoconhecimento e o desejo de conhecer o outro (aluno), conseqüentemente atingindo níveis importantes de complexidade na relação professor/aluno. Entretanto para que isso aconteça é necessário visitas regulares e um acompanhamento mais de perto para com esses alunos e auxílio a esses professores que lidam diariamente com a criança autista.

É importante salientar que um professor de uma sala de aula comum que possui um aluno com necessidades educacionais especiais tem o direito por lei a um Atendimento Educacional Especializado, pois o AEE precisa prover condições de acesso, participação e aprendizagem desse aluno no ensino regular (BRASIL, 2011). O especialista do AEE faz a ponte entre o aluno e o professor da sala de aula comum, permitindo uma troca de experiência que contribua nesse processo educacional e em todo o contexto escolar, bem como a inserção na sociedade.

Em sequência, solicitamos às participantes que falassem acerca do recurso utilizado para melhorar a estereotipia motora do aluno com autismo, seguem as respostas no quadro 9.

Quadro 9 - Recurso utilizado para melhorar a estereotipia

Professor	Qual recurso você utiliza para melhorar a estereotipia motora do aluno com autismo?
A	A estereotipia e diferente em cada criança, então é importante que haja uma avaliação efetiva por parte dos profissionais nos casos de TEA. Os especialistas podem direcionar de maneira satisfatória as melhores intervenções na vida dos pequenos e, assim, proporcionar desenvolvimentos no dia a dia do paciente e de toda a família.
B	Sempre oferecer aos alunos atividades diferentes e o que ele mais gosta.
C	Não possuía estereotipia. Ocasionalmente insistia em algo que gostava muito, não querendo realizar a atividade proposta no momento. Nessas ocasiões tentávamos chamar a sua atenção para outra coisa, mudando o foco.
D	Brincadeiras que substituem esses movimentos das estereotipias.
E	Eu sempre oferecia outro tipo de atividade.
F	X
G	Contar histórias, brincadeiras e jogos diversos.
H	Geralmente isso acontece quando a criança ou a sala está muito agitada, eles ficam eufóricos e fazem esses movimentos repetitivos. Então procuro um jogo ou brincadeira que eles gostem.
I	Atividades com modelagem e jogos de encaixe.
J	Jogos.
K	Nenhum
L	Através de atividades diferenciadas. Muito lúdico(jogos) trabalhando o corpo. Andar linha.
M	X
N	Meu aluno quando estava nervoso apresentava estereotipia vinda da fala, produzindo o som hum, hum, hum alto e constantemente, então eu sondava o que estava deixando ele nervoso, às vezes era algum barulho, sono, a presença dos coleguinhas e/ou até mesmo a atividade pedagógica que estava sendo desenvolvida, nessas horas a sensibilidade do professor e a boa vontade do cuidador conta muito. Adaptava com frequência a rotina de atividades, às vezes precisava antecipar o lanche, o que envolvia a cozinheira e as serventes; às vezes liberava as demais crianças para o pátio, então precisava da ajuda da cuidadora para cuidar das outras crianças e assim eu dava atenção individualizada ao meu aluno autista; coloquei várias vezes o seu desenho preferido na tv; às vezes exigia total silêncio dos coleguinhas na sala, entretendo-os com massinha de modelagem e deixava meu aluno autista movimentar-se livremente pela sala e continuar fazendo o barulho hum, hum, hum até ele acalmar e parar.

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

As estereotipias são mecanismos de expressão, com aprendente autistas deve-se ter cuidado ao controlar as estereotipias. Os professores podem aplicar atividades que proporcionem prazer aos alunos quando as praticarem, dando a eles oportunidade de maior interação, incentivando a imaginação de descobertas.

As professoras F e M se abstiveram de responder, mas não explicaram o porquê. A docente K disse não desenvolver o seu trabalho com recurso algum

A professora A definiu o que é a estereotipia, mas não descreveu sua ação na prática.

Já as professoras B, C, D, E, G, H, I, J, L, M, N informaram, respectivamente os seguintes recursos: atividades diferentes e o que ele gosta; mudança de foco; Brincadeiras que substituem esses movimentos das estereotipias; outro tipo de atividade; contar histórias, brincadeiras e jogos diversos; um jogo ou brincadeira que eles gostem; atividades com modelagem e jogos de encaixe, jogos; atividades diferenciadas. Muito lúdico(jogos) trabalhando o corpo, andar na linha; muda a rotina com algo que o aluno gosta.

De acordo com Almeida (2020) para melhorar o repertório comportamental é importante ensinar habilidades nas áreas do brincar (habilidades sociais, verbais e motoras envolvidas nas brincadeiras funcionais e que geram interação social); atividades de vida diária (higiene e autonomia); comunicação (comportamentos verbais vocais ou por troca de pistas visuais); e habilidades acadêmicas (leitura, escrita, conceitos matemáticos, etc.).

Uma das maneiras de lidar com isso são as brincadeiras funcionais. Algumas vezes a criança se engaja em comportamentos sem função como pintar toda a folha, nesse caso, é necessário ensiná-la a brincar de maneira funcional. O ensino envolve o bloqueio do comportamento sem função e o reforço de comportamentos mais adequados.

Quadro 10 - Excesso de brinquedos na socialização da criança autista

Professor	Na sua opinião o excesso de brinquedo atrapalha ou ajuda na socialização da criança com autismo? Justifique.
A	Tudo em excesso não é bom.
B	O excesso de brinquedo não atrapalha, pelo contrário ajuda.
C	Atrapalha porque a criança tem dificuldade em aceitar limites e regras. No entanto, é importante organizar a sala com a turma e elaborar combinados com placas informativas, que devem ser lembradas e praticadas diariamente, para que a criança siga as rotinas e participe das propostas e não fazer apenas aquilo que goste.
D	O excesso de brinquedos não garante o aprendizado das crianças, ao contrário, é importante que a criança possa explorar várias formas de brincar com um mesmo brinquedo, assim ela descobre novas motivações e melhor interação à medida que aumenta suas possibilidades de brincadeiras com um mesmo brinquedo. Foi com este pensamento que optei por utilizar o Lego de várias maneiras nas propostas de atividades para meu aluno autista, visando melhor interação com, e com o brincar de forma prazerosa e funcional.
E	Tudo em excesso atrapalha, tem que ser brincadeiras com objetivos específicos.
F	As vezes atrapalha, porque confunde um pouco o aluno.
G	O brinquedo é fundamental para a criança evoluir, desta forma ela irá aprender a trocar, revezar e compartilhar brinquedos.
H	Sim, tudo que é em excesso atrapalha.
I	em excesso pode atrapalhar.
J	Atrapalha. O brinquedo pode auxiliar/ajudar no processo de desenvolvimento e socialização da criança autista, porém, não pode ser legado como única fonte de socialização. A criança autista necessita do contato com o mundo real, perceber as emoções e reações.
K	Tudo em excesso não é legal, mas necessita haver sim uma gama de brinquedos e recursos pedagógicos.
L	Tem que haver a mediação. Sempre procurando também aproveitar o desenvolvimento naquilo que a criança mais gosta e se identifica.
M	X
N	O excesso de brinquedos expostos atrapalha a concentração, a organização do pensamento e deixa a criança agitada. Quando a criança tem menos brinquedos ela irá brincar por mais tempo com o mesmo brinquedo e de maneiras diferentes, explorando a imaginação, atenção e criatividade.

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Ao analisarmos as respostas, percebemos que as professoras A, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, N indicaram que em excesso o brinquedo atrapalha, e que precisa haver a orientação e limitação das professoras neste sentido.

Para a professora B, ao contrário, o brinquedo é um recurso relevante, mesmo eu em excesso, pois faz com que a criança autista fique ocupada.

A professora M se absteve de responder essa questão, mas não justificou o motivo.

De acordo com (CUNHA, 2007, p.12) o brinquedo pode possibilitar o estímulo a descoberta do novo, a brincadeira, pode promover uma liberdade para que a criança solte sua imaginação e podendo, sem receio nenhum, inventar e construir, sendo capaz, assim, de brincar com seriedade para eficácia de seu desenvolvimento, afirma também que na brincadeira a criança deve ser totalmente livre para se expressar e se tornar autônoma, estas atitudes favorecem o seu desenvolvimento.

As brincadeiras, jogos e brinquedos, quando presentes no cotidiano da criança, fazem com que a aprendizagem seja mais descontraída e eficiente, contribuindo para desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades físicas, intelectuais e morais do indivíduo.

Cunha (2007) ressalta que é no brincar que a criança conhece e coloca em prática seus pontos positivos, além de aprender a considerar as diferenças que existem de uma pessoa para outra. Os brinquedos são parceiros silenciosos que desafiam a criança possibilitando descobertas e estimulando a autoexpressão.

Entretanto, é preciso haver tempo para eles, e espaço que assegure o sossego suficiente para que a criança brinque e solte a sua imaginação, inventando, sem medo de desgostar de alguém ou de ser punida. Onde possa brincar com seriedade. (CUNHA, 2007, p. 12).

Quadro 11 - Brincadeiras sensório-sociais

Professor	Você trabalha com brincadeiras sensório-sociais com os alunos autistas? Quais?
A	Sim. Os disponíveis na escola: Cores vibrantes, objetos e texturas diversas são elementos importantes nas atividades para criança com autismo porque ajudam a reter a atenção. Brincadeiras de agrupar objetos são ótimas para ensinar as cores, conceitos de formas, além de noções de diferença e semelhança.
B	Quebra cabeça, pega-pega, bolha de sabão, esconde-esconde, jogo de imitações e cabra cega.
C	Brincar de fazer comidinhas, fazer compras, passear (faz de conta), encontrar objetos sonoros escondidos, repetir sequencias de sons, identificar os colegas pela voz, entregar objetos as pessoas da escola ouvindo o comando pela voz, cantar e dançar, brincar de estátua, bolinha de sabão entre outras brincadeiras.
D	Sim, pega a bola, blocos lógicos e massinha de modelar.

E	Atividades de coordenação motora grossa, motora fina, brincadeiras: esconde-esconde, pula-pula cartaz de cores etc
F	Pintura, balões coloridos, encaixe, areia, sopro, etc
G	Construímos brinquedos reciclados nas aulas.
H	Eles amam brincar com massinha, tinta guache e cola colorida usando esses materiais para trabalhar números, letras, cores, etc.
I	eles gostam muito de jogos e brinquedos com movimento giratório, como roleta das cores, jogos com argolas e brincadeiras com bambolês.
J	Brincadeiras com pedaços de papel; Brincadeiras com tampas; Pintando com os pés; Carimbos com as mãos;
K	Jogos de encaixe, bolhas de sabão e massinha.
L	Sim. Esconde esconde.
M	x
N	Brincadeiras preferidas do meu aluno autista: correr e/ou andar livremente na areia úmida; espalhar cola no papel, usando as mãozinhas; cócegas; manuseio de massinha de modelagem; pinturas a dedo, utilizando guaches; no pátio gostava de seguir as borboletas e se esfregar na rede.

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Todas as professoras afirmaram que utilizam de brincadeiras com os alunos autistas. Assim como mencionado, a bolha de sabão é uma ótima alternativa para iniciar as rotinas sociais sensoriais e conquistar ainda mais seu parceiro de jogo. Momento para buscar interações, contato visual e alternância de turno.

O processo de aprendizagem, voltado para atividades que trabalhem as habilidades sensório-motoras, tais quais aquelas em que se faz necessária a utilização de pinças, jogos com botões, garrafas pets, além de estimular o toque em materiais fofos, como almofadas, fantoches, ou bichos de pelúcia, e etc., são exemplos de atividades introdutórias do processo de inclusão. No início, é provável que o aluno autista demonstre agressividade, se desinteressando por qualquer atividade apresentada pelo professor, devendo, este, apresentar medidas que amenizem essa dificuldade.

O professor deve notar as dificuldades e limitações do aluno autista, identificando também o que ele mais gosta, voltando sua prática pedagógica para os estímulos que mais vão auxiliar nos objetivos pontuados sobre desenvolvimento do aluno. A ludicidade é a principal ferramenta para o desenvolvimento social, cognitivo, a capacidade psicomotora e afetiva da criança autista, proporcionando o aprendizado com o prazer, com respeito às limitações, assim, “a atividade lúdica propicia a plenitude da experiência” (Luckesi, 2005, p 27).

As atividades afetivas são muito importantes para sua interação, a expressão facial, brincar se observando no espelho, o envolvimento com outras crianças é muito bem-vindo. Atividades que utilizem músicas também são interessantes para o estímulo de expressão corporal como danças e pulos. A utilização de massinhas de modelar, tintas, colas, também são importantes para que a criança conheça as sensações, espessuras.

Sobre a importância das brincadeiras, a criança aprenderá regras e valores sociais, as quais, muitas vezes, na realidade social, não conseguiria operar, mas que serão internalizadas durante a brincadeira. O jogo, partindo dessa perspectiva, tem natureza e origem social, tratando-se de uma forma particular da atividade infantil, em que retoma as formas humanas de agir com objetos e interagir com outros, refletindo nos jogos as condições concretas de vida das crianças. Segundo Cotta (2005, p. 31), “por meio do brincar, ela se apropria de instrumentos de sua cultura, cria e produz signos, que mediam as elaborações que faz sobre sua realidade”.

4.1 PRODUTO EDUCACIONAL: FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS-ES COM FOCO NO TRABALHO COM ALUNOS AUTISTAS

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A qualidade na educação é primordial para o desenvolvimento de todos os alunos. Esta proposta de formação surgiu a partir de respostas captadas em pesquisa para dissertação de Mestrado, em que se buscou questionar a atuação de 14 (catorze) professoras que atuam na Educação Infantil municipal e que possuem alunos com TEA em sala de aula regular.

A realidade das professoras pesquisadas e os aportes teóricos consultados no estudo indicaram caminhos para que a inclusão das crianças com autismo seja realmente concretizada, mas na etapa do estudo direcionada à consulta das docentes em forma de questionário suscitou o mesmo desejo da pesquisadora, conhecer as necessidades desse público-alvo e alcançar estratégias para trabalhar e fazer com que se desenvolva.

Nesse sentido, a formação continuada voltada para a educação inclusiva, se faz necessária através de uma educação responsável de equidade, para que os alunos possam ter realmente sucesso na vida escolar, em vez de apenas obterem direito ao ingresso no ensino regular. Uma proposta inicial de formação continuada, que tenha como parâmetros as diferentes situações constituintes do ato de educar, a análise das práticas docentes e a criação de espaços de reflexão coletiva das professoras, são matérias de suma importância para tratar no plano de formação.

PRESSUPOSTOS

ASPECTOS GERAIS

A formação de professores que lidam com alunos com qualquer tipo de deficiência deve ser contínua, de modo que seu conhecimento perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar, com um planejamento específico, além de uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Deste modo, não se trata apenas de um processo de inclusão, considerando cada aluno com autismo que integre a sala de um professor, mas sim um meio de entender os contornos que uma política educacional e social possa ter nos CEIM's.

Esta formação será viabilizada pela Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, regida pelos profissionais que atuam no setor de Educação Especial em parceria com esta pesquisadora.

DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A formação continuada específica, promove o desenvolvimento de um pensamento autônomo do professor, para que encontrem soluções para situação do cotidiano como docente, contribuindo para o conhecimento do aluno, conscientizando-se acerca da construção mental e cognitiva. Deste modo, o professor se compromete

de forma pessoal, inclusive assumindo a responsabilidade de um estudo sistemático e constante sobre conceitos, trabalhando assim, não só a teoria, mas também a prática, evoluindo a qualidade de suas ações e concepções.

Logo, o professor deve procurar capacitação para auxiliar na sua gestão, não de forma direta, visto o Estado ser a instituição responsável pela promoção da educação, devendo disponibilizar recursos que preparem a instituição de ensino para receber alunos com deficiência. Por conseguinte, ao realizarem a capacitação, os professores estão oferecendo de forma direta um ensino de qualidade para o aluno com TEA.

CONCEPÇÃO DE PROFESSOR E APRENDIZAGEM

O professor é o sujeito (meio) pelo qual se alcança a aprendizagem (finalidade), e deve ser o indivíduo mais capacitado para ensinar. A educação infantil é o marco para inclusive aprender o processo de aprendizagem, em conjunto com outros indicadores, tais como Presença, Participação e Aceitação.

Conforme já pontuado, a Participação refere-se a aprender no meio coletivo; A Presença trata da inserção do aluno com TEA na escola; A Aceitação, refere-se a como o aluno está sendo acolhido na escola; e a Aprendizagem, está ligada à maneira de avaliar o aluno na sua vida escolar, cabendo ao professor criar estratégias e planos, atendo as especificações do desenvolvimento cognitivo do sujeito com TEA, trabalhando com os demais alunos a compreensão dos comportamentos e especificidades do TEA.

DAS ATIVIDADES DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Estabelecer a conexão entre o aluno autista e o ambiente é a melhor forma de iniciar o processo de desenvolvimento da criança. É possível iniciar o processo com atividades básicas do dia a dia, mesmo sem todo aparato necessário, incentivando as atividades com base na afetividade.

A dificuldade de promover a interação social é o ponto mais afetado dos alunos autistas. Considerando esse fato, as atividades de rotina aplicadas pelos professores devem estabelecer relação com rotina sensório sociais, valorizando brincadeiras de forma que se estabeleça uma conexão entre a criança autista e o adulto.

O Projeto Político Pedagógico deve ser feito com base no diagnóstico da realidade escolar feito pelo professor, na condição de **sujeito da educação**, que desenvolve concepções sobre como promover a educação, definição e detalhamento de ações, a curto, médio, e longo prazo, a seleção dos recursos humanos e materiais.

Por conseguinte, conclui-se que para um professor que busca o conhecimento já não é fácil fazer o processo de inclusão destes alunos, quanto mais para aquele que não tem conhecimento sobre o autismo e não recebeu nenhum tipo de formação voltada para o assunto. Desta forma, o professor não pode ficar parado, mas deve buscar manter sua formação continuada sempre ativa, agregando novos saberes à sua práxis pedagógica. Assim, terá condições de trabalhar com alunos especiais e incluí-los no contexto da educação inclusiva.

As atividades que devem integrar o projeto de formação continuada, incluem:

- a) O professor terá que perceber as dificuldades as limitações e as potencialidades;
- b) Gostos e estímulos que mais o auxiliarão a atingir os objetivos com esses alunos;
- c) **As atividades lúdicas, importantes para o desenvolvimento social, cognitivo, a capacidade psicomotora e afetiva da criança autista, proporcionando o prazer de aprender e se desenvolver, respeitando suas limitações.**

OBJETIVOS

Os objetivos da formação continuada incluem entre outros:

- Aprimorar o conhecimento dos educadores sobre os métodos de ensino utilizados na educação inclusiva com crianças autistas;
- Desenvolver estratégias para um melhor atendimento aos alunos autistas, de acordo com suas necessidades através do trabalho de apoio pedagógico;
- Criar um vínculo mais forte entre o CEIM e a família;
- Aumentar a eficiência no ensino e aperfeiçoar a capacidade de intervenção didática;
- Trabalhar, individualmente, de forma pontual nas dificuldades do aluno autista;

- Formular atividades lúdicas e didáticas, de fácil entendimento, para que alunos autistas possam aprender de forma eficiente.

JUSTIFICATIVA

A busca pelo conhecimento deve partir de cada profissional, assim, os professores da Educação Infantil precisam estar sempre atualizados em relação às suas necessidades. Dessa forma, compreendendo que muitas vezes o ativismo dos professores em carga horária extensa diária, dificulta e até impossibilita que recorram a cursos de capacitação. Por isso, essa proposta de formação se justifica em levar o conhecimento necessário que possa ser aplicada na prática pedagógica e no atendimento qualitativo de alunos com autismo.

A segunda justificativa surgiu mediante a coleta de dados e análise das respostas das professoras participantes, o que demonstrou o despreparo de grande parte, indicando que sua ação é leiga e que desejam obter mais informações, conhecimentos e apoio.

METODOLOGIA

Diante de todas as necessidades constatadas e de outras que não foram consultadas, mas que integram o ideário e a prática de diversos docentes que atuam na rede municipal de ensino de São Mateus-ES, propõe-se a seguinte metodologia para a realização da formação.

1º: Organização de conteúdos e materiais sobre o autismo em todas as suas especificidades.

2º: Elaboração do plano da formação;

3º: Organização de cronograma;

4º Distribuição da carga horaria;

5º: Envio da proposta às escolas junto com a ficha de inscrição;

6º: Formação em serviço – 1ª etapa;

7º: Formação em conjunto e presencial – 2ª etapa;

8º: Auto formação: atividades remotas – 3ª etapa;

9º: Trabalho de Conclusão de Curso – 4ª etapa

10º: Apresentação de TCC

CRONOGRAMA

ETAPA	AÇÕES	RESPONSÁVEIS	CARGA HORARIA	PERÍODO
Organização de conteúdos e materiais sobre o autismo em todas as suas especificidades	Pesquisas Seleção de material Digitalização Impressão	Setor de Educação Especial da SME Pesquisadora Setor de formação	A definir	A definir
Elaboração do plano da formação	Elaboração de um plano mais sintetizado	Setor de Educação Especial da SME Pesquisadora Setor de formação	A definir	A definir
Organização de cronograma	Organização das datas pelas etapas da formação	Setor de Educação Especial da SME Pesquisadora Setor de formação	A definir	A definir
Distribuição da carga horaria	Organização da carga horária pelas atividades da formação	Setor de Educação Especial da SME Pesquisadora Setor de formação	A definir	A definir
Envio da proposta às escolas junto com a ficha de inscrição	Plano impresso ou digitalizado Formulário para a inscrição	Setor de Educação Especial da SME Pesquisadora	A definir	A definir
Formação em serviço	Atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, com os alunos	Professores da Educação Infantil	A definir	A definir
Formação em conjunto e presencial	Atividades a serem realizadas na escola com a equipe escolar	Professores da Educação Infantil	A definir	A definir
Auto formação: atividades remotas	Atividades realizadas em horário extraescolar e on-line	Professores da Educação Infantil	A definir	A definir
Trabalho de Conclusão de Curso	Elaboração de artigo (individual ou coletivo)	Professores da Educação Infantil	A definir	A definir
Apresentação de TCC	Apresentação do artigo	Professores da Educação Infantil	A definir	A definir

RECURSOS

HUMANOS

- Secretária e Subsecretária de Educação

- Diretora Pedagógica
- Setor da Educação Especial da SME
- Setor de Formação
- Pesquisadora
- Professores da Educação Infantil municipal

MATERIAIS

- Datashow
- Notebook
- Material pessoal dos formandos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões a respeito da inclusão escolar de alunos autistas ou com quaisquer outras condições que possam, de alguma forma, interferir no seu processo de aprendizagem, têm se tornado cada vez mais frequentes, seja no âmbito das Políticas Públicas, dos debates acadêmicos, do cotidiano escolar e da sociedade em geral. Tais discussões são essenciais para que a pessoa autista seja percebida cada vez mais como um cidadão detentor de direitos e deveres como qualquer outro, além disso, essas discussões são necessárias para contrapor algumas concepções errôneas acerca do autismo, que acabam por gerar atitudes preconceituosas e excludentes.

Diante do exposto, a inclusão dos alunos autistas, no ensino infantil, é o melhor caminho para o desenvolvimento pleno de suas habilidades. Vale enaltecer que o processo inclusivo abordado abarca todos os discentes, típicos ou não, num sistema de ensino interdisciplinar, que afasta da perspectiva tradicional, bem como a fragmentação do conhecimento.

A integração das crianças autistas na educação regular, é um direito constitucional, e tem a finalidade de socializar estes indivíduos para uma vida mais saudável e normal.

Nos últimos anos, foram criados vários mecanismos para integração das crianças, no ensino regular, mas ambos não dizem como, apenas escrevem a teoria, não ensinam a prática que cada educador deve ter na instituição.

Portanto, no processo de ensino e aprendizagem, não basta o professor organizar os espaços disponibilizando materiais e objetos e observar as crianças; é necessário definir estratégias de abordagem corporal e de intervenções pedagógicas, para que elas possam criar e recriar as brincadeiras, estabelecer novas interações, combinar movimentos e objetos, descobrir novas formas de ação, alimentando, dessa maneira, a experiência corporal (socio afetiva, cognitiva e psicomotora). A brincadeira torna-se, então, uma possibilidade de desenvolvimento da criança com autismo a partir do investimento dos adultos em seu envolvimento nessa prática social específica da infância.

Nesse sentido, a brincadeira é o meio pela qual se concretiza a socialização, como uma característica principal em um planejamento de sala de aula, visto estar relacionada com todos os sentidos físicos de uma criança, quais sejam, o tato, visual

e auditivo, bem como no que diz respeito aspecto sensório motor e na fala, características marcantes com relação a inabilidade de pessoas autistas.

Os resultados apresentaram que se faz necessária uma maior colaboração entre os profissionais da escola, e maior participação da família do aluno, para que a educação inclusiva seja verdadeiramente realizada.

Dessa maneira, trazendo algumas reflexões acerca do contexto educacional, especificamente as redes regulares de ensino, onde todos participam coletivamente do processo de ensino e aprendizagem, sejam eles: professores, crianças, funcionários e demais membros que constituem esse espaço, existem desafios a serem superados e construídos no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, é importante frisar que a educação é um processo contínuo e inacabado, o qual pode ser construído nos mais diversos espaços da sociedade.

A formação docente é um elemento crucial nesse processo de inclusão de crianças autistas na rede regular de ensino, uma vez que os professores desempenham um papel fundamental, no que tange ao desenvolvimento e andamento das práticas e processos escolares, com isso, é de grande relevância ressaltar que a formação desses profissionais é imprescindível diante de todos esses aspectos. As discussões acerca da formação docente é um tema que deve ser sempre questionado, levando em consideração a realidade educacional, haja visto que torna-se um elemento fundamental na construção de bases teóricas sólidas, que possibilitam o delineamento e construção de práticas inovadoras e significativas para o processo de ensino e aprendizagem, conforme a realidade das crianças em sala de aula.

A formação das professoras para atuarem na Educação Inclusiva tem sido pauta de debates e programas governamentais brasileiros. Segundo Bonetti (2004), essa ênfase na formação das professoras capazes de trabalhar na perspectiva da inclusão ocorreu, no Brasil, especialmente, a partir da década de 90, marcada por reformas, dentre as quais, a da Educação Básica e da formação de suas professoras. Uma formação inicial e continuada que tenha como parâmetros as diferentes situações constituintes do ato de educar, a análise das práticas docentes e a criação de espaços de reflexão coletiva das professoras.

A qualificação da equipe escolar, para melhor atender o público inclusivo, vai além dos professores e assistentes, e é necessário incluir a direção da escola e todos os que nela trabalham. Isto torna-se relevante quando refletimos que em algum momento da rotina da criança na escola, alguém que acredita não ter a

responsabilidade e as obrigações de um educador, uma hora irá utilizar termos inadequados e por vezes, preconceituosos, para referir-se à criança. Seja na sala de aula, ou no refeitório, ou na área de esportes da escola, é preciso pensar uma inclusão que abranja a escola como um todo.

A falta de recursos profissionais e cursos, os quais as entidades públicas não disponibilizam, agravam a situação, deixando os educadores responsáveis por essa tarefa, que não conseguem de forma específica tratar do problema.

Assim, esse curso (mestrado) serviu de parâmetro, como uma ferramenta científica, que mostre na prática como deve ser a socialização de uma criança autista no ensino infantil. Trazendo contribuições importantes para o município de São Mateus-ES, visto que as pesquisas foram feitas com professores da rede municipal, provocando curiosidade e levantamento de informações dos próprios educadores, impulsionados pela pesquisa realizada, inclusive com os resultados da mesma.

No caso em questão, os reflexos profissionais foram aplicados no restante da carreira como educadora, no cotidiano das atividades no CEIM, concentrando os melhores métodos que realizem a socialização, voltados especialmente para aqueles que envolvam brincadeiras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. O. & SANTOS, M. F. S. A Teoria das Representações Sociais. In: Torres, C. V. & Neiva, E. R. **Psicologia Social: principais temas e vertentes**. Porto Alegre: Artmed. pp.288- 295, 2011.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2014.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

ASPERGER H. Die “**Autistischen Psychopathen**” in kindesalter. Arch Psychiatr Nervenkr. 1944;110:76-136.

AUTISTA: Contribuições do Serviço Social na garantia do direito na utilização Serviços DECLARAÇÃO de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Corde, 1994.

BERNARDI, M. M., KIRSTEN, T. B., & TRINDADE, M. O.. Sobre o autismo, neuroinflamação e modelos animais para o estudo de autismo: uma revisão. **Revista Neurociências**, 20(1), 117-27, 2012.

BERTAZZO, J. B. Acompanhamento escolar e transtornos do espectro do autismo. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais Eletrônicos**. Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/804-0.pdf. Acesso em: 05 nov. 2021.

BOSA, C.; CALLIAS, M.. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicol. Reflex. Crit.** V. 13 n. 1 Porto Alegre, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722000000100017&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 20 mar. 2021.

BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre (RS), Brasil. p. 47 – 53, 2006.

BOSA, C A; CAMARGO, S P. Autismo e inclusão: Possibilidades e limites. In: GOMES, M. (Org.). **Construindo as trilhas para a inclusão**. 1 Ed. Vozes: Vozes, v.1, p. 90-215, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL, **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011** – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras

providências, 2011

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias no sistema único de saúde.** Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/autismo_cp.pdf> Acesso: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989**, dispõe o apoio da Pessoa com Deficiência sobre sua integração social. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 31 ago 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

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

CARVALHO, R. C.; MARQUEZAN, R.. Representações sociais sobre a deficiência em documentos oficiais. **Revista Educação**, n. 2, v. 28, Santa Maria, 2003. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>.> Acesso em: 17 de fev. de 2021.

CARVALHO, R.E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem - Educação Inclusiva.** 8.ed, São Paulo: Saraiva, 2009.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. **Interação Escola família:** subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CHIOTE, F. de. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil:** trabalhando a mediação pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2013.

COSCIA, M. R. **As intervenções do professor na aprendizagem de crianças com autismo no Ensino Fundamental I.** 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem). Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2010. Disponível em: <www.crda.com.br/tccdoc/47.pdf>. Acesso em: 15 Jan .2021.

CUNHA, E. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade – 3,** ed. – Rio de Janeiro; Wak Editora, 2013.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2015. 140 p.

DAMASCENO, M. A.; ALMEIDA, R.; VOLPATO, L. M. B. **Trabalho do Assistente Social e a Saúde da pessoa com Transtorno do Espectro Públicos de Saúde,** 2017. Disponível em:<<http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/6104>> Acesso em: 10 de nov. 2020.

DIAS, M. C. Educação um direito prioritário. **Revista Veras**, v.1, n.1, 2011.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra Sintonia: a história do autismo** Companhia das Letras, 2017.

DURKHEIM, E. **Regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fonte, Coleção Tópicos, 1978.

DUTRA, C. P. Colóquio. **Revista Inclusão**, v.4, n.1, p.18-32, 2008.

FERNANDES, D. G. **Ir-remediável campo de sonhos de futuro: representações sociais da escola entre jovens estudantes de escolas públicas no sertão nordestino**. Tese (Doutorado em fundamentos da educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 288. 2003.

FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular**. Paraná: Módulo, 2009.

GARCIA, A.; LLULL, J. **El juego infantil y su metodologia**. Madrid-Esp; Editex, 2009.

GAUDERER, E. C. **Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais**. São Paulo: Sarvier, 1985.

GIACONI, C; RODRIGUES, M.B. Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 39, n. 3, p. 687-705, Sept. 2014. Acesso em 10 Out. 2018.

HIRATA, G et al,. **Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 179-203, jan./mar. 2019.

JESUS, D. A. D.; GERMANO, J.. A importância do planejamento e da rotina na educação infantil. In: II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD. **Docência na educação superior: caminhos para uma práxis transformadora**, p. 29-40. Londrina, 2013.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, p.17-44. 2001.

KELMAN, C. A. **Sociedade, Educação e Cultura: desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: UNB Editora, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Brasil: Cortez, 2001.

KLEIN, R. R. A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares. In: KLEIN, R. R.; HATTGE, M. D (Org.). **Inclusão escolar: implicações para o currículo**. São Paulo: Pia Sociedade Filhas de São Paulo, 2010.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, n.1, p.3-11, 2006.

KUBASKI, C. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo na perspectiva de seus professores: estudo de caso em quatro escolas do município de Santa Maria/RS.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

KUBASKI, C.; POZZOBON, F.M.; RODRIGUES, T. P. **Investigando a qualidade da inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais.** Rio Grande do Sul, UFSM. 2015. Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em: 20 mar. 2021.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação.** São Paulo: Escuta, 2007.

LEITE, S.A.S & TASSONI, E.C.M. A afetividade em sala de aula: Condições do ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R.G.; SADALLA, A.M.F.A. (Orgs.), **Psicologia e formação docente: desafios e conversas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEMO, E. L. M. D.; SALOMAO, N. M. R; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, Mar. 2014.

LUCKESI, C. C. Ludicidades e atividades lúdicas: uma abordagem a partir das experiências Internas. Nativa - **Revista de Ciências Sociais**, nº 2, 2005.

MANTOAN, M. T.E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo Moderna, 2006.

MARANHÃO, B. S.S.; SOUZA, M. S. S. R. **Educação Física, Transtorno do Espectro Autístico (TEA) e inclusão escolar: Revisão Bibliográfica.** Universidade do Pará, 2012. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/2012.2/BRENDA_MARANHO.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MARATOS, O. Psychoanalysis and the management of pervasive developmental disorders, including autism. Em C. Trevarthen, K. Aitken, D. Papoudi & J. Roberts (Orgs.), **Children with autism: Diagnosis and interventions to meet their needs** (pp. 161-171), 1996.

MARQUES, C. E. **Perturbações do Espectro do Autismo – Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães.** Coimbra: Editora Quarteto Coleção Saúde e Sociedade, 2000.

MENDES, E. G. **Inclusão Marco Zero: começando pelas creches.** São Paulo: Junqueira&Marin, 2010.

MENDES, S. S. R. **A consciência fonológica e a importância do seu domínio na aprendizagem da leitura e da escrita.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, 2015.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo: guia prático.** Colaboração: Marialice de Castro Vatauvuk.

7. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. Disponível em: <<http://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/7guia%20pratico.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi – Petrópolis-RJ, Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NIETSCHE, A. D. **Estudos Sobre Autismo Na Perspectiva Dos Direitos**. Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. Disponível em: <<http://tcc.bu.ufsc.br/Ssocial303291.pdf>>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2021.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ORRÚ, S. E. A Formação de Professores e a Educação de Autistas. **Revista Iberoamericana de Educación (Online)**, Espanha, v. 31, p. 01-15, 2003.

OSÓRIO, R. R. P.; GOMES, V. L.; SILVA, R. F. O papel do auxiliar pedagógico especializado na inclusão do autista. **Diálogos Interdisciplinares**, Aquidauana, v. 1, n. 3, p. 50–65, 2016

Pereira, M. C. **Autismo – A família e a escola face ao autismo**. Vila Nova de Gaia: Coleção Biblioteca do Professor. Edições Gailivro, 2006.

POLONIA, A.C.; DESSEN, M. A. **Em busca de uma compressão das relações entre família e escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

POLONIA, A.C.; DESSEN, M. A. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Família e Escola, Campinas, 2007.

PRAÇA, É. T. P. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. Universidade Federal de Juiz de Fora Instituto de Ciências Exatas Pós-Graduação em Educação Matemática Mestrado Profissional em Educação Matemática. Abril, 2011, 140p.

RIBEIRO, K. C. S.; COUTINHO, M. P. L.; NASCIMENTO, E. S. Representação social da depressão em uma instituição de ensino da rede pública. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 3, p. 448-463, set. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000300002>. Acesso em: 20 mar. 2021.

RIBEIRO, E. L. **A comunicação entre professores e alunos autistas no contexto da escola regular: desafios e possibilidades**. UFBA. Salvador. 2013. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusa>

o/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=99631>> Acesso em 15 mar. 2021.

Rodrigues JMC; Spencer E. A criança autista: um estudo psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak Editora; 2010.

ROZEK, M. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: análise e perspectivas. In: XVI ENDIPE – **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, 2012, Campinas – SP. Anais. Campinas – SP, 2012. v. 1. p. 01-12.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 1998.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: Inclusão: **Revista da Educação Especial**. Sec. da Ed.Especial, v.1, n.1. Brasília: Sec. da Ed. Especial, 2005, p. 7-18.

SANTOS, M. F. S.; NOVELINO, A. M.; NASCIMENTO, A. P. O mito da maternidade: discurso tradicional sob roupagem modernizante? In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Representações Sociais: Teorias e Práticas**. EDU: João Pessoa, p. 269-293, 2001.

SANTOS, R. C.; FIGUEIREDO, V. M. C. **Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível**. Pensar a prática 6, [s.l.], 2003.

SANTOS, A. R.; TELES, M. M. Declaração de Salamanca e Educação Inclusiva. In: **3º Simpósio Educação e Comunicação**, set. 2012. p. 77-87. Disponível em: <<http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-077-087.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SCHMIDT, C., et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicol. teor. prá.**, São Paulo, v.18, n.1, p.222-235, abr., 2016.

SERRES, M. **Os cinco sentidos: a filosofia dos corpos misturados 1**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2001.

SIGNORETTE, A. E. R. S. et al. Educação e cuidado: dimensões afetiva e biológica constituem o binômio de atendimento. **Revista do Professor**. Porto Alegre, no 72, p. 5-8, Out./Dez., 2002.

SILVA JÚNIOR, L.P. **Avaliação do perfil motor de crianças autistas de 7 a 14 anos frequentadoras da Clínica Somar da cidade de Recife - PE**. Campina Grande, Universidade Estadual da Paraíba, 2012. Disponível em:<<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/761/1/PDF%20%20Lourival%20Pedro%20Silva%20J%C3%BAnior.pdf>>. Acesso em: 04 de jan. de 2021.

SILVA, A. B. B. & GAIATO, M. B. & REVELES, L. T. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, A. B. B. **Mundo Singular - Entenda o Autismo**, Rio de Janeiro. ED. Fontanar, 2012.

SILVA, F. S. ALMEIDA, A. L. **Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: Desafios e possibilidades.** Intl. J. of Knowl. Eng., Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 62 – 88, 2012.

SILVA, E. M. da. **Modelos de Intervenção para Indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo (Tea).** Disponível em: <http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/oo1A2OfzG7tKhd_2015-2-5-15-4-58.pdf> Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVA, J. P.; SILVA, P. J. Discente com autismo na sala de aula regular: o que fazer? **Research, Society and Development**, Itabira, v. 2, n. 2, p. 122–135, 2016
 SZYMANSKI, M. S.; STEPANHA, K. A. O. A apropriação docente do conceito de autismo e seus reflexos na prática pedagógica. In: **Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC, 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26523_13645.pdf> Acesso em: 15 de nov. 2021.

TAGER-FLUSBERG, H. (2001). A reexamination of the theory of mind hypothesis of autism. In Burack, J. A. et al. (Ed.). **The development of autism: perspectives from theory and research.** Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 173-193.

TAKEDA, T. **Autismo ou TEA?** 2015. Disponível em: <<http://ludovica.opopular.com.br/blogs/viva-a-diferen%C3%A7a/viva-a-diferen%C3%A7a-1.925289/autismo-ou-tea-1.989815>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

TAMANAHA, A. C.; PERISSINOTO, J.; BRASILIA, M. Ci. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger. Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol., São Paulo, v. 13 n. 3, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-80342008000300015&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 mar. 2021.

TOMÉ, M. C. **A educação física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal dos autistas.** 2007. Disponível em: <https://www.toledo.pr.gov.br/sites/default/files/autista_0.pdf> Acesso em: 20 mar. 2021.

TORRES, R. M. **Educação para todos: a tarefa por fazer.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

WINNICOTT, D.W. Autismo. In R. Shepherd, J. Johns & H.T. Robinson (Orgs.), D.W. **Winnicott – Pensando sobre crianças** (M. A. V. Veronese, Trad.) (pp. 179-192). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. (Original publicado em 1966).

APÊNDICE

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE SÃO MATEUS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Professor (a):

CEIM:

BLOCO A

a) Você trabalha na rede pública e privada? Caso a resposta seja não, em qual você tem ou teve experiências?

sim não

b) O **CEIM** (Centro de Educação Infantil Municipal) onde trabalha possui algum (a) auxiliar para ajudar nas atividades?

sim não

Atividades pedagógicas (aprendizado) ou rotineiras (Ex: Alimentar, acompanhar até o banheiro, e etc)?

c) O município disponibiliza profissionais especializados?

sim não

Caso a resposta seja sim, quais? (Psicólogo, fisioterapeuta, neurologista, assistente social).

d) Você tem uma rotina diária com o aluno(a) autista?

sim não

e) Você possui algum curso de especialização em autismo?

sim não

f) Na sua opinião, algumas estratégias de rotina sensório e sociais favorecem a brincadeira de maneira que se estabeleça uma conexão entre a criança e o adulto?

sim não

g) Na sua opinião a aula de educação física tem contribuído para promoção socialização da criança autista?

sim não

BLOCO B

a) Qual sua formação acadêmica?

b) Há quantos anos você trabalha na educação infantil?

c) Quanto tempo, de experiência com alunos autistas, você possui?

d) Durante sua graduação, havia alguma disciplina voltada para educação especial?

() sim () não

Se sim, qual a carga horária? Comente um pouco a respeito.

e) Como é o planejamento para os alunos autistas na sala de aula? O planejamento é específico, e distinto de outros alunos, para o autista?

f) Quais atividades você trabalha para promover a interação social do aluno com autismo?

g) Como a família participa do processo de desenvolvimento da criança?

h) Como a pedagoga conduz o planejamento específico para os alunos com autismo?

i) Quais as mudanças necessárias para o melhor atendimento da criança autista nos CEIMs?

j) Na rede municipal de educação de São Mateus-ES, durante o processo de inclusão do alunos autistas, quais são as dificuldades encontradas?

k) De que forma o núcleo de apoio integrado AEE (Atendimento Educacional Especializado), tem contribuído no seu planejamento e no desenvolvimento do aluno com autismo?

l) Qual recurso você utiliza para melhorar a estereotipia motora do aluno com autismo?

m) Qual(s) a(s) intervenção que pode ser feita para melhorar a estereotipia motora do aluno autista?

n) Na sua opinião o excesso de brinquedo atrapalha ou ajuda na socialização da criança com autismo? Justifique.

o) Você trabalha com brincadeiras sensório sociais com os alunos autistas? Quais?
