

Luana Frigulha Guisso
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

DIÁLOGOS

**Teoria e prática em
educação, ciência
e tecnologia**

DIÁLOGO
EDITORIAL

INTERDISCIPLINARES

3

Luana Frigulha Guisso e
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES 6:

Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia

1ª edição

Vitória
Diálogo Comunicação e Marketing
2023

Diálogos interdisciplinares 6: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia
© 2023, Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira

Curso

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Instituição

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Projeto gráfico e editoração

Diálogo Comunicação e Marketing

Capa e diagramação

Ilvan Filho

1ª edição

DOI:

Conselho Editorial

Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes

Dra. Luana Frigulha Guisso

Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira

Dra. Sônia Maria da Costa Barreto

Dra. Tatiana Gianordoli

Dra. Juliana Martins Cassani

Apresentação

A sexta edição do e-book Diálogos interdisciplinares 6: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia chega com uma proposta de pensar a educação de forma disruptiva em diversos contextos. A premissa é propor uma revisão sobre as ações do cotidiano educacional e do chão de escola.

Mais uma vez, o que se apresenta é a busca de discentes e docentes, estes na posição de orientadores, portanto provocando e propondo, por meio de indagações, abalar as certezas de seus mestrandos, promovendo inquietações e, assim, retirando-os do estado de acomodação. A ideia é impelir o desbravar das fronteiras e levá-los a ultrapassá-las, rompendo e, até mesmo, propondo-lhes quebrar paradigmas, que é para o que serve a produção de novos conhecimentos.

As pesquisas desenvolvias pelos alunos e professores do curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC), que integram esta edição, trazem uma coletânea de artigos que transitam pelo lúdico, pela musicalização, pelo processo de alfabetização, pela literatura, pela educação especial, entre outros assuntos que fazem parte do nosso cotidiano enquanto pesquisadores, professores e orientadores desses alunos que nos alegram em poder compartilhar toda a sua conquista ao longo do processo de pesquisa.

Sabemos que, muitas vezes, este processo é árduo e cansativo, mas, não nos deixamos abater e, com muito esforço, incentivo e garra, apresentamos como um produto, mais um e-book, que traduz a fabricação de conhecimentos, fruto da coragem dos pesquisadores, nutridos da obsessão em oferecerem novos olhares e propostas para suscitar o debate acerca de temas latentes. E como de costume, convidamos a todos os amantes de uma boa leitura, aliada a uma bela pesquisa educacional, a viajar neste momento de leitura.

Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira

Sumário

O ENSINO DAS SÍLABAS COMPLEXAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	09
Alicia Real Tuão e Mariluz Sartori Deorce	
MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ATIVIDADES LÚDICAS, TECNOLÓGICAS E SOCIALIZAÇÃO	27
Anderson da Silva Sampaio, Poliana da Silva Ribeiro, Diego Antônio de Souza Pereira e Simone Fernandes de Rança	
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA	44
Andréa dos Santos Guimarães e Marcus Antonius da Costa Nunes	
CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO NA COMPREENSÃO DA LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	64
Andressa da Silva Santiago e Mariluz Sartori Deorce	
TDH NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS: CAUSAS E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS	86
Camila Machado de Oliveira e Vivian Miranda Lago	
A CONTRIBUIÇÃO DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	105
Diego Antônio de Souza Pereira, Larissa Valfré Baiôcco, Luana Alvarenga Resende e Raíssa Rangel Lorencine	
A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR ...	118
Fernanda Luciano Fernandes, Lidiane Sabrina Viana Torres, Diego Antonio de Souza Pereira, Ana Elena dos Santos Baiense e Mariana Paganott Rodrigues de Souza	

A MÚSICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL	136
Flora Karoline Galito Gonçalves Santos e Edmar Reis Thiengo	
GESTÃO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS DA CONSTRUÇÃO CIVIL NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY- ES	148
Genivaldo dos Santos e Douglas Cerqueira Gonçalves	
O ENSINO DE LITERATURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES	166
Gessiedna Pereira de Souza Silva, Patrícia Peçanha Roza Luns e Simone Fernandes e França	
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EJA	182
Isabel Cristina Polonine e Sônia Maria da Costa Barreto	
PARÁBOLAS E IMAGENS PARA DESENVOLVER COM ALUNOS DA EJA DURANTE A PANDEMIA DA COVID -19	200
Jossieli Lucio Pereira de Freitas e Ivana Esteves Passos de Oliveira	
INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES	216
Juliana Silva Andrieta Andrade e Edmar Reis Thiengo	
PRÁTICAS AVALIATIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO ENSINO FUNDAMENTAL EM PRESIDENTE KENNEDY-ES	246
Leonardo Barreto da Costa e José Roberto Gonçalves de Abreu	
A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O USO DA MÚSICA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO MATERNAL II	268
Luana dos Santos Rodrigues e Vivian Miranda Lago	
AS TICs X JOGOS MATEMÁTICOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS PEQUENAS	284
Manoela Paz da Costa e Nilda da Silva Pereira	

ATTITUDES E HÁBITOS DE LEITURA DOS PROFESSORES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	302
Maria Auxiliadora da Silva Santos	
A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA CONTRA A POBREZA: A EXPERIÊNCIA DE MULHERES DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY (ES)	323
Mirielle de Castro Sedano e Nilda da Silva Pereira	
CONTRIBUIÇÕES DA RECREAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO MOTOR DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	356
Patrícia Tamiasso de Oliveira e José Roberto Gonçalves de Abreu	
OS AUTORES	372

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES

Juliana Silva Andrieta Andrade
Edmar Reis Thiengo

1. INTRODUÇÃO

Pesquisas sobre a educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido uma realidade, particularmente por se tratar de um grupo com características muito específicas. Nos primeiros meses de vida, é comum não apresentar qualquer indício de que possua qualquer transtorno, no entanto, de repente, a criança não desenvolve bem a linguagem, não se importa com quase nada, além de um ou outro item específico, tem atitudes diferentes de alguém considerado o que deixa os familiares desconfiados.

Souza (2015) observou que os sinais do transtorno do espectro do autismo começam a ser percebidos antes dos três anos, quando os pais percebem déficits em suas respostas aos estímulos. Em alguns casos, os bebês não procuram suas mães e não respondem a atitudes afetuosas.

Em termos educacionais, muitas vezes a criança chega à educação infantil apresentando desenvolvimento normal e, de uma hora para outra começa a apresentar comportamento atípico. Esse é um dos motivos que, desde muito cedo, devemos levar em consideração que a inclusão escolar dessa criança tem como pressuposto o direito fundamental de toda criança de ser inserida no contexto escolar e receber uma educação de qualidade.

A perspectiva da educação inclusiva é mais que um ato de pensar sobre ou realizar alguma ação a respeito, é uma postura, é uma filosofia adotada em todos

os sentidos, de forma holística. Para tanto, faz-se necessário romper com práticas excludentes tão comuns nos meios educacionais.

O professor atento a essas crianças e suas necessidades, sabe que o processo educacional contempla todos os estudantes. Sabe-se que é necessário a reestruturação de uma prática pedagógica que historicamente é excludente.

Como a inclusão vem se ampliando em todos os ambientes, principalmente no escolar, uma preocupação da sociedade, especificamente para a família de crianças autistas, é que as instituições de ensino tenham em seu quadro, profissionais especializados para exercer essa função, a fim de promover e impulsionar o processo de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais no contexto escolar, visando um ensino de qualidade e democrático que respeita e valoriza as particularidades de cada indivíduo.

Desta forma, conhecer as causas, suas especificidades e necessidades da pessoa autista não significa a priori obter conceitos e/ou tratamentos sob o prisma da Medicina, sobretudo, como os educadores e os demais profissionais da educação podem aprender sobre tudo que cerca o universo da pessoa autista, para que possa oportunizar as condições, meios e formas de aprendizagem que possam ser significativas e que promovam o seu desenvolvimento, e, por conseguinte não fazer um trabalho de improviso, em outras palavras, desprovido de responsabilidade, comprometimento e saber sobre o tema TEA no contexto escolar.

Mediante o exposto, torna-se indispensável que se tenha uma formação continuada, demonstrando-se preocupada com os discentes com esse transtorno, capacitando o grupo docente, ao fornecer estratégias pedagógicas a serem utilizadas, almejando que os mesmos possam aprender em conformidade com seu ritmo, além de possibilitar sua interação no contexto escolar.

Dessa forma, o presente artigo traz um recorte dos resultados da pesquisa de mestrado, a qual teve como objetivo discutir os processos inclusivos de educandos autistas na educação infantil a partir das práticas pedagógicas dos professores, identificando nos planejamentos e práticas dos professores, elementos que

promovam a inclusão/exclusão de estudantes autistas na educação infantil, bem como, verificando junto aos professores como ocorreu a inclusão da criança na escola e sala de aula e por fim compreender os anseios dos professores em diálogo com as necessidades das crianças na faixa etária estudada.

2. DESENVOLVIMENTO

Diversos estudiosos se aplicam na procura de explicações plausíveis a respeito das causas e consequências advindas do autismo. Entretanto existe pouco avanço na área, sobre a gênese de sua causa. O entendimento da síndrome trata-se de um embate que inúmeros pesquisadores enfrentam em sua busca por respostas assertivas. E existem características marcantes, tais quais:

Tendência ao isolamento, ausência de movimento antecipatório, dificuldades na comunicação, alterações na linguagem, com ecolalia e inversão pronominal, problemas comportamentais com atividades e movimentos repetitivos, resistência à mudanças e limitação de atividade espontânea. Bom potencial cognitivo, embora não demonstrassem. Capacidade de memorizar grande quantidade de material sem sentido ou efeito prático. Dificuldade motora global e problemas com a alimentação (KANNER, *apud* MENEZES, 2012, p. 37).

Mediante a tal, torna-se perceptível, a necessidade de se compreender o aluno autista, de maneira que por consequência alavanque seu desenvolvimento através de estratégias que se adequem ao caso, de forma que a sensibilidade docente no trabalho das aptidões e capacidades do aluno autista deve se demonstra um processo aprazível, cujo ressignificará de forma altamente relevante à importância na profissão do docente.

Kanner (*apud* MENEZES, 2012), foi o pioneiro na descrição do quadro clínico, nomeando-o tal como autismo infantil precoce, além de realizar a primeira publicação clínica ao que tange a temática, no ano de 1943. Em conformidade com o pesquisador:

[...] o denominador comum desses pacientes é sua impossibilidade de estabelecer desde o começo da vida, interações esperadas com pessoas e situações [...] apreciam ser deixados sozinhos, agindo como se as pessoas em volta não estivessem ali [...] quase todas as mães relatam a perplexidade causada pelo fato dos filhos, diferentes dos demais, não desejarem ser tomados em seus braços (KANNER, 1966, apud KELMAN *et al*, 2010, p. 224).

De forma cronológica, houve demais estudos quanto ao tema. Klin (2006) em seu estudo classifica os indivíduos com autismo em conformidade com suas características, considerando possíveis alterações, por exemplificação, ao relacionar o autismo a um déficit cognitivo, não considerando um quadro de psicose e sim um distúrbio do desenvolvimento. Tal ideia sobre o déficit cognitivo, de maneira contemporânea é reforçada por inúmeros estudiosos.

Como vivem em um mundo muito confuso, é compreensível que crianças autistas tentem se apegar às poucas coisas que conseguem entender. Elas gostam de manter as mesmas rotinas, uma leve mudança pode provocar gritos e acessos de raiva. Também se tornam bastante apegadas a objetos, que podem ser brinquedos comuns ou coisas aparentemente sem atrativos (GAUDERER, 1985, p. 119).

Em conformidade com Klin (2006), os autistas se agrupam segundo suas características comportamentais, permitindo uma avaliação quanto ao grau de severidade. O grupo severo representa indivíduos com maior comprometimento, no intermediário e em um terceiro grupo possui um comprometimento de maior discricção. Sob a óptica do autor:

Há uma variação notável de sintomas no autismo. As crianças com funcionamento mais baixo são alto de funcionamento e são pouco mais velhas, seu estilo de vida social é diferente, no sentido de que elas podem-se interessar pela interação social, mas não podem iniciá-las ou mantê-la de forma típica. O estilo social de tais indivíduos foi

denominado ativo, mas estranho, no sentido de que eles geralmente têm dificuldade de regular a interação social após essa ter começado. As características comportamentais do autismo se alternam durante o curso do desenvolvimento (KLIN, 2006, p. 8).

Na preposição educacional devem-se considerar as divergências entre os alunos, de maneira a adotar metodologias que atendam a uma sala de aula heterogeneia, sem que haja algum tipo de desrespeito à individualidade de cada aluno. É necessária a utilização de intervenções pedagógicas para o desenvolvimento do processo educacional da criança autista. Mediante isso, torna-se perceptível a urgência ao que tange a inovação e adequação do sistema educacional, considerando-se a adaptação curricular e a formação docente, almejando-se o atendimento das peculiaridades inerentes dos alunos autistas.

De acordo com Orrú (2012), o termo “autismo” é de origem grega (autós), que significa “por si mesmo”. A psiquiatria utiliza o termo para designar

determinados comportamentos humanos que se caracterizam por centram-se em si mesmos, sendo que o indivíduo se volta para si próprio. Desde a sua mais antiga descrição até os dias atuais os pesquisadores da área buscam novos e melhores entendimentos.

Leboyer (2002) define como autista a criança que apresenta inabilidade para se relacionar naturalmente com o outro. Esse sujeito apresenta ainda certo atraso para adquirir a linguagem que, ao se desenvolver, não tem o devido valor funcional ligado à comunicação. Essa criança apresenta também a necessidade de constância e estabilidade no ambiente material. Ela tem uma memória, frequentemente notável e a sua aparência física é normal.

Em cada grupo de 10.000 crianças ocorre de 1 a 5 casos de autismo e numa escala de 2 a 3 homens para 1 mulher, havendo, portanto, a predominância masculina (BAPTISTA; BOSCA, 2002). O autismo é encontrado em todo o mundo e em famílias de quaisquer classes sociais, étnicas e raciais. Até o hoje

não há nenhuma causa psicológica comprovada para a doença nas crianças com este transtorno (SANTO; COELHO, 2006).

Por volta dos três anos de idade é possível detectar-se o autismo na criança, mas estudos também apontam que, em casos mais graves e complexos, os sintomas podem já aparecer por volta dos dezoito meses de vida da criança (KLIN, 2006).

O *Diagnostic and Statistical Manual* (DSM) categoriza protótipos para classificar os graus para doenças. Assim (LEBOYER, 2002), o autismo pode variar de leve ou de alto funcionamento a grave ou de baixo funcionamento.

Deste modo, se pode entender que,

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 as crianças 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 (FERREIRA, 2017, p. 55).

Sobre os sintomas, vale destacar que,

[...] são tidos como profundos e envolveriam déficits severos em habilidades de comunicação, sociais e presença de movimentos repetitivos estereotipados. Entretanto, é importante destacar 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 (FERREIRA, 2017, p. 55).

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

Há várias abordagens possíveis para ajudar a criança autista, sendo que as intervenções devem ser iniciadas o mais precocemente possível e os procedimentos terapêuticos devem ser adaptados a cada criança, dentro das suas necessidades específicas. O sucesso das ações deve ser medidas cautelosamente e de pessoa para pessoa (FERRAIOLI; HARRIS, 2011).

O aprendizado do aluno autista dá-se de modo diferente, levando-se em conta que esse aluno tem como característica especial a limitação da habilidade de entendimento e de comunicação, comprometendo a sua concentração, integração de ideias e algo mais (RODRIGUES; SPENCER, 2010).

Entendendo que a criança autista é um ser humano que tem seus modos próprios de interagir com o mundo, os quais diferem consideravelmente dos modelos mais comumente aceitos, socialmente reconhecidos e padronizados, as ações a serem adotadas junto a estas crianças seria não propriamente de tratamentos medicamentosos, mas sim intervenções psicoterápicas, psicossociais e educacionais, buscando melhor o processo de desenvolvimento da linguagem, nas habilidades sociais e comunicativas e na diminuição do comportamento mal adaptado (ARIMA, 2009).

E neste sentido, a formação pedagógica docente para o trabalho com esta realidade se torna uma estratégia primordial para a superação dos mitos que cercam o autismo e as percepções que veem este transtorno como uma patologia. Portanto, os docentes têm um papel essencial na assertiva da inclusão das crianças e, para que isto ocorra, se faz necessário que os profissionais conheçam as metodologias de ensino que estejam diretamente voltadas para a escolarização do aluno com autismo e possam contribuir efetivamente para a sua inclusão e desenvolvimento.

3. EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

De acordo com Carvalho (1997), o movimento da inclusão surgiu em um contexto histórico, social e político de lutas, no bojo da efervescência de minorias. Todavia, as transformações conceituais com relação à deficiência, as quais fortaleceram a inclusão, convergindo para novos impulsos e legitimidades jurídicas ocorreram na década de 1990.

Os diversos eventos ocorridos em prol de uma educação inclusiva, como a Conferencia em Jomtien, na Tailândia e a Declaração de Salamanca, na Espanha, possibilitaram o surgimento de um grande movimento em favor de uma escola aberta à diversidade e contra a exclusão das pessoas com deficiências da sociedade, das escolas, da vida laboral, dos serviços comunitários. Hoje, vê-se que a inclusão escolar de pessoas com deficiências está como parte de um contexto mais amplo de reivindicações sociais, que englobam a exclusão de todas as minorias.

A Carta Magna brasileira, promulgada em 1988, determinou que a Educação Inclusiva deve ocorrer como atendimento educacional às pessoas com deficiência e acontecendo, de preferência, na rede regular de ensino (CAVALCANTI e GALVÃO, 2011). Nessa perspectiva, a ideia de inclusão vem se tornando cada vez mais abrangente, a fim de que contemple efetivamente o direito que a todos é garantido por lei, seja por condições sociais, seja por condições físicas, a ele não possuíam acesso.

De acordo com Pacheco (2007, p. 27), a Educação Inclusiva, caracteriza-se por um processo de ampliação da participação de todos os alunos em estabelecimentos de ensino regular. É uma reestruturação de cultura e de prática, dentro das políticas vivenciadas no universo escolar, de forma que este responda à diversidade dos estudantes que assiste. Trata-se, assim, de uma abordagem humanizada e democrática, que enxerga o sujeito em meio às suas singularidades visando o seu crescimento, a sua satisfação pessoal e a inclusão social de todos, indistintamente.

É irrefutável a afirmação de que a escola é importantíssima no preparo do indivíduo (seja ele deficiente ou não) para a prática de sua cidadania. Assim, o valor da reflexão acerca da educação inclusiva, articulada às inúmeras

discussões sobre a realidade da sociedade brasileira contemporânea e do seu sistema educacional, caracterizado, principalmente, por um nítido processo de exclusão e afastamento.

De acordo com Carvalho (2006), a inclusão escolar não é apenas um fator que envolve os alunos que têm deficiência, mas ainda as suas famílias, os professores e toda a comunidade, compreendida aqui como o grupo de crianças e as suas respectivas famílias atendidas por determinada instituição de Educação Infantil.

A Educação Inclusiva respeita as diferenças e as deficiências, apontando para o fato de que escolas e antigos paradigmas educacionais carecem de transformação, a fim de que atendam às necessidades particulares de todos os estudantes, possuindo-os ou não alguma limitação ou necessidade especial (MENDES, 2006).

As ações políticas propostas para a Educação Inclusiva estão inseridas em um espaço mais extenso chamado “política de inclusão social”, indicada pelo poder público brasileiro, a partir da década de 1990, com o propósito de contemplar, na preparação das políticas públicas, populações e comunidades consideradas como marginalizadas ou excluídas pela sociedade (KASSAR; ARRUDA ; BENATTI, 2009).

Sobre isso, Cury (2005, p. 16) esclarece: “as políticas inclusivas trabalham com os conceitos de igualdade e de universalização, tendo em vista a redução da desigualdade social”, caracterizando-se como estratégias que apontam para a universalização dos direitos sociais, civis e políticos.

É importante dizer que “inclusão social” e “educação inclusiva” são fatores que se destacam naturalmente em tempos de maior conscientização das desigualdades, da exploração e das injustiças sociais. As quais refletem uma sociedade excludente marginalizadora, seletiva e estigmatizante, que põe no centro das relações humanas e sociais “[...] a competitividade e o consumo como valores fundamentais da vida” (SANTOS, 2008, p. 21).

A Constituição de 1988 foi um avanço enorme em termos educativos, especialmente por possibilitar o acesso à escola como direito inegável e para todos, e

de acordo com o artigo 6º desta Constituição (BRASIL, 1988), a educação é um direito social, estando ao lado da alimentação, saúde, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção, maternidade, infância e assistência aos desamparados.

Para garantir direitos a todos, em 1994, a Secretaria de Educação Especial (SEESP), criou a Política Nacional de Educação Especial. Seu primordial objetivo foi orientar o processo geral da educação de pessoas com deficiência e daquelas com altas habilidades, com a criação de condições próprias ao desenvolvimento das suas potencialidades, com o propósito de que estes exerçam conscientemente a sua cidadania (BRASIL, 1994).

As normativas da lei acima citada, foram mais amplamente apresentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, reafirmando os princípios estabelecidos pela Constituição de 1988 e determinando que a Educação Especial se constitui por uma modalidade de educação escolar; suspendendo o seu caráter de atendimento paralelo e em espaço separado, passando a ser entendido como atendimento presente em todos os níveis de ensino.

Deste modo, para além da sala de aula regular, a criança com deficiência deve,

[...] dispor do chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE); que deve ser oferecido nas salas de recursos, como forma de complemento à sua escolarização. Este serviço pode ser ofertado na sua própria escola ou nos Centros de Atendimentos Especializados (governamentais ou não-governamentais), em horário contrário ao de suas aulas na sala comum (RAMALHO, 2012, p. 40).

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, documento instituído pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, tendo como base a Declaração de Salamanca, tornou-se oficial no Brasil os termos “educação inclusiva”. Esta lei estabelece que os alunos deficientes devem ter apoio pedagógico especializado, a fim de que seja complementado o trabalho que ocorre em sala de aula do ensino regular na Educação Básica.

Definiu-se como dever das instituições de ensino superior, a previsão em sua organização curricular conteúdos que contribuam para a formação de professores para a diversidade e a contemplação de conhecimentos acerca das especificidades de alunos com deficiência.

No ano de 2003, o Ministério da Educação lançou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, promovendo amplo processo para a formação de gestores e de educadores, a fim de estes atuassem diretamente na multiplicação, na organização e na garantia da educação inclusiva.

Deste modo, o texto final, intitulado “O Acesso de Alunos com Deficiência nos Espaços das Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” foi publicado em 2004, pelo Governo Federal com o intuito de divulgar os conceitos e as diretrizes para inclusão (VEROTTI; CALLEGARI, 2012).

Em 2009, o Decreto Nº 6.949 foi publicado, ratificando a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Esta Convenção oficializou os termos “pessoas com deficiência”, atendendo ao desejo destas pessoas para o modo como desejam ser chamadas. Em novembro de 2010, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República lançou a Portaria nº 2.344, oficializando os mesmos termos.

No ano de 2011, a SEESP do MEC, fundindo-se com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e com a denominação de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), buscou maior ampliação para os direitos da criança com autismo. E foi a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esta lei estabelece que as famílias podem ser melhor amparadas por um atendimento de qualidade e específico no tratamento de suas crianças com autismo.

No ano de 2015 foi promulgada a lei nº 13.146 constituindo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que segundo seu artigo 1º institui “a assegurar e a

promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” Esta lei concretiza os direitos que fazem parte na Constituição de 1988, assegurando o exercício da igualdade de maneira imponente.

Para Gagliano (2015) a lei veio em boa hora, ao atribuir um tratamento mais correto às pessoas com deficiência. Mas o grande desafio é a transformação de mentalidade, no ponto de vista do respeito à dimensão existencial do outro. O autor fala que mais do que leis, necessita-se transformar mentes e corações.

Assim, é essencial compreender que o Estatuto da Pessoa com Deficiência garante um progresso social, aceitando a inclusão dessas pessoas.

Portanto, o Estatuto da Pessoa com Deficiência foi, incontestavelmente, um avanço enorme na inclusão social das pessoas com deficiência, implementando mudanças de paradigma, não se tratando somente de um assunto patrimonialista, mas de uma importância de direitos e de liberdade, com a finalidade de permitir uma emancipação.

Bueno (1998) afirma que a escola que é aberta às diferenças não é feita para um sujeito universal, idealizado e previsível por uma verdade essencial “o aluno normal”. Trata-se de uma escola para um aluno-sujeito constituído em uma trama histórica, de diversos elementos e condições que se articulam e se modificam conforme as possibilidades. Nesse sentido,

[...] as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhora a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo (RHODEN; GOUVÊA, 2006, p. 134).

A inclusão educacional constitui-se como “instrumento” na luta por uma escola como “ferramenta” na luta de uma escola democrática, na qual todos os alunos têm a oportunidade de se integrar ao contexto social, mostrando que sua participação é fundamental para se delinear perspectivas de vida e de sociedade. Incluir os portadores de necessidades especiais nas escolas regulares é equiparar as oportunidades de aprendizagem, adequando todo o sistema de ensino às reais necessidades de cada aluno a fim de significar a educação na vida cotidiana dos educandos.

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (RHODEN; GOUVÊA, 2006, p. 5).

A escola, sendo uma instituição social, deve assegurar a todos o seu pleno desenvolvimento, atuando decisivamente, em favor do respeito às diferenças, pois, se não assumir verdadeiramente essa tão importante tarefa, a sociedade continuará perpetuando a tão penosa exclusão, em suas formas mais “sutis” e “selvagens”.

Logo, as escolas inclusivas devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos, atendendo-as, adaptar-se aos ritmos de aprendizagem de cada um, oferecendo-lhe, verdadeiramente, um ensino de qualidade, que engloba um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, uma criteriosa utilização dos recursos e um bom entrosamento com suas comunidades.

Gil (2006, p. 13) define que “[...] a integração é [...] um processo de fornecer aos alunos com deficiência uma educação com o máximo de qualidade e de eficácia, no sentido da satisfação das suas necessidades individuais”. Mas, afirma a autora, “[...] este objetivo depende fundamentalmente do papel do professor, no-

meadamente de variáveis como a sua vontade em levar a cabo as tarefas de ensino destes alunos e a sua preparação pedagógica para o fazer”.

O professor, então, assume um papel muito importante na construção e solidificação de uma escola inclusiva, na qual os educandos, independentemente de suas limitações, têm acesso a um ensino dinâmico, significativo e crítico, que potencializa suas ações junto às instâncias sociais. O docente necessita se preparar para atuar nessa nova realidade; uma realidade muito mais rica e polifônica, a qual possibilita focar um mesmo tema e/ou conteúdo sob diferentes “olhares”.

Sob essa análise, a inclusão também se caracteriza pela necessária implantação de um suporte que auxilie a escola e, principalmente, o professor na sua ação pedagógica. “A vivência de um cotidiano escolar inclusivo, as trocas com os colegas, às informações e sugestões advindas da busca de soluções [...] enfim, vários são os caminhos que deverão ser trilhados” (CARNEIRO, 2006, p. 2).

Trabalhar a inclusão é tarefa de toda escola, conhecendo os tipos de deficiência, a realidade socioeducativa, formando os professores para que o currículo, as atividades propostas e o processo de socialização estejam integrados na vida escolar de cada educando, o que proporcionará o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

4. INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA AUTISTA

A questão de inclusão da criança com necessidades educacionais especiais, ganha destaque na sociedade nos últimos tempos. Historicamente a uma evolução e mudanças na educação e nos movimentos que lutam pelo direito a uma educação de qualidade a todos, reformulando tanto a estrutura quanto as práticas pedagógicas, na missão de suprir as necessidades educativas dos alunos.

A luta pelo direito de uma escola para todos, se constitui de um movimento histórico, social de décadas. No começo, vê-se uma educação elitizada e a luta esta em proporcionar aos menos favorecidos economicamente o direito ao conheci-

mento e o ensino gratuito, público e de qualidade, previsto pela constituição de 1988, hoje a luta esta em incluir as pessoas com necessidades especiais nas escolas comuns, no intuito de “... romper com o mito que convivemos com duas “educações”: uma regular e a outra, especial” (Carvalho, 2006, p.14).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 nos aponta uma evolução no que se refere aos conceitos de educação especial entendida como uma modalidade de educação escolar, conceituada pelo PLANO LEGAL ART. 3º DA RES. 2/01 da seguinte forma:

Modalidade de educação escolar: entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (PARANÁ, 2003, p. 39).

Está previsto, e assegurado por lei, o direito a educação de qualidade a todos de forma inclusiva, porém na prática acontece uma distorção do conceito. Neste sentido,

[...] a educação especial tem se constituído como um subsistema á parte, tão segregada teórico e metodologicamente das discussões sobre o processo educativo geral (educação comum ou regular), quanto têm estado seus alunos, seja na escola ou na ordem social (CARVALHO, 2006. P. 16).

A autora afirma ainda, que este subsistema não supera o termo inclusão/exclusão entendendo o mesmo como classificador. Ressalta em sua fala: “Somos todos especiais” (CARVALHO, 2006, p. 16), o valor das especificidades de cada sujeito e idealiza uma escola especial, em que o termo especial estaria qualificando todas as ações pedagógicas e a escola em si, não mais seria uma característica do aluno.

A palavra incluir segundo o dicionário Aurélio vem do latim do verbo *Includer* e significa ato ou efeito de incluir, um conceito objetivo e fácil de compreensão, porém no que tange a inclusão escolar é um desafio a ser superado. É necessário considerar a inserção do sujeito no âmbito educacional, seja na interação social com o meio, quanto no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, cultural e emocional, adaptando e desconsiderando suas limitações e considerando suas habilidades, diante as ações e praticas pedagógicas cotidianas, ou seja, garantir a todos, oportunidade e os direitos conquistados no decorrer da historia.

Estabelecer uma relação ensino/aprendizagem diante as diferenças é uma concepção que valoriza o sujeito em suas especificidades, rompendo com a homogeneização que priva o conhecimento e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Esta ideologia faz com que repensemos as praticas educativas de inclusão, ou seja, que cada sujeito com alguma necessidade educativa especial ou não, possui sua estrutura e organização de pensamento, requerendo então uma “educação especial”.

Sobretudo considerar as diferenças individuais seja elas física, cognitiva, patológica ou natural é fator determinante ao desenvolvimento do sujeito, pois valorizam suas habilidades e o essencial a forma de aprender individualizada.

A inclusão escolar da criança é um processo amparado desde a constituição de 1988 a atual LDB 9394/96 que vislumbra o acesso a uma educação pública e de qualidade a todos, garantindo aos cidadãos portadores de alguma necessidade educativa especial, o direito a acessibilidade e a integração social, no intuito de ascender socialmente e intelectualmente aqueles que historicamente foram marginalizados e excluídos. Para tanto, este processo necessita que o âmbito escolar esteja aberto e disposto a rever as práticas pedagógicas, mobilizando uma formação continuada e norteada pelas especificações dos sujeitos para suprir suas necessidades.

A educação inclusiva ao defender o direito de todos a uma educação de qualidade constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis,

e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

No Brasil a expansão do acesso à escola básica (2006), entretanto, não tem sido acompanhada de investimentos na implementação das mudanças necessárias nas diferentes dimensões: na formação dos professores, nas políticas, nos currículos, nas condições de trabalho dos profissionais da educação (incluindo carreira e salários), na infraestrutura das escolas, na escola e na reorganização das condições de ensino (GATTI; BARRETTO, 2009). Tais condições são essenciais para a melhoria da qualidade da educação para todos os alunos e, especialmente, para aqueles com necessidades educacionais especiais.

Atualmente o Brasil tem reproduzido políticas internacionais, como é o caso da política de inclusão, mas não tem viabilizado os recursos necessários.

Apesar da expansão do número matrículas de alunos objeto da educação especial nas escolas e classes comuns, os educandos “[...] não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos” (MENDES, 2006, p. 397). Nesse sentido, evidencia-se o descaso do poder público com a questão, apesar do aparente empenho na defesa da educação inclusiva e na expansão do acesso, expressos nos discursos e nas políticas governamentais. Sobre o conceito de inclusão,

[...] surgiu na década de 1990 e veio associado a uma prática de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns, hoje o seu significado aparece ampliado, englobando também a noção de inserção de apoios, serviços e suportes nas escolas regulares, indicando que a inclusão bem-sucedida implica financiamento (MENDES, 2006, p. 402).

Na superação desse quadro excludente, é imprescindível que a escola se (re)organize para eliminar as barreiras que podem dificultar ou impedir a escolaridade nos contextos comuns de ensino, garantindo acessibilidade a todos os alunos.

O artigo 208 da Constituição brasileira especifica que:

[...] é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", condição que também consta no artigo 54 do ECA (BRASIL, 1990, n.p.).

Vale ressaltar que a inclusão escolar é um projeto gradativo, dinâmico e em transformação, que exige do Poder Público, em sua fase de mudança, o absoluto respeito às diferenças individuais dos alunos e a responsabilidade quanto à oferta e manutenção dos serviços mais apropriados ao seu atendimento.

5. A CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a finalidade de pensar de forma muito particular na escolarização da criança autista, torna-se primordial a elucidação de alguns conceitos, pois se acredita que o seu domínio pode, em muito, auxiliar no incremento das estratégias e nos métodos de ensino.

A escolarização é primordial e a sistemática frequência a um espaço social como o ambiente escolar, é benéfica e necessária para que se desenvolvam algumas competências. É claro que a criança autista necessita se adaptar, levando-se em consideração as suas condições clínicas, condições de comportamento e de adaptação social, bem como, de linguagem entre outras carências de cunho especial. Nesse viés,

[...] se permanecermos inflexíveis ante as diferenças de nossos alunos, aguardando que eles se adaptem às nossas estratégias em sala de aula, pouco faremos para que desenvolvam novas competências. Sendo assim, é necessário que percebamos quais as necessidades reais do aluno com TEA e suas potencialidades que passamos para estratégias de trabalho (BELISÁRIO; CUNHA, 2010, p. 35).

A partir da perspectiva da inclusão no espaço escolar, o que se afirma acima é que se torna indispensável que os professores conheçam as crianças com as quais lidam e, deste modo, desconstruam os estereótipos que impedem e dificultam o processo educativo, acreditando na capacidade e competência de cada criança, independentemente das suas características mentais e físicas.

O professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é aquele que se coloca como profissional que dá suporte para que a inclusão do aluno autista se efetive, sempre buscando identificar as suas potencialidades e suas limitações, bem como as possíveis barreiras que surjam. Igualmente, vale destacar que todo o conjunto – família, corpo docente, pedagogos, equipe de apoio e técnicos – precisam se envolver no processo de escolarização da criança com autismo. Deste modo,

A inclusão de uma criança com autismo em um Centro de educação Infantil é importante para o desenvolvimento das suas potencialidades, principalmente em razão da oportunidade de socialização. Por isso, é preciso não restringir seu ensino somente às instituições especializadas a este fim e sim a escolas de ensino regular comum. Mas, a inserção da criança deve ser acompanhada de um trabalho pedagógico a ser realizado junto às escolas regulares para que sejam capazes de apoiar, facilitar e melhorar o desenvolvimento deste educando. Para alcançar esse objetivo, faz-se necessário superar os mitos presentes no cotidiano pedagógico segundo os quais a proposta de uma educação inclusiva é utópica e impossível de ser realizada com sucesso (FERREIRA, 2017, p. 58).

É cabível, portanto, à escola o desenvolvimento de um trabalho que proporcione às crianças o seu desenvolvimento integral, com a quebra de padrões classificatórios e taxativos, os quais prescrevem possibilidades de desenvolvimento dos alunos autistas partindo das suas limitações.

Deste modo, creem-se que a inclusão educacional deve dar oportunidade à criança com autismo, momentos de encontro e reencontro com outras crianças, cada uma delas com suas singularidades. Então é possível dizer que a escola é o

ambiente que cria possibilidades de vivência e de troca de experiências infantis a partir da interação que ocorre no seu chão.

Por conseguinte, (CHIOTE, 2013), a inclusão da criança autista vai muito além de colocá-la dentro de uma instituição de Educação Infantil. Deve-se proporcionar-lhe aprendizagens com significado, com investimento em suas potencialidades e valores. Este é o tratamento dado para o ser humano que pensa, que aprende, que sente, que participa e se desenvolve socialmente.

O trabalho pedagógico com crianças com autismo deve acontecer de maneira individualizada, pois o processo de ensino e aprendizagem desse aluno deve contemplar, necessariamente, uma criteriosa relação entre mediação pedagógica e formação de conceitos, possibilitando o encontro/confronto das experiências cotidianas, proporcionando um ensino de qualidade.

Nessa perspectiva, o Plano Educacional Individualizado é um recurso utilizado pelo AEE, que apoia a prática docente no sentido de ajudar os professores a conhecerem as características de cada criança, a ter acesso a atividades e estratégias que podem apoiar todo o seu processo educativo (FERREIRA, 2017, p. 60).

Dessa forma, para que a criança com autismo seja incluída na Educação Infantil, com uma aprendizagem significativa, as práticas da escola precisam proporcionar à criança, novas formas de se estabelecer, indicando caminhos e possibilidades diferenciadas de interação com o mundo e com os semelhantes ao redor (CHIOTE, 2013).

Para tanto, se torna primordial a formação continuada do educador para o trato com o aluno cujo diagnóstico seja dado como autista na etapa da Educação Infantil, já que é nela que se descortinam os primeiros atos processuais de motricidade, conectividade, sociabilidade, autonomia e outras capacidades.

É certo que a educação do autista é inibida pela dificuldade de socialização, que faz com que este tenha uma consciência pobre da outra pessoa e é responsável, em muitos casos, pela falta ou diminuição da capacidade de imitar, sendo uns dos pré-requisitos cruciais para o aprendizado, e pela dificuldade de se colocar no lugar do outro, compreendendo os fatos a partir da perspectiva do outro. Dessa forma,

A escola tem um papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada de seus familiares. É onde a criança vai ter maior dificuldade em se adaptar às regras sociais, o que é muito difícil para um autista (SANTOS, 2008, p. 32).

Visto que existem diversos tipos de autismo, suas características podem variar de acordo com essa variedade e conseqüentemente o processo de aprendizagem, então há a necessidade de adequação do trabalho pedagógico para aluno. Como menciona Santos (2008), os autistas do tipo Asperger, por exemplo, falam perfeitamente bem, até sem erros; mas eles têm dificuldade de usar a linguagem como meio de contato social. Os obstáculos para a comunicação são sua indisposição ao contato e o foco de interesse restrito.

Faz necessário que o educador tenha demasiada paciência e compreensão para com o aluno autista para que ele consiga aprender, pois ela pode apresentar um olhar distante, não atender ao chamado e até mesmo demorar muito para aprender determinada lição. Mas nada disso acontece porque a criança é desinteressada e sim porque o autismo compromete e retarda o processo de aprendizagem, precisando esta de muito elogio, motivação e carinho para desenvolver sua inteligência.

É importante a continuidade do ensino para uma criança autista, para que se torne menos dependente, mesmo que isto envolva várias tentativas, e ela não consiga aprender. É preciso atender prontamente toda vez que a criança autista solicitar e tentar o diálogo, a interação. Quando ocorrer de chamar uma criança autista e ela não atender, é necessário ir até ela, pegar sua mão e levá-la para fazer o que foi solicitado. Toda vez que a criança conseguir realizar uma tarefa, ou falar uma palavra, ou enfim, mostrar progresso, é prudente reforçar com elogios. Quando se deseja que a criança olhe para o professor, segura-se delicadamente o rosto dela, direcionando-o para o rosto do professor. Pode-se falar com a criança, mesmo que seu olhar esteja distante, tendo como meta um desenvolvimento de uma relação baseada em controle, segurança, confiança e amor (SANTOS, 2008, p. 31-32).

Para que seja possível a evolução da pessoa autista, é preciso que sua anormalidade seja especificamente identificada e diagnosticada para que esta seja normalmente acolhida, aceita e compreendida pelos seus grupos sociais. Quando à identificação da anomalia, que muitas vezes não é iniciada pela família, como já descrito, fica a cargo da escola e em especial de seu educador.

Para estimular uma aprendizagem sem erros, é fundamental seguir certas normas como: assegurar a motivação, apresentar as tarefas somente quando a criança atende, e de forma clara; apresentar tarefas cujos requisitos já foram adquiridos antes e que se adaptam bem ao nível evolutivo e às capacidades da criança, empregar procedimentos de ajuda e proporcionar reforçadores contingentes, imediatos e potentes (COLL *et al.*, 2004).

6. PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando-se os objetivos enunciados para realização do presente artigo, e diante dos desafios enfrentados por educadores na inclusão de criança autista, optou-se por uma abordagem qualitativa, pois a pesquisa de mestrado procurou investigar os aspectos da realidade, compreendida à luz do pensamento de Yin (2005). Nesta concepção, compreendeu-se que a pesquisa condiz com a compreensão de como se processa a inclusão do aluno autista na Educação Infantil.

O desafio de “[...] entender fenômenos sociais complexos” (YIN, 2005, p. 4), optou-se na pesquisa de mestrado realizar um estudo de caso, método bastante utilizado na atualidade quando se busca tal entendimento.

De acordo com Yin (2005), esta opção é apropriada quando se almeja investigar o como e o porquê do acontecimento de eventos atuais. Portanto, o estudo de caso se caracteriza por um exame empírico que torna viável o estudo de um fenômeno contemporâneo em seu próprio contexto, principalmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidos. Será um estudo de caso descritivo, visto que, possibilitará a descrição de fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto real (YIN, 2005).

Ao definir o estudo de caso como metodologia para a pesquisa em questão, optou-se por um estudo de caso único, por entender a representatividade do caso em estudo, bem como as possibilidades de insights. Destaca-se ainda que este estudo de caso único seja do tipo explicativo, por buscar explicar os processos inclusivos da criança em estudo e propor estratégias de trabalho com a mesma.

Para a realização do estudo de caso, foram entrevistados 3 docentes da turma Maternal II, sendo o professor regente (licenciada em pedagogia, Pós graduada em Educação Infantil e séries iniciais, Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação, trabalha atua na Educação Infantil a 20 anos) um professor de Educação Física (Formada em Educação Física, Pós graduada em Educação Física Escolar, atua na Educação Infantil a 2 anos) e um de Inglês (licenciada em Letras Português/Inglês e especialização em Arte, trabalha na Educação Infantil a 3 anos e 6 meses e na educação a 35 anos) do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) “Menino Jesus”, localizada no município de Presidente Kennedy – ES.

7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando os objetivos propostos para a pesquisa, no processo de produção de dados foi utilizada como instrumento da pesquisa a entrevista seguindo um roteiro de perguntas, o qual foi aplicado com três professores da escola pesquisada, bem como, com a mãe da criança com TEA.

As entrevistas foram realizadas com 3 docentes da turma Maternal II, escolhidas pelo fato de ter uma aluna autista na turma, as quais tiveram nomes fictícios para elucidar suas falas. Maria (professora regente), Ana (professora de Educação Física) e Joana (professora de Inglês). Assim, a pesquisadora buscou verificar junto aos professores como ocorreu a inclusão dessa criança na escola e na sala de aula.

Diante dos resultados obtidos nas entrevistas, percebeu-se que a inclusão de alunos TEA abrangem várias ações que necessitam ser utilizadas não apenas no ambiente escolar, mas demandam políticas públicas desenvolvidas que envolvam a for-

mação continuada dos docentes, recursos para adaptação desses ambientes e obtenção materiais didáticos pedagógicos que cooperem para um desempenho docente mais dinâmico e atrativo que alcancem um desenvolvimento desses educandos.

Também foi sujeito da pesquisa a criança autista da turma do Maternal II, a qual é agitada, muito inteligente, mais perde o foco rápido, quase não fala, tem muitas mensagens gravadas na mente e quase não forma frase, somente as que ficam prontas na cabeça. A aluna tem 3 anos e 8 meses de idade, em seu laudo médico é relatado atraso de linguagem funcional, tendências a comportamentos atípicos como: movimentos estereotipados, manias, repetições e inflexibilidades a mudança de rotina. Para tanto foi realizada uma conversa informal com a mãe, buscando maiores informações a respeito da criança, a qual ocorreu na própria escola de forma tranquila.

Foi evidenciado que a mãe da criança pesquisada, tem total domínio de como trabalhar com a criança, contribuindo de forma significativa na inclusão de sua filha na comunidade escolar.

Comprovou-se na fala dos professores que estes buscam planejar suas aulas promovendo a inclusão da aluna autista em suas aulas, bem como, observou-se que a inclusão da criança foi de forma tranquila apesar de todos os desafios relatados. Mesmo assim, os professores sentem a necessidade de material de apoio, bem como, estrutura para melhor atender os alunos.

Após a realização da conversa informal com a mãe, buscando maiores informações a respeito da criança, a pesquisadora elaborou uma atividade para aplicar na criança autista, observando como o a criança reagia naquele momento.

A pesquisadora apresentou a história de “Seu Lobato”. Ela iniciou perguntando se ela gostava de história. Em seguida, buscando chamar a atenção da aluna, pediu que olhasse o porquinho no livro.

A criança observou por um tempo a capa do livro. Posteriormente, começou a bater palmas e mexer com as mãos olhando o livro e ao mesmo tempo cantarolando baixinho.

A professora pediu que ela abrisse o livro e olhasse as páginas. Assim, foi fazendo perguntas sobre o que ela estava vendo. Pediu que ela mostrasse os bichinhos que lá se encontravam.

A criança apesar de quase não interagir, sinalizava tudo o que a professora perguntava, demonstrando estar gostando do que estava vendo.

Diante do que a pesquisadora observar, é fundamental destacar a importância que se deve atribuir à linguagem para que a aprendizagem ocorra de fato. Mesmo não tendo a presença de comunicação através da fala, se faz necessário estabelecer um meio de comunicação alternativo com a criança.

Para Orrú (2012) por meio da linguagem, os alunos com autismo irão mudar suas áreas de atenção durante o processo de aprendizagem, aprendendo a distinguir um objeto de outros existentes, construindo ferramentas internas para integrar essas informações.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo trouxe um recorte da pesquisa de mestrado sobre os desafios enfrentados pelos professores para o envolvimento social de crianças autistas na educação infantil, visto que, atualmente, muito se tem discutido sobre inclusão educacional, sobre a importância de uma escola democrática, a qual assegure a todos as mesmas oportunidades de desenvolvimento de suas capacidades.

Por meio das entrevistas realizadas com professores da escola de pesquisa, evidenciou-se que a inclusão de alunos TEA abrangem várias ações que necessitam ser utilizadas não apenas no ambiente escolar, mas demandam políticas públicas desenvolvidas que envolvam a formação continuada dos docentes, recursos para adaptação desses ambientes e obtenção materiais didáticos pedagógicos que cooperem para um desempenho docente mais dinâmico e atrativo que alcancem um desenvolvimento desses educandos.

Evidenciou-se também na fala dos professores que os professores buscam planejar suas aulas promovendo a inclusão da aluna autista em suas aulas, bem como, observou-se que a inclusão da criança foi de forma tranquila apesar de todos os desafios relatados. Mesmo assim, os professores sentem a necessidade de material de apoio, bem como, estrutura para melhor atender os alunos.

É importante destacar que se faz necessário não somente a oferta de uma formação continuada em Educação Inclusiva para os professores da Educação Infantil, mas também o exercício de uma formação docente no próprio espaço escolar, adequando esta à vivência dos professores que estão envolvidos com crianças com autismo, tomando o dia a dia como objeto de reflexão.

Em conversa realizada com a mãe da criança autista, observou-se que a mesma, tem total domínio de como trabalhar com a criança, contribuindo de forma significativa na inclusão de sua filha na comunidade escolar.

E neste sentido, a formação pedagógica docente para o trabalho com esta realidade se torna uma estratégia primordial para a superação dos mitos que cercam o autismo e as percepções que veem este transtorno como uma patologia. Portanto, os docentes têm um papel essencial na assertiva da inclusão das crianças e, para que isto ocorra se faz necessário que os profissionais conheçam as metodologias de ensino que estejam diretamente voltadas para a escolarização do aluno com autismo e possam contribuir efetivamente para a sua inclusão e desenvolvimento.

Durante a pesquisa foi identificado no planejamento e práticas das professoras que os mesmos utilizam elementos que promovem a inclusão de estudantes autistas, pois trabalham com a aluna respeitando suas particularidades.

Outro ponto importante verificado na pesquisa foi observado como ocorreu à inclusão da aluna autista na escola. As professoras relataram que foi tranquilo, pois foram orientados como receber a criança em sua turma.

As professoras compreendem a inclusão como um grande desafio, sendo necessária formação continuada e material de apoio para que trabalhem com alunos TEA de forma correta.

Assim, como produto educacional da pesquisa foi elaborado um material de apoio buscando auxiliar as professoras em suas aulas, para que possam contar com instrumento de trabalho dentro da realidade da educação especial.

Diante dos resultados obtidos na pesquisa, percebe-se que a inclusão de alunos TEA abrangem várias ações que necessitam ser utilizadas não apenas no ambiente escolar, mas demandam políticas públicas desenvolvidas que envolvam a formação continuada dos docentes, recursos para adaptação desses ambientes e obtenção materiais didáticos pedagógicos que cooperem para um desempenho docente mais dinâmico e atrativo que alcancem um desenvolvimento desses educandos.

REFERÊNCIAS

ARIMA, E. S. **Avaliação psicológica e intervenção farmacológica de crianças autistas em dois serviços públicos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

BAPTISTA, C. R; BOSA, C. **Autismo e Educação**. Rio Grande do Sul: Artmed, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994**. Brasília: Ministério da Educação 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de janeiro de 2008**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 08 nov. 2021.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1998.

CARNEIRO R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. 2006. 174 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2006.

CARVALHO, R. E. Políticas em educação especial. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: Abpee, 2006.

CAVALCANTI, A; GALVÃO, C. Adaptação Ambiental e Doméstica, In: **Terapia Ocupacional Fundamentos & Práticas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na Educação Infantil**: Trabalhando a mediação pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

COLL, C. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação**. São Paulo: Artmed, 2004.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

FERRAIOLI, S. L; HARRIS, S. L. Effective Educational Inclusion of Students on the Autism Spectrum. **Journal of Contemporary Psychotherapy**. 2011; 41: 19-28.

FERREIRA, R. F. A. **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil**: o desafio da formação de professoras. Dissertação (Mestrado). 160 f. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2017.

GAGLIANO, Pa. S. **O Estatuto da Pessoa com Deficiência e o sistema jurídico brasileiro de incapacidade civil**. Disponível em <https://jus.com.br/artigos/41381/o-estatuto-da-pessoa-com-deficiencia-e-o-sistema-juridico-brasileiro-de-incapacidade-civil>. Acesso em 03 set. 2021.

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.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o averso de discursos e práticas. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. V.28 p. 3-11, 2006.

LEBOYER, M. **Autismo infantil: fatos e modelos**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 33, p. 387- 559, set./dez. 2006.

ORRÚ, E. S. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RAMALHO, M. N. **A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial**. 2012. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

RHODEN, K. P.; GOUVEA, S. F. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. In: RIBEIRO, M. L; BAUMEL, R. C. **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 133-178.

RODRIGUES, J. M. C; SPENCER, E. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2010.

SANTOS, A. M. T. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar**. São Paulo: CRDA, 2008.

SANTOS, M. P. **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VEROTTI, D. T; CALLEGARI, J. A inclusão que ensina. **Revista Escola**. 2012. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/inclusao-no-brasil/inclusao-ensina-511186.shtml>. Acesso em 23 mar. 2021.