



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
MODALIDADE À DISTÂNCIA

LUCIANA CRUZ ALVES DE LIMA

**A PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

JOÃO PESSOA - PB
2020

LUCIANA CRUZ ALVES DE LIMA

**A PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia na Modalidade à Distância, do Centro de
Educação da Universidade Federal da Paraíba, como
requisito institucional para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Sabrina Grisi Pinho de
Alencar

JOÃO PESSOA - PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L732p Lima, Luciana Cruz Alves de.

A PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO
INFANTIL / Luciana Cruz Alves de Lima. - João Pessoa,
2020.

77f.

Orientação: Sabrina Grisi Pinho de Alencar Alencar.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro Autista. 2.
Educação. Prática Docente. I. Alencar, Sabrina Grisi
Pinho de Alencar. II. Título.

UFPB/BC

LUCIANA CRUZ ALVES DE LIMA

**A PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena
em Pedagogia na Modalidade a Distância, do
Centro de Educação da Universidade Federal
da Paraíba, como requisito institucional para
obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia.

Aprovada em: 23/07/2020.

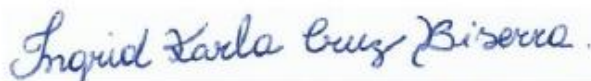
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Sabrina Grisi Pinho de Alencar – (Orientadora)



Prof. Dr^a Pávula Maria Sales Nascimento – UFCG (Examinadora)



Prof. Dr^a Ingrid Karla Cruz Biserra – DME/UFPB (Examinadora)

Dedico este trabalho aos meus pais **Rumeu e Lúcia** (*in memoriam*), exemplos de caráter, dignidade, superação, incentivo, que permanecerão eternamente em minhas lembranças, ações e, principalmente em meu coração. Obrigada por tudo! Saudades eternas.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela energia, pela determinação, pelo zelo, cuidado e por me mover e guiar de maneira segura ao meu objetivo.

Aos meus pais Rumeu Alves Filho (*in memoriam*) e Lúcia Cruz Vitoriano Alves (*in memoriam*), por estarem, mesmo que ausentes fisicamente, se fazem muito presentes em meu coração, aos meus apelos de socorro e nas minhas vitórias conquistadas. Muito obrigada, pois se cheguei até aqui é por que vocês me deram base de uma boa educação, junto com muita dignidade, carinho, força, diálogo, incentivo, apoio e o principal a união, o respeito e o amor, amo muito vocês!

Ao meu esposo Josivaldo Cruz de Lima, pelo incentivo para seguir meus sonhos. Obrigada por você compartilhar comigo os momentos de angústia, quando em picos máximos de estresse, me estimula a continuar, para alcançar o objetivo tão esperado, a minha graduação, pela felicidade que demonstra, mesmo não tendo seguido os estudos como sempre estimulei.

Aos meus irmãos e filhos do coração Lidiane e Rodrigo, pelo amor, incentivo e estímulo que reforçaram a minha determinação em continuar meus estudos, mesmo após os momentos difíceis que juntos passamos e enfrentamos, por acreditar em meu potencial, tenho muito amor, admiração e orgulho de vocês e espero um dia retribuir tudo! Ao meu irmão e filho do coração Romário, a quem muito desempenhei o papel de mãe, por nos presentear com o nascimento de suas filhas Anne Sophia, Sarah Louise e Maria Cândida “presentes de Deus”, que nos trouxeram de volta a alegria, felicidade e paz nos unindo e fortalecendo a cada dia.

À minha orientadora, Professora Dra. Sabrina Grisi Pinho de Alencar, por ter me aceitado como orientanda e demonstrado os caminhos da pesquisa. Agradeço pelo jeito humano de conduzir minha orientação, com tranquilidade, delicadeza e disposição para trocas. A você meu carinho, admiração e gratidão.

Agradeço as minhas tutoras presenciais, Adeilma França Souza, Fabiana de Melo Oliveira Pereira e Ralydiana Joyce Formiga Moura, pelo apoio que dispuseram no polo ou fora dele, nesse processo de formação acadêmica.

A todos os docentes por me proporcionarem o conhecimento, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender, meus agradecimentos. Aos demais discentes que juntos iniciamos essa caminhada, espero que todos tenham obtido êxito durante essa jornada árdua e prazerosa, pelos cansáveis dias de estudo, divididos com a família e o

trabalho, por sermos destemidos e corajosos por cursar uma graduação à distância, ora oportuna, ora complicada e aqueles que ficaram por algum motivo pelo caminho, busquem mesmo diante das circunstâncias e dificuldades seguir, pois só através da educação e de profissionais habilitados e comprometidos com a docência é que podemos mudar a realidade educativa e social do nosso país.

E não poderia deixar de agradecer as minhas amigas irmãs Azeuiza de Sousa Reinaldo Almeida e Márcia Rejane da Silva Junqueira, uma companheira de turma e trabalho, outra de trabalho, que no desespero do dia-a-dia sempre estavam ali para me ajudar a reerguer, por acreditamos que juntos somos mais fortes.

Finalmente, agradeço a todos que ajudaram direta ou indiretamente para a minha formação. MUITO OBRIGADA a todos vocês!

*“A inclusão acontece quando aprendemos
com as diferenças e não com as igualdades.”*

Paulo Freire

LIMA, Luciana Cruz Alves de. **A prática docente no processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.** 2020. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Curso de Licenciatura em Pedagogia – Modalidade a Distância. Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, 2020.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso trata da inclusão de indivíduos com Necessidades Educacionais Especiais. A temática abordada, "A prática docente no processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil", projeta analisar como se dá a prática docente e a permanência destes indivíduos em escolas de ensino regulares, distinguindo inclusão de integração; verificando como um autista interage com o ambiente escolar e por fim detectar como os docentes estão habilitados para desenvolver o processo de inclusão de crianças autistas na Educação Infantil. A presente pesquisa, de natureza bibliográfica e de cunho qualitativo, descritivo e documental, foi embasada pelo aporte teórico das concepções de Gil (2002), que melhor definem a proposta desta pesquisa. Com o intuito de confirmá-la demarcou-se, como proposituras de estudo a inserção, a inclusão, a qualificação docente e suas práticas pedagógicas, como sugestão, as quais dialogam com Leo Kanner e Eric Schopler, precursores do autismo e dos métodos de intervenções usuais que oferecem subsídio e asseguram uma prática docente eficaz. Para constituir teoricamente esta análise, compõem o corpo de referências teóricas, que contribuíram desde a compreensão inicial até as considerações finais, vários pressupostos teóricos, além de documentos normativos que sustentam a política da inclusão, contextualizadas durante a elaboração deste trabalho. Os autistas atendem satisfatoriamente as esquematizações estruturadas, sendo assim, fica evidente durante o desenvolvimento da presente pesquisa, a necessidade de reavaliar as práticas docentes inclusivas existentes no cotidiano escolar, na perspectiva de melhor instruir o docente a desenvolver práticas eficazes no tocante ao processo de aprendizagem e socialização de crianças autistas.

Palavras - chave: Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro Autista. Educação. Prática Docente.

LIMA, Luciana Cruz Alves de. **The teaching practice in the process of inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education.** 2020. 77s. Course Completion Work (TCC). Degree course in Pedagogy - Distance Modality. Education Center. Federal University of Paraíba. João Pessoa/PB, 2020.

ABSTRACT

This Course Conclusion Paper, deals with the relationship between the inclusion of individuals with Special Educational Needs. The theme addressed, Teaching practice in the process of including children with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in early childhood education ”, projects to analyze how teaching practice and the permanence of these individuals in regular schools, distinguishing inclusion from integration; verifying how an autistic person interacts with the school environment and finally detecting how teachers are qualified to develop the process of including autistic children in early childhood education. . The present research, of bibliographic nature and of qualitative, descriptive and documentary nature, was based on the theoretical contribution of Gil's conceptions (1999; 2002), that best define the purpose of this research. In order to confirm it, it was demarcated, as study proposals the insertion, inclusion, teacher qualification and its pedagogical practices, as a suggestion which dialogue with Leo Kanner and Eric Schopler, precursors of autism and the usual intervention methods that provide support and ensure effective teaching practice. To theoretically constitute this analysis, make up the body of theoretical references, which contributed from the initial understanding to the final considerations, several theoretical assumptions, in addition to normative documents that support the inclusion policy and the inclusion policy contextualized during the elaboration of this work. Autistic people satisfactorily attend structured schematisations, thus, it is evident during the development of this research, the need to reevaluate inclusive teaching practices existing in school daily life, with a view to better instructing teachers to develop effective practices regarding the learning process. and socialization of autistic children.

Key words: School Inclusion. Autistic Spectrum Disorder. Education. Teaching practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA – Análise Aplicada ao Comportamento

AEE- Atendimento Educacional Especializado

AI- Autismo Infantil

AMA- Associação Americana de Psiquiatria

APA- *American Psychiatric Association*

APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

AT- Acompanhante Terapêutico

BC – Brasil Carinhoso

BPC- Benefício de Prestação Continuada

CEB- Câmara de Educação Básica

CID- *Internation Statistical Classification of Diseases and Related Heath Problems*

CDPD- Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência

CF- Constituição Federal

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CNE- Conselho Nacional de Educação

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

DNEEEB- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

DMS III – DMS IV – DMS V – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

MEC- Ministério da Educação

ME- Mediador Escolar

NAPpE- Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

ONU- Organização das Nações Unidas

OMS- Organização das Nações Unidas

PB- Paraíba

PBF- Programa Bolsa Família

PECS- Sistema de Comunicação através da Troca de Figuras

PEP-R- Perfil Psicoeducacional Revisado

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE- Plano do Desenvolvimento Escolar

PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola

PME- Plano Municipal de Educação

PNAE- Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PROUNI- Programa Universidade para Todos

PROINFANCIA- Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Escolar Pública de Educação Infantil

PNEE-EI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

RC- Referencial Curricular

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEESP- Secretaria de Educação Especial

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEF- Secretaria de Educação Fundamental

SRM- Sala de Recursos Multifuncionais

TEA- Transtorno do Espectro Autista

TEACCH- Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios Correlatos da Comunicação

TGD- Transtornos Globais do Desenvolvimento

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL	21
2.1 BREVE HISTÓRICO	21
2.2 INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE GARANTE A LEI.....	24
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS	29
2.4 CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	32
2.4.1 Crianças Autistas.....	34
3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	36
3.1 BREVE HISTÓRICO	36
3.2 AUTISMO	37
3.2.1 Tipos de Autismo	44
3.2.2 Principais Intervenções Educacionais: ABA, PECS, TEACCH	45
3.2.2.1 - ABA: Análise aplicada ao comportamento.....	45
3.2.2.2 - PECS - Sistema de Comunicação através da Troca de Figuras	45
3.2.2.3 - TEACCH – Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios Correlatos da Comunicação	45
3.3 A ESCOLA E O TEA	47
4 A PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TEA	50
4.1 A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA.....	51
4.1.1 A Professora da Educação Infantil e as Práticas Inclusivas com TEA	55
4.2 A PARCERIA ENTRE A PROFESSORA E A CUIDADORA PARA A EFETIVAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE COM CRIANÇAS AUTISTAS.....	61
4.2.1 Atribuições da cuidadora na educação de crianças autistas	61
4.2.2 A interação professora-cuidadora.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	70

1 INTRODUÇÃO

A proposta da inclusão fundamenta-se no entendimento de que todos, tenham acesso igualitariamente ao sistema de ensino, coibindo qualquer tipo de preconceito frente as 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.

Desde muito cedo, tornei-me um pessoa determinada e busquei durante toda minha vida, dedicar-me aos estudos, escolhi a minha formação acadêmica na área da educação especificamente o curso de Pedagogia por acreditar no poder que a educação e o docente têm de transformar a vida humana, instruindo cidadãos conscientes da importância do seu papel na sociedade.

Dessa forma, o presente estudo originou-se de uma proposta de averiguação, com o intuito de elaborar o projeto de pesquisa acadêmica, ora desenvolvido similarmente no sentido de corresponder ao requisito de conclusão do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, modalidade a distância, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que traz como temática de estudo a inclusão de crianças acometidas de Transtorno do Espectro Autista (TEA), e tem como objeto de pesquisa a prática docente na inclusão educacional de crianças com TEA.

Nessa perspectiva, o interesse pela temática em questão, nasceu da experiência vivida diariamente como parte integrante de uma equipe de apoio, mais especificamente desempenhando a função de auxiliar de serviços gerais, em uma creche municipal da cidade de Pombal-PB, onde comecei a ter o contato com crianças com Necessidades Especiais Educacionais (NEE), que normalmente apresentam algum tipo de deficiência física ou psicológica, particularmente as acometidas de TEA, surgindo a inquietação de observar que e como eram elaboradas e efetivadas as práticas pedagógicas de intervenção para a concretização desse processo de inclusão de crianças acometidas de TEA no ensino regular, especificamente na educação infantil.

Dessa forma, firmei-me a pesquisar sobre as práticas docentes na perspectiva inclusiva, sustentadas por meio de sistemas de instrução estruturados e que são eficientes e como tais podem ser inseridas, com início na Educação Infantil, tendo em vista que está compreende o início da educação básica, a qual, objetiva a evolução integral de indivíduos com idade de 0 a 5 anos, buscando torna-se um profissional habilitado, qualificado e capaz de

assistir as heterogeneidades existentes no contexto escolar que compreendem a atuação do pedagogo.

Buscando responder as minhas inquietações, tais como: a escola, o corpo docente, a equipe de apoio e a comunidade escolar estão de fato habilitados e conscientes da magnitude e importância do processo de inclusão? As crianças com Necessidades Educacionais Especiais, especificamente as crianças com autismo aprendem? Como o professor deve estar instruído para contribuir na aprendizagem e socialização dessas crianças?, a partir daí fui de encontro ao entendimento sobre autismo, suas especificidades, como se dá o diagnóstico, que linha de tratamento é indicada, como estes estão assegurados em consonância com a lei, que tipos de políticas públicas educacionais a União desenvolve para que esta inclusão tenha uma variedade de viés que somem e projetem a conclusão eficaz.

Na perspectiva de investigar como esta síndrome interfere na socialização e na aprendizagem destes e de outros indivíduos em sala de aula, na convivência com seus pares, professores e toda a comunidade escolar envolvida nesse processo de inclusão, compreendendo a percepção de como todos podem e devem contribuir para a aprendizagem, socialização e autonomia destas crianças. A partir desse contexto surge como a indagação: Que desafios os docentes encontram na busca de incluir, no ambiente escolar na sua amplitude, além da sala de aula o aluno com TEA?

Mesmo diante de uma temática amplamente discutida e estudada há décadas, encontramos ainda contrariedades e executamos com ineficiência o processo de inclusão sócio educacional, diante da falta de compreensão e do entendimento a cerca dessa realidade cada vez mais presente no cotidiano escolar e familiar, visando aperfeiçoar as conjunturas atuais no sentido de assistir as crianças com autismo, dessa forma, o estudo tem como objetivo geral, analisar como se dá a prática docente no processo de inclusão da criança com TEA, na educação infantil.

Tendo como projeções os objetivos específicos, distinguir Inclusão de Integração; verificando como um autista interage com o ambiente escolar e por fim detectar como os docentes estão habilitados para desenvolver o processo de inclusão de crianças autistas na Educação Infantil.

A priori a análise se daria por meio de uma pesquisa de campo, nas três creches municipais existentes no meu município, em salas, onde estão inseridas crianças com TEA, buscando conhecer, observar e analisar como se dava as práticas docentes inclusivas, quais os desafios, subsídios e apoios disponíveis para a efetivação da inclusão na prática, por meio da interação entre docentes, crianças com TEA e toda a equipe escolar envolvida nesse processo.

Tendo em vista, o cenário atípico em que estamos vivendo mundialmente, a pandemia do Covid -19, que vem afetando diretamente a nossa realidade, foi necessário a mudança da metodologia de pesquisa de campo para a bibliográfica.

Este período de isolamento social trouxe consigo um misto de situações que marcaram pontos positivos e negativos, disponibilizou um tempo mais acessível e flexível pela redução da carga horário de trabalho, pois cumpro uma carga horaria de 11 horas em tempo integral e corridas e traria um pouco mais de limitações dificultando desenvolver um trabalho com essa magnitude, a sede de buscar conhecimentos nessa área me fez buscar muitos trabalhos de pesquisas já desenvolvidos, para tomar conhecimento e construir a base para a construção do meu trabalho, projetando alcançar e desenvolver a pesquisa e contribuir da melhor forma possível para a minha formação profissional pessoal, adquirindo conhecimentos que irão colaborar ao exercer a profissão de pedagoga, profissão está de um campo de atuação muito abrangente, compreendendo desde a gestão escolar, supervisão e da prática em sala de aula na mediação do conhecimento.

Encontrei também alguns entraves, que vieram a ser considerados negativos, como a falta do acesso ao livro impresso, que pudesse vir dá um apoio ainda mais descritivo e qualitativo a minha pesquisa e uma grande limitação foi lhe dá com o isolamento social.

Mesmo diante do cenário atípico e real vivido atualmente, não impossibilitou o desenvolvimento da pesquisa, visto que a sede de aprofundar os conhecimentos nessa área me fez pesquisar diversos periódicos e obras academicas conceituadas já desenvolvidas, para melhor compreender o universo do autismo em sua importância e extensão.

Na contemporaneidade o autismo é compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta o sistema cognitivo, trazendo limitações no seu desenvolvimento global, considerado uma síndrome complexa, não existindo cura só tratamento, segundo estudos realizados recentemente, ocupa o ranking no terceiro lugar dentre os transtornos do desenvolvimento, chegando a superar a prevalência de formações congênitas e Síndrome de Down e é classificado com um conjunto de transtornos graves que se apresentam de forma bastante singular, não podendo ser generalizado. Tendo como principais características a dificuldade na interação social, déficit na comunicação e comportamento comprometido. Sabe-se que, algumas características do autismo diminuem de intensidade de acordo com o desenvolvimento da criança, dentre elas as três áreas principais: o isolamento, aspectos cognitivos e linguísticos (SILVA; MULICK, 2009).

Os indivíduos com TEA manifestam particularidades, tornando na sua maioria a aprendizagem ineficiente, impedindo a evolução plena e eficaz para ambas as partes, uma vez

que para a concretização e sucesso na aprendizagem de crianças acometidas de TEA, é imprescindível que o docente compreenda a indispensabilidade de uma prática pedagógica amparada por um ensino estruturado, advindo da utilização de métodos de intervenções aplicados na direção de uma metodologia produtiva. Portanto, entendemos que é de suma importância que a equipe escolar tenha conhecimento de como aprendem e se comportam crianças que se apresentam com o autismo e que a inclusão das mesmas no espaço escolar consiste em um processo de adaptação, formação de identidade, desenvolvimento de confiança e socialização. Desta maneira, a relação desta criança com os professores, demais alunos e equipe de funcionários é fundamental para promover a sua comunicação, interação e inclusão.

O presente estudo desenvolveu-se amparado por meio de pesquisa descritiva, de natureza bibliográfica, de caráter qualitativo e documental, a seguir contextualizadas em suas definições e amparadas pelas concepções teóricas de Gil (2002).

A abordagem metodológica utilizada no presente estudo é de caráter qualitativo, tendo em vista que esse modelo de análise consente uma evolução acerca de problemas inerentes a temática investigada, buscando o entendimento em sua integralidade a respeito do TEA na educação infantil, através da coleta de informações. Desta forma a abordagem qualitativa se dará em um estudo amplo em relação à problemática, buscando alcançar os objetivos propostos, Gil (2002), descreve que a utilização do estudo qualitativo oportuniza o aperfeiçoamento da averiguação das indagações e suas correspondências pertinentes a temática em estudo.

A proposta de realizar essa pesquisa por meio da natureza bibliográfica, surgiu do entendimento que esta é compreendida como a recapitulação da literatura acerca de conceitos na qual conduzem a elaboração do trabalho científico, podendo ser executada mediante livros, artigos e revistas científicas, sites da internet, dentre outros fundamentos. Gil (2002, p.44), ressalta que “[...] a pesquisa bibliográfica é expandida fundamentada de materiais já estruturados, organizado essencialmente vindo de acervos de livros ou artigos científicos”.

A pesquisa é de caráter descritivo e documental, segundo Gil (2002), as pesquisas descritivas, têm como propósito fundamental, explicar as peculiaridades estabelecidas de indivíduos ou acontecimentos possuem aspectos peculiares, que se evidenciam na aplicação de procedimentos estabelecidos para a coleta de informações, a exemplo do questionário e da observação sistemática, já a documental é exatamente similar a pesquisa bibliográfica, tendo como contraste primordial em ambas, especificamente em suas estruturas de fundamentos, na medida em que a pesquisa bibliográfica opera-se, sobretudo, dos subsídios de inúmeros

escritores, a documental serve-se de objetos que ainda não dispuseram de uma abordagem minuciosa, tendo potencial de serem reestruturadas, conforme os propósitos do estudo.

O levantamento bibliográfico no sentido de constituir a fundamentação teórica, deu-se mediante as literaturas de inúmeros autores, a exemplo de (MANTOAM, 1988, 1997, 1998, 2003), (FERREIRA; NOGUEIRA, 2015), (FONSECA, 2014), (FONTES, 2016), (SOARES, 2019), (LEON, 2017), (VYGOTSKY, 1989), dentre outros e de documentos normativos da política educacional de inclusão, tais como a Constituição Federal (BRASIL/CF, 1998), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL/ECA, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL/LDB, 1996), a Declaração de Salamanca (BRASIL/DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994), a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL/LBI, 2015), dentre outros contextualizados durante a construção do presente trabalho.

O período do levantamento bibliográfico/revisão bibliográfica foi imprescindível e considerável, permitindo a projeção em adquirir conhecimentos com o objetivo de argumentar no tocante a EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL; a respeito da definição do TEA e as principais intervenções educacionais, bem como, em relação a PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO INCLUSIVO DA CRIANÇA COM TEA.

Deste modo, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que ora apresentamos está organizado em 5 (cinco) capítulos. O primeiro trata-se de um texto introdutório e o percurso metodológico do projeto de pesquisa que atendeu a esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que vem apresentar a estrutura organizacional e os passos percorridos nesse processo.

O segundo capítulo traz como temática a EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL, abordando suas conjunturas desde o princípio até a contemporaneidade, diferenciando inclusão de integração, perpassando pela instituição de inúmeras legislações, que atualmente sustentam a educação de crianças com NEE, especificamente as acometidas de TEA e que políticas públicas são desenvolvidas no âmbito educacional brasileiro com propostas inclusivas.

No terceiro capítulo, nomeado de TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA), elabora um breve conceito histórico com relação às observações de autismo, suas interpretações, traços, diagnose e recurso terapêutico, pretendendo satisfatoriamente entender o que é essa síndrome e como a escola considerada um espaço de heterogeneidade contribui para o desenvolvimento de indivíduos acometidos de TEA, a partir de uma gestão democrática.

No quarto capítulo, compreendido como a chave que abre as portas para uma inclusão eficaz, discutindo no tocante a inclusão, sobretudo, A PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TEA, na Educação Infantil, ressaltando a sua relevância para a evolução integral da criança, justificando a importância do profissional da educação infantil bem como suas práticas inclusivas, compreendendo o processo de socialização e aprendizagem das crianças e quais condições básicas necessárias para que o processo de aprendizagem ocorra e especificamente no caso de crianças autistas.

Por fim, o quinto capítulo, as CONSIDERAÇÕES FINAIS abordam nossas reflexões acerca da temática estudada, relatando a importância da prática docente no processo de inclusão de crianças com TEA na educação infantil, em salas de aula de ensino regular, de forma mais clara, objetiva e concreta para a construção da aprendizagem e da socialização dos alunos autistas.

Considerado que requer sempre e diariamente estarmos enquanto docentes inovando na perspectiva de melhor atender aos nossos discentes lutando por uma educação básica pública de qualidade e igualdade para todos, no entendimento que juntos somos mais fortes e podemos sim fazer a diferença na educação do nosso país.

2 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

Neste capítulo iremos abordar sobre a educação e a inclusão social, enfatizando seus conceitos e trajetórias históricas, porque a necessidade da inclusão social e escolar, diferenciando o processo de inclusão de integração, compreendendo sobre políticas públicas educacionais, apresentando quais políticas públicas educacionais inclusivas foram e são instituídas a fim de garantir o acesso e permanência destes indivíduos em escolas de ensino regulares, compreendendo o processo de evolução das terminologias atribuídas as crianças com deficiência desde o princípio até chegar ao conceito de crianças com NEE e por fim, reconhecendo as crianças autistas e suas especificidades.

2.1 BREVE HISTÓRICO

Ao iniciarmos o desenvolvimento do nosso trabalho, faz-se necessário, o entendimento acerca da história da educação e da inclusão social, por meio de suas definições. A Educação é compreendida como o modo de construir alicerces e condutas indispensáveis para agregação do indivíduo na coletividade. Desse modo, ocorrendo em dois contextos específicos, a priori no seio familiar e secundariamente por meio do conhecimento instruído (RIBEIRO et. al., 2010). A inclusão social é definida como a maneira na qual a coletividade, corresponde com o intuito de introduzir, em seus sistemas sociáveis comunitários, indivíduos com NEE, todavia, similantemente, estes se preparam no sentido de encarregar-se de suas ações em sociedade (SILVA, 2018).

A trajetória histórica da educação no contexto educacional brasileiro, desde o seu surgimento, atravessou largos percursos que determinaram regressos e ascensões para sua concretização. Inicialmente ofertada de modo exclusivo pela igreja com a chegada dos padres Jesuítas em 1549, passa a ser institucionalizada como direito gratuito e de qualidade para todos, asseguradas a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (RIBEIRO et. al., 2010)

Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu título VII, capítulo III, seção I da Educação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL/ CF, Art. 205 1988, n.p¹).

A educação traz sob sua responsabilidade o poder de moldar o homem, construindo conhecimentos e comportamentos indispensáveis para a sua convivência em sociedade. Foram inúmeros os acontecimentos que trouxeram marco e importância para o entendimento da educação na sua concepção história e de desenvolvimento da humanidade, iniciados no Período Antigo até contemporaneidade, alterando-se em suas normas, padrões, características e objetivos peculiares, respondendo às necessidades de suas sociedades em cada tempo.

A princípio o seu desenvolvimento deu-se com a chegada dos padres Jesuítas que buscavam educar os povos indígenas por conceitos advindos da religião, nas sociedades primitivas, era compreendida através da transmissão na construção de valores, práticas e convicções, mediadas por pessoas idosas tidas como responsáveis em transmitir esses ensinamentos as novas gerações, objetivando que estas assegurassem a sobrevivência de seus habitantes em suas comunidades, sendo por um período privilégio de poucos, oferecida e garantida em escolas somente para a nobreza, com o passar dos anos foi ganhando caráter pedagógico até ser institucionalizada, garantida e direito de todos.

Nessa condição, os modelos de educação advindos e desenvolvidos nos períodos acima mencionados, não condizem no que compreendemos na atualidade por educação institucionalizada, sistema de ensino, que abrange em sua conjuntura hierarquias, leis de gerenciamento, diretrizes e administração, que são aplicados as instituições de ensino de um referido país, estado ou município, o acesso à educação e o modelo de ensino anteriormente utilizados, evidenciavam a existência da segregação, surgindo a proposta de inclusão escolar e social de modo a reparar essa ineficiência da sociedade integralmente (RIBEIRO et. al., 2010).

O ato de segregar ou excluir indivíduos com NEE marcaram historicamente a humanidade desde a antiguidade até a contemporaneidade. Nos séculos XVIII e XIX, estes indivíduos eram considerados anormais, inutilizáveis para o convívio em sociedade, assim descartados, muitos viviam sobre o ocultismo ou entregues aos cuidados de abrigos e asilos dentre outros. De acordo com Pan (2008, p. 28) “As diferentes formas de nomear podem apenas representar o esconderijo de velhas arapucas a maquiagem valores sociais contraditórios e a encobrir as tensões geradoras de novas formas veladas de exclusão.”

¹ Não paginado.

Na metade do século XX, foram inúmeras as mobilizações advindas da coletividade no enfrentamento à restrição e segregamento de alunos com NEE, onde questionaram o referido sistema de ensino, que utilizava como padrão o encaminhamento desses alunos para escolas especiais. Mobilizações estas que direcionaram a indagação dos modelos uniformes de ensino aprendizagem autores de exclusão nos ambientes escolares (BRASIL/MEC/SECADI, 2010).

A esse respeito, Ferreira e Nogueira (2015) contribuem afirmando que:

Em nosso país, o ensino de alunos com deficiências intelectuais sempre foi tratado como um sistema educativo paralelo, distinto e marginalizado. Esse procedimento demonstra a atitude de uma sociedade que se satisfazia em oferecer o mínimo, encobrando o medo que representavam os alunos com deficiência. (FERREIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 543).

Fundamentada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB) (BRASIL/DNEEEB, 2001), a inclusão reivindica uma reorganização do sistema de ensino, especificamente nas escolas regulares cuja finalidade projeta transformar a escola em um ambiente democrático e habilitado para atender todos os educandos, com suas singularidades, respaldando-se no preceito dos quais a heterogeneidade necessita ser prevista e acolhida.

Conforme Mantoan (1988, p.78),

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações estão, muitas vezes na centralização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades.

Tendo em vista que muitos desafios ainda precisam ser vencidos e enfrentados no tocante a inclusão para que alcancemos uma educação como direito e de qualidade para todos, não permitindo que o indivíduo com NEE, especificamente os com TEA, sejam matriculados e integrados em escolas de ensino regular para então somente atingir números e percentuais nos censos escolares, cumprindo a lei da inclusão na sua amplitude teórica, pois diante disso, estes se tornam desconhecidos em suas peculiares e igualdades de direitos.

Com isso, torna-se necessário entender a diferença entre inclusão e integração, conceitos distintos, que ora apresentam igualdade de execuções na prática. A inclusão escolar

objetiva garantir o direito a diferença do indivíduo com NEE, especificamente os com TEA, garantindo acesso de modo igualitário em escolas de ensino regular desde a sua inserção na educação infantil, já a integração consiste no processo em que o indivíduo inserido no ambiente escolar precisa adaptar-se para acompanhar os avanços oferecidos pela sociedade e escola.

Sob esse ponto de vista, Aranha (2000 apud MENDES; RODRIGUES; CAPELLINI, 2003, p. 182), ressalta:

[...] à ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social.

No entendimento de Mantoan (1998, p. 39) “[...] na inclusão o vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos.” A meta primordial da inclusão é não deixar ninguém fora do ensino regular, desde o começo. Uma das grandes marcas da escola que inclui, é a valorização do papel social do aluno, fazendo com que a classe do ensino regular se transforme em um reagrupamento onde cada indivíduo tem que contribuir com o processo de elaboração da aprendizagem dentro de suas perspectivas.

A política educacional de inclusão de alunos com (NEE) em instituições de ensino regular é um processo estabelecido por lei a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, alterando-se através das mudanças instituídas, e adquirindo apoio nas demais leis, a exemplo da Lei 9.394/96 – a LDB, buscando ofertar educação com excelência e igualdade para todos. Importante compreender como se deu esse processo em consonância com a legislação.

2.2 INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE GARANTE A LEI

A inclusão escolar de crianças com (NEE) em escolas de ensino regular projeta a oferta de uma educação como direito, de qualidade e igualdade para todos. A educação inclusiva é uma temática debatida constantemente no âmbito educacional, promovendo as políticas públicas educacionais inclusivas, com o objetivo de desenvolver condições essenciais e pertinentes à inclusão escolar dos educandos, público alvo, atendidos nas escolas de ensino regular em todo país.

Com a proposta de construir um novo modelo que vencesse a segregação, a Conferência Mundial de Educação para todos, em Jomtiem, Tailândia BRASIL/UNICEF, 1990), teve como objetivo despertar a humanidade assegurando que toda e qualquer pessoa tem direito à educação independente de suas singularidades, e que são necessárias a implementação de transformações nos sistemas de ensino para o acesso e permanência de todos na escola.

Com isso, desde 1990, buscando consolidar políticas voltadas para a garantia do direito à educação, especialmente para crianças e adolescentes, visto que esses direitos foram enunciados na Carta Magna, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sob a lei n 8.069 de 13 de junho de 1990, sendo estes reconhecidos como sujeitos de direitos, considerados como indivíduos em evolução a quem se dispensa preferência integral da União. Como diz o Art.5º:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais (BRASIL/ECA, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente é um documento de magnitude, que expressa os benéficos obtidos por crianças e adolescentes na sociedade, adicionando transformações importantes no gerenciamento da política pública de assessoramento a infância e a juventude.

A Declaração de Salamanca, em 1994, por meio de inúmeras declarações das Nações Unidas culminaram um documento intitulado de "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", determinando que Estados garantam que a educação de indivíduos com NEE integrem o sistema educacional, projetando a melhoria ao acesso à educação para a maioria daquelas cujas necessidades educacionais especiais ainda se encontram desprovidas. (BRASIL/MEC/SEESP, 1994).

O principal objetivo era redefinir a relação entre deficiência e escola à luz dos postulados internacionais de direitos humanos, sob um novo conceito de necessidades especiais, legitimando o ingresso de muitas outras formas de exclusão no conceito de deficiência, uma vez que se refere '[...] a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. (RODRIGUES, 2010 apud SOUZA, 2019, p. 41).

Embates e discussões advindas da sociedade civil organizada e no Congresso Nacional ocorridos previamente a conclusão de redação da LDB nº 9.394/96, resultaram num passo importante para a área da Educação Especial (SOUZA, 2019).

Segundo a LDB, a Educação Especial foi definida como:

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL/LDB, 1996, p. 78).

A publicação o Decreto nº 7.611/2011, através do Ministério da Educação (MEC), com o intuito sustentar e instalar mais uma política de inclusão, disponibilizou suporte do Estado aos sistemas de educação, com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com NEE, determinando que fossem custeados com recurso advindos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL/DECRETO n.º 7.611, 2011).

A integralidade da inclusão educacional é a base da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o Direito das Pessoas com Deficiência. O artigo 24 demonstra o modo de garantir o cumprimento do direito à educação, direcionando noções de organização de um sistema educacional inclusivo:

1. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência;
2. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
3. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
 - a. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
 - b. Efetivas medidas individualizadas de apoio sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social,

compatível com a meta de inclusão plena (BRASIL/ DECRETO n.º 6.949, 2009, n. p.).

A educação necessita apresenta-se constituída no modelo de escola para todos, como a preferível direção. Com a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL/PNE, 2001), detectou-se *déficits* no sistema educacional no tocante a educação especial, referencialmente, no que diz respeito ao número de alunos com alguma necessidade educacional especial na educação formal, a estrutura do ambiente escolar predominante e a qualidade da formação do docente. Sendo possível atingir avanços consideráveis, somente após o lançamento da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEI), resultante de embates sociais, buscando para educação especial alicerçar políticas públicas que fomentem uma educação de qualidade para todos os alunos.

Em 2014, com a homologação do segundo PNE (BRASIL/PNE, 2014), mostra avanços no contexto da educação especial, como a universalização do atendimento para a população de zero a três anos com (NEE), preferivelmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, observado o que dispõe a Lei nº 9.394/1996, que constitui as diretrizes e bases da educação nacional. Assim como nas estratégias definidas na Meta 4 do PNE:

Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos(as) alunos(as) com altas habilidades ou superdotação BRASIL/PNE, 2014, n.p.).

O Plano Municipal de Educação de Pombal-PB (PME), homologado pela Lei Municipal nº 1.674/2015(PB/POMBAL/PME, 2015), em concordância com as metas do PNE (BRASIL/PNE, 2014) afirmam mecanismos para efetivação da inclusão na educação básica, em escolas de ensino regular, a título de exemplo e informação:

- 1- Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), suplementar os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e as transversalidades da educação especial nessa etapa da educação básica;

- 2- Garantir a inclusão e o AEE em Salas de recursos multifuncionais (SRM) nas escolas, ou serviços especializados, Núcleo de Atendimento Psicopedagógico ao Estudante (NAPpE), aos alunos matriculados na educação básica. Conforme necessidade identificada por meio de avaliação, junto a escola, a família e o aluno até o último ano de vigência deste PME;
- 3- Assegurar o atendimento no Núcleo de Atendimento Psicopedagógico ao Estudante (NAPpE) para atendimento nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com NEE. Contando com os serviços de Atendimento Educacional Especializado, Orientação Educacional, Atendimento Psicopedagógico, Fonoaudiológico, Psicológico, Assistência Social matriculados na rede pública de ensino da educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, junto à escola, a família e o aluno;
- 4- Estabelecer os padrões mínimos de infraestrutura e acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) por meio da adequação arquitetônica.
- 5- Garantir em colaboração com a União a oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático próprio e de recursos de Tecnologia Assistiva a todos os alunos matriculados nas SRM das escolas públicas e do NAPpE.
- 6- Garantir em colaboração com a União a oferta de curso básico para os professores rede municipal de ensino sobre Educação Especial, até o final da vigência deste PME;
- 7- Contemplar na proposta pedagógica das escolas a oferta de educação inclusiva, observando metodologia, diretrizes curriculares, sistema de avaliação e de promoção, garantindo o acesso, a permanência e a conclusão do ensino fundamental conforme a legislação específica, até o final da vigência deste PME.
- 8- Ampliar a equipe de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do Atendimento Educacional Especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues, até o final da vigência deste PME;
- 9- Garantir até o último ano de vigência deste PME, que os alunos e alunas de 0 a 17 anos, com NEE que necessitam de cuidados, disponham de cuidadores nas escolas da rede municipal (PB/POMBAL/PME, 2015, n.p.).

Recentemente foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº, 13.146/2015, objetivando dentre outras exigências a garantia e a promoção em caráter igualitário, a execução dos direitos essenciais do indivíduo com NEE, especificamente os com TEA, projetando sua inserção social e cidadania, buscando mudar a visibilidade sobre o conceito de deficiência, que por sua vez deixa de ser atribuída a pessoa e passa a ser vista como consequência da falta de acessibilidade que não só o Estado, mas a sociedade como um todo apresenta, mostrando que a deficiência está no meio, e não nas pessoas (BRASIL/LBI, 2015).

A inclusão escolar também é assegurada através da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, trazendo no seu art. 1º, Parágrafo único, a determinação da oferta do atendimento escolar desses alunos a partir da educação infantil, compreendida pelas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial quando necessário for, por intermédio de avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e no art. 2º, que os sistemas educacionais têm obrigação de matricular todos os alunos, sendo de competência das escolas estruturar-se para ofertar o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, garantindo condições essenciais para uma educação de qualidade para todos. BRASIL/DNEEEB, 2001).

As crianças com TEA têm seu direito garantido pela Lei nº 12.764/12 (BRASIL/LEI N. 12.764, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e solicita alterações consideráveis na gestão escolar, transformando-a em igualitária e comunicativa, percebendo o ambiente como um autêntico campo de práticas pedagógicas e sociáveis, onde, as pessoas compartilham projetos comuns. Devendo a escola, garantir ao aluno com TEA possibilidades para o desenvolvimento destes integralmente, habilitando-os mesmo diante de suas singularidades em sua participação na sociedade, na busca de alcançarem seus objetivos de vida. Assim, se torna necessário que “[...] as práticas dos professores sejam modificadas para acomodar o aluno incluído [...]”, segundo as Políticas Nacionais de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista ((BRASIL/MEC/SECADI, 2010, p. 37).

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Antes de adentrarmos no contexto de políticas públicas educacionais inclusivas, necessariamente precisamos entender o que são políticas públicas educacionais através de

conceitos ou definições acerca do assunto. Dessa forma, compreende-se por políticas públicas educacionais, como sendo todas as ações que a União desenvolve ou não no âmbito da educação e tem como centro principal as questões escolares.

As políticas públicas provêm de estágios e procedimentos de gerenciamento com a finalidade de construí-las, tornando-se necessário transitar por meio de agrupamento de métodos, destinando-se atender as reivindicações e interesses da sociedade, tudo amparado e assegurado em lei, segundo a mesma, existem principais ciclos estabelecidos para a elaboração das políticas públicas, são eles: preparação da decisão política, agenda *setting*, formulação, implementação, monitoramento e avaliação, que compreendem atividades políticas, advinda de muitas decisões, demandando várias ações programadas para que sejam implantados os objetivos. (SOUZA, 2019).

No âmbito educacional foram muitas as ações lançadas em todos os setores da União, com o intuito de alcançar os objetivos instituídos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1998, como exemplo: Plano do Desenvolvimento Escolar (PDE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Bolsa Família (PBF), Programa Nacional da Alimentação Escolar (PNAE), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFANCIA), Brasil Carinho (BC), uma das mais recentes é o Plano Nacional da Educação (PNE), que projeta aperfeiçoar a educação, em constância com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, fazendo cumprir os deveres da União.

Nessa perspectiva, é fundamental a definição de políticas públicas educacionais, suas especificidades no campo educacional e as questões referentes com a educação especial no Brasil. Só a partir da década de 50, que as ações a nível nacional foram iniciadas no tocante a educação especial, advindas de movimentos encabeçados por instituições privadas em parceria com o governo federal, a exemplo da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Pestalozzi. Estes ainda esclarecem, que a educação especial no Brasil, até a década de setenta, quase que integralmente, manteve-se sobre a responsabilidade de instituições privadas, pois o sistema educacional público não ofertava políticas públicas direcionadas para atender e dá suporte a pessoas com NEE. Um dos grandes marcos nesta década foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), no Ministério da Educação e Cultura (MUNIZ; ARRUDA, 2007).

Definida pela (LDB) nº 9.394/96, a Educação Especial é um modelo de ensino a ser ofertado em escolas de ensino regulares (BRASIL/LDB, 1996), promovendo o Atendimento

Educacional Especializado (AEE), proporcionando recursos e serviços e direcionando quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas de ensino regular.

Ainda assim, durante seu processo de extensão, transpôs distintos níveis de etapas que englobaram desde a composição de escolas especiais destituídas das escolas regulares, modelo este que teve críticas por sustentar a segregação de alunos com NEE, pois levava o seguimento de um sistema escolar semelhante, por não ser benéfico para a inserção desses discentes, ora vista como um sistema paralelo e, em outros momentos, como parte do sistema regular.

A partir da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), disponibilizando às escolas públicas de ensino regulares um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de (AEE), dentre outros programas, com exemplo: o Programa Escola Acessível, Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – Programa BPC na escola, dentre outras (BRASIL/MEC/ PORTARIA..., 2007, 2012).

No tocante as políticas públicas educacionais inclusivas, a título de informação, o município de Pombal, Estado da Paraíba, além das ofertas de matrículas, salas de recursos multifuncionais, cuidadores, dispõe do NAPpE – Núcleo de Atendimento Psicopedagógico ao Estudante, criado pela Lei Municipal Nº 1.662, de 22 de Abril de 2015, que propõe cooperar para o desenvolvimento educativo e coletivo do estudante, projetando sua inserção no ensino aprendizagem, tensionando a superação das limitações intelectuais, sensoriais, físicas e visuais do aluno, distúrbios de comunicação oral e escrita e acompanhamento social. Constituído de um quadro interdisciplinar integrado de Assistente Social, Coordenador, Orientador educacional, Professor de AEE, Professor de Libras, Psicopedagogo e Psicólogo, promovendo assessoramento aos discentes e suas famílias (PB/ POMBAL/ NAPpE, \2015).

Na percepção de Mendes (2010), independentemente da alocação abrangente, a educação especial no Brasil, até este momento apontam precariedades:

[...] a despeito das evoluções no discurso, na atualidade constata-se que, para uma estimativa de cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, cerca de 800 mil matrículas, considerando o conjunto de todos os tipos de recursos disponíveis, ou seja, desde os matriculados em escolas especiais até os que estão nas escolas comuns. A grande maioria dos alunos com necessidades educacionais

especiais está fora de qualquer tipo de escola (MENDES, 2010, p. 106).

Sendo perceptível constatar a falta de acessibilidade de uma grande maioria de discentes com NEE à educação escolar, a cerca disso Mendes (2010) descreve que os discentes, epicentro da educação especial, inseridos em instituições de ensino, em sua grande maioria não são atendidos por uma educação estruturada e de qualidade:

As mazelas da educação especial brasileira, entretanto, não se limitam a falta de acesso, pois os poucos alunos com necessidades educacionais especiais que tem tido acesso a algum tipo de escola não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos (MENDES, 2010, p. 106).

Por fim, podemos identificar que mesmo diante da oferta de políticas públicas na conjuntura escolar, instituídas e desenvolvidas ao longo do percurso histórico da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, projetando uma inclusão eficiente, muito tem a ser feito para efetivação de uma educação de qualidade e de direito para todos, independentemente de suas particularidades.

2.4 CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

As crianças com (NEE), são indivíduos que apresentam consideráveis diferenças em seus aspectos de ordens físicas, sensoriais e intelectuais, em caracteres temporários que ditam alterações parciais de forma a adequar as capacidades do aluno na respectiva altura, ou permanentes que exigem adaptações gerais e acompanham a criança durante o seu percurso escolar.

De acordo com Mantoan (1998), inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação e assim diz a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Ao fazermos uma retrospectiva na história da educação especial brasileira, constata-se que ao longo dos anos foram utilizadas muitas terminologias a fim de classificar esses indivíduos, a exemplo delas: anormais, débeis, retardados, incapacitados, mongolóides, dentre outras.

As pessoas com NEE, nas últimas seis décadas, eram definidas em apenas 5 (cinco) tipos: físicas, auditivas, intelectuais, visuais e múltiplas. A partir de 2006, com a emissão da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), acrescentou-se a deficiência psicossocial. Podendo desta forma ser comprovada no Art. I dessa Convenção, onde traz que:

[...] pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL/DECRETO N. 6.949, 2009, n.p.).

Com a intenção de sanar os efeitos negativos advindos do uso de terminologias passadas usadas para classificar os indivíduos em suas peculiaridades, surgiu a expressão (NEE), no ano de 1978, por meio de um relatório intitulado “Relatório Warnock”, constituído para reavaliar o atendimento as pessoas com deficiência, encabeçado por Helen Mary Warnock, terminologia esta que abrange crianças e adolescentes com déficit em seguir o currículo apresentado como base. Abrangendo desde crianças com dificuldades de aprendizagens, crianças com altas habilidades ou com distúrbios emocionais e de condutas, elaborando metodologias alternativas, tendo em vista as capacidades de cada indivíduo. (WARNOCK et. al., 1978, p. 36).

Nessa perspectiva, Borges (2005, p. 03), diz:

[...] um aluno tem necessidades educacionais especiais quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisando, assim, de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado.

Com a institucionalização da Lei nº 4.062/1961 até a Lei nº 12.796/2013, altera-se a abrangência do público alvo da Educação Especial na atual LDB 9394/96, dessa forma surgiu a utilização de outros termos com a finalidade de ampliar o atendimento a outras necessidades existentes, como portadores de deficiência física ou mental, excepcionais, superdotados, entre outras.

A esse respeito Carvalho (1999, p.59), diz:

A história da educação especial no Brasil, no que se refere ao contexto escolar, foi trazendo ao longo do tempo relatos sobre a modificação na forma de tratamento dos alunos da Educação Especial. De ‘excepcionais’, passaram a ser chamados de ‘portadores de deficiência’, ‘deficientes’, alunos com necessidades especiais, e atualmente, alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

No sentido de nos alertar Mazzotta (1996 apud CARVALHO, 1999, p. 60) diz:

[...] para a inadequação linguística da expressão ‘portadores de necessidades educativas especiais’, sugerindo que, em lugar dela, usemos ‘alunos que apresentam necessidades educacionais especiais’, o que, sem dúvida, é mais adequado, seja do ponto de vista semântico ou do psicológico.

Acompanhando a concepção de Carvalho (1999, p.61), referente ao que ele afirma dizendo “[...] seja qual fora a criança ela testará o experimento da aprendizagem escolar entendendo como desagradável, se durante esse processo encontrar obstáculos, desmotivada ficará, se não encontrar significado no que a escola ensina”. Podendo ser inseridas nessa terminologia os indivíduos com autismo, surdo-cegueira, deficiência auditiva, deficiência visual, problemas intelectuais, problemas motores graves, perturbações emocionais, dificuldades de aprendizagens específicas, problemas de comunicação, dentre outros problemas de saúde.

2.4.1 Crianças Autistas

Compreendidas por suas particularidades singulares, definida em conformidade com sua diagnose, classificados como frágeis e significativos, expõem inabilidade de sociabilização em quase sua totalidade não falam, dispersam-se facilmente, exteriorizando renitência a instrução e a práticas habituais, nos casos mais severos evidenciam posturas de cunho destruidor e autoagressivas, bem como escassez da lógica com a subsistência.

O indivíduo já nasce com TEA, apresentando diversos traços, a exemplo das adversidades para captar o que escuta; comprometimentos de ordem motora, de interlocução e sociabilidade, contraversão pronominal, mobilidades uniformes, concentração no que lhes instigam, podendo demonstrar pânico, bem como dificuldades para desenvolver noções e convicções. (RODRIGUES; SPENCER, 2010; ORRÚ, 2009; FERNANDES et. al., 2007).

Na Concepção de Rodrigues (2015 apud PEDREIRA; COSTA, 2017, p. 17):

Parece ser comum entre os autistas que exista um considerável comprometimento dos movimentos das mãos, dos membros inferiores, do tronco e no jeito de sentar, ficar de pé, caminhar. Executam manobras estranhas e complexas com as mãos antes de pegarem objetos ou quando os seguram. É característico caminhar na ponta dos pés e, repentinamente, dar saltos. Alguns inclinam o corpo para os lados, para frente, balançam a cabeça no ar ou giram em torno de si mesmos.

Segundo estudos realizados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), existem mundialmente cerca de 70 milhões de pessoas com autismo, no Brasil, a estimativa é de mais de 2 milhões de autistas, de acordo com a (ONU), a partir deste contexto, levanta-se um leque de questionamentos, dentre eles, como estas crianças estão inseridas na escola (SOARES, 2019). Ocorrendo com maior incidência em crianças do sexo masculino, porém quando evidente em crianças do sexo feminino, torna-se mais intensa. (PERINNI; GONGING, 2013; RODRIGUES; SPENCER, 2010).

Portanto uma criança autista necessita que seja ensinado quase que em sua totalidade tudo que uma pessoa considerada “normal” aprende naturalmente por meio da observação e da experiência, com isso a aprendizagem destes indivíduos necessita ser baseada por um modelo de ensino estruturado que dará suporte e orientação de como se dará esse processo, sendo importante considerar que mesmo diante de suas peculiaridades o autista não é incapaz de aprender, possuindo apenas formas singulares de captar os estímulos e apropriar-se deles. A mesma não responde aos estímulos internos, a exemplo do choro quando sentem fome, dor ou medo, por isolar-se do ambiente social.

A esse respeito, Rodrigues (2010) diz:

A ausência do comportamento que representa dor, perigo e medo nas crianças autistas é despercebida. O desenvolvimento emocional é confuso, surgem sorrisos inesperados. Parecem ter uma capacidade restrita para exprimir afetos e entender emoções. (RODRIGUES, 2010, p. 22).

Nessa perspectiva, Jean Piaget (2007 apud UCHÔA, 2015) enfatiza que o indivíduo demarca sua aprendizagem por meio de suas condutas, evidenciando que em crianças com TEA, esta evolução é modificada uma vez que seu desenvolvimento não se dá de forma estabelecida.

Tendo em vista a complexidade do quadro e o quão se torna desafiador para a escola e educadores, faz-se necessário e importante buscar o conhecimento sobre o TEA, para o

melhor entendimento de como se dá o processo de desenvolvimento integral desses indivíduos, uma vez que mesmo diante da complexidade e dos desafios, são muitas as razões existentes para a promoção da inclusão, razões estas que passam por nossas concepções acerca da necessidade educacional especial, sendo apoiadas legalmente e dada a importância das práticas pedagógicas nesse processo.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O referido capítulo, busca dar continuidade e sustentação ao trabalho desenvolvido complementando, com um breve histórico conceitual, no que se refere a definição do TEA, abrangendo em sua amplitude o autismo desde os primeiros estudos e pesquisas desenvolvidas na busca de melhor definir esta síndrome, a partir das observações de diversos teóricos, quais os fatores causadores, quais as categorias e os níveis de comprometimento do desenvolvimento cognitivo do indivíduo acometido deste transtorno, que métodos intervencionais usuais contribuem para a mediação das práticas pedagógicas e como a escola referenciada como espaço de múltiplas diversidades deve e é capaz de contribuir para o melhor desempenho na aprendizagem e na inclusão escolar e social desses indivíduos, a partir de uma gestão democrática e comunicativa.

3.1 BREVE HISTÓRICO

O TEA, popularmente conhecido por autismo, quase 6 (seis) décadas, após a sua primeira descrição, foram variadas as formas e tentativas de melhor explicá-lo, no tocante das diversas áreas do conhecimento e teorias, desse modo ainda não se tem uma conclusão no que envolve as delimitações de causas e intervenções eficazes, somente hipóteses. A temática levantada em questão tem sido constantemente debatida e ganha mais enfoque e aprofundamento em escolas, cursos superiores e, principalmente nas licenciaturas, a fim de sanar questionamentos advindos de docentes que estão cotidianamente em contato com crianças com esse transtorno.

Para Fontes (2016), o TEA é caracterizado como:

Uma síndrome que afeta o neurodesenvolvimento infantil, com dificuldade qualitativa chamada de tríade do comprometimento, repetitivo, podendo apresentar também sensibilidade sensorial, problemas gastrointestinais, preferências por alimentação líquida, medo de mudanças, etc.

A princípio sua definição teve como precursor Paul Euler Bleuler em 1911, os primeiros estudos por meio de observações através de pesquisas foi iniciado por Léo Kanner, em 1943, seguido dos demais teóricos a exemplo de Hans Asperger, em 1944, a psiquiatra inglesa Lorna Wing, na década de 60, seguido por meio das linhas das classificações, a primeira vez em 1952, foi publicada por meio da Associação Americana de Psiquiatria (AMA), o primeiro lançamento do DMS-I – Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais, provendo uma terminologia e orientações modelos para o prognóstico de transtorno mental até DSM - V os quais classificam o autismo no grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), suas chances de obtenção de sucesso no tratamento de determinados sintomas. (APA, 2014).

3.2 AUTISMO

A expressão autismo tem sua origem grega (*autos*), que traduz: olhar para si mesmo. A priori criado pelo psiquiatra Paul Eugen Bleuler, em 1911, buscando descrever e caracterizar indivíduos com diagnóstico de Esquizofrenia, um dos traços da psicose (SOARES, 2019).

Todavia, os primeiros estudos acerca do autismo, foram iniciados por Léo Kanner, em 1943, estudando o comportamento de um grupo de crianças autistas, que apresentavam características individuais relacionadas às demais síndromes, nomeando o autismo como distúrbio do contato afetivo, onde analisou desde o nascimento dessas crianças um isolamento social, identificando que o autismo, diante da formulação de um conceito definido, apresentava sintomas primários, diferentes das demais psicoses infantis, a exemplo da Esquizofrenia Infantil, observou também que os pais desses indivíduos instituíam um contato afetivo indiferente, especificamente a mãe, desenvolvendo dessa forma a terminologia “mãe geladeira.” (SOARES, 2019).

Ao fazer uma análise sobre os estudos de Bleuler e Kanner, acerca do conceito sobre o autismo, visando contribuir teoricamente Rodrigues (2010, p. 18 e 19), destaca que:

[...] Bleuler propões uma ‘ausência da realidade’, com o mundo exterior, e, conseqüentemente, impedimento ou impossibilidade de comunicar-se com o mundo externo, demonstrando atos de um proceder muito reservado.

Kanner, em 1949, refere-se ao quadro com o nome de Autismo Infantil Precoce, evidenciando serias dificuldades de contatos com pessoas, ideia fixa em manter os objetos e as situações sem variá-los, fisionomia inteligente, alterações na linguagem do tipo inversão pronominal, neologismo e metáforas.

Principiando de concepções e compreendendo que o autismo é entendido como um déficit de cunho intelectual e não uma psicose e que ainda não possui remate de definição. Para tanto, Mantoan (1997 apud UCHÔA, 2015), relata que:

O autismo é definido pela Organização Mundial de Saúde, como um distúrbio do desenvolvimento, sem cura e severamente incapacitante. Tendo sua incidência em cada 10.000 nascimentos cinco casos, isso se adotado um critério rigoroso de classificação, considerado em estudos correlatos três vezes maior, ou seja, que necessitem do mesmo tipo de atendimento (MANTOAN, 1997 apud UCHÔA, 2015, p. 32).

Em 1944 Hans Asperger, a partir de observações feitas em atendimentos a crianças, denominou o conceito desse distúrbio como psicopatia autística, caracterizada por severos transtornos de socialização, domínio da fala, desenvolvimento de habilidades motoras retardadas, dentre outras, com maior incidência em crianças do sexo masculino (SOARES, 2019).

Mais tarde na década de 60, a psiquiatra inglesa Lorna Wing descreveu a tríade de sintomas do autismo como: alterações na socialização, comunicação/linguagem e padrão de comportamento alterado, considerando que os sintomas apresentados variam de acordo com o grau e nível do autismo, estendendo-se do leve ao severo. (SOARES, 2019).

Dessa forma, não há um conceito previamente definido do autismo, uma vez que o mesmo se encontra em constante modificação, apresentando uma serie de sintomas e dificuldades que trazem prejuízos na interação social, comunicação e na realização de atividades, seus primeiros sintomas no geral tendem a aparecer nos três primeiros anos de vida.

Na linha das classificações, classificado pela primeira vez em 1952, foi publicada por meio da Associação Americana de Psiquiatria (AMA), o primeiro lançamento do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DMS-I), provendo uma terminologia e orientações modelos para o prognóstico de transtorno mental, no DMS III e DSM IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), no DSM -V os quais classificam o

autismo no grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD),(SILVA, 2019), de acordo com o CID 11(*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*),sendo necessário e importante que o diagnóstico seja precoce para que as intervenções necessárias sejam aplicadas, para um melhor desenvolvimento. São utilizados alguns métodos de prognóstico para o TEA, onde necessariamente precisam ser considerados para que os sintomas sejam reconhecidos. (SILVA, 2016; CUNHA, 2011). Estes critérios devem seguir a seguinte sequencia abaixo:

1.Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestadas de todas as seguintes maneiras:

- a.Déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social;
- b.Falta de reciprocidade social;
- c.Incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento.

2.Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos duas das maneiras abaixo:

- a. Comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais incomuns;
- b. Excessiva adesão/aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamento;
- c. Interesses restritos, fixos e intensos.

3.Os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades (SILVA, 2019).

O prognóstico fundamenta-se nas áreas de interação social, comunicabilidade e comportamentos reduzidos. Suas razões ainda são desconhecidas podendo ser ocasionadas por fatores ambientais e genéticos, nas quais várias patologias de ordens neurológicas foram apontadas como prognósticos do autismo. A CID 10 (OMS, 2000) lançada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), no Brasil, frequentemente aplicada para fins de pareceres médicos e projetando a abstenção do Benefício de Prestação Continuada (BPC), apresentando a definição de autismo como sendo:

[...] um transtorno global do desenvolvimento caracterizado por a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em

cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (OMS, 2000, p.34).

No Brasil dados apontam uma predominância de 1:360, nascidos vivos (SOUZA, 2019) visto que nas literaturas abordam e descrevem possíveis razões tentando esclarecer este plausível aumento na preeminência do autismo, são elas:

- a) A ampliação do conceito do autismo, que passou a ser entendido como um espectro de condições;
 - b) Maior conscientização de clínicos e da comunidade sobre as manifestações do autismo;
 - c) Detecção mais eficiente dos casos sem deficiência mental e reconhecimento de que o autismo pode estar associado a outras condições;
 - d) Melhoria nos serviços de atendimento a esta população, o que incentiva o diagnóstico;
 - e) Aumento de estudos epidemiológicos com grandes populações, o que contribui para a detecção de novos casos;
 - f) Mudanças na metodologia dos estudos (idade da amostra e critérios de diagnóstico);
 - g) Possibilidade de um verdadeiro aumento do número de casos, associada a um provável aumento dos fatores de risco (causas ambientais).
- (WILLIAMS; BRAYNE; HIGGINS, 2006, apud SOUZA, 2019, p. 34).

A fim de conduzir um espaço favorável para a troca da aprendizagem e vivência entre os alunos, necessitamos inteirar-se de como se dá a aprendizagem de crianças com TEA, para tanto, faz-se necessário tomar conhecimento de suas maneiras de aprenderem e quais suas principais disfunções cognitivas, dentre as quais, especificamente estão as funções executivas, teoria da mente, aprendizagem implícita e atenção seletivas, contextualizadas a seguir.

Entende-se por funções executivas, como o exercício o qual nos prepara para executar tarefas, tendo como exemplo, a organização a continuidade e a solução de problemas, projetando definir a preferível solução a tomar em determinada situação. No que se refere à criança com TEA, trazemos essa fragilidade relacionadas a aprendizagem, a atenção, organização e capacidade de conceituação, as crianças com TEA mostram variações nas funções executivas, por apresentarem dificuldades peculiares em seus comportamentos. Muitos estudos neurológicos mostram implicações nas funções cognitivas, podendo estas estar comprometidas nos indivíduos com TEA, a exemplo da flexibilidade cognitiva, controle

inibitório e a atenção. Por essa razão, o ensino estruturado oferecerá melhor embasamento visual aos seus déficits de diálogo e como resultado uma aprendizagem relevante em sala de aula.

Na concepção de Fuster (1997, apud SOUZA, 2019, p. 51) as funções executivas, são compreendidas como "[...] um conjunto de funções responsáveis por iniciar e desenvolver uma atividade com objetivo final determinado. Na instrução escolar é compreendida como o período avançado do desenvolvimento integral da criança, a mesma nos permite aplicar metodicamente a função executiva, tendo em vista que é fundamental aplicar os conhecimentos e metodologias já estudadas, moldando as inovações a serem ajustadas.

A Função Executiva consiste em uma disposição adequada com o fim de alcançar um objetivo. Essa disposição pode implicar um ou vários aspectos: A intenção de evitar ou adiar uma resposta (inibição do impulso de agir imediatamente sobre uma situação); Um plano estratégico de ações sequenciadas; Uma representação mental da tarefa (DALLABRIDA, 2016, p. 14).

A Teoria da Mente significa a habilidade para conceder estados mentais a outros indivíduos e prever a conduta destes em função destas responsabilidades (PEIXOTO, 2018). Mesmo estes sendo os precursores desse estudo, foi a partir das observações advindas de pesquisas de Wimmer e Perner que fomentaram a conjuntura destas indagações provisórias em teoria da mente na tentativa de esclarecer como esta procede em crianças, através de um trabalho por eles intitulado de “Crença Falsa”, no intuito de afirmar que as crianças eram capacitadas a esclarecer o que os outros indivíduos pensam. De acordo com esses estudos realizados no percurso desta pesquisa, pode-se verificar que só a partir dos 4 anos é possível apurar a presença da teoria da mente nas crianças (PEIXOTO, 2018).

A dificuldade em Teoria da Mente, que é aquela habilidade e que se estabelece no desenvolvimento típico por volta dos 4 anos de idade. Então, por volta dessa idade, a criança típica desenvolve essa capacidade de colocar-se no lugar do outro. Ao colocar-se no lugar do outro, a criança atribui sentimentos e pensamentos ao comportamento que ela vê em outra pessoa, o que possibilita que ela regule melhor o seu comportamento social. (LEON, 2017, p.22).

Muitos foram os pesquisadores, que a começar da década de 70, buscaram entender a correspondência entre a teoria da mente e outras questões do movimento humano em coletivos peculiares, a exemplo de indivíduos com TEA (PEIXOTO, 2018), foco desta pesquisa. A evolução da teoria da mente compreende não só a análise a respeito dos interesses, mas similarmente as aptidões de refletir a respeito desses entendimentos. Os indivíduos acometidos de TEA, não possuem a habilidade instantânea e autêntica de identificar as emoções, pensamentos e intenções em si e nos outros (PEIXOTO, 2018). Estes, ainda tendem a expor as atitudes de maneira imensamente lateral e concreta, o contrário de mentalizar e conceder sentido ao comportamento, sentimento ou finalidade da outra (GAUDERER, 1977), a mesma tem alcançado prenunciar e esclarecer os comprometimentos e singularidades dos TEA.

Desse modo, a aprendizagem humana é compreendida por implícita e explícita, conceituando-as da seguinte maneira, a aprendizagem implícita é definida como “a prática que transcorre, em grande parte da vida humana, independente do pensamento, tanto no que diz respeito a aquisição quanto ao assunto do conhecimento desse modo assimilado”, sendo notável que em crianças pequenas boa parte da sua aprendizagem se dá de modo implícita, construindo e associando conceitos, já a aprendizagem explícita é diferente, compreendida como um processo adquirido pela escola, advindo da mediação promovida pelos professores estipulando conceitos (SOUZA, 2019).

Normalmente, a aprendizagem implícita permeia durante todo o processo da vida humana, visto que constantemente memorizamos intuições por meio dos nossos sentidos.

Nessa percepção de Alheit (2012 apud SOUZA, 2019, p.59), enfatiza que:

Através dos processos de aprendizagem implícita que operam desde o início da vida de uma pessoa, tanto dentro quanto fora das instituições, não só apropriamos elementos experienciais individuais como se fossem componentes do mundo social, mas também desenvolvemos o ‘sistema de apropriação em si’.

O indivíduo com TEA expõe uma imensa vulnerabilidade na habilidade de entender de maneira implícita, em consequência disso, o professor empregará na mediação do conhecimento durante o processo de aprendizagem destes, com maior frequência a aprendizagem explícita, para que de fato haja a aprendizagem, embasada no entendimento de que os conhecimentos nos anos iniciais que se definem por meio da aprendizagem implícita

ocorrem com imperfeição, visto que a criança com TEA aprende de fora para dentro, por meio de referências, a exemplo de expressar o sorriso, se vê outras pessoas sorrindo.

Leon (2017) enfatiza que a aprendizagem de indivíduos com TEA é distinta da aprendizagem de indivíduos tipicamente normais, dado que:

Aprendizagem de pessoas com TEA apresenta uma estrutura mental diferente daqueles com desenvolvimento típico, o que quer dizer que a pessoas com autismo utiliza as conexões entre áreas do cérebro de maneira diferenciada: apresenta fragilidade nas habilidades cognitivas superiores que envolvem a abstração, mas, por outro lado é fortemente perceptiva visualmente e atenta ao detalhe. (LEON, 2017, p.13).

Em vista disso, é relevante a estruturação visual, dada por meio de métodos educacionais de intervenção, a exemplo do ABA, PECS e TEACCH, contextualizados a seguir para o desempenho de indivíduos com TEA, para isso os espaços escolares e as atividades diárias carecem estar elaboradas visualmente.

Portanto, o nosso cérebro é completo de infinitas ligações para concedermos respostas aos impulsos do ambiente, dentre elas está a atenção, habilidade dividida em sustentada, alternativa e seletiva, primordiais para a conservação da informação e alicerçamento do aprendizado. A mesma oferece mecanismos que sustentam nossa consciência do mundo e a regulamentação voluntária dos nossos pensamentos e sentimentos (SOUZA, 2019). A atenção seletiva, compete a um estilo de pesquisa, implementado por Eric Courchesne, na Califórnia, visto que o indivíduo que nasce com TEA tem a predisposição de manifestar uma atenção pegajosa, apresentando maior incapacidade na atenção seletiva fixando em um impulso, apresentando dificuldade em torná-lo visto de acordo com sua importância.

Daí em diante, o exercício dessa habilidade por meio de terapias pertinentes é que estes poderão conduzir suas conexões dando respostas aos impulsos do ambiente, podendo esta incapacidade ser beneficiada pela execução do ensino estruturado como observaremos no próximo capítulo, a partir do entendimento da relevância do professor e suas práticas inclusivas no processo de inclusão de crianças com TEA na educação infantil, foco de proposta para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Por fim, o autismo é um transtorno complexo, apresentando variedades de sintomas, o que traz impasses para a sua definição, primordialmente discutido na educação infantil, porta de entrada das crianças para adquirir e desenvolver os primeiros saberes e habilidades.

Na contemporaneidade, admite-se que o mesmo existe em seus diferentes graus e tipos, conforme descrição abaixo (KLIN, 2006).

3.2.1 Tipos de Autismo

a) Nível 1: Considerado leve, tendo dificuldade e pouco interesse em iniciar interações, apresentando inflexibilidade no comportamento, interferindo em um ou mais contextos, apresentando também uma dificuldade significativa na troca de atividades, em se organizarem e de se planejarem. A Síndrome de Asperger é considerada como autismo leve, ou forma mais branda do espectro autista, diferenciada do autismo clássico, por não implicar em suas características o atraso da linguagem significativa. Esta síndrome tem como público alvo crianças do sexo masculino, afetando- os três vezes mais, os sujeitos acometidos por Asperger, apresentam seu QI acima da média, chamada por muitos especialistas de “Autismo de Alto Funcionamento”, tendo grandes chances de na vida adulta desenvolverem ansiedade e depressão (FONSECA, 2014).

b) Nível 2: Este considerado moderado, tem como característica própria um grande déficit nas habilidades sociais, ocorrendo também prejuízos na interação, mesmo dispondo de apoio, a inflexibilidade existente no comportamento, também dificulta a entender as mudanças, apresentando também comportamentos restritos ou repetitivos com maior frequência. O Transtorno Invasivo do Desenvolvimento é um tipo de autismo moderado, apresentando diversos e diferentes sintomas, entre os mais comuns a interação social prejudicada, competência linguística superior ao transtorno autista e com menor incidência de comportamentos repetitivos.

c) Nível 3: Neste nível de intensidade grave, apresenta deficiência grave no ato da interação e da comunicação seja ela verbal ou não verbal, apresentando os mesmos níveis comportamentais acima citados no nível 2. O TEA, é grave, por afetar as habilidades sociais, cognitivas e linguísticas, possui a incidência de movimentos repetitivos, podendo ser diagnosticado antes dos 3 (três) anos de idade, alguns sinais podem ser identificados, a exemplo da dificuldade em pedir fazendo o uso da linguagem, apresentando desenvolvimento com atraso na linguagem, autoestimulação, comportamento como balançar e bater as mãos e a falta do contato com os olhos ao falar (GOMÉZ; TERÁN 2014, p.480).

Há algumas metodologias que foram adaptadas e que hoje são usadas para tratar do Transtorno do Espectro Autista.

3.2.2 Principais Intervenções Educacionais: ABA, PECS, TEACCH

Dentre as intervenções mais utilizadas por sua eficácia no contexto que envolve a educação, se destacam: a ABA; o PECS e o TEACCH.

3.2.2.1 - ABA: Análise aplicada ao comportamento

Esse tratamento visa instruir a criança inserida por etapa na sua aprendizagem habilidade que a mesma não dispõe, de modo integral, individualizado, inicialmente por meio de instrução ou orientação, traz como contribuição positiva, tornar o aprendizado prazeroso para a criança, ensinando a mesma a reconhecer os variados estímulos, sendo o modelo repetitivo uma característica importante nessa abordagem. Foram tecidas críticas a esse modelo de intervenção por aparentemente automatizar os indivíduos, uma vez que a proposta é intervir antecipadamente para proporcionar o desenvolvimento integral da criança de maneira que essa seja capaz de ser ao máximo independente (CUNHA, 2014).

Na concepção de Kearney (2008), a aplicabilidade do ABA é a maneira de remodelar o comportamento conforme a atualidade, isto é, a interferência deve realizar-se beneficiando estes indivíduos, a partir do que lhe foi posto diariamente, o mesmo respalda-se no que é concreto, perceptível e apreciável e não por meio de análise abstrata. É um dos modelos de intervenção mais utilizados no Brasil, por modificar comportamentos estereotipados em funcionais.

3.2.2.2 - PECS - Sistema de Comunicação através da Troca de Figuras

Esse sistema tem como público alvo prioritário os indivíduos que não se comunicam ou usam com ineficiência a comunicação, sua execução traduz-se essencialmente na utilização de seis passos, objetivando despertar a criança para que compreenda que por meio da comunicação ela consegue de forma ágil o que deseja, sua aceitação satisfatória em diversos lugares do mundo e se bem aplicado, exhibe desfechos incontestáveis na comunicação por meio de cartões para crianças que não falam e na estruturação da linguagem verbal para as que falam e que por algum motivo precisam organizar essa linguagem (SOUZA, 2019).

3.2.2.3 - TEACCH – Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios Correlatos da Comunicação

Emprega um modelo de análise denominada PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado) para analisar a criança levando em consideração suas altas habilidades e suas extensas limitações, por meio de atendimento individualizado, fundamenta-se na estruturação do espaço físico, por meio de rotinas, ordenadas em quadros, painéis ou agendas, objetivando adaptar o ambiente, facilitando para a criança compreendê-lo, desenvolvendo a sua independência (SCHOPLER; REICHLER, 1979; CUNHA, 2012, p. 73).

O TEACCH® (*Treatment and Education of Autistic and related Communication hadicapped Children*) – Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficits relacionados à comunicação surgiu em 1966, como uma prática psicopedagógica, a partir de um projeto de pesquisa desenvolvido na Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, pelo Dr. Eric Schopler que questionava a prática clínica de sua época – a mesma que concebia a origem do autismo segundo uma causa emocional, devendo ser tratado pela concepção da psicanálise (ORRÚ, 2012, p.60).

Apoiado nas intervenções desenvolvidas com base nesse método, a predisposição de que a criança com TEA percorrem um processamento resistente de aprendizado, ao invés de automatizar-se, é de humanizarem-se mais e progressivamente. Observamos que alcançam aptidões e elaboram alguns conceitos, expõem aperfeiçoamentos relacionados as circunstâncias precedentes do trabalho com o método TEACCH (SCHOPLER; REICHLER, 1979).

De acordo com Rodrigues (2010, p.80):

A criança autista exprime melhor a percepção visual do que a percepção auditiva durante as estimulações, responde a ela positivamente quando estimulada em ambientes organizados, ou seja, o funcionamento comportamental adaptativo do autista é consideravelmente melhor em condições estruturadas.

Comprovados a sua eficácia os métodos educacionais acima citados são de cunho visual, desenvolve a socialização e linguagem de crianças autistas e são indispensáveis para a adaptação de metodologias pedagógicas. Dessa maneira, torna-se perceptível que uma criança autista pode desenvolver suas habilidades sociais e sua aprendizagem na sociedade, para isso é imprescindível que esteja inserido em escolas de ensino regulares, um ambiente de

heterogeneidade, que projeta a educação inclusiva, no tópico a seguir abordaremos como caminha a escola e a criança com TEA.

3.3 A ESCOLA E O TEA

Buscando melhor compreender como se dá a relação entre a escola e a criança com TEA, abordaremos algumas das concepções que tratam da temática da inclusão de alunos diagnosticados com TEA, no contexto das escolas de ensino regulares, uma vez que estes têm adentrado com maior frequência nos últimos anos. A inclusão de indivíduos com TEA no ensino regular já é um direito adquirido pela Lei Berenice Piana Nº 12.764/12, nela garantindo que escolas de ensino regulares admitam esses alunos através da matrícula, dando suporte necessário para a sua permanência e um ensino de qualidade (BRASIL/LEI, 1.764/2012).

A escola com proposta inclusiva tem a obrigação de assegurar ao indivíduo com NEE condições para que ele tenha uma progressão e inserção no contexto social capacitando-o para alcançar seus objetivos, sendo necessário o empenho de toda a comunidade escolar envolvida e adoção de ações envolvidas com a inclusão do aluno na escola regular, onde estes possam acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino regular. Torna-se imprescindível o conhecimento sobre as singularidades dos alunos, entendendo que sua aprendizagem advém fundamentada de atividades propícias aos sujeitos envolvidos.

De acordo com a Declaração de Salamanca (BRASIL/MEC/SEESP,1994):

O princípio fundamental desta “Linha de Ação” é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem na rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL/MEC/SEESP, 1994, p.17-18).

No entendimento de que a escola é o meio social de interação entre os indivíduos, sendo considerada uma instituição de cultura que tem como papel socializar o saber adquirido historicamente e na atualidade, dando condições para que os indivíduos possa construir o conhecimento e se prepararem para o exercício de sua cidadania. No entanto, sabemos que nossas escolas regulares não estão preparadas para garantir a inclusão de crianças com esses

espectros, criando uma série de situações, onde a legislação que regulamento o acesso das crianças à escola, não assegura.

De acordo com Figueiredo (2008):

A escola para se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência (FIGUEIREDO, 2008, p.143).

Por apresentarem características peculiares em seus comportamentos, os indivíduos com TEA quando inseridos no contexto de escolas de ensino regulares apresentam diariamente desafios na conjuntura da sala de aula com os demais colegas e professores, por exibirem dificuldades em seu comportamento e sua aprendizagem. Tendo em vista que algumas dificuldades apresentadas na interação social, contato, comunicação, bem como alguns comportamentos específicos do autismo. Tais características podem interferir diretamente no relacionamento da criança com os colegas e professores, na maioria das vezes, essa interação pode se dar de forma negativa (SOUZA, 2019).

No século XXI, ouvir relatos afirmativos advindos de escolas de ensino regulares, que incluem todos os alunos na sua integralidade, referente a inclusão é necessário reestruturar-se, desde a execução da linguagem, considerando as diferenças no âmbito escolar para positivar o processo de aprendizagem para todos, introduzindo recursos capazes e eficazes para a promoção dessa aprendizagem.

Para que esta reestrutura escolar aconteça no tocante à inclusão, Mantoan (1998, p.49-51), diz que é necessário:

A descentralização da gestão administrativa, por sua vez, promove uma maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira de recursos materiais e humanos das escolas, por meio de conselhos, colegiados, assembleias de pais e de alunos. Mudam-se os rumos da administração escolar e com isso o aspecto pedagógico das funções de direito e dos coordenadores e supervisores emerge. Deixa de existir os motivos pelos quais esses profissionais ficam confinados aos gabinetes, às burocracias, sem tempo para conhecer e participar de que acontece nas salas de aula.

Já Mattos e Nuernberg (2011) ressaltam a relevância da inclusão escolar, haja vista que esta pode constituir elemento de ampliação das probabilidades de interações sociais das crianças com seus pares e com os adultos, o que pode auxiliar na sua comunicação social. No entanto, é imprescindível que os profissionais envolvidos nesse processo, se utilizem de estratégias de mediação, respeitando as características individuais infantis.

No entendimento de Serra (2008, p. 115):

[...] a inclusão não pode ocorrer por meio de um manual ou pela força de documentos políticos. Devendo o governo, oferecer condições concretas para a efetivação da inclusão, na perspectiva de que a mesma ultrapasse as propostas, deixando de ser aplicada apenas para o cumprimento de leis e decretos vigentes.

Nessa perspectiva, sendo determinante o papel do professor no processo de inclusão de crianças com TEA, se faz necessário que este esteja disposto e preparado para trabalhar com quaisquer dificuldades que lhe apareçam, devendo sua prática educacional estar adequada e preparada para receber os alunos e suas necessidades, estando sempre atualizado, saindo da zona de conforto dos conteúdos estudados em sua formação acadêmica, buscando inovar os conhecimentos para atuar com excelência no atendimento a criança com autismo.

A proposta inclusiva da Educação, (um direito assegurado) tem por fim conscientizar os professores sobre as bases filosóficas, políticas educacionais, jurídicas e éticas responsáveis pela formação de competência do profissional que participa ativamente do processo de integração, desenvolvimento e inserção da pessoa deficiente na vida produtiva em sociedade, evidenciar o direito legal mediante dever do Estado com a educação; e garantir, conforme determina a Constituição da República Federativa do Brasil no seu artigo 208, inciso III, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino (RODRIGUES, 2010 apud UCHÔA, 2015, p. 20).

É nesse entendimento, onde temos a percepção de que a educação é para todos, mas a inclusão ainda é uma realidade distante para as escolas regulares, por não estarem em sua totalidade preparadas para trabalhar e conviver com as diferenças existentes. Para que aconteça a inclusão faz-se necessário além das mudanças, a união advinda entre escola e sociedade.

Há na educação inclusiva a introdução de outro olhar. Uma maneira nova de se ver, ver os outros e ver a educação. Para incluir todas as pessoas, a

sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros, Assim sendo, inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades educacionais especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania (RODRIGUES, 2006 apud UCHÔA, 2015, p. 21).

Na percepção de Tezani (2008):

[...] essa educação inclusiva implica em uma reestruturação do sistema de ensino, onde o foco não deve ser centrado apenas na pessoa com necessidades educacionais especiais (NEE), e sim em oferecer condições para que os alunos possam ter aprendizagem adequada, independentemente de ter ou não alguma deficiência, faz-se necessário o entendimento de que o processo de inclusão é de suma importância não somente para a criança, mas para todos os nela envolvidos. [...].

A fim de conduzir essa aprendizagem, necessitamos inteirar-se de como se dá a aprendizagem de crianças com TEA e quais as suas principais disfunções cognitivas, são elas as funções executivas, teorias da mente, aprendizagem implícita e atenção seletiva.

4 A PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TEA

Este capítulo tem por objetivo apresentar e caracterizar a prática docente no processo de inclusão de crianças com TEA, inseridas em escolas de ensino regulares, especificamente na educação infantil, mostrando a relevância da mesma para o desenvolvimento pleno da criança, considerando a importância do profissional da educação infantil e a necessidade do conhecimento sobre o TEA e de como suas práticas inclusivas estão sendo desenvolvidas para atendimento a criança autista, como se dá o processo de socialização e aprendizagem das crianças e em particular da criança com TEA, quais as condições básicas necessárias para que o processo de aprendizagem ocorra e especificamente no caso de crianças autistas.

4.1 A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA

Nos últimos anos, o autismo é corriqueiramente discutido, principalmente na educação infantil, tendo em vista o crescente número de crianças com diagnóstico cada vez mais precoce e o crescente percentual no aumento de matrículas em instituições de ensino regular. Uma criança autista apresenta impedimentos que comprometem a sua interação social, o seu comportamento e a sua comunicação, interferindo no seu desenvolvimento integral.

Dessa forma, enquanto estudante do curso de pedagogia, durante a minha trajetória acadêmica, especificamente nesse período de construção do Trabalho de Conclusão do Curso-TCC, e com base nos conhecimentos adquiridos durante o percurso feito ao longo dessa pesquisa e nos estágios realizados, busquei utilizar como base de informações, a estrutura das escolas e creches que integram a rede municipal de ensino da cidade de Pombal, localizada no interior do sertão da Paraíba.

Até 1987, no Brasil crianças de até 7 anos não tinha direito assegurado em lei à educação, foi só a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que este direito tornou-se lei. Com o ingresso de crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas, surgiu a obrigatoriedade de educar, pois por muitos anos o ensino nas creches e pré-escolas foi conduzido por pareceres assistencialistas, evidenciando apenas o cuidar, sem considerar a importância do cunho pedagógico, mais por meio das ampliações das políticas na conjuntura educacional, advindas de inovações referente ao desenvolvimento pleno da criança, educar fez-se tão importante quanto cuidar. Sendo fundamental nesse período a parceria entre a escola, família e sociedade que desempenham papéis importantes nesse processo (BRASIL/CF, 1988).

Além da Constituição Federal de 1988, a educação infantil tem como direito assegurando em outras normas nacionais, dentre elas a LDB nº 9.394/1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº8.069/1990) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 10.172).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, nº 9.394/96, apontado no título V, capítulo II, seção II, art. 29 e 30:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a

ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade BRASIL/LDB, 1996, n. p.).

Sendo a Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, a mais atual e altera a LDB de 1996 destacando:

Art. 4º II- Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

Art. 6º- É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.(BRASIL/LEI 12.796, 2013).

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, no seu Art. 53 e 54, inciso I, assegura que:

Art. 53. A criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando sê-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 54, inciso IV, do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que o Estado deve assegurar ‘atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade’. (BRASIL/ECA,1990).

É indispensável compreender qual a vinculação presente entre o educar e o cuidar e de que modo essa conjuntura pode ser trabalhada para assegurar uma prática de qualidade às crianças incluídas no ambiente escolar. Com isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL/RESOLUÇÃO/CNE/CEB N.5, 2009, p.13-14) afirmam que:

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (BRASIL/RESOLUÇÃO/CNE/CEB N. 5, 2009, p. 13-14).

Nesse sentido, constata-se a importância de incluir crianças com NEE, exclusivamente as com TEA, em creches e pré-escolas, tendo em vista que a vivência

comunitária com a heterogeneidade resultará benéficamente para a evolução da socialização destes com o meio e com o outro.

Assim, Luz, Gomes e Lira (2016, p. 126) enfatizam:

[...] ela socializa, desenvolve habilidades, melhora o desempenho escolar futuro, propiciando à criança resultados superiores ao chegar ao ensino fundamental. A educação infantil é o verdadeiro alicerce da aprendizagem, importante para as demais etapas do desenvolvimento das crianças (LUZ; GOMES; LIRA, 2016, p.126).

A educação infantil é compreendida como a base da aprendizagem de muita relevância, devendo estar preparada para trabalhar com as diferenças, uma vez que é nessa etapa do ensino que começa o processo de inclusão escolar, socialização e aprendizagem das crianças, especialmente as com TEA, sendo a escola o primeiro contato que estas tem com o outro ambiente depois do seio familiar. A inclusão de fato acontece, quando acreditamos no princípio de que todas as crianças podem aprender, tendo acesso igualitário a um currículo básico, diversificado e uma educação de qualidade (PINHEIRO, ZIEDE, 2014).

Caracterizada por manter um ensino advindo da estimulação precoce, dispondo de rotinas, atividades lúdicas, desenvolvimento das habilidades no processo de interação social e aprendizagem e da autonomia no processo de desenvolvimento pleno das crianças, a educação infantil tem muito a contribuir para as crianças com TEA. Não sendo necessário possuir apenas um ambiente incentivador para remodelar os modelos de aprendizagem, bem como salas com recursos pedagógicos e brinquedos. É impreterivelmente necessário que o brincar se evidencie como conjuntura de aprendizagem mediada, tendo em vista uma distinção de impulsos pertinentes que estimulem o entusiasmo, a concentração e as aptidões das crianças. A mesma traduz-se em um âmbito de aprendizagens e de ludicidade, respeitando a criança, contribuindo na evolução de suas habilidades e na formação de sua compreensão (PINHEIRO, ZIEDE, 2014).

A esse respeito, Nunes (2015, p. 103), aponta que:

[...] o brincar necessita fazer parte da proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil e desta maneira direcionar o planejamento das aulas, mas não o brincar sem direcionamento e sem a mediação do professor embora compreenda a importância do brincar livre, assim ele traz em si um propósito e não deve ser apenas uma atividade para preencher o tempo. Nesta direção é preciso compreender a importância do brincar no desenvolvimento da criança e também de que maneira poderá selecionar, direcionar e mediar as brincadeiras.

A pré-escola disponibiliza momentos para que a criança possua alicerces significativos para o seu desenvolvimento, favorecendo a convivência com outras crianças e adultos, através de interferências executadas entre crianças consideradas normais e as com TEA, através das brincadeiras, das práticas rotineiras e das tarefas planejadas para serem executadas dentro do período que estas estão no ambiente escolar, buscando o seu desenvolvimento integral através de sua inserção no meio social (PINHEIRO, ZIEDE, 2014).

Na percepção de Vygotsky (1995) o desenvolvimento infantil não constitui um método exclusivamente qualitativo e progressivo, porém caracteriza-se por falhas e mudanças qualitativas.

[...] O desenvolvimento não se produz pela via de mudanças graduais, lentas, por uma acumulação de pequenas peculiaridades que produzem em seu conjunto e ao final alguma mudança importante. [...] observamos a existência de mudanças bruscas e essenciais no próprio tipo de desenvolvimento, nas próprias forças motrizes do processo [...] (VYGOTSKY, 1995, p.156).

Muitas são as dificuldades apresentadas pela criança autista, a exemplo disso, a dificuldade em interagir, ou seja, a relação interpessoal se configura como sendo uma das barreiras a serem enfrentadas pela criança autista, e a educação infantil quando bem desenvolvida pode ser uma aliada desse aluno para vencer essa barreira como outras que vierem a surgir. Com isso, é imprescindível e importante a educação infantil no processo de desenvolvimento da criança autista, ela irá ajudar não somente para superar as possíveis barreiras no processo de ensino, aprendizagem e socialização, bem como vencer os medos e enfrentar os obstáculos que surgirem.

Com tudo, compreendemos que a criança com TEA, apresenta um comportamento rotineiro, comprovado por sua adversidade de enfrentar as modificações rotineiras, dessa forma, o espaço da sala de aula, os horários para a execuções das atividades e as ferramentas pedagógicas devem permanecer sempre estruturados, sendo primordial a preparação de um roteiro de atividades diárias que assistam este aluno em sua típica organização. Uma vez que manter a rotina é uma peculiaridade da criança autista, quando alterada acarreta irritabilidade para crianças com esse espectro.

O autismo infantil (AI) é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces e que se caracteriza, sempre, pela presença de desvios nas relações interpessoais, linguagem/comunicação, jogos e

comportamento, hiperatividade, hiperatividade e movimentos repetitivos (SCHAWARTZMAN, 1994 apud LUZ; GOMES; LIRA, 2017, p. 129).

Finalizo este tópico expondo que crianças com TEA, tem a necessidade de uma intermediação de práticas pedagógicas constituídas, que englobam desde a organização do espaço até a rotina de trabalho organizada, amparados de auxílio visual, desde a educação infantil, para melhor desenvolver-se. Razão esta, que nos dá a compreensão da importância do ensino estruturado em concordância fundamentada atualmente no método TEACCH que favorece ao aluno com TEA a conservação de sua rotina de forma organizada alcançando os efeitos esperados e desejados pelo professor.

4.1.1 A Professora da Educação Infantil e as Práticas Inclusivas com TEA

Apesar de muitos avanços no contexto escolar, especificamente na educação infantil, muitas ainda são as arestas que afetam o ensino de qualidade compreendido por esta fase, a principal delas é a competência habilitada do docente a fim de executar sua função no atendimento a crianças nessa faixa etária.

A LDB nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 13.415/2017, dispõe, no título VI, art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL/LDB, 1996, n. p.).

Isto posto, o Referencial Curricular (BRASIL/RCNEI, 1998, p. 41) prossegue afirmando que:

O trabalho direto com as crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao educador cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla e profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para

reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

Nessa perspectiva, a relevância da prática docente na inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), de modo particular na educação infantil, visto que o professor tem o contato direto e permanente com a criança. Na contemporaneidade, com um novo cenário que se apresenta, advinda de transformações ocorridas na sociedade, o professor por sua vez, deve impreterivelmente estar qualificado para atender as variáveis conjunturas na sua rotina escolar, a exemplo delas, a educação e inclusão de crianças [com TEA](#), sendo indispensável e fundamental, para o sucesso eficaz desse processo, que estes façam uso de intervenções pedagógicas apropriadas, desenvolvendo o papel de fomentador do desenvolvimento integral da criança, iniciado a partir de condições propostas em sala de aula (BARBOSA et.al., 2013).

Com base, na Lei nº 12.764/2012, conhecida como a Lei Berenice Piana, que implementa a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e o Decreto 8.368/2014 que regulamenta a referida Lei. No seu artigo 4º traz de forma categórica a temática da educação:

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo garantido a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior. (BRASIL/LEI 12.764/2012).

Independentemente da lei assegurar a política da inclusão é essencial que o professor disponha de competência intelecto profissional, visto que grande parte dos docentes inseridos nas escolas de ensino regulares, especialmente na rede pública e na educação infantil estão despreparados para arcar com a incumbência de incluir esses alunos com TEA por desconhecerem e não buscarem aporte para aperfeiçoamento de suas estratégias inclusivas.

Conforme Nunes (2015, p.289), “[...] os docentes até o presente detém [...] pareceres desconhecidos relacionados a síndrome do autismo”, dessa forma, travando a evolução da inclusão escolar de crianças com TEA, a autora ainda ressalva dizendo que as instituições escolares apresentam inúmeros déficits, a exemplo delas, uma das mais importantes, o desconhecimento de técnicas estabilizadas de ensino direcionadas para a educação especial.

Quando se trata de crianças com TEA, o professor necessita dispor de uma atuação efetiva na elaboração de estratégias e técnicas, capazes de disponibilizar um modelo de ensino pertinente para o desenvolvimento da comunicação, da interação social e do comportamento, partindo das observações, dos pareceres das singularidades que envolvem cada aluno, propostas e adequações curriculares e viáveis para responder as insuficiências da criança.

Partindo dessa perspectiva, o professor terá a responsabilidade de estar continuamente atualizando seus conhecimentos, dispondo de versatilidade e percepção em sala de aula, sendo conhecedor de que o processo que integra a educação de indivíduos com TEA é complexo em sua amplitude, porém possível quando executado de maneira estruturada, seguindo uma rotina no cotidiano escolar, com espaço adequado de maneira que coopere para a aprendizagem destes, desse modo, (POULON; FREITAS; PINHO, 2005) completa que “[...] considerando que a ausência ou carência da formação continuada ocasiona lacunas no melhoramento de novos conhecimentos pedagógicos [...].”

A formação tem que proporcionar ao professor meios de percepção auto-suficientes contribuindo para as intervenções de (auto) formação:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992, p.27).

O docente necessita apoderar-se de fundamentos essenciais, para compreender como inserir esse aluno em sala de aula, desenvolvendo estratégias inclusivas para o atendimento a crianças com TEA, que vão desde a adequação das ferramentas pedagógicas, as temáticas dos livros didáticos e possuir direções corretas para a condução do exercício docente em sala.

A esse respeito Leon (2017, p.13), o ensino estruturado compreende “[...] ao grupo de técnicas que visam organizar o ambiente e as atividades, a fim de que possamos atender a criança a partir do método propriamente dito.” Os avanços nas pesquisas sobre TEA, têm gerado na sua conjuntura novos conhecimentos e estratégias de intervenções educacionais, que tem favorecido o desenvolvimento de habilidades comprometidas desses sujeitos. Dentre as quais pontuamos as habilidades de interação social e de aprendizagem.

As habilidades sociais, conceituadas como maneiras indispensáveis para uma boa conexão interpessoal, a exemplo, começar, conservar e concluir conversas, solicitar auxílio, responder perguntas, dentre outras. Assim, a instituição escolar cria um espaço essencialmente participativo e declaradamente pertinente para o a evolução interpessoal e, por isso, é um espaço natural para a relação entre pares.

A relevância do convívio social assiste no conhecimento de que essa habilidade é o suporte da evolução infantil, conseqüentemente, esta implica nos métodos do progresso da linguagem e da aprendizagem. Dessa maneira, crianças com desenvolvimento típico similarmemente desfrutam dessa relação, na proporção na qual se dispõe da oportunidade de relacionar-se e compreender com as heterogeneidades (FÉLIX; SANTOS; ASFORA, 2017). No entendimento de que alfabetizar é uma tarefa complexa, porém prazerosa e gratificante quando os resultados almejados são atingidos, cabendo nesse processo a introdução de práticas educacionais eficientes, uma vez que o uso de metodologias ineficientes e incorretas, bem como a falta delas trazem danos visíveis para as crianças inseridas nesse contexto, especificamente as com TEA.

A aprendizagem das crianças na educação infantil processa-se em sua conjuntura normal junto de aptidões e percepções, consideradas exigências essenciais para a formação, a exemplo da estrutura corporal, lateralidade, posição, direção, espaço, tamanho, psicomotricidade, linguagem, além da relação e do convívio social. Segundo Vygotsky (1989 apud SANTOS, 2012), concordam que o indivíduo se expande porque aprende. Dessa maneira, o lúdico, o brincar, os jogos simbólicos e o faz de conta são oportunidades de desenvolvimento imensamente relevantes.

No espaço que compreende a sala de aula nos processos de inclusão e de ensino aprendizagem de crianças com TEA, a vivência de acontecimentos em que é necessário conceber a intervenção pedagógica que será efetivada a cargo das NEE da criança. A coleção “Saberes e prática da educação inclusiva”, relacionadas às dificuldades de aprendizagem: autismo, publicado em 2005, traz instrução sobre essa organização da classe que defende algumas áreas como:

A sala de aula deve ser organizada levando-se em conta as necessidades de organização de cada um de seus alunos. Obrigatoriamente, a sala de aula deve contemplar espaços divididos de forma a atender: o aprendizado, que deve ser individual, isto é, o professor ensinando apenas a um aluno; o trabalho independente, ou seja, uma mesa para cada aluno, onde ele executará, de forma independente, uma atividade que já tenha aprendido com o professor; e um espaço de descanso entre as atividades, onde os

alunos possam executar atividades livres, mas com postura adequada. (BRASIL/ SEESP/MEC, 2005, p.30).

As atividades lúdicas possuem uma relevância considerável para o desenvolvimento infantil na interação da comunicação, da expressão, da criatividade, inovações, estimulantes buscando o crescimento de cada criança, ela facilita o desenvolvimento da aprendizagem, podendo levar a criança a grandes descobertas, conhecimentos e experimentação de possibilidades, despertando seu interesse. Importante destacar que o jogo não somente auxilia na aprendizagem dos conteúdos propostos como também favorece a promoção de aptidões na qual se tornarão pertinentes em diferentes conjunturas do cotidiano (CUNHA, 2011).

O TEACCH é um programa de intervenção terapêutica respaldado, com finalidades adequadamente determinadas e conduzidas aos hábitos, na qual objetiva transformar, propositando eliminar ou suavizar comportamentos indesejáveis, fortalecendo-os decisivamente. Essa proposta de intervenção do método TEACCH, originou-se em 1966 por Eric Schopler. Segundo Schwrsaztman (1994 apud LUZ; GOMES; LIRA, 2016), o reforço positivo dos estímulos aumentam a probabilidade das condutas compreendidas como apropriadas ou recusáveis para ocorrerem na convivência social. Este método utiliza, ainda, do Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R), um instrumento clínico que avalia as habilidades e déficits da criança com TEA a fim de determinar as estratégias interventivas que necessitarão ser definidas na sua singularidade (LEON et al., 2004).

A teoria do método TEACCH, confirma uma pluralidade de técnicas organizacionais e de funcionalidade no dia a dia, envolvendo mecanismos comportamentais, utilização de suporte e orientações visuais, interlocução intercaladas, agregação sensitiva e incentivos peculiares persistentes que enriqueçam respostas mais convenientes, uma vez que organizar é diferente de desconstruir, corresponde com o adiantamento e a perspectiva da rotina oferecendo ao indivíduo com TEA a nitidez necessária para ajustar-se ao meio.

Sendo assim, Fonseca (2014) defende que:

Na perspectiva educacional, o foco do programa TEACCH® está no ensino de capacidades de comunicação, organização e partilha social. Assim, centra-se nas áreas fortes, frequentemente encontradas nas crianças com perturbações do espectro do autismo: processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais (FONSECA, 2014, p. 18).

Consequentemente, a estrutura empregada no ensino de indivíduos com TEA, a partir

da teoria do TEACCH, resguarda que a aprendizagem dos alunos se dá a partir de concepções de percentagens e visuais expondo técnicas em sala de aula, nas formas produzidas com base em ensinamentos e análises no tocante a assistência a indivíduos com TEA na compreensão que estes possuem relativamente com o universo.

Para Ciola (2016, p. 20) “[...] uma das abordagens mais recomendadas para ensinar pessoas com autismo é aquela que usa apoio visual”, estes alunos tendem a exibir definida capacidade na ideia perceptível nas direções de memorização e na compreensão de ligações espaciais sempre que comprovam vulnerabilidades na argumentação simbólica, conversação e concentração. Eric Schopler (1944) comprovou a relevância de recorrer a um ensino estruturado para alunos com distúrbio do espectro autista. O ensino estruturado integra a utilização de rotinas de atividades personalizadas, buscando alcançar os déficits intelectuais, sensitivos, sociáveis, comunicativos e hábitos memorizados no TEA e as interferências na evolução, abaixo descritas.

Cognitivos: Atenção. Organização e generalização; Sensoriais: Inconsistência, Hiper e Hipossensibilidade; Sociais: Empatia, Reciprocidade e Contato Visual;
Comunicativos: Compreensão/expressão, Reciprocidade e Interpretação literal;
Comportamentais: Previsibilidade, Medos e ansiedade e Compreensão. (SCHOPLER, 1994, apud FONSECA, 2014, p.19).

O espaço da sala de aula, conforme a sugestão do ensino estruturado dever ser um espaço com locais notoriamente identificados e reservados, propondo em alguns cenários a inserção de demarcações físicas, a estrutura visual auxilia crianças acometidas de TEA a evidenciar a sua concentração nos conhecimentos mais pertinentes das atividades, devendo este meio ser desprovido de impedimentos de cunho visuais ou sonoros, que possam desviar o foco destes, quando as atividades estejam sendo propostas.

A esse respeito, Fonseca (2014) completa:

É por isso que os espaços são visualmente demarcados, as atividades incorporam o conceito, o ambiente guia, orienta, classifica e antecipa, evitando a dependência e confusão desnecessária, uma vez que as referências são importantes para a pessoa com autismo (FONSECA, 2014, p. 20).

Os mecanismos e fundamentos do método TEACCH é uma inquietação continua da metodologia, a idealização é o menor monitoramento do aluno por cuidadores, Assistentes

Terapêuticos (AT), docentes e pais, ampliando sua autonomia e qualidade de vida. Em conexão a esses mecanismos e fundamentos Moraes (2012) adiciona:

O Modelo TEACCH® assenta num conjunto de princípios e estratégias, que passam pela estruturação externa do espaço, estruturação do tempo, estruturação dos materiais e atividades, permitindo que as crianças que frequentam este espaço se organizem internamente e facilita-lhes deste modo os processos de aprendizagem e de autonomia, o que por sua vez se traduz na diminuição de incidentes ao nível comportamental (MORAIS, 2012, p.90).

Na pluralidade das oportunidades a utilização deste método traz calma à criança já que proporciona a melhor percepção e interlocução. Além das estruturas físicas adaptadas e a inclusão dentro do ensino público regular, destacamos outro recurso importante que merece destaque neste processo, é a inserção do profissional da educação, que atua como cuidador escolar, no qual iremos nos aprofundar na sua importância e no que tange aos aspectos de sua intervenção na educação especial.

4.2 A PARCERIA ENTRE A PROFESSORA E A CUIDADORA PARA A EFETIVAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE COM CRIANÇAS AUTISTAS

4.2.1 Atribuições da cuidadora na educação de crianças autistas

Fazendo referência a legislação que assegura o direito a educação para crianças com NEE, especificamente as com TEA, em salas de aula de escolas de ensino regulares. O sistema escolar passa a identificar a indispensabilidade de transformações que vão além da acessibilidade arquitetônica, atingindo por sua vez os aspectos comportamentais e curriculares. Ergue-se desse modo a idealização do cuidador na escola.

Observa-se uma contrariedade relativa à legislação sobre o termo profissional Cuidador Escolar: conforme a lei nº 12.764/12, Estatuto da Pessoa com Transtorno Global, nos termos do art. 3º, Parágrafo único. “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado.” (BRASIL/LEI, 12.764/2012).

No ambiente escolar, o cuidador tem como papel conceder suporte aos indivíduos que exibem conjunturas insuficientes que impedem ou impossibilitam a execução de tarefas, tais como locomoção, alimentação, higiene, entre outras, que podem afetar o processamento

de escolarização. Recentemente instituída esta função, tem ocasionado incertezas quanto a sua atribuição, incumbência, formação, ambiente de atuação e público alvo atendido por esse profissional. Diante desse fato, manifesta-se a necessidade da execução de mais pesquisas no intuito de entender e assimilar como este profissional pode, de fato, constituir-se em um auxílio para a inclusão escolar para determinados alunos com consideráveis comprometimentos físicos, motores, comportamentais e intelectuais.

A comunicação eficaz entre cuidador e professor torna-se indispensável, uma vez que a falta dessa sintonia, no processo de inclusão de crianças com NEE, especificamente as com TEA, podem trazer danos a estes indivíduos. Cotidianamente, pode se constatar uma realidade excessiva presente na grande maioria das escolas de ensino regulares, especificamente as que compõem o ensino público, primordialmente na educação infantil, onde crianças com NEE encontram-se incluídas no ambiente escolar, apenas por estarem.

A esse respeito, torna-se “[...] essencial que os docentes analisem distintos modelos de ensino, por meio de técnicas pedagógicas apropriadas as peculiaridades de cada discente, para que de fato haja a inclusão e não somente a integração.” (MITTLER, 2003 apud NASCIMENTO, 2018).

4.2.2 A interação professora-cuidadora

O processo de inclusão escolar de crianças com NEE, especificamente as com TEA, particularmente na educação infantil, exige uma coparticipação entre pais, instituições de ensino e profissionais comprometidos que acolham estes alunos. Contudo, compreendemos que um dos procedimentos mais relevantes nesse processo é a mediação escolar. Em face disso, evidenciamos a relevância da assistência de um Acompanhante Terapêutico (AT) ou Mediador Escolar (ME), buscando contribuir no processo de evolução da aquisição do conhecimento é de aptidões, efetivando as adequações essenciais. A esse respeito Rodrigues e Spencer (2010, p. 12), ressaltam:

Temos a certeza de que antes de discutir níveis, denominações, causas de autismo, melhor será interagir com os considerados autistas, conviver com eles, vislumbrando sempre as potencialidades que precisam ser reveladas e as capacidades que precisam ser desenvolvidas.

A narrativa desses profissionais repara a movimentação de hospícios, protagonizados no âmbito da saúde cognitiva na década de 60, a ocupação dos ATs, projetava contribuir na reintrodução sociável daqueles indivíduos previamente concentrados internamente pelos manicômios, em particular os psicóticos, a necessidade de assistência se desloca do âmbito da saúde para o contexto educacional, instituindo o conceito de Acompanhante Terapêutico Escolar (ATE) ou ME, este assegurado pela lei. O AT ou ME é mais um profissional habilitado que em parceria com o professor coopera para um processo de ensino aprendizagem e interação social eficaz de crianças acometidas de TEA em escolas de ensino regulares (BERTAZZO; MOSCHINI, 2012).

Portanto, para Vasconcelos (2017) a definição de mediador escolar é:

O mediador é o responsável pela integração entre a criança e todas as pessoas do ambiente escolar. Também é a pessoa que passa mais tempo com a criança na escola e que faz a ponte sobre os desenvolvimentos com os pais e os terapeutas.

De acordo com Mousinho et. al.(2010), o mediador escolar como:

O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais atribuindo significado a informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados as novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo favorecendo o desenvolvimento (MOUSINHO et al., 2010).

Ainda assim, o mediador deve ser vigilante no tocante a autonomia do aluno em evidência, entendendo que este tem seu espaço, necessitando em algumas situações realizar seus interesses sem a assistência, podendo este mediador respeitar essas oportunidades, intervindo, se preciso for, uma vez que suas atribuições diferem das atribuições dadas ao cuidador.

Não se pode perder de vista que o objetivo maior do mediador escolar é promover o desenvolvimento da criança, que precisa de um suporte adicional no ambiente natural de aprendizagem. Portanto, posturas de superproteção ou atuação como cuidador são ineficientes e não condizem com a proposta da mediação (MOUSINHO et al., 2010).

Garantia essa, resguardada pela Lei Berenice Piana Nº 12.764/2012, expondo em seu “Parágrafo Único, inciso IV, art 2º: ocorrendo-se a necessidade, o indivíduo acometido de TEA, terá direito ao acompanhante especializado. No sentido, de satisfatoriamente, processar-se a percepção e aquisição do conhecimento advindos do aluno, torna-se necessário que o mediador e o professor disponham de uma aprazível interação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL/PCN,1997) sugeriram a transcorrência dessas adequações definidas de modo que:

[...] estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizar adequar a ação educativa escolas às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (BRASIL/PCN, 1997, p. 97).

A mediação escolar é apontada como solidificação desse direito, todavia sua execução lida cotidianamente no enfrentamento de inúmeros impedimentos, a exemplo da informalidade, visto que a mediação no contexto escolar não é um serviço regimentado. As escolas de ensino regulares, ponto central dessa análise, em sua grande maioria exercem essa mediação por meio do professor titular da turma e do cuidador, quando estes se dispõem e buscam conhecimentos e estratégias que auxiliam no processo de desenvolvimento da aprendizagem e interação desses indivíduos, especificamente os acometidos de TEA.

Ocorrência essa se analisada pela LBI- Lei Brasileira da Inclusão Nº 13.146/2015, desenha a transgressão assegurada, uma vez que, a jurisprudência sustenta a incumbência dos sistemas educacionais de ensino, nas suas esferas governamental ou particular diante da inserção e proíbe a arrecadação de rendimentos complementares na escolarização de pessoas em regime de inclusão. Considerando que o cérebro de indivíduos acometidos de TEA, possui uma conexão diferenciada por meio da consciência, com isso o autista necessita primordialmente compreender a finalidade de cada objeto e como se dá sua utilização. Nessa perspectiva e no entendimento acerca das abordagens de Vygotsky (1989) o mesmo, caracteriza ser indispensável considerar as capacidades e não a reabilitação das imprecisões.

Tendo em vista, que em diversas situações o professor titular da turma não alcança responder as heterogeneidades existentes no âmbito da sala de aula, ocasionados pelo despreparo e por não conhecerem como atender indivíduos com NEE, focalizando os acometidos de TEA, discutidos ao longo dessa pesquisa, necessitam de métodos e profissionais habilitados para assisti-lo dando aporte no surgimento das inovações e

impossibilidades advindas do processo de inclusão em escolas de ensino regulares, torna-se essencial no atendimento a indivíduos acometidos de TEA, que o mediador prepare um recurso que estimule estes a pedirem o que necessitam em cada momento, sejam estes recursos de cunho verbal ou de uso figurado, projetando o entendimento de como requerer ou transmitir algo diminuindo a utilização do adulto como dispositivo.

Assim, a incumbência do mediador é colaborar em harmonia com o docente e a instituição, assistindo as crianças que evidenciam contrariedades severas, oportunizando a inclusão escolar (BERTAZZO; MOSCHINI, 2012), apoiando o professor, no momento em que este, tem a necessidade de atender incumbências abstratas e figuradas no convívio com o aluno, na adequação de rotinas, produzindo intervenções de socialização ampliando os vínculos entre as crianças.

Nesse sentido, Mousinho et.al. (2010) propõe que: Ter outro adulto atuando com uma criança específica não exclui o professor da relação com seu aluno. O mediador deve estar apto a orientar o professor com estratégias que favoreçam o comportamento interativo com o aluno.

A conexão entre professor e mediador traz benefícios relevantes, aproximando todos os envolvidos no processo de inclusão e no atendimento as crianças acometidas de TEA, investindo na comunicabilidade e na interação. Nesse sentido, Mousinho et.al. (2010) completa que o mediador é o profissional deve sempre em parceria com o professor, saber quando o apoio deve ser mais diretivo, a hora que deve se afastar visando a autonomia.

Portanto, torna-se imprescindível que o docente perceba viabilidades relativas às habilidades de progresso dos seus discentes, e que em momento algum, abdique de descobrir recursos, assistindo-o para superar os bloqueios escolares (SOUZA; VALENTE; PANUTTI, 2015).

Especificamente na educação infantil, em algumas ocorrências, torna-se imprescindível, adequar determinados princípios e tarefas, considerando a complexidade da assimilação do palpável. Nessa conformidade, ao implementar a execução de atividades por meio de ferramentas perceptíveis adéqua-se espontaneamente a percepção da criança, a título de exemplo, a utilização de instrumentos sinalizadores, confeccionados com E.V.A, garrafas, materiais recicláveis, dentre outros, com a finalidade de mediar noções geométricas, palhetas de cores, sequenciação, dentre diversas possibilidades em concordância com a magnitude e disponibilidade da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa pesquisa, foi possível compreender o início e a evolução da educação e da inclusão social, conhecendo a trajetória percorrida pelos indivíduos classificados por anormais, qualificados de “débeis”, “mongoloides”, dentre outros, foram segregados e inutilizáveis para o convívio em sociedade por anos, fazendo-se necessário um estudo minucioso para utilização da melhor nomenclatura sem o propósito de rotular, e sim melhor atender, chegando-se em 1978, por meio de um documento intitulado “Relatório de Warnock”, a terminologia que melhor atende as diferenças existentes, foi nomeada de NEE.

Para tanto, na busca de extinguir a segregação, projetando a proposta da inclusão escolar, desenvolveram-se muitas correntes encabeçadas por ONGs e pela sociedade civil organizada, uma vez que a inclusão escolar, a princípio e por décadas foi executada quase que em sua totalidade por instituições privadas, a exemplo da APAE, movimentos esses que provocaram o sistema educacional brasileiro a instituir políticas públicas voltadas para a educação especial na perspectiva inclusiva, efetuadas a princípio pelas Escolas Especiais, que gradativamente foram extintas, buscando assegurar a garantia, o acesso e a permanência destes indivíduos em escolas de ensino regulares, que embora amparados em consonância com as legislações vigentes e por meio de políticas públicas educacionais inclusivas elaboradas na perspectiva de incluir, atualmente ainda é possível detectar a prática da integração ao invés do ato de inclusão, principalmente em escolas de ensino regulares públicas.

Afirmamos que o TEA, comumente nomeado de autismo ocasionou diversas discussões, na conjuntura educacional do Brasil, propondo a compreensão acerca dessa síndrome que vem expandindo-se com maior proporção na contemporaneidade e que apesar de muitos estudos e debates desenvolvidos, para grande maioria na sua amplitude é inacessível e indecifrável, pela falta do conhecimento e da compreensão de quais são as características inerentes a esse transtorno, de como se dá o diagnóstico e o tratamento, visto que não existe a cura, que níveis e tipologias existem e são específicas a cada quadro, sendo capazes de acarretar prejuízos intelectuais globais, apesar disso, alguns indivíduos podem apoderar-se de numerosas aptidões.

Muitos estudiosos, a exemplo de Eric Schopler, com o intuito de melhor avaliar e estruturar o ensino desenvolveram métodos usuais de intervenção, que projetam um ensino estruturado, tais como o ABA, PECS e o TEACHH. Nessa pesquisa, o TEACHH é considerado o de melhor eficácia na mediação e para a aprendizagem de crianças autistas.

Sendo de responsabilidade da escola, considerada um espaço de heterogeneidades, com início na Educação Infantil, entendida como a sustentação da aprendizagem de muita relevância, promover a inclusão a partir de um gerenciamento igualitário que trabalhe providenciando, agarrado as autoridades responsáveis, as transformações essenciais, assistindo, crianças, pais e docentes, disponibilizando de recursos e materiais metodológicos que assegurem e sustentem o desenvolvimento de habilidades de ensino eficazes, assegurando o ingresso e a continuidade, não simplesmente na instituição escolar, mas também nas assistências adicionais executados por meio da assessoria de uma equipe interdisciplinar, na qual podem oferecer auxílio a criança e sua família.

Discutir a inclusão de alunos acometidos de TEA, a partir da educação infantil, é evidenciar sobre a relevância da prática docente qualificada e habilitada, com a finalidade de atuar instruído, projetando alcançar êxito e eficácia no processo de ensino aprendizagem e inclusão dessas crianças, uma vez que para docentes que atuam há anos frente a estas instituições de ensino, o processo de inclusão de indivíduos com NEE, especificamente os acometidos de TEA, demandam a busca por uma formação qualificada e um conhecimento específico, acerca da amplitude de conjunturas heterogêneas inseridas no âmbito escolar na contemporaneidade.

A inclusão de fato acontece, quando acreditamos no princípio de que todas as crianças podem aprender, tendo acesso igualitário a um currículo básico, diversificado e individualizado, sendo incumbência do docente no dever de sua função atualizar-se, embasados por estratégias elaboradas excluindo práticas antigas que venham a se tornar excludentes, até o presente, reais, objetivando efetivar a inclusão, não optando por apenas integrar esses indivíduos. Frente a esta realidade, oportunizar práticas inclusivas e dinâmicas, na iminência de vencer as proposituras que envolvem os dispositivos legais, os obstáculos, além das diversas e complexas razões que põem uma condição de diversidade aos discentes com NEE, necessita da dedicação, compromisso e entrega do docente.

Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de desenvolver-se um currículo dinâmico e flexível que assegure não apenas a inserção, bem como a permanência e o êxito dos alunos com NEE, por intermédio das flexibilizações e moldagens curriculares, desvelando novas práticas pedagógicas, para que a educação inclusiva possa de fato efetivar-se, visto que são os docentes que podem mediar e moldar o ensinar bem como o aprender. Com tudo, estas moldagens, têm o como propósito oportunizar e elaborar ideologias de aportes diversos compreendidos desde a estrutura física até as metodologias desenvolvidas e utilizadas para que estes indivíduos disponham de um desenvolvimento satisfatório no decurso do ensino

aprendizagem, promovendo melhores perspectivas de comunicabilidade, convívio e locomoção.

Os discentes autistas atendem satisfatoriamente as esquematizações estruturadas, com isso o docente deve organizar a rotina da sala de aula, para que estes sejam capazes de potencializar suas aptidões peculiares, bem como, progredir aquelas que encontram-se prejudicadas, além disso, é indispensável analisar as peculiaridades da criança autista e como estas mostram a indispensabilidade de uma programação no momento em que, busca-se êxito no ensino. Portanto, delinear determinadas áreas para aprendizados exclusivos, identificando com nitidez as demarcações, bem como produzir ferramentas facilmente disponíveis favorecem os discentes a emancipação para localizar e manusear os objetos de uso próprio, a sala de aula possui discentes distintos, nessa lógica exigirão estruturas diversificadas.

Uma indagação que ainda perpetua, além da formação adequada do docente para atuar frente a mediação da aprendizagem e socialização desses alunos, é na sua grande maioria a ausência do Acompanhante Terapêutico, a fim de que em concordância com o docente consigam atingir eficácias no que se refere ao aprendizado e a sociabilização desses indivíduos, no empenho de transformá-los em sujeitos emancipados, que apesar de suas diferenças consigam sobreviver e contribuir no convívio em coletividade, tendo em vista que os cuidadores possui incumbências distintas e em muitas realidades escolares estão inseridos na sala de aula para preencher a lacuna existente da falta do acompanhante terapêutico, e na maioria dos casos não são habilitados ou procuram instruir-se da necessidade especial educacional do aluno que assiste, limitando-se apenas ao ato de cuidar.

O papel da União não é apenas investir financiando aos municípios recursos destinados para a execução dessas políticas educacionais, torna-se necessário e imprescindível fiscalizar se estas estão sendo desenvolvidas na prática como necessitam ser.

Atualmente vivemos um cenário atípico mundial, a pandemia do Covid-19, que afeta diretamente a conjuntura do sistema educacional, tendo em vista que, o distanciamento social, é atual política pública desenvolvida projetando amenizar a proliferação e infecção em massa da população, por meio desse vírus, uma vez que ainda não existe uma vacina com eficácia comprovada para imunizar a população e minimizar os efeitos negativos causados por este vírus.

Com isso, as autoridades tripartites, decidem como uma das ideias de prevenção, nesse momento, suspender o ensino presencial e buscar aporte nas tecnologias projetando implementar o ensino remoto, visando sanar os prejuízos presentes, ensino este que não favorece grande parte do municípios, principalmente os localizados no interior do país, visto

que demandam de um grande investimento por parte do poder público que quase que integralmente não oferece e dispõe de uma educação estruturada.

E o mais agravante é a adequação dos discentes, que em sua maioria são populações vulneráveis que não apresentam de condições reais para o acesso do ensino remoto, modelo este que apresenta ineficiência, especificamente na educação infantil, onde o aprendizado e a socialização ocorrem por meio do contato corpo a corpo entre docentes e crianças, voltando a prática segregadora que exclui não apenas os discentes com NEE, especificamente os acometidos de TEA, bem como os discentes tidos normais, por não oferecer subsídios concretos para uma educação de qualidade para todos.

Por fim, podemos concluir segundo o que compreendemos por meio das literaturas de concepções teóricas que serviram como base para este estudo, que muito ainda há pra se fazer, no tocante a inclusão de alunos com NEE, especificamente os acometidos de TEA, em escolas de ensino regulares, tendo em vista que as leis que asseguram não garantem a inclusão na prática, apenas em sua amplitude teórica, pois a passos lentos implementam as políticas públicas educacionais inclusivas, que sustentam e garantem ao pé da letra os direitos desses indivíduos na escola e sociedade.

“Mudar o mundo meu amigo Sancho não é loucura, não é utopia, é justiça.”

Dom Quixote.

REFERÊNCIAS

APA/ AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5)**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, Amanda Magalhães. [et. al.]. **O Papel do Professor Frente À Inclusão de Crianças com Autismo**. 2013. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7969_6165.pdf. Acesso em: 07 Abr. 2020.

BERTAZZO, Joise de Brum; MOSCHINI, Rosanita. **Acompanhamento terapêutico escolar: o atendimento a alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento nas classes inclusivas**. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1378/686>. Acesso em: 26 Abr. 2020.

BORGES, José A. **As TICs e as tecnologias assistivas na educação de pessoas deficientes**. 2005. Apresentação em Power Point. Disponível em: <https://sites.google.com/site/banconeetic/necessidades-educacionais-especiais>. Acesso em: 16 Abr. 2020.

BRASIL/CNE/CEB/ **RESOLUÇÃO N.º 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf. Acesso em: 16 Abr. 2020.

BRASIL/ CF. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Capítulo III: Da Educação, da Cultura e do Desporto. Secção I: da Educação. **Art. 205**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 Maio 2020.

BRASIL/ **DECRETO n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 Maio 2020.

BRASIL/ **DECRETO n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 Maio 2020.

BRASIL/DNEEEB. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001. Ministério da Educação. PEC-G/ SECRETARIAS/ SEESP/ Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12648-diretrizes-nacionais-para-a-educacao-especial-na-educacao-basica>. Acesso em: 10 Abr. 2020.

BRASIL/ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Título I: Das Disposições Preliminares. Lei N.º 8. 069, de 13 de Julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm. Acesso em: 10 Maio 2020.

BRASIL/ LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

BRASIL/ **LEI Nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3.º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 18 Jun. 2020.

BRASIL/**LEI N. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei 9. 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 13 Abr. 2020.

BRASIL/LBI. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 Jun. 2020.

BRASIL/MEC/SEE. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo**. [3. ed.] / Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL/MEC/SEESP. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 14 Abr. 2020.

BRASIL/MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva especial da Educação Inclusiva**, Versão Preliminar, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/informacao-e-comunicacao/informativos-pfdc/edicoes-2007/docs-outubro/Anexo%20Inf%2080%20Verso%20Preliminar%20-%20Politica%20Nacional%20de%20Educao%20Especial.pdf. Acesso: 07 Abr. 2020.

BRASIL/ PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL/PNE. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 010172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 17 Jun. 2020.

BRASIL/PNE. **Plano Nacional de Educação**. Lei 13.005/2014. Meta 4 – Estratégias. 4.6. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 17 Jun. 2020.

BRASIL/MEC/PORTARIA Normativa n. 13 de 24 de Abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.” Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 17 Jun. 2020.

BRASIL/RCNEI. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Introdução. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, Vol. 01. MEC/SEF, 1998.

BRASIL/UNICEF. **Conferência Mundial de Educação para todos**. Jomtien – Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 17 Jun. 2020.

CAIXETA, M.; CAIXETA, L. **Teoria da mente**: aspectos psicológicos, neurológicos, neuropsicológicos e psiquiátricos. Campinas, SP: Átomo, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo barreiras para a aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o Futuro**: Educação Especial: tendências atuais. Brasília: SEED, 1999. Série de Estudos. Educação a Distância, v.9, p.59-66.

CIOLA, J. de C. B. **Vejo e Aprendo - Fundamentos do Programa TEACCH® - o Ensino Estruturado Para Pessoas Com Autismo**. Ribeirão Preto: Booktoy. 136p, 2016.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

DALLABRIDA, Marieli Fátima. **Transtorno do Espectro Autista**: a difícil tarefa de diagnosticar. 2016. 37f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (Curso de Pedagogia). Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Departamento de Humanidades e Educação – DHE. Ijuí/RS, 2016. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/3796/Marieli%20F%C3%A1tima%20Dallabrida.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 Jun. 2020.

FÉLIX, Amanda Flaviane; SANTOS, Ane Graciele Lopes; ASFORA, Rafaella. **As habilidades sociais de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil**. 2017. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2403766/FELIX%3B+SANTOS%3B+ASFORA+-+2017.2.pdf/b516e446-6978-450d-972e-62da38997e0c>. Acesso em: 21 Maio 2020.

FERNANDES, Edicléia M.; [et. al.]. Alunos com Condutas Típicas e a Inclusão Escolar: caminhos e possibilidades. In: GLAT, Rosana (org.). **Título?** Rio de Janeiro: 7 letras, 2007 (p.153 a 171).

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. **Impactos das políticas públicas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o Plano Nacional de Educação**. 2015. Disponível em:

http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos_politicas_educacionais_cotidiano_escolas_publica_PNE.pdf. Acesso em: 18 Abr. 2020.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A Formação de Professores para a Inclusão dos Alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.). **O desafio das Diferenças nas Escolas**. Editora Vozes, Petrópolis, 2008.

FONSECA, S. A. Autismo: Auxílio ao Desenvolvimento Antecipadamente. **Revista pós-graduação: Desafios Contemporâneos**, Cachoeirinha – RS, v.1, n. 1, jun/2014.

FONTES, M.A. **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.plenamente.com.br/artigo.php?FhIdArtigo=207#.V0jSZjUrLIV>. Acesso em: 17 Abr. 2020.

GAUDERER, C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**: Guia prático para os pais e profissionais. Ed. Revinter. Rio de Janeiro. 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf. Acesso em: 10 Abril 2020.

GOMES, Rita de Cássia Medeiros. Formação de professores: um olhar ao discurso do docente formador. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/3155/2086>. Acesso em: 17 Abr. 2020.

GÓMEZ, A. M. S. & TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. São Paulo: Ed. Grupo Cultural, 2014.

KEARNEY, A. J. *Understanding applied behavior analysis: an introduction to ABA for parents, teachers, and other professionals*. 2008.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Brazilian Journal of Psychiatry*. **Rev. Bras. Psiquiatr.** vol. 28 supl.1 São Paulo, Maio 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002. Acesso em: 16 Abr. 2020.

LEON, Viviane de; [et.al]. Propriedades psicométricas do Perfil Psicoeducacional Revisado: PEP-R. **Avaliação Psicológica**. Versão impressa ISSN 1677-0471 versão *On-line* ISSN 2175-3431. Aval. psicol. v.3 n.1 Porto Alegre jun. 2004. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LEON, V. C.; [Et.al.] A especificidade da compreensão metafórica em crianças com autismo. **Revista Psico**, 38 (3), 269-277. 2017. Disponível em: [revistaseletronicas.pucrs.br > ojs > article > download](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/article/download). Acesso em: 22 Maio 2020.

LUZ, Mariana Helena Silva da; GOMES, Cândido Alberto; LIRA, Adriana. Arrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. **Educación**, Vol. XXVI, N. 50, marzo 2017, pp. 123-142. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n50/a07v26n50.pdf> . Acesso em: 18 Maio 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, M.T.E. **Compreendendo a deficiência mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo: Editora Scipione, 1988.

MANTOAN, M.T.E. **A tecnologia aplicada à educação na perspectiva inclusiva**. Mimeo, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por que é? Como fazer? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MATTOS, Laura Kemp; NUEMBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Revista Educação Especial**. V. 24, n. 39, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989>. Acesso em: 18 Jun. 2020.

MENDES, Enicéia G.; RODRIGUES, Olga Maria P. R.; CAPELLINI, Vera Lúcia M. F. O que a comunidade quer saber sobre Educação Inclusiva. Relato de Pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, Jul. - Dez., 2003, V. 9, n. 2, p. 1818-194. Disponível em: https://abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numero2pdf/5mendes_rodrigues_capellini.pdf. Acesso em: 12 Maio 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MORAIS, T. L. de C. **Modelo TEACCH**: intervenção pedagógica em crianças com perturbações do espectro do autismo. Lisboa, 2012.

MOUSINHO, R.; [et al.]. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. 2010. **Revista de psicopedagogia**. Pág.: 92 – 108.

MUNIZ, Eray Proença; ARRUDA, Élcia Esnarriaga. Políticas Públicas Educacionais e os Organismos Internacionais: influência na trajetória da Educação Especial Brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 28, p. 258-277, Dez. 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5035/art17_28.pdf. Acesso em: 10 Jul. 2020.

NASCIMENTO, Edjane Moraes do. [et. al.]. **A importância do cuidador no processo de inclusão da criança autista na educação infantil**. 2018. III CINTED – Congresso Internacional de Educação Inclusiva. Agosto, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV110_MD4_SA5_ID329_27072018152644.pdf. Acesso em: 21 Fev. 2020.

NÓVOA, Antonio. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, M. I. C. **Crianças público alvo da educação especial na Educação Infantil**. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação. Catalão/GO, 2015.

OMS/ Organização Mundial da Saúde. **Classificação Internacional de Doenças CID10**. Revisão. 8ª ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo; 2000.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 2006.

ORRÚ, Sílvia E. **Autismo, Linguagem e Educação**: interação social no cotidiano escolar. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

PAN, M. A. G. S. **O direito à diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: IBPEX, 2008.

PB/ POMBAL/ NAPpE. 28 de Abril de 2015. NAPpE – Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante, Diário Oficial dos Municípios do Estado da Paraíba • ANO VI | Nº 1331- **Lei nº 1.662 de 22 de abril de 2015**. PB. DIARIO OFICIAL DOS MUNICIPIOS DO ESTADO DA PARAIBA. AO VI/Nº1331. SIGPUB- SISTEMA GERENCIADOR DE PUBLICAÇÕES LEGAIS – FAMUP – FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE MUNICIPIOS DA PARAÍBA, p.22. 2015. Disponível: www.diariomunicipal.com.nr/famup. Acesso em: 11 Abr. 2020.

PB/POMBAL/PME. **Plano Municipal de Educação**. Pombal - PB. Secretaria Municipal de Educação, ano 2015. PB. DIARIO OFICIAL DOS MUNICIPIOS DO ESTADO DA PARAIBA. AO VI/Nº1331. SIGPUB- SISTEMA GERENCIADOR DE PUBLICAÇÕES LEGAIS – FAMUP – FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE MUNICIPIOS DA PARAÍBA, p.14. 2015. LEI ° 1.673, 23 de Junho, 2015. Disponível: www.diariomunicipal.com.nr/famup. Acesso em: 15 Jun. 2020.

PEDREIRA, Alessandra Silva; COSTA, Maria Laine Souza da. **Autismo na Educação Infantil**: desafios da qualificação do professor. 2017. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). - (Graduação em Pedagogia) Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação. João Pessoa/PB, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2561?locale=pt_BR. Acesso em: 15 Jun. 2020.

PEIXOTO, Carolina de Abreu. **A compreensão de orações relativas de sujeito com estado mental de emoção entre indivíduos com desenvolvimento típico e com transtorno do espectro do autismo**. 2018. 152 f. : il. color. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós Graduação Profissional em Letras, Fortaleza, 2018. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/35065/1/2018_dis_capeixoto.pdf. Acesso em: 05 Jul. 2020.

PERINNI, Sanandrea T. e GONRING, Vilmaria M. Autismo. In: DRAGO (org.). **Estudos e pesquisas sobre Síndromes**: relato de casos. RJ: Wak Editora, 2013.

PINHEIRO, Michelle Oliveira, ZIEDE, Mariangela Lenz. **As Contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança**. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/issue/view/30>. Acesso em: 15 Abr. 2020.

POULON, S. M; FREITAS, L. B. de L.a; PINHO, G. S. **Documento Subsidiário à política de Inclusão**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2005.

RIBEIRO, Elisabete da Silveira [et. al.]. Breve história da educação. 2017. **Revista Gestão Universitária**. Artigos. Disponível em: http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/breve-historia-da-educacao#_ftn1. Acesso em: 26 Maio 2020.

RODRIGUES, J. M. C. **A criança autista**: Um estudo psicopedagógico. (Org)- Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

RODRIGUES, Janine Marta C. e SPENCER, Eric. **A Criança Autista**: um estudo psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SANTOS, Jossiane Soares. O lúdico na Educação Infantil. Campina Grande, Realize Editora, 2012.

SANTOS, Elzicleia Tavares dos. **Do aprender ao ensinar**: sentidos construídos pelo futuro docente no aprendizado com e sobre as tecnologias digitais. Tese (Doutorado) -UFJF. Juiz de Fora/MG, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/2000/1/elzicleiatavaresdossantos.pdf>. Acesso em: 26 Maio 2020.

SCHOPLER E. **The Childhood Autism Rating Scale (CARS)**. 10th ed. Los Angeles, CA: Western Psychological Services, 1994.

SCHOPLER, E., & REICHLER, R.J. Individualized assessment and treatment for autistic and developmentally disabled children. Vol. 1: **Psychoeducational Profile**. Austin. TX: Pro-Ed. 1979

SERRA, D. C. G. **Entre a esperança e o limite**: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Josélia Pontes Nogueira. **Autismo na educação infantil**: desafios e práticas. Trabalho de Conclusão de Curso. (TCC). Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Departamento de Educação. Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba. Duas Estradas, 2016. 38f. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3391/1/JPNS08022018.pdf>. Acesso em: 15 Abr. 2020.

SILVA, Helena Maria. **Autismo, formação de conceitos e constituição da personalidade**: uma perspectiva histórico-cultural, 2019. Universidade de São Paulo. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-23052019170744/publico/HELENA_MARIA_MARTINS_DA_SILVA_rev.pdf. Acesso em: 10 Abr. 2020.

SILVA, Suane Priscila Porpino da. **Autismo e Inclusão**: aspectos da ação docente em uma Escola Pública de castanhal – PA. 2018. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Faculdade de Pedagogia – Universidade Federal do Pará- UFPA. Castanhal/PA, 2018. Disponível em: https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/520/1/TCC_AutismoInclusaoAspectos.pdf. Acesso em: 10 Jun. 2020.

SILVA, Micheline; MULICK, James A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**. Vol. 29, N. 1, Brasília, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000100010. Acesso em: 18 Jun. 2020.

SOARES, Daniela Praça. **A criança com autismo na escola: possíveis caminhos para a inclusão.** 2019. Disponível em: http://bdm.ufmt.br/bitstream/1/1216/1/TCC_2019_Daniela%20Pra%C3%A7a%20Soares.pdf Acesso em: 18 Maio 2020.

SOUZA, Adeilma França. **Autismo: a inclusão do ensino estruturado em sala de aula regular para alunos com Transtorno do Espectro Autista.** 2019. 173f. Tese de Doutorado. *VENI CREATOR UNIVERSITY, PES - POSTGRADUATE PROGRAM IN EDUCATION SCIENCES.* Orlando- Florida/EUA, 2019.

SOUZA, Fabiola Fleischfresser; VALENTE, Pedro Merhy; PANNUTI, Maisa. **O papel do professor de apoio na inclusão escolar,** 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17749_7890.pdf. Acesso em: 20 Abr. 2020. TEZANI, T.C.R. Um olhar histórico sobre o processo de construção do sistema educacional inclusivo. **Revista de Educação**, v. 11, n. 11, p. 55-74, 2008.

UCHÔA, Yasmim Figueiredo. **A Criança Autista na Educação Infantil: desafios e possibilidades na Educação Infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Departamento de Educação. Centro de Educação. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2015. 41f. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/7959/1/PDF%20-%20Yasmim%20Figueiredo%20Uch%C3%B4a.pdf> Acesso em: 16 Maio 2020.

VASCONCELOS, Isabela Meirelles Martins. **A importância da mediação escolar na inclusão de uma criança com transtorno do espectro autista na educação infantil.** 2017. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/a-importancia-da-mediacao-escolar-na-inclusao-de-uma-crianca-com-transtorno-do-espectro-autista-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 15 Abr. 2020.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes. 1989

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1995. t. III

WARNOCK, [et. al.] **Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People.** London: Her Majesty's Stationery Office. 1978.