



EDUCAÇÃO

Dilemas Contemporâneos

VOLUME VI

LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA | ORG.



Pantanal Editora

2021



Lucas Rodrigues Oliveira
Organizador

EDUCAÇÃO
DILEMAS CONTEMPORÂNEOS
VOLUME VI



Pantanal Editora

2021

Copyright® Pantanal Editora
Copyright do Texto® 2021 Os Autores
Copyright da Edição® 2021 Pantanal Editora
Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo
Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera
Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora

Edição de Arte: A editora. Imagens de capa e contra-capa: Canva.com

Revisão: O(s) autor(es), organizador(es) e a editora

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – OAB/PB
- Profa. Msc. Adriana Flávia Neu – Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
- Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – IF SUDESTE MG
- Profa. Msc. Aris Verdecia Peña – Facultad de Medicina (Cuba)
- Profa. Arisleidis Chapman Verdecia – ISCM (Cuba)
- Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – UFESSPA
- Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo - UEA
- Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu – UNEMAT
- Prof. Dr. Carlos Nick – UFV
- Prof. Dr. Claudio Silveira Maia – AJES
- Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – UFGD
- Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva – UEMS
- Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos – IFPA
- Prof. Msc. David Chacon Alvarez – UNICENTRO
- Prof. Dr. Denis Silva Nogueira – IFMT
- Profa. Dra. Denise Silva Nogueira – UFMG
- Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão – URCA
- Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves – ISEPAM-FAETEC
- Prof. Me. Ernane Rosa Martins – IFG
- Prof. Dr. Fábio Steiner – UEMS
- Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza – UFF
- Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez (Colômbia)
- Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles – UNAM (Peru)
- Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira – IFRR
- Prof. Msc. Javier Revilla Armesto – UCG (México)
- Prof. Msc. João Camilo Sevilla – Mun. Rio de Janeiro
- Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales – UNMSM (Peru)
- Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski – UFMT
- Prof. Msc. Lucas R. Oliveira – Mun. de Chap. do Sul
- Prof. Dr. Leandris ArgenteL-Martínez – Tec-NM (México)
- Profa. Msc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan – Consultório em Santa Maria
- Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann – UFJF
- Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior – UEG
- Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos – FAQ
- Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla – UNAM (Peru)
- Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira – SEDUC/PA
- Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira – IFPA
- Profa. Dra. Patrícia Maurer

- Profa. Msc. Queila Pahim da Silva – IFB
- Prof. Dr. Rafael Chapman Auty – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke – UFMS
- Prof. Dr. Raphael Reis da Silva – UFPI
- Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo – UEMA
- Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca – UFPI
- Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira – FURG
- Profa. Dra. Yilan Fung Boix – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>Educação [livro eletrônico]: dilemas contemporâneos: volume VI / Organizador Lucas Rodrigues Oliveira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2021. 89p.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web ISBN 978-65-88319-59-8 DOI https://doi.org/10.46420/9786588319598</p> <p>1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Gestão escolar. I. Oliveira, Lucas Rodrigues.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.1</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

O conteúdo dos e-books e capítulos, seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do(s) autor (es) e não representam necessariamente a opinião da Pantanal Editora. Os e-books e/ou capítulos foram previamente submetidos à avaliação pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação. O download e o compartilhamento das obras são permitidos desde que sejam citadas devidamente, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais, exceto se houver autorização por escrito dos autores de cada capítulo ou e-book com a anuência dos editores da Pantanal Editora.



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000. Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

APRESENTAÇÃO

A educação, tanto quanto a sociedade brasileira, vive um momento extremamente delicado, muito por conta da pandemia e de todos os seus reflexos – que se estendem a todas as esferas da vida das pessoas. Depois de mais de um ano com a vida alterada pela necessidade de distanciamento social e outras medidas para evitar o contágio do coronavírus, a sociedade brasileira parece não ver uma solução a curta prazo para todos esses problemas.

Nesse cenário de problemas sociais agravados pela pandemia, o sexto volume da obra “Educação: dilemas contemporâneos” contempla assuntos cruciais para a educação contemporânea brasileira, trazendo discussões e reflexões acerca do processo educativo nacional.

Os textos que compõem essa obra refletem, principalmente, sobre os seguintes temas: as possíveis relações entre Covid-19, o ensino a distância e as novas tecnologias no contexto das escolas públicas; a inclusão escolar de portadores da síndrome do espectro autista.

Ainda sobre a educação inclusiva, há textos sobre a questão da superdotação e genialidade. Um tema muito importante que será debatido nesse livro diz respeito às metodologias ativas, como ferramentas de apoio ao ensino e aprendizagem. Há ainda reflexões sobre a juventude brasileira.

Além desses temas listados, o sexto volume da obra “Educação: dilemas contemporâneos” contempla umas das principais discussões dos últimos anos da educação brasileira: o conflito entre as exigências da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a falta de uma política voltada para a formação pedagógica. Discute-se, também, a importância da literatura sergipana no ensino médio da escola pública.

Lucas Rodrigues Oliveira


SUMÁRIO

Apresentação	4
Capítulo I.....	6
Reflexões sobre a juventude Brasileira na perspectiva de São João Paulo II.....	6
Capítulo II	17
O conflito entre as exigências da BNCC e a falta de uma política voltada para a formação pedagógica aliada	17
Capítulo III.....	22
Superdotação e genialidade: Uma análise da biografia de grandes mulheres.....	22
Capítulo IV	40
Inclusão Escolar de Portadores da Síndrome do Espectro Autista sob a Perspectiva de Trabalhadoras de Creche.....	40
Capítulo V.....	57
COVID-19: o ensino EaD e as novas tecnologias no contexto das escolas públicas do estado de Goiás	57
Capítulo VI	73
A importância da literatura sergipana no ensino médio da escola pública.....	73
Capítulo VII.....	80
Metodologias Ativas: uma ferramenta de apoio ao Ensino/Aprendizagem.....	80
Índice Remissivo	88
Sobre o organizador.....	89


Inclusão Escolar de Portadores da Síndrome do Espectro Autista sob a Perspectiva de Trabalhadoras de Creche

Recebido em: 10/03/2021

Aceito em: 11/03/2021

 10.46420/9786588319598cap4

Elza Francisca Corrêa Cunha^{1*} 

Nadejane de Souza Humildes² 

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta um estudo sobre o processo de inclusão de crianças portadoras do Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma creche Municipal no Estado de Sergipe, Brasil. Foram investigadas três professoras e cinco cuidadoras, que trabalham diretamente com escolares diagnosticados com a referida síndrome. A amostra abordou a sua experiência profissional, que incluiu a sua compreensão sobre o complexo processo da inclusão dessas crianças no contexto da unidade escolar em questão.

O TEA, segundo Lopes et al. (2005), é uma síndrome comportamental que traz prejuízos ao desenvolvimento motor e psiconeurológico, dificultando a cognição, a linguagem e a interação social da criança. O TEA é considerado uma síndrome de origem multicausal, que envolve aspectos genéticos, neurológicos e sociais. A etiologia dessa síndrome ainda não é de todo conhecida, ainda que ela seja objeto de pesquisas em diversos campos científicos.

A inclusão escolar tem sido entendida como a inserção de crianças e adolescentes nos ambientes escolares tradicionais, sem distinção de quaisquer condições econômica, social, ou do grau de possíveis comprometimentos cognitivos e psicológicos, que os escolares possam apresentar. Na atualidade, a discussão não inclui apenas o processo da inclusão escolar, mas envolve toda a complexidade do referido processo, tendo em vista as suas diferentes nuances e transcendência (Glat, 2004).

O processo da inclusão escolar de crianças com necessidades especiais, assim como dos portadores da síndrome do TEA visa, entre algumas metas, atenuar o preconceito contra essas crianças, além de viabilizar o seu crescimento sócio intelectual. O referido processo, dentro destes parâmetros, volta-se para

¹ Professora Titular do curso de Psicologia da Universidade Federal de Sergipe, líder do grupo de Pesquisa saúde, desenvolvimento e Políticas Coletivas.

² Professora efetiva da SEMED, Aracaju/SE. Formação em Pedagogia pela Universidade Regional da Bahia, concludente do curso de Psicologia da Universidade Federal de Sergipe.

* Autor correspondente: nadejane.souza@hotmail.com

favorecer um ambiente, onde esses alunos desfrutem de espaços educacionais comunitários e do convívio social que possibilitem o exercício de sua cidadania e autonomia, sem segregação.

As Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), as creches, têm a responsabilidade de promover a primeira etapa educacional na vida da criança. Essas instituições, não se restringem apenas aos cuidados físicos para com as crianças. Muito além, elas são espaços em que o processo da atenção transcende ao compromisso cuidador e se estende aos compromissos da aprendizagem e do enriquecimento integral infantil nos âmbitos físico, mental, emocional e social.

A SÍNDROME DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Historicamente os estudos sobre a Síndrome do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) se destacam a partir da década de 1940, segundo, Mercadante et al. (2009), com autores como Kanner; Asperger e Lorna Wing. O termo “autismo” foi apresentado por Eugene Bleuler, em 1908, para descrever adultos com esquizofrenia, ao se mergulharem em suas próprias fantasias e pensamentos, onde permaneciam distanciados do mundo exterior (Kanner, 1943; Asperger, 1944; Wing, 1960, *apud* Mercadante et al., 2009).

Kanner (1943) analisou um grupo de crianças com necessidades especiais, sob denominação de “Transtorno Autístico do Contato Afetivo”. Elas apresentavam obsessividade, estereotípias, ecolalia, isolamento, retraimento, autoadmiração, “retirada para dentro de si mesmo”, como se vivessem fora do mundo; além de maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia e aspectos não-usuais das habilidades de comunicação. Os comportamentos observados eram alheios ao ambiente social e as relações com as outras pessoas eram inexistentes ou muito pobres. O distanciamento social aparecia desde o início da vida, com raras ou nenhuma resposta aos estímulos externos, além de mostrarem uma relação, muitas vezes, peculiar e sempre obstinada com determinados objetos (Orrú, 2012).

Em 1949, Kanner descreve o comportamento de crianças, que apresentavam o que ele considerava autismo: extrema dificuldade de contato social, associado ao desejo obsessivo de manter situações repetitivas, com alteração na linguagem e dificuldade no contato e na comunicação. O diagnóstico desse quadro, a partir da observação dos dois primeiros anos de vida, relacionou-se à síndrome padronizada da Esquizofrenia. Posteriormente, contudo, o autor foi levado a considerar que a esquizofrenia diferenciava-se do que ele considerava “autismo”, tendo em vista a primeira ser uma síndrome estabelecida, com história, início e curso clínico, apresentando em sua base, um problema psicológico. Desta forma, o referido autor, postulou que os sintomas do “autismo” divergiam das diversas psicoses infantis, diferenciando-se especialmente da Esquizofrenia Infantil, como inicialmente supunham (Rodrigues, 2010).

Conforme, Silva et al. (2012) a partir das concepções acima descritas, foram desenvolvidos estudos

relacionando o autismo com déficit social e de cognição. Com as publicações de Kanner, em 1943, os estudos passaram a apresentar o autismo como um quadro diferente da esquizofrenia infantil, que raramente se manifesta na infância. Entretanto, mesmo com tais evidências, as crianças com autismo eram diagnosticadas a partir do código 259.80 de Esquizofrenia Infantil.

Assim, as crianças com TEA, eram descritas por termos, como: “Crianças Atípicas”, “Psicose Simbiótica” e “Esquizofrenia Infantil”, o que perdurou até os anos de 1980, quando o transtorno, passou a usar o termo Transtorno Abrangente do Desenvolvimento. Este foi um significativo passo na classificação dos transtornos graves do desenvolvimento infantil, o que promoveu o reconhecimento oficial do Autismo, com base nos critérios de Rutter, coube ainda o reconhecimento oficial diagnóstico e denominação do autismo com critérios distintos, onde o transtorno foi considerado como uma síndrome de distúrbios do desenvolvimento, incorporado ao DSM-III, APA, 1980 (Bosa, 2007).

A Síndrome do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é constituída por um conjunto de sintomas, que agrupados, recebem tal denominação. Esse transtorno é classificado como invasivo do desenvolvimento, pois envolve graves dificuldades ao longo da vida, especialmente nas habilidades sociais e comunicativas – além daquelas atribuídas ao atraso global do desenvolvimento do comportamento e interesses limitados e repetitivos. Os diagnósticos mais utilizados requerem a identificação de anormalidades no desenvolvimento da criança, antes da idade de 36 meses (Volkmar et al., 2019).

De acordo com Marcadante et al. (2009) e Rapin et al. (2009), o termo autismo, é empregado como sinônimo de Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), variação de nomenclatura resultante da falta de consenso na tradução de “*pervasive*”, que admite sinônimos para nomear um grupo que apresenta precocemente atrasos e desvios no desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas com padrão restrito de interesses e engloba uma variedade nos níveis de agravamento do transtorno. Concordando com tal ideia, as características nos níveis de gravidade foram observadas em 1944, por Hans Asperger, da Universidade de Viena, que isolou alguns tipos de condutas diferenciadas. As crianças investigadas pelo pediatra, possuíam intelecto preservado e condições de “psicopatia autística”, com transtornos de personalidade e isolamento social. Algumas delas possuíam extremas habilidades em uma determinada área, como memória prodigiosa, alta habilidade para cálculos, entre outros e extensas dificuldades de interação social em grupo, denominada de Síndrome de Asperger (Volkmar et al., 2019).

Segundo os supracitados autores, os estudos na área já apontavam inúmeros exemplos de comportamentos atípicos ao se deslocarem. Entre os quais, as crianças percorriam ritualisticamente os mesmos caminhos; vestiam, obstinadamente as mesmas roupas e arrumavam seus pertences seguindo sequências idênticas e sempre os colocava nos mesmos lugares. Qualquer detalhe modificado implicava em significativas perturbações, como gritos e até mesmo pânico. Kanner (1943) relacionou esses padrões

comportamentais ao termo “resistência à mudança”, incluindo a esses, os comportamentos motores, aparentemente sem propósito, como sacudir as mãos, andar na ponta dos pés e balançar o corpo como pêndulo”. No desenvolvimento da linguagem, o autor percebeu, que o processo não acontecia de forma normal, como na maioria das crianças não portadoras da síndrome, mas apresentava significativas alterações. Por exemplo, a entonação da fala podia mostrar uma forma robótica, uma linguagem com eco, ou ainda confusão nos pronomes pessoais, podendo até mesmo excluí-los.

INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA PORTADORA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a primeira etapa da educação básica é o ensino infantil, que objetiva favorecer o desenvolvimento da criança nos aspectos físicos, psicológico, intelectual e social. Assim, é inquestionável a importância da escola, especialmente nesses primeiros anos, a fim de preparar a criança para construir e exercer a sua cidadania da forma mais plena possível.

Conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei N° 8.069, promove a garantia do atendimento educacional especializado às crianças com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Cabe aqui afirmar que esses direitos, envolvem todas as políticas inclusivas de escolarização regular com acompanhamento especializado. Dessa forma, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno de Espectro Autista, constituída em dezembro de 2012, por meio da Lei N° 12.764/12, ampara as crianças portadoras desta síndrome, concedendo-lhes os mesmos direitos das pessoas com outras necessidades especiais.

A inclusão escolar das crianças portadoras de TEA assume significativa importância, à medida que promove a sua socialização, permitindo-lhes o aprendizado de valores, normas, práticas sociais e afetivas, funções cognitivas e conhecimentos acadêmicos, frutos da convivência com outros indivíduos e da interação com o ambiente educativo e socializador. Segundo Pacheco (2007), a Educação Inclusiva:

É um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Porém, a inclusão escolar dos portadores de necessidades especiais, em muitas circunstâncias, não acontece de maneira satisfatória, já que para tal, faz-se necessário uma criteriosa, responsável e especializada organização, a iniciar-se com a entrada dessas crianças na escola de educação infantil. Desta forma, tal inserção no ambiente escolar e nas classes comuns, não pode incorrer de forma abrupta. Observa-se a este respeito, que em muitos casos, a recepção e inserção dos portadores de TEA, diferente do que deveria, são apenas ordens acatadas, tendo em vista serem ditadas pelas autoridades educacionais. Embora se conte com profissionais muito bem-intencionados nas unidades escolares, a conjuntura escolar

é, muitas vezes despreparada, nos âmbitos estrutural, profissional e social. Esse despreparo acarreta graves problemas em todos os setores envolvidos que resvalavam, infelizmente de forma mais intensa, para os referidos alunos (Schmidt, 2016).

Tem-se questionado se o ambiente escolar regular é o meio mais adequado para a iniciação educacional da criança que apresenta TEA. Para tal reflexão, é imprescindível observar-se as questões que envolvem o processo de inclusão dessa especial clientela. Segundo alguns autores, a interação destas crianças, com toda a comunidade escolar e com colegas, de faixas etárias aproximadas, permite vivências e trocas de experiências, em que o compartilhamento de atividades práticas e realizações mentais, emocionais e sociais, negociações interpessoais, resoluções de conflitos, constituem um quadro de alta relevância para o desenvolvimento de todos (Camargo, 2009).

Sem se abstraírem as dificuldades e barreiras a serem suplantadas, ressaltam-se os inúmeros benefícios para todos os setores da comunidade escolar, a partir da inclusão das crianças com TEA, desde que sejam ações bem planejadas e alicerçadas em bases científicas. No Brasil, a educação infantil, tem sido um dos principais espaços de ensino para as crianças menores de três anos. Ademais, tais espaços têm se mostrado muito valiosos no sentido de possibilitarem intervenções e orientações para o diagnóstico do TEA. O tempo de permanência dessas crianças no ambiente escolar, na educação infantil integral, permite a observação do seu processo de interação social, favorecendo a identificação de déficits no desenvolvimento, que incluem possíveis falhas na linguagem e no comportamento social, assim como outros sinais da referida síndrome.

O trabalho dos cuidadores na inclusão escolar dos portadores de TEA tem sido progressivamente adquirido maior destaque, especialmente no treino, no fortalecimento das habilidades e na autonomia dessas crianças. Entre as funções dos cuidadores nas creches, podemos citar o auxílio na higiene pessoal e nas refeições, nas brincadeiras, o auxílio na escrita e atividades pedagógicas, o reporte aos gestores de possíveis ocorrências, o comprometimento na responsabilidade em criar uma relação de afeto e de atenção integral, na dedicação à criança desde a hora que entra, até a sua saída da escola. Acrescentam-se ainda, às atribuições dessas profissionais, atividades individuais, sociais relacionadas às crianças portadoras de necessidades especiais, bem como as que apresentam a síndrome do TEA, tais como: estimular a interação das crianças sob sua responsabilidade na escola; estabelecer condições para a experientiação destas nas atividades de leitura, brincadeiras, faz de conta e outras atividades interativas e individuais, sempre respeitando as suas necessidades e escolhas pessoais.

Waldow (2001), acrescenta outras responsabilidades dessas profissionais, “O cuidar compreende comportamentos e ações que envolvem conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, empreendidas no sentido de favorecer ou melhorar a condição humana no processo de viver”. Todas as tarefas educacionais das crianças se fundem em um novo enfoque para a educação em creche, admitindo-se que o cuidado com

qualidade fomentará o desenvolvimento do vínculo afetivo que possibilita a criança adquirir a confiança no avanço da percepção e da motricidade essenciais para desenvolvimento da sua autonomia.

Entende-se que o cuidador passa a ser o principal agente de intermediação na entrada criança na creche e no meio educacional, sendo esse, capaz de promover a vinculação socializadora entre a criança, a família e a instituição escolar. Essa relação é importante para a segurança que é ligada à aceitação e à colaboração entre os pares no sentido de prover uma melhor comunicação entre escola e família.

No processo da inclusão escolar das crianças que apresentam o Transtorno do Espectro do Autismo, além da relevância que assumem os profissionais da educação, o grupo familiar necessita ser um dos pilares mais fortalecidos neste complexo processo. É ponto pacífico cientificamente, que essa referida clientela demanda uma indispensável atenção, não só por parte dos pais, mas de toda comunidade escolar e em especial, das cuidadoras e das professoras que a atende na prestação de serviços e supervisão durante a infância. Embora apresentem dificuldades em sua expressão social, essas crianças necessitam que toda essa rede de apoio, estabeleça laços de confiança, no sentido de investir em seu desenvolvimento de forma integral (Freire, 2012).

Os pais das referidas crianças se mostram, quase sempre culpabilizados e envergonhados e até mesmo desorientados ao se depararem com as manifestações do comportamento diferenciado de sua criança. O aconselhamento à família da criança diagnosticada com TEA faz-se necessário, desde a descoberta do distúrbio, bem como em sua evolução. No entanto, em alguns casos, a depender da condição social da família, não existe o aporte psicológico necessário, nem para a criança, nem para a sua família. Embora a palavra de ordem seja “inclusão”, existem muitos obstáculos para se efetivarem a ajuda e a assistência às famílias de crianças que apresentem quaisquer necessidades especiais, incluindo as portadoras da síndrome do TEA (Sprovieri et al., 2001).

No processo educacional dos portadores de TEA, em face ao diagnóstico do transtorno e do nível de comprometimento no desenvolvimento da criança, os pais, os profissionais de educação a ela ligados, bem como os participantes de sua rotina, devem possibilitar a intervenção e o diálogo interdisciplinar, no sentido de facilitar a comunicação com a criança, a aprendizagem da linguagem e as habilidades acadêmicas que lhe permitam os necessários aprendizados, especialmente os relacionados à fala (Neves, 2018).

É ponto pacífico, que a aprendizagem dos portadores de TEA, é muito facilitada a partir das atividades que promovam a comunicação. Tão básico para o seu desenvolvimento é a compreensão de que, a sua fala precede acontecimentos, promove a comunicação e o contato visual adequado viabiliza as relações sociais. Aos pais, cuidadores e professores das crianças que apresentam o TEA, cabem decisivas funções de promoverem situações favoráveis à comunicação espontânea, a fim desmotivá-las a se comunicarem. Entretanto, cabe ainda pontuar, as hercúleas dificuldades, devido à falta de suporte para esses educadores familiares e institucionais, levarem, com êxito, tal empreitada.

A PESQUISA

Quanto aos objetivos, esta investigação propôs-se a: levantar junto às professoras e cuidadoras, as dificuldades sociais, acadêmicas e institucionais da inclusão de crianças portadoras da Síndrome do Espectro Autista no contexto de uma creche municipal; observar a relação da unidade escolar com a família em relação à inclusão das crianças, além de apontar possíveis sugestões das profissionais investigadas para a melhoria da inclusão dessas crianças

MÉTODO

A Escola Municipal Ensino Infantil (EMEI), objeto do estudo, atende crianças de um a quatro anos de idade, por período integral. Os serviços educativos ofertados abrangem cuidados com o vestuário, a alimentação, os brinquedos, o material escolar e encaminhamento e atenção à saúde dos escolares. A mencionada unidade escolar conta com uma equipe pedagógica composta por uma coordenadora, quatro professoras e doze cuidadoras, no atendimento direto às noventa e quatro crianças matriculadas. Todas as professoras são graduadas e possuem especialização na área de Educação Infantil. Cada turma conta com serviços de uma cuidadora para cada criança diagnosticada com necessidades especiais.

Tanto a instituição, como as participantes da amostra foram selecionadas devido às características intencional e por conveniência. Nesta última modalidade, segundo Gil (2002), os sujeitos amostrais, aceitam voluntariamente contribuir com a pesquisa e na condição intencional, os pesquisadores coletam os dados no *locus* onde se encontram sujeitos que possuem evidentes características amostrais, no caso, a creche com crianças portadoras de TEA.

Participaram da coleta de dados oito profissionais, entre professoras e cuidadoras. Foram entrevistadas 03 (três) professoras e 05 (cinco) cuidadoras, dentro de um conjunto de (16) dezesseis profissionais que trabalham diretamente com as crianças diagnosticadas com a Síndrome TEA. As professoras da unidade são concursadas e possuem nível superior em Pedagogia, pós-graduação na área de Educação, além de apresentarem cursos e certificados de eventos anuais promovidos pelo Centro de Aperfeiçoamento e Formação Continuada (CEAFE), Órgão da Secretaria Municipal de Educação/SE, que promove a formação continuada dos professores e cuidadores da rede municipal.

As cuidadoras possuem o nível de ensino médio, são terceirizadas, tendo um supervisor de área que visita a escola, mantendo relatórios semanais sobre o desempenho de suas atividades e atendimento às crianças com necessidades especiais, cujas atividades vão desde a recepção, na entrada da EMEI e incluem: alimentação, lazer, repouso, organização dos brinquedos, troca de roupa, estimulações de acordo com a faixa etária, até a entrega da criança ao responsável, no final do dia.

Foi construído um roteiro de entrevista semiestruturado em que a primeira parte identificou as participantes (professoras e cuidadoras) e a segunda enfocou a opinião sobre o que é TEA, principais

dificuldades sociais, pedagógicas e institucionais que influenciam a inclusão das crianças com TEA e a relação institucional com a família dos alunos.

DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Das respostas ao instrumento, sobressaíram seis categorias, são elas: Representação social de Transtorno do Espectro Autista (TEA); Inclusão escolar e a recepção da criança portadora de TEA; Dificuldades institucionais para a inclusão das crianças portadoras de TEA; Dificuldades acadêmicas para a inclusão das crianças portadoras de TEA; Dificuldades Sociais para a inclusão das crianças portadoras de TEA e a Relação institucional com a família da criança portadora de TEA.

Categoria Representação social de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa categoria foi definida a partir das falas das profissionais que opinaram sobre a referida síndrome. As participantes não apontaram significativas diferenças nas suas representações sobre TEA. Foram ressaltadas: transtorno do desenvolvimento, dificuldades de interação social da criança e necessidade de constante suporte social:

É um transtorno de desenvolvimento que envolve o comportamento repetitivo e restritivo, como também compromete a interação social e a capacidade de comunicação e a linguagem do indivíduo, tal transtorno pode apresentar variações em relação aos níveis de gravidade (Prof.1).

São transtornos do desenvolvimento que acarretam problemas ou dificuldades no tocante a comunicação linguagem e interação social comportamento do indivíduo (Prof. 2).

É uma síndrome onde o portador necessita de muita atenção e cuidados e apresenta dificuldade no comportamento na fala movimentos repetitivos não interagem, se isola, tem dificuldade para realizar tarefas precisando de cuidado para ajudar em todas as tarefas e necessidades fisiológicas (Cuid.4).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.^a edição (DSM-V, 2013), da Associação Americana de Psiquiatria (APA), apresenta algumas características proeminentes no portador de TEA, relacionadas a diversos prejuízos. Entre eles, na comunicação, tanto verbal quanto não verbal; dificuldades nas interações sociais; padrões comportamentais repetitivos (estereotípias); resistência às mudanças (APA, 2014). Como se observou nas falas, as professoras e cuidadoras investigadas, também referiram tais características, a partir de suas vivências junto às crianças. Campbell (2009), lista os prejuízos na criança portadora de TEA: grande dificuldade na interação com o mundo externo, geralmente não são receptivos socialmente, evitando contato físico e carência de demonstração de emoções, o que pode ocorrer em casos de agitação ou contrariedade quando a criança pode apresentar birra e gritos. Estes comportamentos foram relatados por uma cuidadora e por uma professora e, segunda esta, os gritos causam estranheza e irritação nos colegas, se constituindo uma das significativas dificuldades sociais dessas crianças. Para o mencionado autor e para a DSM-V (2013) também acrescentam na lista dos sintomas do TEA, os comportamentos ritualísticos e a incapacidade para elaborar uma linguagem responsiva (Bosa, 2007).

Na categoria Inclusão escolar e a recepção da criança portadora de TEA foram relacionados os depoimentos da amostra que apontaram os desafios da inclusão escolar das mencionadas crianças atendidas na unidade. Não foram observados pontos divergentes sobre as práticas inclusivas no trato com os alunos especiais e das demais crianças. Elas destacaram que existem desafios da inclusão escolar das crianças com TEA, como a implementação de políticas públicas para favorecer essas crianças, o comprometimento familiar:

A inclusão escolar enfrenta muitos desafios por vários fatores ainda necessita de muitas discussões e políticas públicas para enfrentar tais desafios, visando a verdadeira inclusão. Na unidade de ensino onde atuo, procuramos recepcioná-los e tratá-los de forma digna, respeitando suas limitações, ao mesmo tempo em que buscamos desenvolver as suas habilidades (Prof.1).

A inclusão escolar prevista em lei é seguida nessa instituição e a mesma busca registrar e encaminhar o aluno com possíveis características para uma melhor avaliação e acompanhamento médico (Prof.2).

Sempre tive um olhar mais preocupado em fazer com que as crianças se sentissem bem na sala de aula comigo com os colegas, por isso fiz minhas pesquisas a partir do relatório levado pela família. O importante é nos prepararmos para de fato incluir! É um direito de todas as crianças acesso à educação de qualidade (Prof. 3).

A escola recebe essas crianças com muita responsabilidade e carinho. Eles recebem cuidados de higiene pessoal e alimentação saudável. Sem falar que o autista tem uma cuidadora só para ele, justamente para ter um cuidar de uma atenção redobrada (Cuid. 1).

Elas são bem recebidas. As mães são bem acolhidas por todos... Gostaria de poder ajudar mais essas pessoas, mas a creche não tem estrutura para receber as crianças (Cuid. 2).

A instituição acolhe todas as crianças da mesma forma sem diferenciar nenhuma delas são acolhidas com carinho atenção e dedicação (Cuid.3).

Ele foi recebido muito bem com muita atenção encaminhado para sala de aula normal sempre atendido pela cuidadora especialmente para ele, por ter diagnóstico médico, isso falando do aluno que eu atendi como cuidadora de criança especial, mas os outros alunos também eram bem recebidos. (Cuid. 4)

São todos bem recebidos e tratados bem escola tem cuidador social capacitado para lidar com autista cada cuidador recebe informações da empresa para ficar atualizado no assunto (Cuid. 5).

A inserção da criança portadora de TEA na escola consiste na prática dos objetivos da inclusão, que segundo Mittler (2003), nada mais é, do que a garantia de participação da criança com necessidades especiais, num grupo ou comunidade educativa, onde lhes sejam concedidas as mesmas oportunidades ofertadas às demais crianças. Segundo o autor, para que as crianças especiais, inclusive as portadoras de TEA, não sejam alvo de discriminação ou preconceito, é de grande relevância, que substantivas mudanças nas políticas públicas vigentes devam ser consideradas e efetivadas nesse processo. Portanto, o autor também expressa semelhanças com a reivindicação da professora que ressaltou a necessidade de implementação das políticas públicas no sentido de favorecer a inclusão das crianças portadoras de TEA.

O Decreto nº 6.094/2007 assegura o direito ao acesso ao ensino, ao cidadão, independente da sua condição física, psicológica, moral econômica e social como exercício de cidadania, outorgando-lhe o acesso aos espaços municipais, estaduais e federais de educação. No capítulo V, que trata da Educação

Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, os artigos 58, 59 e 60, nos Parágrafos que lhes correspondem.

Categoria Dificuldades institucionais observadas na inclusão de crianças portadoras de TEA – As falas abordaram as dificuldades institucionais que os profissionais e as crianças portadoras de TEA enfrentam na mencionada instituição. A maioria das entrevistadas discorreu sobre as deficiências de materiais pedagógicos, a falta de estrutura institucional da creche, o quantitativo de alunos por turma, que segundo as participantes, interfere no acompanhamento individual do aluno portador de TEA, que influencia no seu desenvolvimento.

Ausência de adaptações estruturais e materiais pedagógicos específicos na unidade de ensino (Prof. 1).

Ao meu ver, a maior dificuldade é de fato incluí-los no processo de aprendizagem coletiva, uma vez que as salas estão com um número elevado de alunos tornando assim mais difícil acompanhamento específico para criança autista. (Prof.2)

Para o entendimento qualitativo na sala de aula, seria necessário menos crianças na totalidade, porque transformam a sala num depósito e por mais que o professor se desdobre não consegue atender a todos com a qualidade que desejaria! Falam muito da falta de preparação docente para atender ao público com necessidades especiais, quando na verdade falta de fato, compromisso das autoridades públicas! Temos muitos discursos e que passam longe da qualidade que tanto falam. Respeito ao espaço que acolhe os alunos (Prof. 3).

O triste é que a escola não tem uma estrutura apropriada para eles. Para receber essas crianças e acaba se virando com o que tem e como pode. (Cuid. 1)

Infelizmente a creche não tem espaço adequado para receber essas crianças Espaço é ruim e não é adaptado para receber eles (Cuid. 2)

As dificuldades institucionais dificultam ainda mais o acolhimento dessas crianças especiais...as principais: salas mal divididas, escola sem uma estrutura adequada para esse tipo de criança. (Cuid. 3)

As dificuldades que observei na unidade: não havia espaço adequado, falta material educativo (Cuid. 4).

O espaço físico reduzido, o que acarreta prejuízo no atendimento da criança. (Cuid. 5)

Dischinger (2004) propõe que, ao legitimar a prática da inclusão escolar, são necessárias mudanças físico-espaciais que garantam o acesso e o significativo desempenho nas atividades, da organização, tanto de equipamentos, quanto de espaços e ambientes construídos. Sobre a estruturação do espaço educativo inclusivo na educação infantil, a organização do espaço vai funcionar como veículo de mediação entre o mundo externo e a criança, a partir dessa interação, segundo Vigotski (1998), inicia-se o desenvolvimento e a aprendizagem.

No atendimento da criança com TEA, faz-se necessário o cuidado com os ambientes e materiais que devem ser estruturados com a intencionalidade de facilitar a compreensão e associação deste na ordem e os significados das atividades, espaços e materiais usados. A proposta de estruturação da escola na recepção da criança com TEA tem como base a proposta de integração que provê as condições para que

essa possa situar-se com maior facilidade em um espaço e em tempo previsíveis, ou seja, de terem consciência de onde se encontram.

Categoria Dificuldades acadêmicas observadas na inclusão de crianças portadoras de TEA – Foram arroladas as dificuldades acadêmicas que os profissionais responsáveis pelas crianças com TEA enfrentam na referida instituição: a falta de formação continuada para os profissionais, a falta de material pedagógico adequado às mencionadas crianças.

As principais dificuldades observadas referem-se à ausência de formação continuada para os docentes abordando o tema inclusão escolar que deve ser oferecido por parte do governo (Prof. 1)

A falta de preparo para lidar com tais transtornos tendo em vista que na faculdade lidamos de forma bem superficial com os possíveis transtornos que encontramos na prática da docência. Dificil acompanhamento específico para criança autista, além da falta de recursos apropriados para fazer pedagógico mais elaborado. (Prof.2).

Respeito à diversidade e para isso o poder público deve fazer sua parte com materiais diversificados”. (Prof. 3).

Seu aprendizado depende muito do grau do autismo, mas sempre tem dificuldade de aprender e de se socializar (Cuid. 1).

Algumas se desenvolvem rápido acaba se adaptando logo, outros têm uma dificuldade maior. Vai depender do grau do autismo alguma família descobre cedo, outras a própria instituição que percebe (Cuid. 2).

O desenvolvimento de atividades educativas na escola é influenciado pela organização curricular e corresponde à demanda organizada no Plano Curricular Nacional. Na inclusão do aluno com necessidades especiais na escola é importante destacar as dificuldades para envolver igualdades e diferenças no processo educativo, especialmente dadas as variáveis complexas que permeiam a inclusão na integração do aluno em suas peculiaridades, desde a coordenação do trabalho pedagógico do treinamento e orientação dos professores e demais profissionais, ao espaço e físico da unidade escolar (Mantoan et al., 2006).

Segundo Ferreira (2006), no trabalho do professor de escola inclusiva, será preciso uma reflexão sobre essa prática, promovendo a criação de estratégias, avaliação de performance e se houver necessidade, viabilizar adequações para que sejam viáveis às particularidades dos alunos que atendem, onde é preciso considerar o contexto de inserção da turma e de inclusão da criança com TEA.

O sucesso do processo de inclusão escolar depende de fatores de diferentes ordens (estruturais, ideológicos, políticos, técnicos). No trabalho pedagógico, essa necessidade faz-se mais evidente por ser o espaço onde a inclusão se efetiva (Martínez, 1997).

As professoras, cuidadoras e demais profissionais de escolas inclusivas necessitam de orientação e formação continuada em consonância com as demandas atuais para a inclusão de alunos com necessidades e limitações específicas, a fim de contribuir em seu desenvolvimento de forma significativa na prática do processo de ensino-aprendizagem. Correia (2008), dentro dessa premissa de formação continuada, propõe que professores e demais profissionais da educação devem ser alvo de atividades de formação

continuada e específica onde seja possível aguçar, nesses profissionais, a percepção das problemáticas e demanda de seus alunos, bem como as estratégias ao serem ministradas em cada situação diversa em cada contexto (Correia, 2008). Assim, o trabalho da escola, com a criança portadora de TEA, não deve ater-se somente às suas dificuldades, mas perceber suas potencialidades na perspectiva de ampliar o seu desenvolvimento.

Dificuldades sociais na inclusão de crianças portadoras de TEA –Essa categoria apresentou as falas que apontamos como problemas de relacionamentos enfrentados por profissionais, crianças portadoras de TEA e sua família. As participantes mencionaram a não aceitação da síndrome por parte das famílias nas suas crianças, os comportamentos de não interação social da criança portadora de TEA com os demais alunos e vice-versa, expressos nos seguintes depoimentos:

Enfrentamos a não aceitação por parte das famílias na maioria das vezes (Prof. 1).

Nos primeiros dias eles estranham um pouco, mas depois vão acostumando, mesmo depois de acostumados têm preferência por pessoas (Cuid. 1).

Eles, no começo, se sentem acolhidos, mas ao mesmo tempo é um ambiente novo...um mundo de descobertas (Cuid. 2).

Dificuldade maior é a interação com os demais alunos (Cuid. 3)

Pela dificuldade apresentada pelo aluno embora ele foi tratado com carinho por todos da sala onde ele ficava não interagiu com os demais coleguinhas embora todos fizessem o possível para que isso acontecesse (Cuid. 4).

Dificuldade em interagir com outras crianças normais, como também as crianças normais não aceitam os gritos da criança especial e a inquietação (Cuid. 5).

A respeito das inquietações trazidas pelas entrevistadas sobre as dificuldades na aceitação familiar da criança com TEA, de acordo com seus estudos, Silva et al. (2014), afirmam que os pais das crianças que nascem com algum tipo de necessidade especial, passam por um período de sofrimento e luto diante do filho idealizado e a realidade do diagnóstico. Isso pode ser agravado pela desinformação sobre o próprio diagnóstico infantil e sobre os aspectos do desenvolvimento dessa criança. Os autores explicam que a não aceitação do transtorno, é parte do sentimento de negação do distúrbio e poderá se deslocar entre o sentimento de tristeza e sofrimento que podem gerar sentimento de culpa diante do impacto da descoberta e das repercussões no contexto familiar da criança. Esse contexto pode gerar o rompimento de atividades sociais normais e causar transformações no quadro emocional desta família, até posterior adaptação (Sprovieri et al., 2001).

Conforme Camargo et al. (2009), a dificuldade na interação da criança portadora de TEA em seu meio social e com os demais alunos é apresentada como traço marcante originado pela falta de habilidade social do portador de TEA, caracterizada pela necessidade de isolamento. Esse aspecto acarreta no distanciamento da criança de seus pares, produzindo isolamento característico da síndrome, devido ao fato da criança não saber nem interagir, nem manter a comunicação social, nem mesmo desenvolver relações

de vínculo com outras pessoas. A síndrome tem se destacado como um distúrbio que afeta especialmente o comportamento geral, caracterizado por déficit de socialização, inabilidade na relação com o outro, combinados com déficit na linguagem e alterações visíveis de comportamento social. O convívio dessas crianças com outras, da mesma faixa etária possibilita o desenvolvimento da interação e pode até diminuir, nessa criança, sua necessidade de isolamento. Neste caso, o contexto escolar promove a positividade na estimulação precoce da habilidade social e da interação da criança para que essa relação possa ocorrer de forma mais eficaz, faz-se necessário organização, preparo técnico e a disposição combinada, das autoridades escolares e da família (Camargo et al. (2009).

Categoria Relação institucional com a família da criança portadora de TEA. Para a maioria das profissionais, essa relação mostra-se difícil, tendo em vista o comprometimento da família com a unidade, que fica prejudicado, pelo pouco entendimento sobre a síndrome e as necessidades especiais demandadas pela realidade de sua criança. Assim, as falas evidenciaram a necessidade de uma maior participação da família nas atividades escolares da criança, bem como o fortalecimento dos laços familiares com a creche, conforme descritiva abaixo.

A relação com a família nem sempre é fácil, pois estabelecer o diálogo sobre o assunto é a primeira barreira que na maioria das vezes enfrentamos quando buscamos o diálogo. A primeira reação da família geralmente é a negação da realidade. No entanto, sabemos a importância da família nesse processo e continuamos a fortalecer essa parceria em prol da criança (Prof.1).

Especificamente no meu caso, a relação não foi satisfatória porque a família negava-se a aceitar que a criança precisava de avaliação e acompanhamento médico depois de muita insistência por parte da direção da escola e minha, a família buscou ajuda especializada (Prof.2).

A participação da família se torna necessária porque os avanços que a criança tem na escola precisam de continuidade em casa. Estimulamos na escola e em casa a família também! Tem sempre que haver diálogo e cumplicidade porque o sucesso da criança está no compromisso e cuidado da escola e da família (Prof.3).

Tem pais que já traz os seus filhos com diagnóstico e outras crianças são observadas e descobertas na escola, onde a direção entra em contato com os pais e os orientam para buscar diagnóstico. Depois que os pais deixam seus filhos na escola a criança é observada o tempo todo e qualquer emergência direção entre em contato com os pais (cuid. 1).

Algumas mães elas são bem presentes no acompanhamento dos seus filhos. Essas aceitam mais a colaboração na inclusão. Mas, são todas bem recebidas e bem instruídas. Algumas mães inclusive, só descobrem o autismo por causa da inclusão. (Cuid. 2).

As famílias precisam participar mais da vida escolar dos filhos, com isso iria agregar mais ainda mais no desenvolvimento dos mesmos. (Cuid. 3).

Os pais apesar do diagnóstico médico na maioria das vezes não aceitam que o filho ou filha tem essa síndrome e acabam dificultando o aprendizado e até o desenvolvimento dessa criança; chegando até querer opinar nas atividades em geral onde as crianças estão. A unidade por sua vez recebe esse país com muito carinho atenção por serem capacitados para tamanha responsabilidade (Cuid. 4).

A escola recebe bem, mas percebo que a família não faz parte, por não aceitarem (Cuid. 5).

Os autores apontam a importância para o desenvolvimento da criança portadora de TEA, a relação da escola com a família. Entendendo-se que essa relação pode otimizar o desenvolvimento potencial no

ensino e aprendizagem do educando. Dessen e Polonia (2007, p. 01) chamam a atenção da relação institucional com a família das crianças com necessidades especiais à medida que “A integração entre esses dois contextos é destacado desafio para a prática profissional e a pesquisa empírica”. Acentuam os autores, que a escola e família deverão manter-se unidos no propósito de fomentar e gerenciar o desenvolvimento cognitivo do aluno com TEA. Para estimular o desenvolvimento da comunicação, da interação social e do afeto a essas crianças, a sintonia nos dois ambientes, casa e escola com os educadores pode definir possíveis êxitos. Desta forma, essas instituições devem estar conscientes de seu papel e da sua participação ativa no referido processo. A este respeito, Szymansky (2010) afirma:

Ambas as instituições têm em comum (...) o fato de prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão.

Assim como as participantes da pesquisa, os autores têm ressaltado a importância na inclusão das crianças com TEA e a relação instituição com a família desses alunos e esta relação se constitui em importante agente socializador entre o indivíduo e seu meio social, devendo ambas serem responsáveis pela integração não só escolar desses indivíduos, mas também, a chave para a formação bem-sucedida desses estudantes.

CONCLUSÕES

Das entrevistas da amostra emergiram seis categorias: Representação social de Transtorno do Espectro Autista (TEA); Inclusão escolar e a recepção da criança portadora de TEA; Dificuldades institucionais para a inclusão das crianças portadoras de TEA; Dificuldades acadêmicas para a inclusão das crianças portadoras de TEA; Dificuldades Sociais para a inclusão das crianças portadoras de TEA e Relação institucional com a família da criança portadora de TEA.

Ao opinarem sobre o que entendiam sobre o TEA, as profissionais expressaram compreensão e conhecimentos teóricos sobre a mencionada Síndrome, apontando características contidas nas listas dos especialistas do tema: transtorno do desenvolvimento, dificuldades de atenção e de interação social da criança e a necessidade de constante suporte social.

Quanto ao processo de inclusão escolar da criança portadora de TEA na unidade escolar analisada, observou-se que as relações com as crianças, são regidas pelo cuidado, afetividade e atenção das profissionais. Foram destacados os desafios no referido processo: a necessidade de implementação de políticas públicas para o favorecimento dessas crianças.

No que diz respeito às dificuldades institucionais as falas abordaram: a carência de materiais pedagógicos, a falta de estrutura física da creche, o quantitativo acentuado de alunos por turma, que segundo as participantes, interfere no acompanhamento individual do aluno portador de TEA e prejudica

o seu desenvolvimento. Para as participantes, as dificuldades institucionais e estruturais, em parte, são geradoras de obstáculos para o desenvolvimento de ações de estímulo à progressão do ensino e à aprendizagem de desses alunos.

As participantes mencionaram algumas dificuldades pedagógicas para inserção da criança com TEA na unidade escolar em questão: carência de material didático adequado às necessidades dos alunos especiais e a deficiência de estudos complementares e continuados para as professoras atenderem melhor as necessidades dos alunos portadores de TEA, bem como parques treinamentos para as cuidadoras.

As dificuldades sociais apresentadas se relacionaram a não aceitação, por parte das famílias, da Síndrome nas suas crianças e os comportamentos pouco ou nada interativos dos portadores de TEA com os demais colegas, bem como os gritos que eles emitem, que perturbam e enervam os colegas.

Quanto à relação entre a instituição e a família da criança portadora de TEA, para as profissionais, essa relação mostra-se fragilizada, tendo em vista o pouco comprometimento da família com a unidade escolar, acentuado ainda pelo parco entendimento familiar sobre a síndrome e as necessidades especiais demandadas pela realidade das crianças. Assim, as falas evidenciaram a necessidade de uma maior participação da família nas atividades escolares da criança, bem como o fortalecimento dos laços familiares com a creche.

As profissionais apresentaram sugestões para o êxito na inclusão das crianças portadoras de TEA: implementação de políticas públicas que as favoreçam; melhorias nas condições físicas e pedagógicas da creche e formação e treinamento continuados para professoras e cuidadoras para melhor atenderem as necessidades dessas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APA - American Psychiatry Association (2014). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V. Porto Alegre: Artmed.
- Bosa CA (2007). As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 281-287p.
- BRASIL (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. MEC, SEB. 12p.
- BRASIL (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. 230p.
- Camargo SPH et al. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 65-74p.
- Campbell SL (2009). Múltiplas faces da inclusão. Rio de Janeiro: Wak. 87p.

- Correia LM (2008). Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto: Porto Editora. 239-274p.
- Dessen MA et al. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, Ribeirão Preto, 17: 36.
- Dsm-5 (2014). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. DSM-5 [American Psychiatric Association, tradução Nascimento MIC. et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli. et al. Porto Alegre: Artmed. 848p.
- Freire CMB et al. (2012). Comunicação e interação social da criança com perturbação do espectro do autismo. Dissertação de Mestrado em educação especial escola superior de Educação Almeida Garret, Lisboa. 18p.
- Gil AC (2002). Métodos e técnicas em pesquisa social. São Paulo: Atlas. 163p.
- Glat RA (2004). Integração Social dos Portadores de Deficiências: uma reflexão. RJ: SetteLetras. 369p.
- Kanner L (1996). Autistic disturbances of affective contact. *Nervouschild*, 1943. In: Vataut MC. Ensinando Educação Física e indicando exercício em uma situação estruturada e em um contexto comunicativo: foco na interação social; congresso Autismo –Europa Barcelona.
- Kanner L (1949). Problemas de nosologia e psicodinâmica do autismo infantil precoce 1949 *J. Orthosychiatric*, 19(3): 416-26.
- Lopes P et al. (2005). Caracterização da Síndrome Autista. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0259.pdf>>. Acesso em: Dezembro/2019.
- Mantoan TEM et al. (2006). Inclusão escolar. São Paulo: Summus Editora. 24-28p.
- Mercadante MT et al. (2009). Autismo e Cérebro social. São Paulo: Segmento e Farma. 35p.
- Mittler P (2003). Educação inclusiva. Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed. 16p.
- Neves PFAC (2018). Descortinando os propósitos da educação para as crianças com transtorno do espectro autista: em cena os serviços de apoio. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão. 135p.
- Oliveira MK (1995) de Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione. 26p.
- Orrú SE (2012). Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak. 21p.
- Pacheco J (2007). Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed. 15p.
- Rapin I et al. (2009). Onde estamos: visão geral e definições. In: Tuchman R et al. (Eds.), *Autismo: Abordagem Neurobiológica*. Porto Alegre: Artmed. 67-83p.

- Rodrigues D (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 183-209p.
- Schmidt C et al. (2016). *Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas*. *Psicologia: teoria e prática*, 18(1): 222-235.
- Silva ABB et al. (2012). *Mundo Singular: Entenda o autismo*. Rio de Janeiro; Ed. Objetiva Ltda. 21-41p.
- Sprovieri MHS et al. (2001). *Dinâmica familiar de crianças autistas*. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 59: 2A.
- Szymanski H (2003). *A relação escola/família: desafios e perspectivas*. Brasília, DF, Plano Editora. In: Brito Mdo CA. *Avaliação Reprovação Escolar*. 2011. Disponível em: Acesso em: 05/10/2019.
- Volkmar F et al. (2019). *Autismo: guia essencial para compreensão e tratamento*. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Maria Sonia Goergen. Porto Alegre: Artmed.
- Vygostky LS (2000). *Manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem*. *Educação & Sociedade*, 71: 21-43.
- Waldow VR (2001). *Cuidado humano: o resgate necessário*. 3ª ed. Porto Alegre (RS): Sagra. 202p.

ÍNDICE REMISSIVO

A

altas habilidades, 22, 36, 39
 aprendizagem, 4, 17, 18, 19, 20, 23, 27, 32, 33,
 34, 36, 41, 45, 49, 50, 53, 54, 58, 60, 62, 63,
 67, 69, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87
 significativa, 82, 84

E

ensino, 4, 17, 18, 19, 20, 22, 30, 31, 43, 44, 46,
 48, 49, 50, 53, 54, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64,
 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 77, 78, 79, 81,
 82, 84, 85, 86, 87
 médio, 4, 22, 31, 46, 73, 74, 77, 78
 escola pública, 4, 73

F

filosofia, 6, 16

G

genialidade, 4, 22

I

importância da literatura, 4, 73
 inclusão escolar, 4, 40, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 53,
 54

J

João Paulo II, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16
 juventude, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16

L

literatura sergipana, 4, 73, 74, 75, 76, 78
 livros, 7, 8, 27, 29, 32, 33, 35, 36, 37, 62, 74, 77,
 78, 81, 82

M

metodologias ativas, 4, 81, 82, 83, 84, 86
 mulheres, 22, 26, 28, 32, 34, 35, 36, 37

P

personalidades, 26, 27, 36

S

sociedade, 4, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 22,
 25, 26, 27, 34, 35, 36, 37, 38, 53, 58, 61, 62,
 65, 70, 72, 77, 80, 81, 84, 90
 superdotação, 4, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32,
 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39

T

teologia, 8, 16

SOBRE O ORGANIZADOR

  **LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA**



Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo (2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul. Contato: lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com.



A educação, tanto quanto a sociedade brasileira, vive um momento extremamente delicado, muito por conta da pandemia e de todos os seus reflexos – que se estendem a todas as esferas da vida das pessoas. Depois de mais de um ano com a vida alterada pela necessidade de distanciamento social e outras medidas para evitar o contágio do coronavírus, a sociedade brasileira parece não ver uma solução a curta prazo para todos esses problemas.

ISBN 978-658831959-8



9 786588 319598

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br