



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

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES 3

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



DIÁLOGO
EDITORIAL

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

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES 3:

Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia

1ª edição

Vitória
Diálogo Comunicação e Marketing
2022

Diálogos interdisciplinares 3: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia
© 2022, Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira

Projeto gráfico e editoração
Diálogo Comunicação e Marketing

Capa e diagramação
Ilvan Filho

1ª edição

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D537 Diálogos interdisciplinares 3: teoria e prática em
educação, ciência e tecnologia / organização Luana
Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira. -

Vitória, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2022. -

293 p. : il. foto. color. ; 24 cm.

ISBN 978-85-92647-72-8
DOI 10.29327/568578

1. Educação. 2. Abordagem interdisciplinar do
conhecimento. I. Guisso, Luana Frigulha. II. Oliveira, Ivana
Esteves Passos de.

CDD – 370

Conselho Editorial

Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes

Dra. Luana Frigulha Guisso

Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira

Dra. Sônia Maria da Costa Barreto

Apresentação

O antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin, refletiu em seu livro *Introdução ao Pensamento Complexo*, que a complexidade é inerente à ciência e que se presentifica na vida cotidiana. Em suas reflexões o pesquisador reitera que é no cotidiano que o indivíduo desvela suas identidades múltiplas, e ativa suas performances sociais, com o desempenho de diversos papéis na sociedade, delineando o modelo de intensa complexidade.

Em face a esse cenário, o existir e atuar no mundo mostra-se cada vez mais dialógico e múltiplo. A práxis humana permeia diversos saberes e se perfaz multidisciplinar. No Mestrado de Ciência, Tecnologia e Educação, do Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC) a produção de discentes e docentes, em compartilhamento e interação, consubstancia a produção de mais um e-book, fruto da pesquisa e investigação dos cotidianos de aprendizagem, interlocução de professores e alunos no chão da escola, enfim, uma profusão de conexões, atravessadas pela tecnologia e a produção científica. O resultado é a terceira edição do e-book *Diálogos Interdisciplinares 3: teoria e prática em educação, ciência e tecnologia*.

A publicação abarca os três princípios fundamentais do pensamento complexo: a dialogia, a recursividade e o processo de tomar a parte pelo todo o todo pela parte, tal qual definiu o sociólogo. O pensar acadêmico abarcou questões desafiadoras do cotidiano educacional em um momento de enorme complexidade que foi o da pandemia pela Covid-19.

Dentre as temáticas elencadas estão: a formação continuada, as memórias do confinamento do coronavírus, um olhar sobre os direitos da pessoa com deficiência no Brasil, o PAEBES como instrumento educacional, a educação inclusiva – entre a teoria e a prática, o uso das tecnologias digitais no processo de aprendizagem, a aprendizagem na biblioteca escolar, o PAEBES TRI em Matemática, a pedagogia hospitalar, a aprendizagem em anos iniciais do ensino fundamental, os desafios da leitura na educação de jovens e adultos, a aprendizagem remota na era pandêmica, as ferramentas tecnológicas nos anos iniciais do ensino fundamental, a socialização da criança autista e a didática para o ensino do aluno autista.

Diálogos Interdisciplinares, em sua terceira edição, revela-se um diálogo multidisciplinar e transformador, na busca por transformação da educação, da ciência e da tecnologia, com esses três fatores imbricados. As intervenções e pro-

postas se dão em favor de um ensino renovado, no qual os educandos possam produzir sentido a partir do que lhes é ensinado.

Apresentar este e-book é algo que nos deixa muito felizes pois, podemos afirmar que são pesquisas atuais e que estão presentes no nosso cotidiano escolar. Trata-se de apresentar o percurso investigativo de alunos e seus orientadores, professores do Curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré.

É importante pontuar que algumas das pesquisas, aqui trazidas, estão sendo aplicadas em secretarias de educação, em formações continuadas e em reuniões de planejamento, com o objetivo de aprimorar, cada vez mais, o ambiente escolar. A diversidade de temas nos evidencia que o nosso mestrado está conectado às inquietações de nosso alunado, professores de chão de escola. Estamos formando educadores com um olhar visionário, para atuar em salas de aula e frente aos desafios escolares do século XXI.

***Dra. Luana Frigulha Guisso e
Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira***

Sumário

CAMINHOS PARA ELABORAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE PRESIDENTE KENNEDY/ES	09
Bethânia Silva Bandeira e Luana Frigulha Guisso	
EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA – MEMÓRIAS DO CONFINAMENTO	25
Chirlene Wandermurem Louzada e Ivana Esteves Passos de Oliveira	
EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: UM OLHAR SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	44
Cristiani Jordão Gomes de Almeida e Sônia Maria da Costa Barreto	
UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESPÍRITO SANTO (PAEBES) COMO INSTRUMENTO EDUCACIONAL	58
Elaine da Penha Lima e Nilda da Silva Pereira	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMO PODEMOS MELHORAR NOSSAS TEORIAS PARA MUDAR A PRÁTICA?	75
Elivania de Souza Benevides Neves e Alice Melo Pessotti	
O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: VANTAGENS E BENEFÍCIOS DA RELAÇÃO ENTRE HOMEM-COMPUTADOR	94
Fernanda da Silva Gomes e Anilton Salles Garcia	
USO DA BIBLIOTECA ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: O CASO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE GURIRI / SÃO MATEUS, ES	109
Flávia Manette Cardoso Stofele e Sebastião Pimentel Franco	

O PAEBES TRI EM MATEMÁTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO EM CONCEIÇÃO DA BARRA/ES	129
Gerlian Bastos Livramento e Luana Frigulha Guisso	
A ATUAÇÃO PEDAGÓGICA AO ESTUDANTE HOSPITALIZADO EM PRESIDENTE KENNEDY/ES	149
Giovani Correia Mendonça e Luciana Teles Moura Pirola	
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	160
Graciema da Cruz Silva e Luciana Teles Moura Pirola	
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	182
Isabel Cristina Polonine e Sônia Maria da Costa Barreto	
PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES NA APRENDIZAGEM REMOTA DURANTE A ERA PANDÊMICA	200
Jucerlane Baiense de Almeida e Anilton Salles Garcia	
A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	218
Liciane de Souza Araújo Sedano e Angelo Gil Pezzino Rangel	
A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA DO DOCENTE	233
Maria da Penha Machado Rocha e José Roberto Gonçalves de Abreu	
CONTRIBUIÇÃO DIDÁTICA E PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO ALUNO AUTISTA: DILEMAS, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES	265
Rianne Freciano de Souza e José Roberto Gonçalves de Abreu	
OS AUTORES	288

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

Maria da Penha Machado Rocha
José Roberto Gonçalves de Abreu

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).

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 indiquem 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, negras 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 à 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 marcado 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.

METODOLOGIA

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).

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 referem 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 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.

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.

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.

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.

A apresentação dos dados, que deram azo às conclusões desta pesquisa, é apresentada 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.

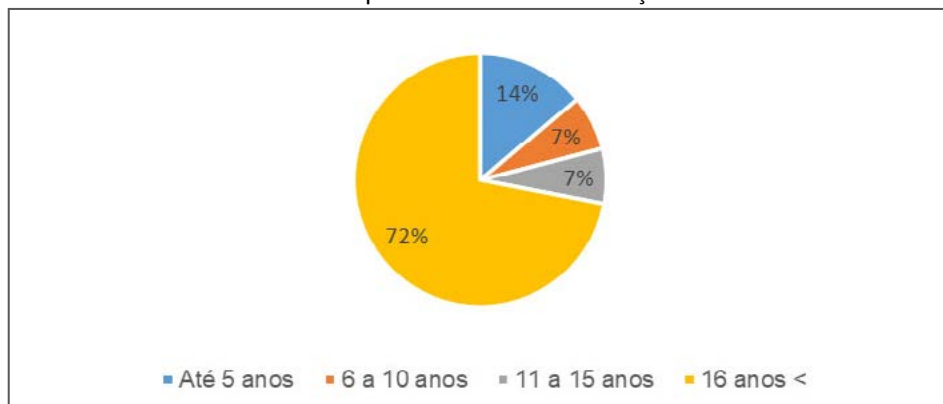
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

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 ser 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

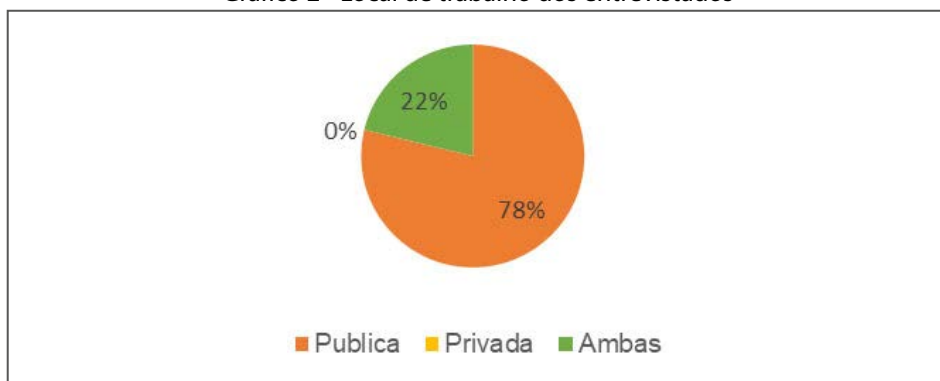


Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

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.

Buscamos saber em que tipo de instituição os entrevistados trabalhavam, entre a pública, privada ou em ambas as 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 trabalham 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.

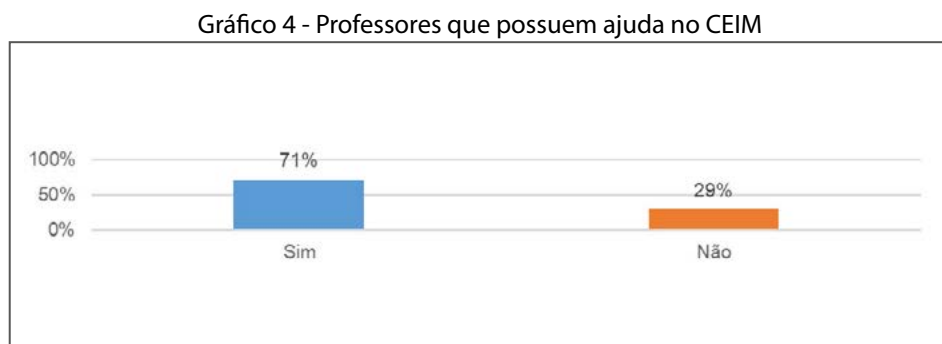
Indagamos as professoras sobre há quanto tempo de experiência com alunos autistas elas possuíam, o gráfico 3, a seguir, demonstra as respostas.



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 seguidos 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.



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).

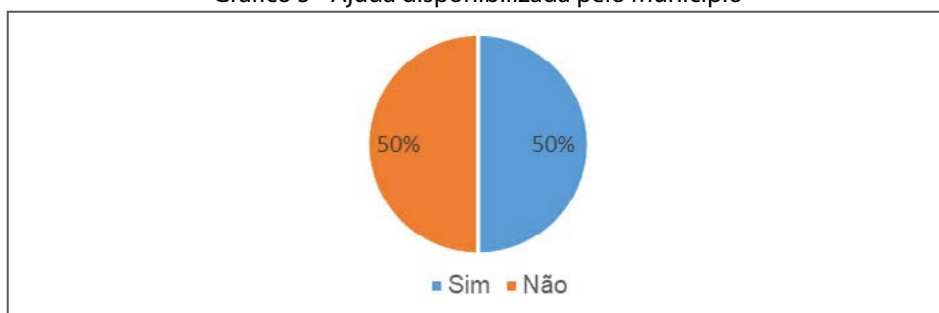
Da mesma maneira, o papel do acompanhante especializado não é propriamente descrito nos documentos oficiais, é mencionado que este deve ser providenciado pela instituição de ensino em caso de comprovada necessidade de apoio “[...] às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação 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 diversificado 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 com-

portar e realizar atividades, não possui profissional cuidador, ficando sob a responsabilidade de a professora direcionar o trabalho acadêmico e as atividades diárias.

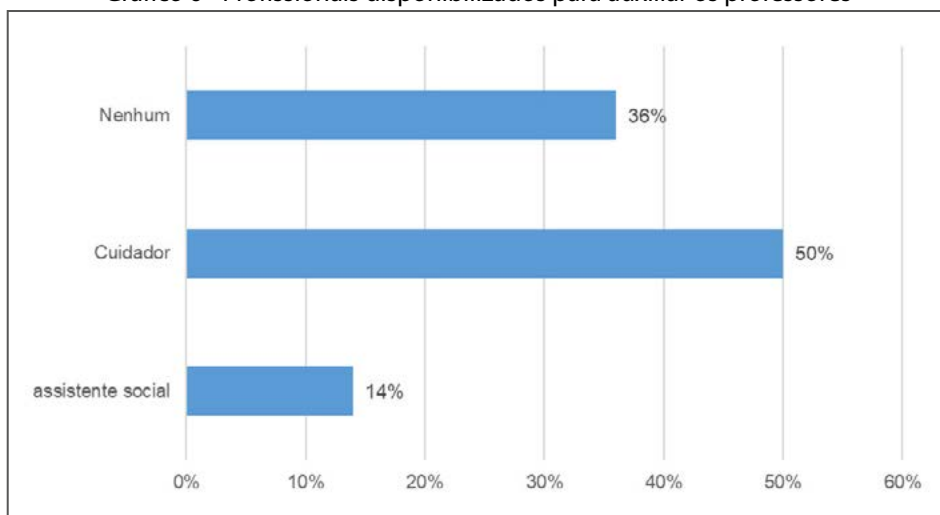
O cuidador de escolar é o profissional necessário para que a rotina dos alunos de uma instituição de ensino seja mais tranquila e bem aproveitada. É ele o responsável por ajudar as crianças a desenvolverem tarefas que ainda não conseguem realizar sozinhas.

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, deve 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



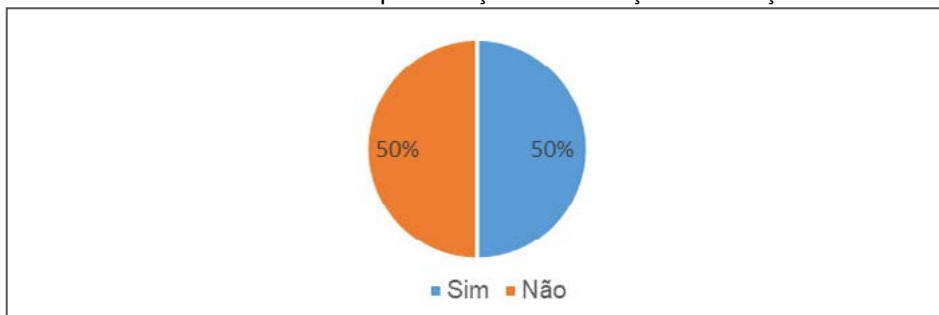
Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

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 recepciona 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 psicomotor, 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 1, a seguir, dispõe de todas as respostas.

Quadro 1 - 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	enfazando 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 2.

Quadro 2 - 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). Fantoches. 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 3 encontram-se as respostas.

Quadro 3 - 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 famí-

lia 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 4 traz as respostas.

Quadro 4 - 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 à 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 afirma 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.

Respostas das professoras no quadro 5.

Quadro 5 - 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).

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 (sócio 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.

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.

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

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

JESUS, D. A. D.; GERMANO, J. A importância do 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. 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. 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.

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

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.

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

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.

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

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

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.

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.

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 Ibero-americana 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

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.

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.

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.

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, 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 Edu-**

cação 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.

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.