

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM EDUCAÇÃO INFANTIL

LILIAN NILDA LOURENÇO RAMOS

INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Impactos, dificuldades e possibilidades das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais

BELO HORIZONTE

2015

LILIAN NILDA LOURENCO RAMOS

INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

Impactos, dificuldades e possibilidades das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Docência na Educação Infantil, pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Merie Bitar Moukachar

BELO HORIZONTE

2015

LILIAN NILDA LOURENÇO RAMOS

INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

Impactos, dificuldades e possibilidades das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Docência na Educação Infantil, pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais.

Aprovado em 28 de novembro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Merie Bitar Moukachar – Faculdade de Educação da UFMG

Eleusa Fiuza Silva – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

A Deus, que quando eu me via sem incentivo para continuar, Ele sempre me fortalecia. Ao meu pai, pois minha trajetória escolar não se concretizaria sem o seu exemplo. No decorrer da vida ele foi um guerreiro e conseguiu ensinar aos seus filhos o caminho de uma vida íntegra. A tia Vânia que resolveu partir bem no momento final do curso e que sempre acreditava nas minhas ousadias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por, no momento d'Ele, ter me proporcionado a realização de um grande sonho.

A professora Doutora Merie Bitar Moukachar, pela generosidade, delicadeza, incentivo, correções, apoio e por ter me proporcionado novas aprendizagens.

As professoras da Sala de Recursos Multifuncionais, que gentilmente cederam um espaço de seu horário para realização das entrevistas.

A todos que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho.

E à criança que aguçou meu interesse pelo tema e seus responsáveis por terem oportunizado o nosso convívio durante o ano letivo.

“Nós não devemos deixar que as incapacidades das pessoas nos impossibilitem de reconhecer as suas habilidades. ”

(Hallahan e Kauffman, 1994)

RAMOS, Lilian Nilda Lourenço. **Inclusão da criança autista na educação infantil: impactos, dificuldades e possibilidades das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais.** Monografia (Especialização em Docência Infantil). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

RESUMO

Este trabalho tem como foco central a inclusão da criança autista na educação infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo identificar limites e possibilidades do trabalho das professoras, especificamente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), ao receberem uma criança autista. Para atingir esse objetivo, verificamos quais as dificuldades encontradas pelas professoras no momento da inserção da criança autista na SRM e descrevemos quais são os recursos utilizados pelas professoras nesta sala para possibilitar a inclusão da criança autista. Além disso, identificamos a contribuição de possíveis trabalhos multidisciplinares entre a professora da sala regular da criança autista, seus familiares e demais especialistas (terapeuta ocupacional, psicólogo e fonoaudiólogo). Em termos metodológicos, foi realizada uma pesquisa na abordagem qualitativa, bibliográfica e, além disso, uma pesquisa de campo. Foram sujeitos da pesquisa quatro professoras (uma de cada instituição) atuantes na SRM e nos Centros Infantis Municipais (CIM) tendo sido aplicado um questionário com questões objetivas e dissertativas e realizada, como técnica de interrogação e diálogo, uma entrevista semiestruturada e direta com cada professora. Estas entrevistas foram elaboradas pela própria autora para o desenvolvimento da análise. Constatamos que os limites e possibilidades do trabalho das professoras na Sala de Recursos Multifuncionais na educação infantil ao receberem uma criança autista, são fatores que não impedem as professoras de desenvolverem os seus trabalhos, pois vimos que o professor se sente livre para adotar suas estratégias e adequá-las conforme a necessidade de cada criança. Destacamos, no entanto, que o ideal seria ter mais profissionais que contribuíssem para o trabalho com essas crianças, para que tivesse maior efetivação e para que os professores não se sentissem, como demonstraram na pesquisa, relativamente desamparados, nesta tarefa complexa, desafiadora e humanista.

Palavras-chave: Autismo; Sala de Recursos Multifuncionais; Inclusão Escolar; Educação Infantil.

RAMOS, Lilian Nilda Lourenço. **Inclusion of autistic children in early childhood education: impacts, difficulties and possibilities of the teachers of Multifunctional Resource Rooms.** Monograph (Specialization in Teaching Children). Belo Horizonte: Faculty of Education, Federal University of Minas Gerais, in 2015.

ABSTRACT

This work is mainly focused on the inclusion of autistic children in early childhood education. It is a qualitative research that aimed to identify limits and possibilities of the work of teachers, specifically in Multifunction Resource Room (SRM), to receive an autistic child. To achieve this goal, we track which the difficulties encountered by the teachers at the time of inclusion of autistic children in SRM and describe what are the resources used by teachers in this room to allow for the inclusion of autistic children. In addition, we identified the possible contribution of multidisciplinary work between the teacher regular room of autistic children, their families and other specialists (occupational therapist, psychologist and speech therapist) .In terms of methodology, a survey was conducted in the qualitative approach, bibliographical and beyond addition, a field research. Were subjected were four teachers (one from each institution) active in the SRM and the Municipal Children's Centres (CIM) has been applied a questionnaire with objective and essay questions and held as interrogation technique and dialogue, semi-structured and direct interview with each teacher. These interviews have been prepared by the author for the development of analysis. We note that the limits and possibilities of the work of teachers in Multifunction Resource Room in kindergarten to receive an autistic child, are factors that do not prevent teachers to develop their work, because we saw that the teacher feels free to adopt their strategies and adapt them as needed for each child. We emphasize, however, that the ideal would be to have more professionals who contribute to the work with these children, that had greater effectiveness and that teachers do not feel, as demonstrated in the research, relatively helpless in this complex, challenging and humanist task .

Keywords: Autism; Multifunction Resource Room; School inclusion; Childhood education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Art.	Artigo
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CIM	Centro Infantil Municipal
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
DSM-V-TR	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
SEB	Secretária de Educação Básica
SECADI	Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autismo
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Equipamentos e materiais disponibilizados na SRM	22
Tabela 2: Caracterização das professoras sujeitos da pesquisa	29
Tabela 3: Quantidade de crianças autistas matriculadas na SRM	30

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 JUSTIFICATIVA	13
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	14
3.2. O AUTISMO INFANTIL.....	17
3.3 PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS	19
3.4. A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM).....	20
4 OBJETIVOS	25
4.1 OBJETIVO GERAL.....	25
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	25
5 METODOLOGIA	26
5.1. SUJEITOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	27
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	29
6.1 CARACTERÍSTICAS DAS ENTREVISTADAS	29
6.2 SOBRE AS CRIANÇAS AUTISTAS MATRICULADAS NAS SRM'S.....	30
6.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	31
6.3.1 Dificuldades encontradas pelas professoras no trabalho com a criança autista nas SRM's.	32
6.3.2 Os recursos utilizados pelas professoras na SRM para possibilitar a inclusão da criança autista	34
6.3.3 Contribuição de possíveis trabalhos multidisciplinares	36
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICES	47
APÊNDICE A	47
APÊNDICE B	48

1 INTRODUÇÃO

Ao se pensar sobre o autismo no aspecto educativo, no ensino infantil, torna-se necessário fazer uma breve retrospectiva histórica sobre a perspectiva da criança na educação inclusiva. No presente trabalho, será abordada a trajetória de inclusão percorrida na educação infantil até a atualidade. Vários aspectos contribuíram para a divulgação e conseqüentemente para o acesso das crianças com deficiência ao ensino infantil. Aliada a esses aspectos, a legislação vem apoiar e corroborar o ingresso e a permanência da criança de zero a cinco anos na instituição de educação infantil.

Nota-se que esses fatores trouxeram uma diversidade de crianças para a escola, provocando grande ansiedade nos profissionais envolvidos. Dentre o público alvo da educação especial encontram-se crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)¹, que são marcadas por perturbações no desenvolvimento neurológico que comprometem a interação social, a comunicação e o comportamento, o que gera uma série de desafios quando se remete ao trabalho educativo.

A experiência profissional influenciou na escolha do tema pesquisado. Como professora da educação infantil e por ter realizado um trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) há dois anos, tendo vivenciado a experiência de conviver com uma criança autista, foi aguçado o interesse pelo assunto. Além disso, a temática surge, também, diante da necessidade de conhecer mais sobre o assunto e é neste contexto que este trabalho visa a descrever e identificar os limites e possibilidades do trabalho das professoras na SRM na educação infantil, ao receberem uma criança autista.

O autista, um dos públicos alvo da educação especial, deve receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na SRM, espaço localizado dentro da escola regular, com o objetivo de incluir, de fato, as crianças com deficiências. Essas salas são constituídas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos enviados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Entre as atribuições do professor da SRM está a produção e organização de materiais didáticos pedagógicos, que devem visar o desenvolvimento da criança. De acordo

¹ O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é a denominação que reúne o Autismo e outros transtornos, a partir do Manual de Saúde Mental-DSM V (2013). Mas, nesse texto, também será referido como Autismo como é regularmente chamado e encontrado na literatura. Portanto, utilizaremos as duas nomenclaturas alternadamente, em função da literatura consultada. Essa questão referente à denominação será tratada em item mais a frente.

com a especificidade da necessidade de cada criança, é elaborado o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI). Partindo da afirmativa de que cada criança deve possuir um plano individualizado, os materiais pedagógicos produzidos pelas professoras devem possibilitar a inclusão no contexto escolar e em outros ambientes. Esse se configura, portanto, em outro propósito da pesquisa, qual seja, descrever quais são os recursos utilizados pelas professoras da SRM, que podem fazer parte deste plano individualizado, e que possibilitariam a inclusão da criança autista.

Nessa mesma direção, o município de Betim proporciona aos professores da SRM um grupo de estudos, disponibilizado através de um órgão público, como um momento em que são discutidas e estudadas algumas das deficiências com as quais as professoras se deparam em suas salas de aula. Nesses grupos, as professoras relatam suas experiências, práticas e acontecimentos.

Portanto, entre as demais finalidades desse trabalho encontra-se também, identificar se, além do grupo de estudos que as professoras participam, se há também uma parceria ou suporte, tal como um trabalho multidisciplinar que envolva família, profissionais da escola e outros especialistas, que contribua para esse processo de inclusão da criança autista.

Esperamos que os resultados dessa pesquisa possam conduzir a novos esclarecimentos e, conseqüentemente, informações importantes. A falta de conhecimento dos professores limita e impede um trabalho coerente e preciso. Compreender o transtorno evita ideias distorcidas e contribui para que o professor possa lidar com questões de fracasso e frustração que podem ocorrer e consiga, enfim, lidar com suas emoções, frente aos desafios.

2 JUSTIFICATIVA

Os casos de crianças com autismo têm sido muito divulgados na mídia. Mesmo sendo um assunto já citado em 1943, pelo psiquiatra Leo Kanner, nota-se que ainda é um assunto intrigante e complexo. O tema abordado é de relevância para educação infantil e remete a pensar na inclusão e refletir sobre uma educação de qualidade. Para prática pessoal é um tema que irá acrescentar conhecimentos, pois quaisquer informações sobre o assunto serão de grande importância para o contexto escolar, crescimento profissional e pessoal.

Os questionamentos vivenciados a partir da minha prática e das demais professoras me levaram a tratar do tema que envolve o professor da SRM, pois ele pode ser considerado um dos principais agentes que pode contribuir mais significativamente para o desenvolvimento da criança autista. É importante, no entanto, levar em conta os sentimentos dessas professoras, suas reações ao receber essa criança, quais são os recursos que utilizam e como a interlocução com outros profissionais contribui com o trabalho que será realizado.

Outro motivo relevante para esta pesquisa é o fato de que são poucos os estudos na área de inclusão na educação infantil e percebe-se que o tema merece uma maior atenção em novos estudos. Para Freller e Ferrari (2008), por exemplo, a educação inclusiva parece já ter trilhado certo percurso. Isso porque, por um lado, já está sendo considerada como um lugar de privilégio; está de fato, representando o início da formação escolar e momento em que acontecimentos sociais começam a deixar marcas na personalidade da criança; além disso, a partir de como tem se dado a formação de professores, estes estão revendo suas práticas e fazendo mudanças significativas; e, ainda, nota-se um investimento em formação profissional, equipamentos, na infraestrutura, no mobiliário, mesmo que ainda ineficientes, pois é um desafio se comparado ao ideal e ao que se espera. Por outro lado, nos parece que a afirmativa dos autores aponta que ainda há um caminho a ser percorrido. Embora os objetivos da educação inclusiva sejam claros quanto aos direitos à acessibilidade de todos no contexto escolar, observa-se uma distância entre educadores, pesquisadores e gestores da área da educação infantil e aqueles diretamente envolvidos com a educação inclusiva. A partir daí, pode-se perceber uma necessidade maior de entendimento sobre a educação inclusiva e seu público alvo, no que pretendemos contribuir com essa pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Entre os séculos XVIII e XIX, a escola era um local de pessoas privilegiadas, mas, a partir do processo de democratização, ela se torna um lugar de acesso para todos, incorporando-os ao sistema. Nesse percurso, surgem lacunas quando se trata de grupos considerados fora dos padrões homogêneos da escola, que evidenciam a inclusão/exclusão. O próprio termo inclusão já remete a exclusão, pois se trata de uma possibilidade de algo que não está dentro do contexto, necessitando-se até da elaboração de leis para que todos desfrutem do mesmo espaço. No entanto, é evidente que pensar a educação como um direito de todos, implica na ideia de incluir a todos, com suas diferenças e particularidades, independente de fatores psíquicos e físicos. A educação especial visa promover o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência, no entanto, para a educação infantil é considerada como um processo novo e sua conquista ainda tem exigido uma intensa luta.

A globalização proporcionou uma maior aproximação entre as nações, pois é um processo que integra fatores econômicos, sociais, políticos, o que oportunizou a troca de informações e trouxe mudanças para a área educacional, resultando em diálogos sobre a diversidade, originando tensões e reivindicações. A educação especial que não é estática, não passou despercebida; surgem muitos debates sobre uma educação de qualidade e que proporcione a equidade, mesmo que o resultado não seja imediato.

Na tentativa de adequar-se a essa política de inclusão, o Brasil em acordo com outros países, em 1990, participou de um grande marco dessa história. A primeira conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), na Tailândia, estabelece dentre algumas de suas metas mundiais, a valorização da criança. Estabelece a expansão e melhoria da educação, priorizando aquelas crianças em situação de risco, mas não descreve com nitidez sobre as pessoas com necessidades especiais, embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos afirme que “toda pessoa tem direito à educação”.

Na Espanha, a Declaração de Salamanca, documento originado na Conferência Mundial da Educação Especial, sanciona o compromisso de que a educação deve ser para todas as pessoas, inclusive aquelas com necessidades educativas especiais e destaca dentre

suas proclamações que essas crianças têm direito a educação, com uma pedagogia capaz de atender às suas necessidades e que a escola, segundo esse princípio, deve adaptar-se para receber todos esses alunos.

No mesmo ano em que acontecia a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foi publicado no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, que assegura a igualdade de condições para sua permanência na escola além de tornar obrigatório para os pais a matrícula de seus filhos, ou daqueles que estejam sob sua responsabilidade, na escola, proporcionando-lhes o direito a educação.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 9.394/96, prevê que a educação especial deve ser oferecida na escola regular de ensino, identificando-a como uma modalidade da educação brasileira, reforçando assim o acesso das pessoas à mesma sala de aula, o que se torna direito também titular das pessoas com deficiência.

Em 1999, a Convenção de Guatemala, anuncia a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Em 2000, após a avaliação do resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, percebe-se a necessidade de maior compromisso dos governos. A história da inclusão, nesse período, começa a tomar proporções significativas, embora seja um desafio, ainda na atualidade, nas escolas. Com a elaboração, no Brasil, da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, fica proposto ao sistema de ensino o desafio de se organizar para incluir os educandos e atender suas necessidades educacionais especiais, conforme redigido em seu Art. 3º:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001)

Nessa perspectiva, entende-se a educação especial como um processo que perpassa por todas as modalidades da educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) institui que a educação básica engloba a educação infantil e a subdivide em creche (de zero a três anos e onze meses) e pré-escola (de quatro a cinco anos a onze meses), assumindo assim o seu lugar, de fato como educação, o que tende a diminuir a visão de assistencialismo. Tanto a creche quanto a pré-escola tornam-se um espaço de direito da criança. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

(BRASIL, 1998) descreve que as finalidades da educação infantil no Brasil e no mundo nasceram com o objetivo de atender as crianças de baixa renda como estratégia para combater a pobreza. O que se pretende no espaço da educação infantil é torná-lo um ambiente em que a criança não frequente somente para socializar, mas para desenvolver-se intelectualmente, o que abre caminhos para cidadania.

Nessa perspectiva, Nascimento (2008, p.41), relata que a educação infantil “tornou-se contexto privilegiado de interação dos pares e com adultos, cuja função social é oferecer cuidado e educação, indissociáveis, à pequena infância”. A partir dessas duas condições de educar e cuidar que podemos pensar no termo inclusão e em uma escola inclusiva, reconhecer a criança como sujeito social de direitos, esclarecendo que:

A Escola Inclusiva é uma tendência internacional deste final de século. É considerada Escola Inclusiva aquela que abre espaço para todas as crianças, abrangendo aquelas com necessidades especiais. O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário. É uma meta a ser perseguida por todos aqueles comprometidos com o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária. (BRASIL, 1998, p. 36)

Pensar em Educação Especial na educação infantil ainda é um assunto recente, que vem acompanhado de vários desafios. Fávero (2011) descreve que alguns alunos ainda permanecem em outros estabelecimentos para escolarização de crianças especiais, desrespeitando as legislações vigentes que garantem o acesso de todos à escola regular, sem distinção. Existe, na educação brasileira, um discurso que a inclusão escolar é uma ótima proposta, mas, ao mesmo tempo, na prática, as escolas ainda se sentem despreparadas para receber esses alunos. A autora pontua que apesar de a escola não estar preparada nem mesmo para os alunos tidos como “normais” não basta apenas integrar essas crianças especiais sendo preciso incluí-las, de fato. E esse movimento, no âmbito escolar, já é uma realidade, se nos referirmos ao Atendimento Educacional Especializado.

Diante de tantas leis e com o objetivo de sancionar que os autistas sejam considerados oficialmente, recentemente foi criada a Lei nº 12.764, que institui a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” (BRASIL, 2012), aprovada pela presidenta Dilma Rousseff, lei que veio reforçar o direito da pessoa autista a todas as políticas de inclusão do país.

A história da educação inclusiva está sendo marcada por diversas leis, o que direciona a educação para uma reestruturação, com o intuito de oferecer aos alunos com

necessidades especiais a educação junto com seus pares. Assim, o movimento para a inclusão tem adentrado creches e pré-escolas, proporcionando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às crianças autistas que se fazem sujeitos e presentes no ambiente da Sala de Recursos Multifuncional, local, por isso, analisado nesse estudo.

3.2. O AUTISMO INFANTIL

Há décadas o autismo vem sendo estudado, mas o assunto é divergente quanto a sua origem. Para nomear a perda de contato com a realidade e a dificuldade ou impossibilidade de comunicação, o termo autismo foi usado pela primeira vez em 1911, referindo-se especificamente à esquizofrenia.

Em 1943, o Doutor Leo Kanner, psiquiatra infantil americano e autor das primeiras publicações sobre o assunto, descreve as primeiras características do autismo. Kanner denunciava a exclusividade de certos autores advogarem a respeito do tema, inclusive descrevendo sobre possíveis curas e solicitava cautela a respeito das especulações diante do assunto. Até a década de 60, o autismo foi considerado um transtorno emocional, acreditando-se que as causas seriam psicológicas, devido às mães das crianças autistas não serem afetivas. Trata-se da tese da “mãe geladeira” descrita por Kanner, que estaria convencido de que as mães poderiam ser a causa do autismo. No entanto, mediante novos estudos observaram a presença de distúrbios neurobiológicos (BELISÁRIO; CUNHA, 2010).

A nomenclatura do autismo passa por uma revisão literária e permite diferentes terminologias que conceituam a mesma condição, a saber, Síndrome Comportamental, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e outras. Todas essas nomenclaturas têm o propósito de descrever quadros que se assemelham em alguns aspectos. A fim de possibilitar uma linguagem comum em se tratando de classificação, o autismo atualmente é enquadrado no grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Os manuais em que os profissionais se baseiam para diagnosticar esse tipo de transtorno atualmente é o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V-TR) e a Classificação Internacional de Doenças (CID-10).

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), nova nomenclatura proposta pelo DSM-V-TR, pontua que, geralmente, o corpo físico do autista é normal, mas há uma tríade de comprometimentos: na comunicação, no comportamento e na interação social. Estima-se que 50% das pessoas com autismo apresentem algum grau de deficiência intelectual.

Assim sendo, Khoury *et al* (2014) e Cunha (2011), descrevem sobre a tríade de dificuldades, quando se trata da comunicação, que pode ser verbal ou não-verbal. Ocorrem casos em que existe um atraso ou falta da linguagem. Pode haver ecolalia expressa em uma repetição imediata, ou seja, a criança repete o que as pessoas acabaram de falar; ou ainda, a ecolalia tardia, com repetição de fatos que já aconteceram como fala de filmes, novelas, comerciais. Falam somente para si, não permitem que os outros participem da conversa, não compreendem ironias e metáforas. Outra característica é apresentar pouca curiosidade social, não se interessar por assuntos alheios, sempre retornar ao assunto do seu interesse. Outra especificidade é usar a pessoa como ferramenta para realizar o que deseja.

O autismo afeta o comportamento com maneirismos motores repetitivos, como bater palmas, movimentar os braços, balançar bruscamente a cabeça. Quando se machucam não procuram consolo e não demonstram os seus sentimentos. Às vezes, o autista pode ser agressivo e se autoagredir. Tem dificuldade com mudança de rotina e altera o humor sem causa aparente.

Ainda de acordo com os autores, as crianças autistas têm dificuldades em manter interações sociais, preferem o isolamento, possuem dificuldades em compreender expressões faciais de sentimentos e afetos. Há uma dificuldade em manter o contato visual, não interagem com outras crianças e, geralmente, não gostam do toque físico.

Portanto, outras características podem ser observadas, tais como complicações na coordenação motora fina, tendo preferência por enfileirar ou empilhar objetos, as brincadeiras de giros ou balanços. Tem a capacidade de memorizar uma grande quantidade de materiais sem sentido ou efeito prático. Apresentam problemas com a alimentação e tem hipersensibilidade a alguns objetos e ruídos. Manifestam desejo obcecado por alguns objetos, não se interessando por materiais ou atividades de sala de aula (KHOURY *et al*, 2014 e CUNHA, 2011). Essas características variam de uma criança para outra e tendem a diminuir ou aumentar.

O agrupamento dentro da instituição com outras crianças não garante a solução do problema de interação percebido no autista. Observa-se que deve ser proporcionado a ele mais do que isso, ou seja, possibilidades de desenvolvimento e o uso de todos os recursos disponíveis de modo a garantir o apoio ao desenvolvimento da criança. Para isso, o professor deve ter consciência do seu papel. Nessa idade, todas as crianças, inclusive as autistas, devem ser estimuladas, e é por meio do aprendizado que ela adquire consciência de mundo. Nessa lógica, Feltrin (2011) afirma que a criança deve se sentir amparada e valorizada pelo grupo. A escola, lugar de interação social e de aprendizagem, geralmente

é o primeiro lugar em que a criança se encontra por um tempo maior sem a família, passando a conviver com seus pares, nesse novo cotidiano, sendo possível mesmo uma vida acadêmica. Mas, desde que seja acompanhado por profissional especializado.

A tríade que o autismo acarreta não aparece ao mesmo tempo, o que pode variar de acordo com os diferentes graus que abrangem, desde distúrbios sociais leves sem deficiência intelectual, até a deficiência intelectual severa, o que dificulta o trabalho com essas crianças. Nesse sentido, a preparação dos professores para o trabalho com essas crianças é de suma importância.

3.3 PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

O movimento pela inclusão demanda que todos tenham a oportunidade de aprender e estejam no mesmo ambiente, sem nenhum tipo de discriminação; as crianças devem ser incluídas na escola sem restrições. Dentro da sala de aula é que surgem novos desafios e aprendizagens para o professor. O trabalho do professor da educação especial juntamente com o professor do ensino regular é essencial para que se efetive a inclusão, mas eles necessitam saber como intervir diante de tantas diferenças dentro da escola.

Um dos fatores preocupantes é que as faculdades e cursos de especialização tratam somente a teoria e não ensinam como atuar em sala de aula. Assim, refletimos aqui se a formação do professor não teria que ser um processo contínuo de teoria e prática. Isso porque um elemento de inquietação para o professor, talvez seja em relação à insegurança, por não ter acesso às práticas pedagógicas nos cursos, inclusive com as crianças autistas. Isso é confirmado por Feltrin (2011) quando aponta que muitos professores, independente de tempo de docência, idade e experiência, lutam contra a falta do próprio preparo e formação.

O cotidiano do professor da criança autista requer nova reflexão sobre o assunto e novos conhecimentos. As instituições escolares têm que se adaptar para receberem os autistas e possibilitarem o acesso dessas crianças à educação infantil. Segundo Rodrigues (2006), essa realidade impõe ao professor o desafio de obter conhecimentos para a construção de uma melhor qualidade de vida, que provoque novas atitudes, para que ele possa desempenhar seu papel de transformador da educação. A dificuldade da criança não deve ser focada, mas a potencialidade de cada um.

Camargo e Bosa (2009) relatam que as dificuldades dos professores, de um modo geral, se apresentam na forma de ansiedade e conflito ao lidar com o “diferente”. Olhar cada criança na sua subjetividade, tentar compreender como o autista se posiciona diante do mundo, é ainda uma incógnita para esses professores. Dentro da instituição todas as crianças são diferentes, às vezes com atitudes previsíveis, o que não requer do professor, sair da sua rotina pedagógica. Mas, em se tratando da criança autista, exige, principalmente do professor, um olhar diferenciado e sensível.

Todas as escolas devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e proporcionar recursos de apoio e serviços que respondam a essas particularidades. É nesse sentido que a Sala de Recursos Multifuncionais se insere nesse universo, como consequência e como uma estratégia proposta pela nova Política Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e é sobre isso que trataremos no próximo item.

3.4. A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

Com o compromisso de assumir e garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência a um sistema educacional por toda escolaridade, a Política Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) adota medidas que garantem a participação sem que haja exclusão em razão da deficiência. É um direito que as pessoas com deficiência têm, o que requer mudanças no contexto escolar, para que seja efetivado, de fato. Neste contexto de um sistema educacional inclusivo, é que se insere a organização da Sala de Recursos Multifuncionais, com disponibilidade de recursos e de apoio pedagógico que atenda às necessidades dos alunos, público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular. Esse contexto de demandas e necessidades está destacado abaixo no documento do Ministério da Educação e Cultura de 2008.

A Educação Especial é a modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade. (BRASIL, MEC, 2008).

Com a finalidade de promover a educação de qualidade que não exclua o seu público alvo, o Ministério da Educação institui, nessa direção, o Programa de Implantação

das Salas de Recursos Multifuncionais, composta de espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos. Nesse espaço, ocorre o Atendimento Educacional Especializado. Consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que:

O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, MEC, 2008).

Para atender ao público alvo da educação especial são disponibilizados os equipamentos e materiais, que fazem parte da implementação de uma SRM, que apresentamos na Tabela 1.

EQUIPAMENTOS

- 02 Computadores
- 02 Estabilizadores
- 01 Impressora multifuncional
- 01 Roteador Wireless
- 01 Mouse com entrada para acionador
- 01 Acionador de pressão
- 01 Teclado Colmeia
- 01 Lupa eletrônica
- 01 Notebook

MOBILIÁRIOS

- 01 Mesa redonda
- 04 Cadeiras para mesa redonda
- 02 Mesas para computador
- 02 Cadeiras giratórias
- 01 Mesa para impressora
- 01 Armário
- 01 Quadro branco

MATERIAIS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS

- 01 Software para comunicação aumentativa e alternativa
- 01 Esquema corporal
- 01 Sacolão criativo
- 01 Quebra cabeças superpostos – sequência lógica
- 01 Bandinha rítmica
- 01 Material dourado
- 01 Tapete alfabético encaixado
- 01 Dominó de associação de ideias
- 01 Memória de numerais
- 01 Alfabeto móvel e sílabas
- 01 Caixa tátil
- 01 kit de lupas manuais
- 01 Alfabeto Braille
- 01 Dominó tátil
- 01 Memória tátil
- 01 Plano inclinado – Suporte para livro

Tabela 1: Equipamentos e materiais disponibilizados na SRM
 Fonte: Documento Orientador Programa Implantação de SRM (BRASIL, 2010)

Nesse sentido, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), visando atender uma necessidade anterior, é o local indicado para ofertar ao aluno com deficiência o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de preferência na instituição em que a

criança está matriculada ou, se não for possível, no entorno. De acordo com Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, são atribuições do professor de AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009)

As atividades realizadas pelo professor do AEE na SRM não são um reforço escolar, devendo ser diferenciadas do ensino regular e planejadas de acordo com a necessidade de cada criança. Dependendo da sua característica, o atendimento é individual. Com o objetivo de atender a cada criança na sua especificidade, também é elaborado o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Para acompanhar mais detalhadamente ainda o desenvolvimento da criança, com uma atualização permanente, elabora-se e utiliza-se o Plano de Atendimento Educacional Especializado prevendo ações para três meses. Este plano permite reconhecer as potencialidades e necessidades das crianças. Observamos aqui que em nossa prática verificamos ser esse um dos únicos momentos em que se pode perceber o termo “potencialidades” quando se envolve a criança autista.

Discorrendo acerca dessa proposta de inclusão, Mantoan (2011) afirma que o ensino especial não substitui mais o ensino regular, sendo agora complemento da formação das crianças. O acesso ao ensino regular garante a essas crianças a convivência em um ambiente plural e coletivo. Mesmo quando frequentam outros estabelecimentos para escolarização de crianças especiais e/ou instituições de intervenção clínicas, essas crianças podem estar matriculadas nas escolas regulares e serem encaminhadas às SRM's. Sendo assim, a presença dessas crianças na SRM geralmente acontece no contra turno. Essas estratégias têm a finalidade de não separar essas crianças do grupo, para que não se sintam

excluídas ou até mesmo diferenciadas e para que suas necessidades possam ser atendidas e discutidas no cotidiano, aproximando essas crianças a um ambiente de formação.

As crianças da creche permanecem em horário integral e as da pré-escola ficam apenas por um período parcial. Para proporcionar o atendimento da criança que permanece na instituição em horário integral, o professor da SRM, em parceria com o coordenador pedagógico e professor da sala regular sugerem um horário, que não interfira nas atividades pedagógicas junto ao coletivo. Geralmente acontece de duas a três vezes por semana, com duração de uma hora.

Então, conforme Mantoan (2011), é a partir da implementação da SRM que caminhos se abrem para concretizar a inclusão. A educação infantil é contemplada, e faz parte da legislação brasileira, garantindo pleno atendimento às crianças com deficiências, abrindo espaços para maiores oportunidades de aprender, assegurando assim o convívio escolar.

4 OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

Identificar limites e possibilidades do trabalho das professoras na sala de recursos multifuncionais na educação infantil, ao receberem uma criança autista.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar quais as dificuldades encontradas pelas professoras no momento da inserção da criança autista nas SRM.
- Descrever quais são os recursos utilizados pelas professoras na SRM para possibilitar a inclusão da criança autista.
- Identificar a contribuição de possíveis trabalhos multidisciplinares entre a professora da sala regular da criança autista, seus familiares e demais especialistas (terapeuta ocupacional, psicólogo e fonoaudiólogo).

5 METODOLOGIA

Este capítulo aborda os aspectos metodológicos pelo qual a pesquisa perpassa com a finalidade de atender aos objetivos propostos. Para obter os resultados, foi realizada uma pesquisa na abordagem qualitativa, bibliográfica e, além disso, uma pesquisa de campo.

O trabalho constituiu-se, portanto, na abordagem qualitativa e de acordo com os autores Kauark *et al* (2010, p.26), na pesquisa qualitativa “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números”. Nesse tipo de pesquisa, não se emprega instrumentos estatísticos na análise de dados e é preciso compreender a situação para propor e alcançar os objetivos, pois se interpreta a realidade. Por isso, há uma maior aproximação com o campo de atuação, observa-se não somente o entrevistado, mas também o contexto em que ele se encontra, estimulando-o a pensar sobre o que será abordado e expressar-se livremente sobre o assunto, possibilitando uma reflexão sobre os aspectos da prática profissional e o que pensam sobre os assuntos que estão sendo questionados.

De um lado, estão os professores da SRM, que serão convidados a participar do estudo. De outro lado, conseqüentemente, está a autora que é elemento chave e se vê na posição de ter que tomar atitudes, prevendo as ferramentas que serão necessárias para alcançar os objetivos propostos no estudo, definindo assim sua sustentação e embasamento.

Já a pesquisa bibliográfica, de acordo com Kauark *et al* (2010, p.28), se dá “quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, material disponibilizado na internet”, utilizando somente sites especializados, oficiais e com comprovação acadêmico-científico. É uma etapa fundamental em todo trabalho, desde o levantamento de dados, seleção e arquivamentos de informações relacionados à pesquisa, o que nos oportuniza evitar repetição de trabalhos já realizados e, essencialmente, nos garante uma maior aproximação teórico-científica com o tema, ultrapassando o senso comum.

Para melhor contextualização e concretização do estudo, a pesquisa de campo torna-se um dos fatores primordiais para sua efetivação. Nesse sentido, Gil (2006, p. 52) estabelece que:

No estudo de campo o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo

uma experiência direta com a situação de estudo.[...]Apresenta algumas vantagens em relação principalmente ao levantamento. Como é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos. E como o pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis.

5.1. SUJEITOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Foram sujeitos da pesquisa quatro professoras (uma de cada instituição) atuantes na SRM e nos Centros Infantis Municipais (CIM), como são denominados esses espaços destinados à educação infantil no município de Betim. O município de Betim conta com cinco SRM na educação infantil, sendo distribuídas nas regionais PTB, Alterosa, Norte, Citrolândia e Teresópolis. Uma das SRM's do município foi excluída da pesquisa, pois trata-se da instituição na qual trabalha a pesquisadora.

Com o propósito de ir a campo, o desenvolvimento da pesquisa se deu em três momentos. No primeiro momento, foi aplicado um questionário misto (ver Apêndice A) com questões objetivas e dissertativas, sobre o percurso formativo, tempo de docência, tempo de atuação na educação especial e dados referentes às crianças que frequentam a SRM. Para elaboração do questionário Kauark *et al* (2010, p. 58) descrevem que deve ser utilizada uma linguagem simples e direta para que o interrogado compreenda com clareza o que está sendo perguntado, para que se possa alcançar dados que contribuam de fato, com a pesquisa. Antes da aplicação do questionário, procedemos a entrega da carta de apresentação ao diretor da instituição e às professoras da SRM e foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em um segundo momento, foi realizada como técnica de interrogação e diálogo, a entrevista semiestruturada e direta. Para Gil (2006, p. 117) a entrevista “apresenta maior flexibilidade. Tanto é que pode assumir as mais diversas formas”, o que possibilitou o desenvolvimento da pesquisa, pois as entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro previamente elaborado (ver Apêndice B), no entanto, buscou-se desenvolvê-las em uma conversa dialogal, a partir de um dos fatores primordiais para a efetivação da pesquisa. Esta entrevista foi conduzida a partir de pontos de interesse, para que houvesse a possibilidade, para o entrevistador, de uma flexibilização e exploração, ao longo de sua realização.

As entrevistas foram tanto realizadas pessoalmente quanto transcritas pela própria pesquisadora. No dia 17 de junho, tivemos que realizar duas entrevistas, por questões de disponibilidade das professoras. No dia 22 de junho, foi realizada a terceira entrevista

e, ainda, outra em 24 de junho. Por questões éticas, no decorrer do trabalho, as professoras não terão suas identidades reveladas, recebendo, portanto, nomes fictícios.

Em um último momento da trajetória metodológica, realizou-se a análise das entrevistas que foi desenvolvida de acordo com os objetivos a serem alcançados. Para que a análise seja realizada Gil (2006) descreve a metodologia de análise de conteúdo como aquela que se dá por etapas. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza de dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisas e pressupostos teóricos que norteiam a investigação. Pode-se, portanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a sistematização dos dados que consiste em selecioná-los a partir das entrevistas; na categorização para que, a partir desses dados, se possam tomar decisões e tirar conclusões e na sua interpretação para finalmente, chegar à redação do relatório.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para análise de dados foram utilizadas as informações dos questionários e as entrevistas realizadas. Para melhor compreensão de quem são as professoras que participaram da pesquisa, criou-se uma parte específica para a caracterização das mesmas, ou seja, aplicou-se um questionário com perguntas, o que ocorreu no mês de junho de 2015.

6.1 CARACTERÍSTICAS DAS ENTREVISTADAS

A partir dos questionários respondidos pelas professoras (ver Apêndice A) e em função de uma análise mais detalhada, que teve o propósito de melhor descrevê-las como sujeitos de nossa pesquisa, destacamos aqui as informações obtidas que foram organizadas e estão aqui apresentadas na Tabela 2, abaixo.

Nomes	Idade	Formação	Tempo de docência	Tempo de docência na SRM
Profª Ana	40 anos	Magistério em Educação Especial. Pedagogia	03 anos	01 ano e meio
Profª Diva	52 anos	Magistério, História, Letras e Psicologia (2º Período)	05 anos	04 anos
Profª Célia	36 anos	Pedagogia	04 anos	02 anos
Profª Paula	28 anos	Pedagogia. Especialização em Atendimento Educacional Especializado	10 anos	03 anos

Tabela 2: Caracterização das professoras sujeitos da pesquisa
Fonte: Tabela elaborada pela autora

No que tange a capacitação das professoras, nota-se que todas, exceto a professora Paula, possuem pouco tempo na educação infantil. Já para o tempo a atuação na SRM, todas as professoras se equiparam. Todas possuem graduação, conforme consta na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), que para se atuar no magistério da educação infantil é exigido, como formação mínima, em nível médio, na modalidade normal.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 art.12, “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação

específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009). Das professoras entrevistadas, somente a professora Paula possui especialização em nível superior voltada para temática da inclusão exigida por lei. As professoras Célia e Diva não participaram de nenhum curso na área da educação especial e a professora Ana, ao responder o questionário, aponta que tem essa formação em educação especial, em nível médio, com duração de um ano e meio.

Nota-se a ausência de formação especializada para atender o público alvo da SRM e isso certamente se constitui em um sério problema para a implantação da política inclusiva. Embora haja uma dicotomia entre teoria e prática, a formação continuada é importante. Para Figueiredo (2011), nesse contexto, a formação de professores se torna necessária para que práticas sejam revistas e aprimoradas diante das principais atribuições que lhes são confiadas, com o propósito de permitir e compreender o seu papel frente à escola e ao desafio que lhe é proposto, formar uma geração capaz de participar da sociedade superando assim a lógica da exclusão.

6.2 SOBRE AS CRIANÇAS AUTISTAS MATRICULADAS NAS SRM’S

Segundo descrição das professoras em registro nos questionários e que foram também retomados nas entrevistas, elas afirmam que têm crianças autistas matriculadas na SRM. Embora seja em número reduzido, a região do município de Betim tem dez crianças autistas matriculadas nas SRM’s. As professoras Ana e Célia atendem somente uma criança autista. A professora Paula atende duas crianças, que são irmãos gêmeos, e a professora Diva atende seis crianças autistas. Nota-se uma pequena proporção de crianças autistas matriculadas nas SRM’s, em relação às outras deficiências. (ver Tabela 3)

NOMES	QUANTIDADE DE CRIANÇAS MATRICULADAS NA SRM	QUANTIDADE DE CRIANÇAS AUTISTAS MATRICULADAS NA SRM
Profª Ana	06	01
Profª Diva	15	06
Profª Célia	07	02
Profª Paula	06	02

Tabela 3: Quantidade de crianças autistas matriculadas na SRM

Fonte: Tabela elaborada pela autora

Através do convívio com essas crianças é que as práticas que abrangem fatores profissionais e pessoais se concretizam, embora as possibilidades de aprendizagem,

socialização e recursos utilizados reflita em cada criança de maneira diferenciada. Figueiredo (2011) ao discorrer sobre o assunto relata que, na trajetória da inclusão, “os professores irão ampliar e elaborar suas competências e habilidades a partir das experiências que já têm” e, completamos, os professores também são aprendizes. É, portanto, a partir da prática, que suas ações vão se transformando.

Os autistas foram considerados oficialmente deficientes e, recentemente, esse direito foi reforçado com a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” (BRASIL, 2012), garantindo-lhes o direito a todas as políticas de inclusão do país, assegurando sua participação na comunidade escolar. De acordo com Cunha (2011), o atendimento a essas crianças era restrito a instituto de intervenção clínica e escolas de ensino especial, o que veio reforçar a tendência de isolamento e privação do autista de conviver com seus pares e sua participação na sociedade.

Esses dados nos conduzem a refletir que a percepção e conhecimento reduzido sobre o autismo, com o agravante de algumas crianças possuírem um grau de deficiência intelectual, dificultam o acesso dessas crianças principalmente na educação infantil, por falta de informação da própria família e a insegurança de deixar sobre o cuidado do outro uma criança que requer muita dedicação e cuidado. Para Mantoan (2011) são as pessoas (e reforça que são a maioria) que não levam em conta a importância do convívio entre as crianças e os adolescentes, considerando que a frequência exclusiva a outros estabelecimentos oficiais para escolarização atenderia ao direito de acesso à educação. Isso é considerado, pela referida autora, também como uma forma de discriminação e exclusão.

6.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Em um segundo momento, as entrevistas foram realizadas de acordo com o apresentado no Apêndice B, com intuito de identificar quais as dificuldades encontradas por elas no momento da inserção da criança autista na SRM, no desenvolvimento do seu trabalho com essa criança, os recursos utilizados que possibilitam a inclusão dessa criança e a contribuição de possíveis de trabalhos multidisciplinares entre a professora da sala regular da criança autista, familiares e outros especialistas, o que será descrito a seguir.

Mas, como se caracteriza esse momento de inserção da criança autista na SRM? Para os propósitos desse trabalho esclarecemos que este momento se dá de diferentes formas para diferentes crianças, mas, de modo regular, essa inserção se dá imediatamente

após a matrícula da criança autista. Como já referido anteriormente, a frequência, de atendimento na SRM, é, geralmente, de duas a três vezes na semana, com duração de uma hora.

6.3.1 Dificuldades encontradas pelas professoras no trabalho com a criança autista nas SRM's.

Pode-se observar que duas professoras, Ana e Paula, têm respostas semelhantes, pois ambas relatam a dificuldade em relação às especificidades do transtorno, a incapacidade de estabelecer relações, a falta de linguagem (comunicação) e a concentração por um período muito breve.

Em relação aos questionamentos sobre experiências anteriores com crianças autistas, somente a professora Ana relata ter desenvolvido um trabalho com uma criança autista sem laudo em uma organização que acolhia crianças com deficiências. Atualmente, atende uma criança que não responde aos estímulos propostos por ela. Essa criança tem, além do autismo, deficiência mental, e a professora relata sobre o anseio e receio de não conseguir efetuar um trabalho que lhe dê retorno. Diz ser uma experiência totalmente diferente da anterior. Relata que, durante o período de um mês, percebe-se um único momento em que essa criança dá resposta ao que foi solicitado. No final da entrevista, fala sobre a emoção de contribuir com o desenvolvimento de outras crianças e, em vários momentos, diz gostar muito de desenvolver esse trabalho com as crianças da SRM.

A literatura sobre o autismo, em torno de sua classificação, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V-TR) e a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), descrevem como um dos aspectos do transtorno do espectro do autismo, o prejuízo na comunicação. Essa falta de comunicação verbal tem consequências na interação entre professor e criança, mas essa comunicação também pode se dar por gestos, mímicas ou cartões de imagens. O cartão de imagens foi citado pela professora Paula, que disse não ter obtido resultado, pois a criança não mantém contato. Ao se iniciar o processo de inclusão do autista, o professor pode se sentir incapaz de interagir com essa criança e existe essa sensação de que a criança não queira participar e aprender qualquer coisa, essa é uma das características do autismo (BRASIL, 2003).

A professora Diva relata sobre a falta de acesso à internet para pesquisar materiais de estudos. Um apontamento feito como sendo um dos maiores desafios é o trabalho em conjunto com a professora da sala regular que não entende sobre o autismo, que julga a

criança pirracenta e acha ser interessante que ela não fique dentro de sala com as outras crianças. A desinformação da professora da sala regular compromete o trabalho em equipe e ela parece não estar ciente de que todas as crianças devem, sem distinção, frequentar o mesmo ambiente. Em relação à importância da socialização, aqui é entendida enquanto privilegiada para promover ou aprimorar a construção de conhecimento por parte das crianças. No entanto, esse conhecimento estende-se aos professores, pois compete a eles estimulá-las. Para Davis *et al* (1989) na concepção de Vygotsky (1984)² dois aspectos são discutidos em relação as interações sociais e as construções cognitivas; o primeiro aspecto se dá na relação com o próximo, numa atividade de prática comum, que este, por intermédio da linguagem, acaba por se constituir e se desenvolver enquanto sujeito. Quando se refere às construções cognitivas a possibilidade do ser humano se constituir enquanto sujeito, e de se apropriar das conquistas anteriores, são construídas na medida em que são utilizadas.

Ao ser solicitada a retirada da criança da presença de seus pares, pela professora da sala regular, verifica-se uma situação que em nada contribui para oportunizar a contribuição que a interação social proporciona, a partir exatamente da relação que estabelece com o outro. O ambiente em que a criança está proporciona possibilidades fundamentais para que ela se constitua como sujeito, pois isso se dá a partir da interação com o outro, interação essencial para a construção cognitiva do sujeito.

Ainda podemos aproximar o contexto da fala da professora Diva, com Martínez (2015) que descreve com clareza que os professores não percebem a criança, e sim a deficiência. A deficiência tem que ser vista como uma construção social e não como algo específico do sujeito, e perceber o contexto escolar como um sistema de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos que dele participam, sendo difícil articular ações que façam que essa criança seja incluída em contextos fora do ambiente escolar.

Embora a criança autista tenha diversos comprometimentos e não consiga se expressar há uma compreensão do que acontece em seu entorno, e Martinez (2015) cita Vygotsky (1989)³ quando se trata do assunto de se alertar sobre essa necessidade de focar o sujeito e não a deficiência. Essas crianças, inclusive, geralmente são nomeadas de “autistas” e não pelo seu próprio nome. Belisário e Cunha (2010) relatam que em algumas crianças os prejuízos podem ocorrer com mais intensidade, e essas crianças requerem um

² VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

³ VYGOTSKY, L. S. (1989). *Obras completas. Tomo V.* La Habana; Pueblo Y Educación; (Conjunto de trabalhos elaborados pelo autor entre 1920 e 1930. Título original *Asnovidefektologii*).

maior investimento e organização da sala, uma antecipação do que será proposto, uma rotina, enfim.

No entanto, se há uma apropriação devida e essas crianças têm a oportunidade de vivenciar a alternância entre o que acontece todos os dias, essa alternância permite o acúmulo de experiências, superando a condição inicial. As vivências significativas proporcionadas pelo ambiente têm se mostrado eficazes nas funções mentais, amenizando prejuízos e possibilitando uma maior experiência de vivências da própria infância.

Para a professora Célia, as dificuldades encontradas foram as seguintes:

Eu acho que, por exemplo, a questão didática mesmo, porque a gente tem que buscar mesmo é pesquisar algo sobre o autista principalmente na educação infantil. Acho que é falho porque você não vê artigos que falam sobre o autismo na educação infantil, você faz uma busca na internet, você encontra pra crianças maiores então acho que a gente está trabalhando na sala recurso em especial com a educação infantil acho que tem muita dificuldade sobre isso o tema não é pensado para crianças menores, de zero a cinco anos.

Quando se trata da dificuldade em trabalhar com a criança autista, Feltrin (2011) reforça que muitos professores independentes de tempo de docência, idade, experiente ou não, lutam contra a falta do próprio preparo e formação. Para exemplificar, a professora Paula tem a formação exigida por lei de acordo com a LDBEN nº9.394/96 (BRASIL, 1996), mas na luta contra a falta de experiência e preparo, sente-se ainda insegura diante do comprometimento do autista.

Como fatores que dificultam a inserção dessa criança na instituição às professoras relatam a dificuldade em relação às especificidades do transtorno, o trabalho em conjunto com a professora da sala regular, a questão sobre os materiais utilizados com essas crianças e a falta de informações sobre o autismo, a falta de acesso à internet para pesquisar materiais de estudos, além do anseio e do receio de não conseguir efetuar um trabalho que lhe dê retorno positivo, de fato.

6.3.2 Os recursos utilizados pelas professoras na SRM para possibilitar a inclusão da criança autista

Analisando as entrevistas foi possível perceber que as professoras da SRM utilizam recursos diversos, mas nota-se nos relatos de algumas professoras certa insegurança em responder com clareza a questão. Percebe-se tal contexto na fala da professora Paula quando relata os recursos utilizados “Os cartões né, com imagens, as atividades em grupo com outros colegas, ah são vários recursos”. Em outro momento da entrevista, o assunto

foi retomado e a professora se ateve, e não respondeu à questão. Mas, sabemos que a criança tem maior facilidade de relacionamento com o universo concreto do que com ideias abstratas, os cartões de imagens proporcionam à criança maior compreensibilidade em receber e transmitir comunicação, o que possibilita a ela fazer escolhas (BRASIL, 2003).

A respeito dos recursos enviados pelo MEC para algumas instituições, as professoras relatam que são pouco utilizados, por não serem específicos para a educação infantil. Os recursos pedagógicos utilizados são confeccionados por elas, de acordo com a necessidade de cada criança. As informações sobre esses recursos e sua confecção, geralmente são adquiridas através da internet.

A professora Ana diz não ter muito material concreto, citando apenas jogos pedagógicos e banda rítmica. Por ter deficiência intelectual severa, como resposta aos estímulos, a criança atendida por esta professora arremessa os objetos e inicia os movimentos estereotipados. A professora utiliza como estratégias balas, bombons e doces, como recompensa; quando a criança lhe dá retorno existe essa troca. É o que, mesmo que num período muito curto, chama a atenção da criança que se interessa, por exemplo, por rasgar papel. A professora Ana relata que foi proposto à professora da sala regular realizar atividades com papéis de diversas cores com a finalidade de tentar um contato maior com a criança, mas a professora da sala regular não se interessou. Relata ainda que:

Não tenho quase nenhum material porque todo material concreto que eu usar com a criança, tipo seja instrumento, um jogo pedagógico, qualquer brinquedo de som de que eu a der de música ela começa com os seus movimentos estereotipados, então tudo dela ela bate e joga fora.

Assim, verifica-se o desafio da professora em trabalhar com essa criança, sendo que um dos objetivos dessa professora é tentar melhorar o contato possível com essa criança.

A professora Diva diz gostar de trabalhar com quebra-cabeça, jogos de memória, animais em miniaturas e com as próprias crianças. Segundo a professora, com esses materiais consegue trabalhar as três áreas de comprometimento do autista e relata que “meu maior material tem sido as crianças mesmo”. Ao nos depararmos com esse discurso, percebe-se que a professora Diva leva em consideração o convívio que tem com essa criança, o que a faz refletir sobre sua prática. É exatamente o que encontramos nos estudos de Jardimino e Barbosa (2012) que citam Schön (1995)⁴, o principal fundador do conceito “prático reflexivo”. De acordo com autor, essa prática profissional implica em um tipo de

⁴ SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. P. 77-91.

“aprender fazendo” e é valorizada como um momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização da própria prática.

Já a professora Célia utiliza bandinha, materiais cilíndricos e tampinhas. A dimensão lúdica tem que ter o seu espaço, mas que não traga desconforto e esteja de acordo com o interesse da criança. As possibilidades de desenvolvimento são distintas para cada criança, os recursos limitantes do trabalho são distintos para cada criança, portanto, é importante utilizar todos os recursos disponíveis de modo a ampliar o apoio ao desenvolvimento de cada criança (BRASIL, 2003).

6.3.3 Contribuição de possíveis trabalhos multidisciplinares

Neste item, avaliam-se as contribuições possíveis dos trabalhos multidisciplinares entre a professora da SRM, da sala regular da criança autista, seus familiares e demais especialistas entre eles terapeuta ocupacional, psicólogo, fonoaudiólogo e outros que venham a ser referenciados no transcorrer da pesquisa.

As respostas das professoras da SRM apontam a família como principal parceiro para o trabalho desenvolvido, a troca de informações visa garantir ou amenizar os desafios que se propõe a essa criança autista no cotidiano.

Nota-se, contudo, no relato da professora Célia, a necessidade de um trabalho que envolva a todos e

que tenha uma junção entre o pedagógico e a área da saúde, que andem juntos sobre isso, porque eu acho que precisa ter um desenvolvimento não que você vá cobrar laudos, não é isso, mas que você precisa ter uma parceria onde que a mãe consiga passar pelo neuropediatra, que realmente está a par daquela situação.

Batista (2011) aborda também o assunto e relata que no caso daquelas crianças com deficiência intelectual, enquadrando neste as crianças autistas que também podem ter esse comprometimento, o atendimento clínico nunca deverá se sobrepor à educação escolar e ao AEE, cada qual com sua finalidade, porém cada um com o mesmo propósito: o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

O diagnóstico não precisa de forma alguma interromper esse diálogo, mas deve acontecer para se descobrir saídas conjuntas de atuação de cada caso. Trata-se de parcerias que são necessárias para o aprofundamento e melhor desempenho, seja da criança, do professor ou do especialista, cada profissional preservando seu conhecimento e sua especificidade.

Em relação à parceria com a família, a professora Paula relata em seu discurso que “o médico apenas deu o laudo e não explicou pra ela o que era o autismo, e foi que a gente sentou, conversou e sempre que tenho alguma coisa pra passar pra ela (a mãe) eu a chamo, sempre que ela precisa de alguma orientação ela também me procura”. Segundo Belisário e Cunha (2010) possivelmente isso ocorre pelo fato de os familiares, se verem em um leque extenso de sensações, de angústias, de incertezas e inseguranças, o que consiste numa etapa de desconforto. A parceria com a família e troca de informações, quando a criança é diagnosticada como autista, se torna importante, pois é a família quem irá contribuir para as primeiras informações sobre a criança e esse vínculo sustentará uma relação de confiança com a família. Todas as professoras da SRM relataram ter esse maior diálogo com as famílias, com as quais se comunicam para troca de informações sobre as crianças e até mesmo sobre como conviver com essa criança.

Já com as professoras da sala regular, essa parceria não acontece e nem tampouco com outros especialistas. Não há uma troca constante de informações com outros profissionais, relatam que quando aconteceu a possibilidade dessa parceria, o trabalho não teve continuidade. Fica claro que não existe essa comunicação com outros especialistas, apesar de que o que se esperava era que esses profissionais contribuíssem para maiores esclarecimentos sobre as necessidades da criança e sugerissem ao professor alternativas para atender as suas necessidades e das crianças. Nesse sentido a Declaração de Salamanca (1994) aponta em seu artigo que:

Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede continua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo. [...] O apoio externo do pessoal de recurso de várias agências, departamento e instituições, tais como professor-consultor, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, etc..., deveria ser coordenado em nível local. (BRASIL, 1994: 30, 49)

Em uma ocasião em que essa proposta de apoio externo foi possível, a professora Paula relata sobre o desinteresse de uma fonoaudióloga em atendê-la dizendo:

Eu fiz uma reunião com a fonoaudióloga, mas no caso ela se mostrou assim, muito não sei, acho que desinteressada, falou que atender os autistas é muito complicado, que seria melhor que eles viessem pra rede pública, porque na rede pública o atendimento é mais constante, porque no plano de saúde deles o atendimento está acontecendo de vinte em vinte dias ou até de mês em mês, achei ela assim muito afastada, sabe distante.

Quando os pais optam por tratamentos, aconselha-se que analisem as próprias expectativas e as dos profissionais pelo qual optaram. Muitos pais declaram que não

sentiram melhoras nos filhos, mas que a atuação do profissional foi muito boa e relaxante para eles mesmos (BRASIL, 2003).

No ambiente escolar os profissionais não participavam efetivamente dos trabalhos propostos na SRM. A sala de recursos multifuncionais parece ser alheia ao sistema escolar e isso fica claro no momento em que a professora Ana diz que não há essa comunicação dentro da escola e que os professores da sala regular se mostram desinteressados pelos trabalhos desenvolvidos com essas crianças.

As professoras das SRM's relatam sobre essa falta de comunicação entre elas e a professora da sala regular e dizem que contam com as atendentes de apoio pedagógico para informações sobre a criança autista e se sentem desamparadas dentro da escola. Essa realidade se esclarece no relato da professora Célia, que diz:

Converso com a atendente também, porque a atendente é uma pessoa que realmente vai saber das necessidades maiores daquelas crianças, porque ela está lá por conta dele olhando o que ele necessita, então ele vai ter uma intimidade com ela que talvez não tenha com a professora. Então as duas são muito importantes andarem juntas, aí eu entro como a terceira pessoa também nessa situação, tem que ter um equilíbrio entre esse atendimento da sala recurso da sala comum e dos atendentes frisando a prioridade ser a criança, pensar a criança como um indivíduo e não pensar a criança como um objeto que fica no canto da sala, envolver. A parceria com a atendente é muito séria, que ela envolva essa criança em todas as ações feitas nos espaços externos ou internos da instituição, que ela saiba proporcionar esse ganho essa interação com seus pares.

Em outro relato a professora Ana se expressa da seguinte maneira

Com os meninos da minha sala, eu procuro mais a atendente, porque eu sei que ela está com a criança, ela está ali acompanhando aquela criança, eu acho que não como obrigação, mas como profissional. Como ela está com a criança às atividades que a criança tem na sala regular eu falo como elas devem estar ajudando a criança fazer a atividade, a referência minha fora da sala é mais as atendentes.

O atendente de apoio não foi pensando anteriormente, nesse contexto de pesquisa, entre as possibilidades das professoras da SRM de contarem com o auxílio de outros os profissionais. Mas, durante a pesquisa e a análise tornou-se significativa nos discursos das professoras essa informação em relação à sua importância. O município de Betim sancionou a Lei nº 5463, criando o cargo de Atendente de Apoio Pedagógico, com a finalidade de atender as crianças público alvo da educação especial e em risco social. Este profissional é responsável por acompanhar a criança nas dependências da instituição e nas atividades extraclasse, zelar pela sua integridade física, contribuir com a formação humana, prestar um trabalho qualificado, trabalhar em parceria com os demais

profissionais da escola e ser dinâmico e criativo para proporcionar à criança participação nas atividades, fazer registro diário das atividades.

Diante da perspectiva de educação inclusiva, torna-se compreensível e imprescindível a atuação desses profissionais que valorizam e melhoram a qualidade da educação infantil.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, nos propusemos a estudar alguns aspectos que compõem a realidade das professoras das Salas de Recursos Multifuncional em relação, principalmente, à criança autista da educação infantil, o que tem sido na maioria das vezes, referido de forma negativa.

A inclusão é um assunto complexo, que apresenta uma dualidade, pois nota-se o interesse em efetivar a inclusão com tantas leis vigentes, apesar de ser uma prática nova na educação infantil no Município de Betim. Mas, ao se tratar da inclusão, tornam-se necessárias algumas modificações e adaptações no ambiente escolar, que, por ser local da primeira infância, necessita de novos olhares em relação à infraestrutura, formação profissional, recursos pedagógicos e materiais para estudo. O que se percebe, então, é que o processo de inclusão está ainda sendo desenvolvido e concretizado, mas ainda não é tudo o que se espera.

A educação infantil merece ser vista como primeira etapa da educação básica, tendo que haver a desmistificação de que a criança vai à instituição somente para passar o tempo e socializar além de deixar de lado a visão de assistencialista, pois se trata sim de um momento de desenvolvimento humano dessa criança. Percebemos nesse trabalho, que há ainda uma quantidade insignificante de matrículas e inferimos que seja, talvez, por ainda não serem tão conhecidas as vantagens de uma educação inclusiva. A educação infantil é uma etapa apropriada para estimular não somente essas crianças, mas também os profissionais que com elas lidam, pois é com a prática e com novas experiências que o conhecimento profissional vai se consolidando.

A educação especial não pode ser considerada somente um modismo. Para que isso se concretize de fato é importante o envolvimento e participação de todos os profissionais da educação. Trabalhar com essas crianças requer mais investimentos, pois vimos que quando se refere à questão de uma formação continuada das professoras, entre as entrevistadas somente uma possui a especialização especificada na LBDEN nº 9.394/96. Essa formação garantiria ao professor rever suas práticas pedagógicas e aperfeiçoá-las.

No momento de análises das entrevistas, realizadas como uma conversa informal e tranquila, algumas professoras respondem em harmonia às questões propostas. No entanto, ao serem questionadas quanto às dificuldades encontradas por elas no momento da inserção da criança autista SRM, mostram toda a sua fragilidade em relação exatamente a esse

momento, diante dessa realidade relatam sobre o anseio, insegurança, sentimento de desamparo e receio de não conseguirem efetuar um trabalho que dê retorno.

Então, podemos constatar que as questões que dificultam os trabalhos com essas crianças são as próprias características do autismo, tais como a falta de retorno referente à aprendizagem, ao fato das crianças não se comunicarem ou não conversarem e a falta de interação com o professor. Outros fatores que as professoras dizem ser comprometedores é a falta de informação sobre o autismo na idade de zero a cinco anos. Realmente não há muitos estudos para a faixa etária sobre a questão. Quando as crianças são matriculadas na instituição, se os pais autorizam, automaticamente elas começam a frequentar a SRM. O fato de as professoras não terem acesso limitado ao uso da internet ou não possuírem esse recurso na instituição, também compromete o trabalho.

A falta de comunicação com o professor da sala regular, talvez pela própria inexperiência, ausência de reflexão ou conhecimento sobre a educação inclusiva, pois a criança autista requer novos olhares e práticas, minimiza a possibilidade da professora da SRM de contribuir para a efetivação de uma educação de direitos. Isso sem dúvida, a nosso ver, interfere na qualidade do processo de aprendizagem, uma vez que lhe é privada essa garantia, pois algumas atividades têm que ser adaptadas. Constatamos que a questão da formação docente, que ainda não contempla a educação infantil, poderá proporcionar um trabalho adequado às necessidades de cada criança.

Outro fator motivador do trabalho foi a descrição dos recursos utilizados pelas professoras, bem como a elaboração do plano de AEE, que é uma das funções do professor, ou seja, ser capaz de criar ou ajustar de forma personalizada recursos para as crianças. Essa diversidade de recursos é um dos fatores que proporcionam a inclusão dessa criança, pois quando a criança é estimulada e está em contato com os esses recursos, desenvolvem habilidades que podem ser presenciadas e reproduzidas em outros ambientes.

Sendo o percurso de aprendizagem e socialização diferente para cada criança, esses recursos proporcionam e refletem na participação no processo escolar e na vida geral, segundo suas capacidades. A partir do momento que o professor respeita, reconhece e possibilita meios para que as crianças possam desafiar-se, experimentar e conhecer, essa diversificação de materiais, adaptações pedagógicas e apoio adequado garantem a inclusão dessa criança.

Ainda dentro das descrições citadas sobre os recursos, a reflexão crítica do professor sobre sua prática permite perceber sua ação pedagógica e construir o seu saber diante do que a criança lhe apresenta, partindo desse ponto para elaborar e pensar suas

estratégias, transformá-las e aperfeiçoá-las. Esta reflexão proporciona ao professor uma série de mudanças, buscando sempre o desenvolvimento da criança, proporcionando a ela um ambiente de interação e aprendizagem, resultando na sua efetiva inclusão.

Uma vez que essa criança é valorizada e respeitada em suas especificidades, e para que o processo de inclusão escolar se concretize, é preciso levar em conta as potencialidades da criança e não mais a sua deficiência ou limitação.

Em relação à questão da contribuição de outros profissionais, como uma parceria, vimos uma maior efetivação quando esta se dá com a família. Ressaltamos aqui que a partir das entrevistas foi destacada a participação de um profissional que não havia sido previsto em momento anterior às análises, mas que aparece como de fundamental importância para as professoras da SRM conforme seus relatos: os Atendentes de Apoio Pedagógico. Estes contribuem significativamente, são parceiros, e, queremos aqui enfatizar que, apesar de sua contratação exigir apenas a escolaridade mínima, ou seja, o segundo grau completo, são considerados como mais eficientes até que os próprios professores da sala regular, dos quais, alguns com cursos superiores.

Em relação ao apoio de uma equipe multidisciplinar, vimos que quando aconteceu a oportunidade desse contato da professora da SRM se efetivar com o fonoaudiólogo ele se mostrou desinteressado. Outras possibilidades de parceria aconteceram sem uma continuidade do trabalho. O que se esperava com a resposta seria que houvesse essa parceria e que esses profissionais em conjunto com as professoras SRM, contribuíssem com a proposta da inclusão o que, no entanto, não ficou comprovado. Espera-se que essa parceria seja possível no futuro, como uma das mudanças que têm que ser promovidas dentro das instituições.

Outro fator comprometedor é a falta de parceria entre o professor da SRM, os professores da sala regular, coordenação pedagógica e direção, que não contribuem para que essa parceria seja concretizada dentro da própria instituição, relação essa que precisa ser construída, pois compromete a qualidade do trabalho que envolve a criança autista. A falta de um diálogo com esses profissionais compromete a adoção de estratégias necessárias para que a inclusão possa acontecer e extrapolar os muros das instituições, favorecendo todo esse processo.

Para finalizar, ressaltamos que os limites e possibilidades levantados na análise do trabalho das professoras na SRM na educação infantil ao receberem uma criança autista, são fatores que não impedem as professoras de desenvolverem os seus trabalhos, pois vimos que o professor se sente livre para adotar suas estratégias e adequá-las conforme a

necessidade de cada criança. No entanto, destacamos que o ideal seria ter mais profissionais que contribuíssem para o trabalho com essas crianças, para que tivesse maior efetivação e para que os professores não se sentissem, como demonstraram na pesquisa, relativamente desamparados, nesta tarefa complexa, desafiadora e humanista.

Esperamos que esse trabalho possa sensibilizar e provocar questionamentos para os profissionais da educação e os que possam dele usufruir; que conduza ao entendimento dessas crianças como um desafio novo a cada dia e que sejam tratadas como crianças que pensam, agem, têm sentimentos, pois elas possuem suas potencialidades e habilidades peculiares. Esperamos que esse desafio provoque, enfim, o desejo de novas oportunidades e conhecimentos para o professor da educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 4. ed. Revista (DSM-V-TR). Porto Alegre: Artmed, 2013. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=wSb3AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&ots=QpwUV8r8PA&sig=MEloAZ4c2Jzsv63z8IVjejrMJE#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 21. jul. 2015.
- BATISTA, C. A. M. Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência mental. In: MANTOAN, M. T. E. (org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BELISÁRIO, F. J. F.; CUNHA, P. **A Educação na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9.
- BETIM. **Decreto lei nº 5463 de 12 de março de 2013**. Cria o cargo de Atendente de Apoio Pedagógico. Disponível em: <http://www.betim.mg.gov.br/prefeitura_de_betim>. Acesso em: 30. out. 2015.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília; 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 08.abr. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB. **Resolução n 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC; 2001
- BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala (1999): 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo**. Brasília: MEC, SEESP, 2003.
- BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 31. mai. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC; 2009.

BRASIL. **Documento Orientador do Programa Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. MEC/SECADI. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Decreto Federal nº 8.368/2014, de 02 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial República Federativa do Brasil. Brasília, DF: 2014.

CAMARGO, S. P. H. e BOSA, C. A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. *Psicologia & Sociedade*; 21 (1): 65-74, 2009.

CUNHA, Patrícia. A criança com autismo na escola: Possibilidades de vivência da infância. In: MANTOAN, M. T. E. (org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DAVIS, C. Silva, M.A.S., Espósito. **Papel e valor das interações sociais em sala de aula**. *Caderno de Pesquisa São Paulo*. (71): 49-54, novembro de 1989.

FÁVERO, E. A. G. Alunos com deficiência e seu direito à educação: Trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, M. T. E. (org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FELTRIN, A. E. **Inclusão social na escola: Quando a pedagogia se encontra com a diferença**. 5 ed. São Paulo: Paulinas. 2011.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M. T. E. (org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FRELLER. C. C., FERRARI: Apresentação. In: FRELLER. C. C., FERRARI, M. A. L. D. SEKKEL, M. C. **Educação Inclusiva: Percursos na educação infantil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 8. reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

HALLAHAN, D.; KAUFFMAN, J. **Crianças Excepcionais: uma introdução ao ensino especial**. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1994.

JARDILINO, J. R. L.; BARBOSA, N. F. de M. **Formação inicial e estágio: uma reflexão sobre o conceito de “professor-reflexivo”**. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 763-781, set./dez. 2012

KAUARK, F. MANHÃES, F. C. MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KHOURY, L. P; *et. al.* **Manejo comportamental de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em condição de inclusão escola:** guia de orientação a professores [livro eletrônico]. São Paulo: Memnon, 2014. Disponível em <<http://memnon.com.br/proesp2/assets/proesp2.pdf>>. Acesso em: 08. abr. 2015.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARQUES, Carlos Alberto. Indivíduo e massa: Uma cilada no discurso da identidade. In: MANTOAN, M. T. E. (org.) **O desafio das diferenças nas escolas.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. Inclusão escolar. In MARTINEZ, A. M. (org.) **Psicologia escolar e compromisso social.** São Paulo: Alínea, 2015.p. 98-102.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. O percurso da educação infantil para a inclusão: A infância na creche. In: FRELLER, C. C., FERRARI, M. A. L. D. SEKKEL, M. C. (org) **Educação Inclusiva:** Percursos na educação infantil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

RODRIGUES, D. (org). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativasespeciais.** 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 27. mai. 2015.

APÊNDICES**APÊNDICE A****QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA SRM/EDUCAÇÃO INFANTIL DE
BETIM-MG**

Nome:

Idade:

Formação Escolar:

() Magistério () Pós graduação em: _____

() Graduação em: _____ () Mestrado em: _____

Cursos extras:

Nome da instituição:

Tempo de atuação na Educação Infantil:

Tempo de atuação na SRM:

Qual o total de crianças que frequentam a SRM:

Quantas crianças autistas frequentam a SRM:

Qual o nível de autismo na(s) criança(s):

Quem faz o encaminhamento do autista para SRM (pais, professores, pedagogos ou outro profissional).

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DA SRM/EDUCAÇÃO INFANTIL DE BETIM-MG

Inicialmente, fale sobre sua formação acadêmica e profissional, como ela contribui para a atuação na SRM.

Como foi a sua primeira experiência com a criança autista?

O material enviado pelo MEC para a SRM supre a necessidades (pedagógicas) da criança autista?

Diante do aparato de material enviado pelo MEC, o que você percebe que precisa melhorar?

Devido ao comprometimento na interação social, comunicação e comportamento, quais os recursos pedagógicos (concreto) utilizados dentro da SRM contribuem para o desenvolvimento da criança autista?

O que mais compromete o trabalho com essa criança autista?

Existe uma parceria, troca de informações com a professora da sala regular, família, escola e outros especialistas?

Como você avalia o seu trabalho na SRM?