

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA:
INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS EM ESCOLA
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTA MARIA, RS.**

MONOGRAFIA

Michelle Turra

**Santa Maria, RS, Brasil
2011**

**FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA:
INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS EM ESCOLA
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTA MARIA, RS.**

Por

Michelle Turra

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para
obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientador: Claudemir de Quadros

**Santa Maria, RS, Brasil
2011**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia

**FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA:
INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS EM ESCOLA
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTA MARIA, RS.**

elaborada por
Michelle Turra

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Doutor Claudemir de Quadros (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Prof. Mestre Leila Adriana Baptaglin
(Membro)

Prof. Doutora Débora Teixeira de Mello
(Membro)

**Santa Maria, RS, Brasil
2011**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a duas pessoas sem as quais nada disso seria possível, meus pais Renato e Márcia Turra, simplesmente pelo fato de existirem, revestindo minha vida de amor, carinho e dedicação. Por terem aberto as portas do meu futuro, iluminando minha vida com a luz mais brilhante que puderam encontrar, oportunizando-me ao estudo.

Vocês meus amados pais, acompanharam-me desde os primeiros passos, direcionando-me sempre ao caminho do bem, por isso este trabalho é dedicado a vocês, por terem cultivado em mim, quando criança todos os valores que me transformaram em uma pessoa consciente.

Se hoje trabalho com tanto amor em uma escola de educação infantil, é porque, tenham a certeza que todos os valores e ensinamentos que me transmitiram ao longo desta etapa imprescindível para o desenvolvimento humano, estão interiorizados em mim.

Agradeço eternamente a meus queridos pais por terem me educado dentro das leis corretas, pois se hoje estou aqui terminando um dos trabalhos mais importantes da especialização, é porque vocês proporcionaram-me meios para isso, muitas vezes tendo de abdicar de seus próprios sonhos para investir nos meus e como pais nunca pediram nada em troca.

Eu enquanto filha, hoje me curvo diante de vocês com a humildade do coração para agradecer imensamente toda aprendizagem que tive e terei com vocês, pois a admiração e amor que sinto por vocês serão eternos.

AGRADECIMENTOS

O esforço empreendido na construção deste trabalho torna difícil o agradecer. Ao olhar para trás, sinto receio de esquecer alguém que mesmo indiretamente colaborou na elaboração deste. Pessoas que passaram pela minha vida ao longo de meu processo de formação e que não sabem o quanto foram importantes.

Agradeço primeiramente a quem nos ensinou o significado da palavra gratidão, a Deus por ter-me concedido o dom da vida, pela sua constante presença ao meu lado e por escutar-me nas horas de aflição. Tenho certeza que a luz divina que me acompanha. Deu-me força quando precisei, no meu silêncio encontrava as respostas e vontade para seguir adiante no desafio. Obrigada por guiar-me em direção às pessoas certas nos momentos certos, com isto o trabalho pode ganhar forma.

Não poderia deixar de agradecer a todos os professores e tutores do curso de especialização em Gestão Educacional, foram muitos os momentos de trocas de experiências e aprendizagem no ambiente virtual e no pólo de Agudo que nos acolheu de forma muito carinhosa. Agradeço a oportunidade de aprendizagem com o orientador desta deste trabalho, professor Claudemir de Quadros, muito obrigada pela atenção e ensinamentos ao longo de meu processo de escrita para a elaboração desta monografia.

Meu agradecimento a toda equipe de profissionais da Escola de educação Infantil Doritos, em especial a Diretora Marilene Moraes Veriato por me oportunizar a realização de minha pesquisa de campo nesta maravilhosa instituição. As queridas colegas da escola, muito obrigada pela participação através dos questionários e pelo companheirismo no cotidiano escolar.

Fica registrada minha gratidão a todos que auxiliaram na elaboração desta pesquisa. Muito obrigada aos alunos autistas que são a razão deste estudo, com vocês aprendi a ver o mundo com outro olhar.

EPÍGRAFE

O QUE NOS PEDIRIA UM AUTISTA?

Ajuda-me a compreender. Organize o meu mundo, facilite, antecipando o que vai acontecer. Me dê ordem, estrutura e não confusão.

Não te angusties comigo, porque me angustio. Respeite o meu ritmo. Sempre poderás relacionar-te comigo, se compreenderes as minhas necessidades e o meu modo especial de entender a realidade. Não te deprimas, o normal é que eu avance e me desenvolva cada vez mais.

Não me fale muito, nem depressa. As palavras são “ar” que não pesam para ti, porém podem ser uma carga muito pesada para mim. Muitas vezes, não são as melhores maneiras de te relacionares comigo.

Como outras crianças e os outros adultos, necessito compartilhar o prazer e o gosto de fazer bem as coisas, ainda que não o consiga sempre. Faz-me saber, de algum modo, quando faço as coisas certas e ajuda-me a fazê-las sem erros. Quando tenho muitas falhas, acontece-me o mesmo que a ti: irrita-me e acabo por recusar-me a fazer as coisas.

Necessito de mais ordens do que tu, mais previsibilidade no meio, do que tu requeres. Teremos que negociar os meus rituais para convivermos.

Torna-se difícil compreender o sentido de muitas das coisas que me pedem que faça. Ajuda-me a entendê-lo. Trata de me pedir coisas que podem ter um sentido concreto e decifrável para mim. Não permitas que me aborreça ou permaneça inativo.

Não me invadas excessivamente. Às vezes, as pessoas são muito imprevisíveis, barulhentas e estimulantes. Respeita as distâncias que necessito, porém sem me deixares sozinho.

O que faço não é contra ti. Quando fico bravo ou me agrido, se destruo algo ou me movimento em excesso, quando me é difícil atender ou fazer o que me pedes, não o faço para te magoar. Já que tenho um problema de intenções, não me atribuas más intenções!

O meu desenvolvimento não é absurdo, ainda que não seja fácil de entender. Tem a sua própria lógica e muitas das condutas que chamas “alteradas” são formas

de enfrentar o mundo a partir da minha forma especial de ser e de perceber. Faz um esforço para me compreender.

As outras pessoas são demasiadamente complicadas. Meu mundo não é complexo e fechado, mas sim simples. Ainda que te pareça estranho o que te digo, o meu mundo é tão aberto, tão sem dissimulações nem mentiras, tão ingenuamente exposto aos demais, que se torna difícil penetrar nele. Não vivo numa “fortaleza vazia”, mas sim numa planície tão aberta que pode parecer inacessível. Tenho muito menos complicações do que as pessoas que são consideradas normais.

Não me peças sempre as mesmas coisas nem me exijas as mesmas rotinas. Não tens de te fazer autista para me ajudares. O autista sou eu, não tu!

Não sou só autista, também sou uma criança, um adolescente ou um adulto. Compartilho muitas coisas das crianças, adolescentes e adultos como os que chamas de “normais”. Gosto de jogar e divertir-me, quero os meus pais e pessoas que me cercam, me sinto satisfeito quando faço as coisas certas. Vale mais o que compartilhamos do que a distância que nos separa.

Vale a pena viver comigo. Posso dar-te tantas satisfações como as outras pessoas, ainda que não sejam as mesmas. Pode chegar um momento na tua vida em que eu, que sou autista, seja a tua maior e melhor companhia.

Não me agridas quimicamente. Se te disseram que tenho de tomar medicamentos, procura que a medicação seja periodicamente revista por um especialista.

Nem os meus pais nem eu temos culpa do que acontece comigo. Tão pouco a tem os profissionais que me ajudam. Não serve de nada que se culpem uns aos outros. Às vezes, as minhas reações e condutas podem ser difíceis de compreender ou de enfrentar, mas não é por culpa de nada. A idéia de “culpa” não produz mais do que sofrimento em relação ao meu problema.

Não me peças constantemente coisas acima do que eu sou capaz de fazer. Porém, pede-me o que posso fazer. Dá-me ajuda para ser autônomo, para compreender melhor, porém não me dê ajuda demais.

Não tens que mudar completamente a tua vida pelo fato de viveres com uma pessoa autista. A mim não me serve de nada que tu estejas mal, que te feches e te deprimas. Necessito de estabilidade e bem-estar emocional em meu redor para estar melhor. Pensa que o teu parceiro tão pouco tem culpa do que acontece comigo.

Ajuda-me com naturalidade, sem convertê-la numa obsessão. Para me poderes ajudar, tens de ter os teus momentos em que descansas ou em que te dedicas às tuas próprias atividades. Aproxima-te de mim, não te afastes, mas não te sintas como submetido a um peso insuportável. Na minha vida, tive momentos ruins, mas posso ficar cada vez melhor.

Aceita-me como sou. Não condicione o teu desejo a que eu deixe de ser autista. Seja otimista sem fazer “novelas”. A minha situação normalmente melhora, ainda que por hora não tenha cura.

Ainda que seja difícil para eu comunicar ou não compreender as sutilezas sociais, tenho inclusive algumas vantagens em comparação aos que se dizem normais. É difícil comunicar-me, porém não consigo enganar. Não compreendo as sutilezas sociais, porém tão pouco participo das duplas intenções ou dos sentimentos perigosos tão frequentes na vida social. Minha vida pode ser satisfatória se for simples, ordenada e tranquila.

Se não me pede constantemente e somente aquilo que é difícil para mim. Ser autista é um modo de ser, ainda que não seja o normal. Minha vida como autista pode ser tão feliz e satisfatória como a tua normal. Nessas vidas, podemos encontrar-nos e compartilhar muitas experiências (RIVIÉRE, 2009).

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS EM ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTA MARIA, RS.

AUTORA: MICHELLE TURRA
ORIENTADOR: CLAUDEMIR DE QUADROS
Santa Maria, 17 de Setembro de 2011.

Este trabalho baseia-se na importância da formação docente continuada para a inclusão de alunos autistas em escola de educação infantil do município de Santa Maria, RS. O estudo está dividido em capítulos, sendo que no primeiro através da revisão de literatura sobre os referenciais teóricos para a compreensão do autismo foram pautados seus aspectos históricos, definições e características. No segundo capítulo analisou-se a legislação vigente relacionada a inclusão. No terceiro foi contextualizado o âmbito da educação infantil através de sua história e objetivos. Também foram discutidas as ações metodológicas para alunos autistas na educação infantil no quarto capítulo. A pesquisa de campo contempla o quinto capítulo, que apresentou um estudo de caso na Escola de Educação Infantil Doritos com respostas de um questionário para a equipe de professoras, entrevista com a diretora e análise do Projeto Político Pedagógico da instituição no que diz respeito ao processo de formação docente continuada e inclusão de alunos autistas na educação infantil.

Palavras-chave: Formação docente continuada. Autismo. Educação infantil. Inclusão.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

CONTINUING EDUCATION TEACHER AUTISM INCLUSION OF STUDENTS IN SCHOOL EARLY CHILDHOOD EDUCATION FOR SANTA MARIA, RS.

AUTHOR: MICHELLE TURRA
COACH: CLAUDEMIR DE QUADROS
Santa Maria, September 17, 2011.

This work is based on the continued importance of training teachers for the inclusion of autistic students in preschools in the municipality of Santa Maria, RS. The study is divided into chapters, and the first by reviewing literature on the theoretical aspects for the understanding of autism were based its historical aspects, definitions and characteristics. In the second chapter analyzed the current legislation related to inclusion. In third was contextualized within the early childhood education throughout its history and objectives. It also discussed the methodological actions for autistic children in early childhood education in the fourth chapter. The research field includes the fifth chapter, which presented a case study in the School of Early Childhood Education Doritos with answers to a questionnaire for teachers and staff analysis of the Pedagogical Political Project of the institution with regard to the process of continued teacher training.

Keywords: Continuing teacher education. Autism. Early childhood education. Inclusion.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REVISÃO DE LITERATURA: COMPREENDENDO O AUTISMO.....	14
2.1 <i>Aspectos históricos sobre o autismo</i>	14
2.2 <i>Definições e características do autismo</i>	15
3 LEGISLAÇÃO RELACIONADA A INCLUSÃO	19
4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	22
5 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA ALUNOS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	24
6 PESQUISA DE CAMPO.....	35
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
9 ANEXOS	44
9.1 <i>Anexo 1</i>	44
9.2 <i>Anexo 2</i>	45
REFERÊNCIAS	46

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças autistas na educação infantil pressupõe que seja oportunizado aos profissionais envolvidos momentos de formação docente continuada, que os permitam buscar e refletir sobre conhecimentos específicos, instrumentos metodológicos diferenciados e uma proposta pedagógica atraente, pois não se pensa no atendimento ao autista sem considerar o ponto de vista pedagógico. De acordo com Michels (2006) circularam no Brasil a partir de 1990, discursos relacionados à inclusão, tendo ênfase nesta discussão o professor como agente principal deste processo e como consequência, sua formação.

Santos (2000) afirma que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. Observa-se a escola precisa reconhecer e responder as diversas necessidades de seus alunos, a fim de investir na formação docente continuada para que este processo de inclusão seja significativo.

Justifica-se a relevância deste estudo pela necessidade de momentos específicos de formação docente continuada para os profissionais que atuam na Escola de Educação Infantil Doritos no que diz respeito à inclusão de alunos autistas. Apresenta-se como temática geral desta pesquisa a formação docente continuada e como temática específica a inclusão de alunos autistas em Escola de Educação Infantil de Santa Maria, RS.

Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar o processo de formação docente continuada sobre a inclusão de alunos autistas em Escola de Educação Infantil em Santa Maria, RS.

Os objetivos específicos deste estudo foram os seguintes: pesquisar sobre o histórico e definições do autismo; investigar a etiologia e características de crianças autistas; estudar a legislação vigente sobre a inclusão; contextualizar a escola de educação infantil pesquisada; refletir sobre estratégias educacionais para alunos autistas na educação infantil; entrevistar professores sobre a temática da formação docente continuada e autismo.

Além da análise bibliográfica da temática em questão, a metodologia utilizada para a pesquisa de campo foi um estudo de caso na Escola de Educação Infantil

Doritos com entrevista a diretora da escola, questionário para as professoras da equipe e análise do projeto político pedagógico da instituição.

2 REVISÃO DE LITERATURA: COMPREENDENDO O AUTISMO

2.1 Aspectos históricos sobre o autismo

Plouller em 1906, como introdutor do termo autista na literatura psiquiátrica, pois este termo vem do grego autós que significa de si mesmo. Desde os primeiros estudos evidenciava-se que uma pessoa autista mantinha o desejo consciente de não participar em qualquer interação social (*apud GAUDERER, 1992*).

A primeira hipótese sobre sintomas autísticos foi descrita, em 1911, por Bleuer que pontuou o autismo como a perda de contato com a realidade em virtude da dificuldade de comunicação interpessoal. Bleuer denominou o autismo de transtorno básico da esquizofrenia (*apud SALLE, 2000*).

O psiquiatra infantil Kanner, no ano de 1943, enfatizou que o isolamento autístico estava presente desde o início de vida da criança, ou seja, afirmou que se tratava de uma característica inata com raízes biológicas (*apud GAUDERER, 1992*).

Em 1947, Bender afirma que este é a forma mais precoce da psicose infantil, por isso que durante muitas décadas o autismo seu diagnóstico e subclassificações estiveram relacionados a este termo (*apud BOSA; CALLIAS, 2000*).

Rank em 1949 descreveu autistas como tendo um desenvolvimento atípico do ego, baseado em seus conhecimentos psicanalistas. Este termo passou a ser utilizado para descrever pacientes com sintomas moderados. Já, em 1952, Mahler conceituou como psicose simiótica, atribuindo a causa da doença ao relacionamento mãe e filho, sendo esta área de maior interesse para o autor. Mahler afirmava que na psicose simbióticas crianças, em vez de se relacionarem distante e remota, tendem a se grudar ferozmente em suas mães. Através destas evidências o autor diferenciava as características clássicas sobre autismo abordadas até o momento (*apud GAUDERER, 1992*).

Observa-se que existem grandes evoluções ao longo do histórico sobre autismo. Gauderer (1992) afirma que existe uma evolução nos conceitos e teorias, as quais são submetidas ao teste infalível e implacável do tempo. O autor afirma que só o teste do tempo pode provar se um tratamento baseado em determinada linha

de pensamento foi eficaz ou não. Em relação ao histórico do autismo o autor conclui que:

Só nos últimos vinte anos, o ecletismo realmente entrou em cena quando se tentou integrar várias noções de etiologia da entidade. Assim, Goldfarb, em 1961, descreveu crianças que estariam em um contínuo de esquizofrenia infantil tipo não orgânico, tentando assim reunir a visão organicista com a psicológica. Finalmente, surgiram os trabalhos que passaram a estudar as áreas mais diversas, como cognição e linguagem (Aguria-Guerra e Ruttr em 1966), que culminaram com as publicações de Ornitz e Ritvo, 1976. Estes esmiuçaram as áreas clínica, neurofisiológica, bioquímica e genética numa tentativa de integrá-las. (GAUDERER, p. 25, 1992).

No final da década de 1970, Rutter descreveu o autismo como um transtorno caracterizado pela precocidade e perturbações das relações de afeto com o meio. Rutter afirmou que o autista possuía incapacidade inata para estabelecer qualquer relação afetiva, sem responder aos estímulos do meio. A partir deste momento, vários pesquisadores foram revelando uma distinção cada vez mais evidente entre autismo e esquizofrenia (*apud* BALLONE, 2002).

Winnicott (1997) revela que a partir de sua experiência como médico pediatra não concebia o autismo como uma doença, mas sim um problema do desenvolvimento emocional. Winnicott evidenciou que a maneira mais eficaz de estudar a etiologia do autismo era através de estudos de caso. O autor afirma que:

O assunto logo deixa de ser o autismo e as raízes iniciais do transtorno que poderiam ter-se transformado em autismo, e passa a ser toda a história do desenvolvimento emocional humano e do relacionamento do processo maturacional em cada criança com a provisão ambiental que pode ou não, em cada caso particular, facilitar o processo maturacional. (WINNICOTT, 1997, p. 181).

Acredita-se ter rastreado os aspectos originários e históricos sobre o autismo, cabe revisar suas definições e características. Nos momentos de formação continuada dos professores estes itens podem ser abordados, pois torna-se imprescindível para o professor conhecer o histórico, a origem, bem como definições do autismo para que possa fazer um mapeamento das características que encontrará em seu aluno autista, a fim de proporcionar um processo de ensino e aprendizagem significativo na educação infantil.

2.3 Definições e características do autismo

Com o passar do tempo e em torno de muitas divergências, no ano de 2000, a CID-10 (Classificação Internacional de Doenças) define o autismo como um transtorno global do desenvolvimento caracterizado por desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos. Apresentando uma perturbação nas interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo: fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade e muitas vezes de auto-agressividade (BAPTISTA; BOSA, 2002).

Sobre as definições do autismo Gauderer (1992) cita as características pontuadas pela Organização Mundial de Saúde. Quanto a estas definições, o autor afirma que:

Autismo é uma síndrome presente desde o nascimento e se manifesta invariavelmente antes dos três anos de idade. Caracteriza-se por respostas anormais à estímulos auditivos ou visuais, e por problemas graves quanto a compreensão da linguagem falada. A fala custa a aparecer, e, quando isto acontece, nota-se ecolalia, uso inadequado dos pronomes, estrutura gramatical imatura, inabilidade de usar termos abstratos. Há também, em geral, uma incapacidade na utilização social, tanto na linguagem verbal quanto da corpórea. Ocorrem problemas muito graves de relacionamento social antes dos cinco anos de idade, como incapacidade de desenvolver contato olho a olho, ligação social e jogos em grupo. O comportamento é usualmente ritualístico e pode incluir rotinas de vida anormais, resistência a mudanças, ligação a objetos estranhos e um padrão de brincar estereotipado. A capacidade para pensamento abstrato-simbólico ou para jogos imaginativos fica diminuída. A inteligência varia de muito subnormal, anormal ou acima. A performance é com frequência melhor em tarefas que requerem memória simples ou habilidade viso-espacial, comparando-se com aquelas que requerem capacidade simbólica ou lingüística. (apud GAUDERER, 1992, p. 27).

Ainda, os autores Baptista e Bosa (2002) citam que o DSM IV-TR (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais- 4º edição) descreve o transtorno autista como um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo.

Acredita-se que atualmente o novo modo de ver o autismo é biológico, não considerando a visão do autismo como um dos maiores mistérios e desafios da

psiquiatria infantil contemporânea, conforme se dizia em meados dos anos de 1960. Concorda-se com a definição de Gauderer (1992) como uma síndrome comportamental definida, com etiologias orgânicas também definidas.

Os clínicos e pesquisadores em sua maioria concordam em dizer que o autismo infantil inicia-se antes dos três primeiros anos de vida. Salle (2000) afirma que há, desde muito cedo no desenvolvimento dos indivíduos com autismo, comprometimentos qualitativos na interação social recíproca, que resultam em uma forma de apreciação inadequada de indicadores sócio-emocionais.

Alguns exemplos de apreciação inadequada de indicadores sócio-emocionais em crianças autistas são: resistência ao toque ou o abraço, dificuldade em se moldar ao corpo dos pais, falta de iniciativa, olhar de canto ou muito breve. Frequentemente, as crianças autistas são descritas pelos seus pais como: felizes quando deixados sozinhos, sempre em seu próprio mundo (BALLONE, 2002).

Moraes (2004) sustenta que os autistas têm um estilo instrumental de se relacionar, utilizando-se dos pais para conseguirem o que desejam. Um exemplo disto ocorre quando a criança autista pega a mão de sua mãe e a utiliza para pegar um objeto ou abrir uma porta ao invés de fazer com sua própria mão.

Baptista (2002) afirma que, em relação aos diagnósticos diferenciais do autismo, os mais descritos são o retardo mental, os transtornos específicos da linguagem, a esquizofrenia e os demais transtornos globais do desenvolvimento.

Os diversos sistemas diagnósticos têm baseado seus critérios em relação ao autismo em problemas apresentados em três domínios, caracterizando este transtorno por: desvios qualitativos na interação social, prejuízo na comunicação verbal e não verbal, comportamentos restritivos e repetitivos (BOSA; CALLIAS, 2000).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV, 2002) pressupõe os seguintes critérios diagnósticos para o transtorno autista:

A. Um total de seis ou mais itens de (1), (2), (3). (1) Prejuízo qualitativo na interação social, manifestado por pelo menos dois dos seguintes aspectos: (a) comprometimento acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como, contato visual direto, expressão facial, postura corporal e gestos para regular a interação social; (b) fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares ao nível do desenvolvimento; (c) falta de tentativa espontânea de compartilhar prazer, interesses ou relações com pessoas, por exemplo, apontar objetos de interesse; (d) ausência de reciprocidade social ou emocional. (2) Comprometimento qualitativo da comunicação, manifestado por pelo menos um dos seguintes aspectos: (a)

atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada; (b) em indivíduos com fala adequada, acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou desenvolver uma conversação; (c) uso estereotipado e repetitivo da linguagem; (d) ausência de jogos ou brincadeiras de imitação social e espontânea, apropriados ao nível de desenvolvimento. (3) padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por pelo menos um dos seguintes aspectos: (a) preocupação insistente com padrões estereotipados e restritos de interesse, anormais em intensidade ou foco; (b) adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não-funcionais; (c) maneirismos motores estereotipados e repetitivos, por exemplo, agitar mãos e dedos; (d) preocupação persistente com partes de objetos. B. Atrasos ou funcionamento anormal antes dos três primeiros anos de vida, em pelo menos uma das seguintes áreas: (1) interação social; (2) linguagem para fins de comunicação; (3) jogos imaginativos ou simbólicos. (apud, BRITO, 2004, p. 22).

Observa-se que em relação aos diagnósticos diferenciais do autismo, os mais descritos são o retardo mental, os transtornos específicos da linguagem, a esquizofrenia e os demais transtornos globais do desenvolvimento. Acredita-se que o processo educacional com metodologias adequadas para crianças autistas na educação infantil torna-se imprescindível, desde que se organize em conjunto com profissionais da área da saúde inclusive, possibilitando assim um atendimento multidisciplinar a estas crianças.

São muitas as indagações a respeito do autismo, suas causas e intervenções, de acordo Baptista e Bosa:

Entre os tipos mais comuns de indagações e confusões acerca do autismo estão as seguintes questões: é doença psiquiátrica? É psicose? É de causa orgânica? Só ocorre em famílias de alto poder aquisitivo? Resulta de rejeição e falta de afeto parental? Tem cura? Qual o tipo de intervenção mais adequada? Ouve-se falar em pré-autismo, pseudo-autismo e pós-autismo. E está instaurada a confusão! Paradoxalmente, estamos em uma espécie de torre de Babel, discutindo os “problemas de linguagem e comunicação” dos autistas, quando nem mesmo nós estamos em condições de conceber o autismo de forma consensual por uma razão muito simples: a concepção do autismo passa pela própria concepção de cada profissional sobre a relação entre desenvolvimento e psicopatologia; em um nível ainda mais básico, passa pela eterna discussão sobre a relação mente-corpo. Tampouco seremos nós a ditar um denominador comum. (BAPTISTA; BOSA, 2002, p. 22).

Torna-se necessário diante do tema autismo a humildade e a cautela, pois compreendê-lo exige uma constante aprendizagem, uma revisão contínua diante de crenças, valores e conhecimentos sobre o assunto, por isso acredita-se que independente dos diagnósticos de alunos autistas, ou incógnitas sobre suas origens, o professor deve estar preparado para o imprevisto, para a reflexão acerca de suas

ações e metodologias de trabalho. Investir na formação docente continuada é acreditar e buscar maneiras para a inclusão de alunos autistas, que requer o comprometimento de todos envolvidos com este processo.

3 LEGISLAÇÃO RELACIONADA À INCLUSÃO

A questão da inclusão de pessoas com necessidades especiais tem sido amplamente discutida no contexto social e educacional, surgindo medidas para a regulamentação do processo de inclusão que garantam a igualdade de direitos destes alunos. Um dos exemplos é a elaboração de documentos que discutem perspectivas de inclusão e, dentre eles, destacam-se a Declaração de Salamanca.

No panorama brasileiro, o principal mecanismo de luta por uma educação inclusiva tanto no âmbito da educação pública quanto na privada é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que define, no capítulo V, a educação para alunos com deficiência que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando aos mesmos, currículo, métodos, técnicas, recursos educativos específicos para atender às suas necessidades, dentre outros. Ligada a esta concepção, a Constituição Federal no Artigo 208, assegura que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (RIO GRANDE DO SUL, 2007).

Na área da Educação Especial o documento específico no Brasil é a Política Nacional de Educação Especial, que foi elaborada pela Secretaria de Educação Especial e publicada em dezembro de 1993. Esta política está definida como:

A arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação e interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e manutenção de tais objetivos. (BAPTISTA; BOSA, 2002).

Ainda, de acordo com Baptista e Bosa (2002), a Política Nacional de Educação Especial deseja garantir o atendimento educacional dos alunos com

necessidades especiais, cujo direito à igualdade nem sempre é respeitado. Esta política apóia-se na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, no projeto para a nova Lei de Diretrizes e Bases e no Plano Decenal de Educação para Todos, destaca a importância para a participação conjunta dos governos federais, estaduais e municipais. Ao analisar esta política os autores afirmam que:

Uma Política Nacional de Educação Especial precisa configurar um conjunto coerente de princípios e propostas para a educação formal dos educando que apresentam necessidades especiais. Isto não significa que, necessariamente, a política nacional deva estar dimensionada em um determinado documento oficial, mas que os princípios e propostas para a educação especial estejam coerentemente contemplados na legislação, nos planos educacionais e nos documentos oficiais. O documento Política Nacional de Educação Especial cumpriria melhor seu papel como texto subsidiário às políticas educacionais. Uma tal Política Nacional não se define necessariamente por um documento oficial específico, a não ser que se entenda a Educação Especial como a parte da política educacional geral. Assim, é no contexto da educação geral que devem estar presentes os princípios e as propostas que definem a política de educação especial. (apud MAZZOTA 1998, p. 128).

A lei 9394/96 (BRASIL, 1996) garante o atendimento a pessoas com necessidades especiais. Esta lei amplia o conceito de pessoas com necessidades especiais incluindo os superdotados e portadores de condutas típicas (Down e autismo). Com três artigos define Educação Especial como aquela ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino que se necessário, terá serviços especializados conforme as peculiaridades da clientela. Este atendimento tem início na Educação Infantil de 0 até os 6 anos (BRASIL, 1996).

Ainda, de acordo com a lei 9394/96, para o atendimento de alunos incluídos é necessário ser organizado e planejado, currículo, metodologias e técnicas de trabalho, recursos educativos e organização específica, professores com especialização adequada, acesso igualitário aos benefícios de programas sociais para tal fim. Cria-se então a Escola Inclusiva, seja pública ou particular, que deve receber crianças com necessidades especiais juntamente com sua clientela (BRASIL, 1996).

De acordo com Alves (2002), uma educação inclusiva pressupõe a educação para todos, não só do ponto de vista da quantidade, mas também da qualidade. O que significa que os alunos devem se apropriar tanto dos conhecimentos disponíveis no mundo quanto das formas de novas produções para uma inserção criativa no mundo. Dessa forma, acredita-se que a inclusão deve acontecer de forma completa

e sistemática, em que as escolas se propõem a adequar seus sistemas educacionais às necessidades especiais de sua clientela, sendo esta composta por todos os alunos, não se restringindo somente aos alunos com deficiência.

Farias (2008) afirma que no contexto da educação inclusiva a escola deve estar disposta a adaptar seu currículo e infraestrutura para as necessidades de seus educandos, propondo-se a realizar uma mudança dentro de seu próprio contexto educacional com objetivo de influenciar toda a sociedade. Nesta perspectiva, momentos de formação docente continuada oportunizam a discussão e reflexão sobre os benefícios para todos os envolvidos no processo de inclusão.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tendo em vista a temática deste estudo sobre a formação docente continuada: inclusão de alunos autistas na educação infantil, torna-se relevante contextualizar este ambiente socializador que permite à criança suas primeiras experiências fora do contexto familiar.

A educação das crianças até a Idade Média esteve a cargo da família, a partir desse período, a igreja assume esta função, tendo como objetivo o ensino de noções religiosas e morais. Já na Revolução Industrial, com a inserção da mulher no mercado de trabalho, foram criadas as primeiras creches que foram responsáveis por abrigar as crianças na ausência de seus responsáveis e passaram a influenciar da sua educação (AMORIN; ROSSETI-FERREIRA, 1999).

O histórico das creches e escolas de educação infantil no Brasil é baseado no assistencialismo, que além de oferecer um espaço para guardar as crianças, filhas de mães trabalhadoras menos favorecidas, garantiam a alimentação, higiene e segurança física. A partir das décadas de 1960 e 1970, a preocupação englobava uma educação compensatória, pois as famílias pobres eram consideradas incapazes de educar seus filhos de maneira adequada, ficando a educação das crianças para as escolas de educação infantil (AMORIN; ROSSETTI-FERREIRA, 1999).

Foram nas décadas de 1980 e 1990, que estas escolas começaram a contar com profissionais especializados para o atendimento de crianças. Em meados dos anos 90, a família passou a ser responsabilizada, junto com a escola, pela educação infantil e a pré-escola a ser oficialmente um dever do estado.

A sustentação da educação infantil em nosso país é garantida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que definem o ensino pré-escolar como direito da criança e responsabilidade do Estado. A lei Federal número 8.069, de 13 de julho de 1990, regulamenta os direitos da criança e do adolescente e dá diretrizes gerais para as políticas correspondentes (RIO GRANDE DO SUL, 2007).

A LDB define algumas considerações pertinentes acerca da educação infantil, pois esta é a primeira etapa da educação básica, complementar a ação da família e tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. A avaliação é realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil, sem objetivo de promoção.

Diante dos objetivos da educação infantil, a LDB destaca outros pontos de relevância em que a criança é um ser que tem direito de viver seu próprio tempo, também de observar e explorar ao redor com curiosidade e cuidado, sendo capaz de identificar as características e propriedades mais significantes dos elementos que compõe as relações que estabelecem entre si, com os outros e com o mundo.

A educação infantil tem como finalidade estimular nas crianças valores como respeito a si mesmas e a coletividade, cooperação, solidariedade, participação e autonomia. Além disso, a LDB ressalta que a pré-escola deve possibilitar a vivência das linguagens (corporal, visual, musical, oral, escrita, dentre outras), conhecendo as diversas manifestações culturais, principalmente as relacionadas ao seu meio. Destaca também, que é dever da educação infantil atender às crianças em seus desejos e necessidades, tendo como eixo prioritário a curiosidade e a ludicidade em todas as suas formas e possibilidades de expressão e linguagem. Além de primar pela promoção do desenvolvimento harmonioso da criança, nos seus aspectos globais, físicos, emocionais, sociais e intelectuais, deve-se auxiliar na construção da confiança e autonomia, aquisições fundamentais ao desenvolvimento infantil.

A educação infantil permite a transição da criança pequena de seus laços familiares para o mundo social mais amplo. Winnicott (1982) afirma que a função da escola maternal é de complementar o papel materno exercido pela mãe ou por quem desempenha esta função nos primeiros anos da criança. Ao ingressar na pré-escola, a criança não deixa de lado a vivência afetiva familiar, mas agrega novas vivências

ao seu desenvolvimento na medida em que estabelece novas relações com outros adultos e outras crianças.

5 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Acredita-se que a inclusão escolar pode proporcionar aos alunos autistas oportunidades de convivência com outros da mesma faixa etária, a fim de utilizar a escola de educação infantil como um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento integral e harmonioso. Defende-se que esta inclusão seja significativa, por isso a importância da escola oportunizar aos professores momentos de formação continuada para o direcionamento de metodologias de trabalho eficazes para os alunos autistas inclusos.

Kupfer (2004) ressalta a importância da inclusão educacional como principal instrumento de inserção social e objetivo de todo e qualquer tratamento para crianças com autismo. A partir desta ideia a educação infantil torna-se imprescindível para a inclusão, pois ela se configura em um dos espaços contemporâneos de socialização das crianças, permitindo às mesmas a interiorização de normas, valores, funções cognitivas, conhecimentos e práticas de forma lúdica e dinâmica proporcionados pela convivência com novos sujeitos de interação.

A qualidade das primeiras experiências dos alunos inclusos provavelmente influirá na adaptação social dos mesmos. Defende-se que o elemento chave no processo de inserção social nas escolas inclusivas é o processo de formação docente continuada dos profissionais que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da criança, sobretudo aquela com autismo.

Ao discutir sobre a inclusão de alunos autistas na educação infantil, torna-se necessário abordar o papel da formação docente continuada, neste processo o conhecimento teórico sobre o autismo deve ser analisado, pois estes profissionais precisam saber conviver com este transtorno intrigante que desafia o conhecimento sobre a natureza humana em meio a contradições, indagações, mitos e preconceitos. Segundo os autores, Baptista e Bosa:

Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo, aquela que nos foi oportunizada desde a infância. É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência, a consciência e com a ética. É percorrer caminhos nem sempre equiparados com as mãos, é falar e ouvir uma outra linguagem, é criar oportunidades de troca de espaço para nossos saberes e ignorância. (BAPTISTA; BOSA, 2002, p. 37).

É a partir da formação docente continuada que os profissionais poderão refletir sobre a prática e conseqüentemente poderão encontrar estratégias para suas metodologias serem eficazes. Acredita-se que os profissionais da educação infantil não são, geralmente, preparados para a importante tarefa que irão exercer na inclusão de alunos autistas. Trabalhar com a inclusão exige o comprometimento real do professor, através da pesquisa aliada a sua prática.

O professor jamais encontrará fórmulas para os desafios da inclusão, pois cada aluno é único. Defende-se que a partir de momentos de formação docente continuada é que estes profissionais poderão refletir sobre estas práticas a fim de encontrar estratégias metodológicas eficazes para o processo de inclusão de alunos autistas na educação infantil.

Proporcionados pela direção da escola, os momentos de formação docente precisam abordar a importância da consciência do professor sobre aspectos teóricos. A respeito dos professores que trabalham com a inclusão de alunos autistas, Kupfer (2004) afirma que atualmente não se trata de uma tarefa fácil em nosso sistema educacional, que pouco reconhece a responsabilidade social do professor. A autora enfatiza a importância do acompanhamento deste profissional para sustentar e fortalecer sua posição inicial de acolhimento e, aos poucos, ampliá-la a fim de possibilitar a colocação do aluno incluso como sujeito de seu processo de conhecimento.

Enfatiza-se no processo de formação docente a importância do reconhecimento do professor pela comunidade escolar, além da necessidade deste professor ter o acompanhamento necessário por profissionais ligados aos alunos autistas, como fonoaudiólogos, psiquiatras, psicólogos, a fim de suprirem as necessidades ou dúvidas teóricas, escutar suas angústias e aconselhá-los para um processo significativo de inclusão.

A formação docente continuada precisa preparar o professor para processo de inclusão, de acordo com Orrú:

Fica-nos claro que a formação do educador não se dá de um dia para o outro. Ela é um processo contínuo e não acabado que perpetua mesmo após sua passagem pela academia. Portanto, os conhecimentos que são construídos e internalizados durante a formação acadêmica, as práticas reflexivas, o diálogo aberto com os colegas da mesma profissão ou de outras áreas profissionais, a troca de experiências vivenciadas, o abrir-se a criatividade, as leituras e estudos complementares, a transformação consciente de si próprio e de suas ações, a sede pelo saber, a humildade para aprender com todos, o respeito pelo ser humano e o compromisso com a escolha, função e ação da profissão docente é que constituem o educador num processo generoso da vida humana, capaz de modificar-se, provocar modificações no outro, modificar o próprio ambiente e, assim, modificar as estruturas de um país. (ORRÚ, 2008, p. 11).

Acredita-se que seja de importante a escola investir em momentos específicos de formação continuada para o professor estar a frente da inclusão de alunos autistas. Nestes momentos é importante ressaltar aos profissionais estarem seguros de suas práticas pedagógicas, embasados teoricamente acerca da complexidade do autismo. Isto será possível a partir das reflexões e discussões ao longo do processo da formação docente.

Interligada a temática da formação docente continuada, o processo de inclusão de alunos autistas na educação infantil necessita de estudos teóricos e práticos. Nos momentos de formação continuada na Escola de Educação Infantil Doritos e a partir da troca de experiências que resultaram em alguns exemplos práticos de que maneira trabalhar com estes alunos. A formação docente continuada promovida pelas escolas além de oportunizar ao processo de reflexão dos professores precisa evidenciar os inúmeros recursos que a educação infantil proporciona, por isso julga-se relevante elencar algumas das estratégias educacionais que o professor pode utilizar com alunos autistas.

Utilizar da ludicidade para o trabalho com estas crianças é imprescindível, pois o brincar é um direito da criança saudável ou doente, além de ser uma forma essencial de estímulo ao desenvolvimento infantil. No entanto, apesar de ser o veículo para o desenvolvimento de crianças sem transtornos, ainda tem sido pouco utilizado enquanto recurso que promove a comunicação e interação de crianças com autismo.

Através da ludicidade que estimula o brincar com os jogos, brinquedos e divertimentos dos quais fazem parte do mundo da criança se desenvolve a convivência, solidariedade entre elas, confiança em si e nos companheiros. Estimula a capacidade de observação, análise, julgamento e decisão. Proporciona a

aquisição de hábitos e atitudes que contribuem para a integração da criança ao grupo social. Presente nas escolas de educação infantil é uma prática de qualidade educativa e colabora com o ensino, porque integra os aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais da criança (RIBEIRO, 2000).

Através de estudos teóricos ao longo da formação docente continuada e na prática em sala de aula com alunos autistas inclusos, observa-se através das brincadeiras que estas crianças podem traduzir sentimentos, angústias e emoções que não conseguem expressar cotidianamente. O professor deve oportunizar estes momentos de brincadeiras livres e dirigidas a fim de que os alunos autistas possam se entrosar com os demais alunos da educação infantil.

Segundo Pinho (2001) a atividade lúdica constitui a ferramenta básica para a prática clínica infantil, pois permite a organização psíquica do sujeito. Ainda o autor ressalta que o brincar colabora para a criação literária, sendo também um importante meio de expressão para conflitos. A partir da brincadeira, a criança tem a liberdade de transformar um acontecimento do qual foi sujeito passivo em outro que ele é controlador e provocador ativo.

Embora a importância do brincar tenha sido inicialmente postulada por Freud, foi Melani Klein quem estabeleceu de forma mais consistente o brincar enquanto técnica no tratamento de crianças autistas. Ela acreditava que a idéia freudiana de uma significação simbólica do sonho poderia ser aplicada ao brincar. Para a autora a criança expressa de modo simbólico por meio de jogos e brincadeiras o conteúdo de suas fantasias, desejos e experiências. A autora no trabalho terapêutico com autistas interpretava além das ações, sua atividade lúdica, incluindo-as como parte integrante das associações livres (apud PINHO, 2001).

A formação docente continuada permite ao professor o processo de reflexão sobre sua prática, pensar e analisar possibilidades de atividades lúdicas para alunos autistas na educação infantil permite que toda a escola se preocupa com a inclusão de seus alunos. Os alunos autistas têm a tendência de buscar brinquedos e a isolar-se para brincar. Falta conhecimento aos professores para buscarem a real interação dessas crianças, por isso defende-se o processo de formação docente continuada para os professores que necessitam de estudo sobre as características do autismo a fim de proporcionar o processo de inclusão e aprendizagem para estas crianças.

Observa-se ao longo do trabalho com crianças autistas que quando participam são capazes de criar ações do cotidiano com brinquedos, tais como

bonecas, bolas, carros, mas sempre com objeto presente, materializando ações de dormir, andar, acordar, etc. Isto significa que trabalhar com a ludicidade é um desafio a ser vencido que vai desde a clarificação de seu conceito até a programações de ações que exijam a intelectualidade, a consciência, o pensamento, e não apenas interações físicas. Há muito que trabalhar e criar neste domínio para que crianças consigam um desenvolvimento satisfatório como pessoa e cidadão (RIBEIRO, 2000).

No contexto da inclusão de crianças autistas, é imprescindível primar pela inclusão destes alunos na educação infantil. A fim de oportunizar a prática de todas as atividades da rotina escolares, que vão desde as brincadeiras livres ou dirigidas, às atividades pedagógicas orientadas e supervisionadas, mas em todos estes momentos é importante respeitar a individualidade destes alunos. De acordo com Farrell:

Na educação infantil envolve o professor e outros especialistas e oferece a oportunidade para o aluno se desenvolver em seis áreas de aprendizagem, incluindo “comunicação, linguagem e letramento” e “conhecimento e entendimento do mundo”. Os objetivos iniciais da aprendizagem especificam o que é esperado que a maioria das crianças tenha atingido nas seis áreas de aprendizagem no final da educação infantil. Dificuldades de compreensão, portanto, podem ser identificadas nas primeiras avaliações, embora seja uma área difícil de avaliar. (FARRELL, 2008, p. 78).

Ao se discutir a inclusão educacional de crianças com autismo, alguns aspectos tornam-se relevantes, pois nas últimas décadas, acumulou-se uma quantidade considerável de experiências técnicas para a educação de crianças autistas, desenvolvidas por professores de vários países. No que diz respeito ao planejamento metodológico, a programação educacional para alunos autistas deve ser organizada e estruturada de modo que os mesmos saibam o que irá acontecer ao longo da rotina escolar.

Programas de ensino individualizado são necessários devido à ampla variação e dos níveis e padrões de habilidade encontrados nas crianças autistas. Cada aluno deve ser avaliado conforme seu nível de desenvolvimento em cada área, a fim de servir como ponto de partida para o ensino. As graves perturbações de linguagem e comunicação exigem o uso de técnicas especiais para as crianças com graves comprometimentos e para as crianças com menos idade,

freqüentemente, o primeiro passo para a aprendizagem é movimentar os braços ou as pernas da criança, da forma que se fizer necessário para a realização da tarefa. A maioria das crianças responde melhor quando o material é apresentado na forma visual do que na auditiva (GAUDERER, 1992).

Ainda com base nas afirmações de Gauderer (1992), observa-se que o trabalho com alunos autistas necessita do comprometimento dos professores, sendo necessário que descubram qual a melhor forma de lhes apresentar conceitos. É importante encorajar o uso da linguagem e o desenvolvimento da compreensão, podendo utilizar linguagem de gestos e, em nível mais simples, comunicação por figuras. Um constante problema no ensino é a forte tendência das crianças autistas a focar em detalhes e ignorar o sentido todo. Sugere-se dividir as atividades em pequenas etapas e, vagarosamente, construir o todo, aproveitando ao máximo as situações do cotidiano.

Atividades físicas, para o desenvolvimento da coordenação motora devem fazer parte do planejamento educacional. A maioria das crianças autistas é receptiva à música, e isto pode ser usado, formal ou informalmente, para atrair a atenção da criança e para facilitar a aprendizagem no contexto da educação infantil.

O planejamento educacional para o atendimento da criança com autismo deve ser estruturado de acordo com o desenvolvimento dela. Por exemplo, em crianças pequenas, as prioridades devem ser a fala, interação social/linguagem e a educação, entre outros, que podem ser considerados ferramentas importantes para promoção da inclusão da criança com autismo. Além disso, deve-se promover uma mudança na representação social sobre a criança com autismo, sendo importante que a escola e o professor baseiem sua prática a partir da compreensão dos diferentes aspectos relacionados a este tipo de transtorno, além de suas características e as conseqüências para o desenvolvimento infantil (BOSA; CALLIAS, 2000).

Freitas (2008) afirma que ainda se observa obstáculos referentes à inclusão educacional do aluno com autismo, devido ao fato de muitos profissionais experimentarem o medo de atuar com alunos que tenham autismo, quer seja pelo desconhecimento sobre a condição autista em si ou por defrontarem-se diariamente com a possibilidade de não obterem respostas diante de uma intervenção pedagógica com tal aluno.

Deve-se considerar o professor como um adulto importante e mais experiente, que tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, sobretudo aquela com autismo. O professor, utilizando técnicas de ensino baseadas na compreensão clara do padrão dos transtornos da criança pode auxiliá-lo a desenvolver suas habilidades. De acordo com Gauderer (1992), a educação não pode curar os problemas subjacentes ao autismo, mas pode tornar a vida um pouco mais compreensível para a criança autista, dotando-a de habilidades úteis para aumentar sua capacidade de lidar e de ter prazer com a vida.

A educação de crianças autistas não acontece somente dentro de salas de aula, mas sim deve dentro de todo o ambiente escolar, para Kupfer:

Uma escola poderá ser fundamental para o desenvolvimento ou a conservação das ilhas de inteligência que as crianças já possuem. Mas poderá, ainda e, sobretudo, oferecer mais do que a chance de aprender. Como alternativa ao Outro desregrado, a escola, entendida como discurso social, oferece à criança uma ordenação, oferece as leis que regem as relações entre os humanos, que regem o simbólico, para delas a criança tomar o que puder. (KUPFER, 2000, p. 97).

Para o trabalho com alunos autistas é importante que o professor aproveite o máximo as oportunidades para desenvolver e verificar a compreensão dos alunos, com relação a ouvir. A criança deve ser ensinada a manter a concentração, escutar e prestar atenção às reações dos outros e fazer perguntas para esclarecer seu entendimento. Nas discussões em grupo, o aluno deve ser ensinado a revezar-se ao falar e relacionar suas contribuições ao que aconteceu antes (FARRELL, 2008).

Farrell (2008) cita o National Special Educational Needs Specialist Standards (Teacher Training Agency, 1999), pois este estabelece padrões referentes ao ensino eficaz de alunos com necessidades profundas e/ou múltiplas. A intenção é auxiliar os diretores de escola e professores a identificar necessidades de treinamento e desenvolvimento. Eles são estruturados como padrões centrais, padrões em relação a papéis e responsabilidades essenciais nas necessidades educacionais especiais e habilidades e atributos. Os padrões de extensão indicam os conhecimentos, entendimentos e habilidades associadas ao ensino de crianças com transtorno do espectro autista. Os professores devem compreender e saber as características dos transtornos do autismo, bem como suas implicações para aprendizagem e

comunicação. Precisam ter clareza das prováveis razões para os comportamentos desafiadores de crianças autistas, incluindo condutas agressivas e passividade.

Ainda, Farrell (2008) demonstra a importância dos professores terem a capacidade para ensinar seus alunos autistas a aceitar, iniciar e manter relações com outras pessoas e se comunicarem nos contextos sociais. O autor ressalta que o professor precisa identificar os efeitos do autismo nos estilos de aprendizagem destes alunos. Para que o educador alcance estes objetivos, torna-se imprescindível que ele planeje e implemente programas individuais e de grupo, a fim de facilitar os alunos a aprender em contextos sociais diversos e tenham atenção nas atividades. Salienta-se que a inclusão de alunos autistas requer profissionais flexíveis, seja em suas metodologias, planejamento e ao longo do cotidiano escolar. Empenhando-se em modificar e aproveitar os interesses ou comportamentos obsessivos dos alunos.

Apresenta-se a divisão TEACCH (Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Dificuldades de Comunicação Relacionadas). Esta consiste num programa desenvolvido na Carolina do Norte, Estados Unidos, para pessoas autistas e respectivas famílias. Seu desenvolvimento baseia-se no ensino estruturado, tendo abordagem voltada às principais diferenças neurológicas no autismo. O principal objetivo deste programa é aumentar a independência e manejar os comportamentos, levando em conta as habilidades cognitivas, necessidades e interesses das pessoas com autismo. Pode-se usar flexivelmente quatro componentes deste ensino estruturado, que consiste na estrutura física, horários diários, sistemas de trabalho e estrutura e informações visuais (FARRELL, 2008).

O professor deve aliar-se a metodologias atuais e existentes para o trabalho com autistas, não é possível segui-las como receitas, mas adaptá-las ao cotidiano escolar facilita o processo de ensino-aprendizagem. Acredita-se que os objetivos do método TEACCH pode ser utilizado como recurso no trabalho com alunos autistas. Na sala de aula o professor deve estimular a independência da criança autista, a fim de manejar seus comportamentos e levar em conta suas habilidades cognitivas, necessidades e interesses, seja por atividades, brinquedos ou lugares. Sugere-se também os componentes deste ensino estruturado, que consistem em aproveitar a estrutura física ao longo da rotina escolar, estabelecer horários diários, estruturar visualmente todas as informações dos conteúdos e conceitos trabalhados.

O autor Farrell (2008) explica, ainda, o Programa Lovaas, também chamado de análise aplicada do comportamento. Baseia-se em métodos comportamentais

para ensinar habilidades e reduzir comportamentos indesejados no contexto de dificuldades comportamentais, emocionais e sociais. O objetivo geral deste programa é reduzir atitudes excessivas, desenvolver e aumentar os comportamentos do déficit.

O ensino do Programa Lovaas deve começar antes que a criança complete 42 meses, este ocorre em sessões de 10 a 15 minutos, seguidas por um período de brincar, e outro de trabalho. Normalmente a criança senta-se à mesa, diante do terapeuta, que lhe dá instruções. As respostas esperadas são recompensadas, enquanto que as indesejadas são ignoradas ou seguidas por um intervalo. Este programa enfatiza três objetivos: venha cá, sente-se e olhe para mim, sendo que o trabalho pode envolver imitação, comparação, nomeação de objetos e estimulação de habilidades pré-escolares (FARRELL, 2008).

No cotidiano da educação infantil, pode-se utilizar itens do Programa Lovaas intercalando ao longo da rotina do aluno autista momentos de brincar com períodos para atividades pedagógicas. Trabalhar com autistas requer firmeza do professor na linguagem direcionada a estes alunos, por isso, que os objetivos do Programa Lovaas como outras expressões imperativas devem ser utilizadas pelo professor em suas estratégias educacionais e intervenções com seus alunos autistas.

Outra estratégia educacional enfatizada por Farrel (2008) para crianças autistas é a Interação intensiva que utiliza metodologias relacionadas as primeiras interações mãe-criança, partindo da necessidade do autista apreciar o contato com outras pessoas e seu entendimento de como interagir e se comunicar com eles. Nesta interação intensiva, o adulto age como se as atitudes da criança pretendessem comunicar significado e acompanha o que a criança faz.

Baseado na estratégia da Interação intensiva, o professor ao utilizar interações breves e diárias na sala de aula, contribuirá para desenvolver a comunicação do aluno autista e incentivar sua aprendizagem, de modo que ao melhorar o relacionamento da criança autista contribuirá para a execução de outras atividades, a fim de ampliar o currículo direcionado aos autistas incluídos na educação infantil.

A terapia de interação musical também almeja desenvolver a capacidade da criança apreciar a companhia dos outros e seu entendimento de como interagir e se comunicar. Esta comunicação se desenvolve a medida que em que o bebê e o adulto negociam interações cada vez mais complexas, das quais os bebês

participam ativamente, esta terapia acontece conforme o bebê responde ao adulto. Na interação musical, a mãe ou um profissional trabalham com a criança enquanto toca uma música, para encorajar e acompanhar a interação dela (FARRELL, 2008).

Utilizar da interação musical na educação infantil é de extrema importância, pois nesta fase as crianças se interessam pelas músicas que acompanham as atividades, seja nas pedagógicas ou de recreação, por isso que se o professor inserir a música em seu planejamento contribuirá para as interações espontâneas do aluno autista através de suas participações.

A estratégia educacional para o trabalho com crianças autistas citada por Farrell (2008) são os sistemas de sinais para a comunicação, baseados em sistemas de sinais manuais que utilizam movimentos das mãos e braços para comunicação. As publicações incluem livros de sinais, símbolos, vídeos e programas de computador que aconselham pais, professores, fonoaudiólogos e outros no uso do programa. Pode-se esperar que estes sistemas sejam eficazes como instrumentos de comunicação para alunos com autismo porque são visuais. Os movimentos das mãos da criança quando está sinalizando podem ser modificados e corrigidos pelo adulto.

Farrell (2008) cita ainda o Picture Exchange Communication System (PECS), que é um sistema de comunicação por trocas de figuras, com o objetivo de auxiliar crianças autistas a requisitar alguma coisa ou atividade por meio das figuras. Consiste na troca de figuras ou símbolos, a fim de demonstrar desejos ou respostas. Inicialmente, são ensinados conceitos simples, como beber. Nos estágios iniciais, é importante não impedir as comunicações iniciais das crianças, é preciso esperar que ela entregue a figura que transmita seu desejo. Ao longo do sistema, para desenvolver maior comunicação, a criança é estimulada a construir frases e utilizar figuras para fazer comentários.

Observa-se que nas duas últimas estratégias educacionais pautadas a percepção visual prevalece, por isso torna-se imprescindível que o professor utilize deste recurso para o trabalho com crianças autistas. Utilizar sinais visuais para ambientar o autista em sua rotina requer a confecção de imagens que os remetam a estes fatos. É necessário deixar ao alcance e à disposição do aluno autista figuras que demonstrem seus desejos e necessidades, como por exemplo, imagens de água, lanche, banheiro, etc. Estimular que demonstrem suas vontades e respostas

através do método PECS é indispensável na educação infantil, pois nesta fase a maioria dos alunos autistas apresenta ausência de linguagem oral.

Pra trabalhar na diversidade da inclusão de alunos autistas o professor deve criar e recriar estratégias com base em intervenções e teorias já existentes. Mesclar e adaptar suas metodologias requer flexibilidade e estudo teórico, de acordo com Farrel:

É a partir dessas considerações que desenvolvemos estratégias para prevenir ou e/ou manejar comportamentos desafiadores. Podemos modificar o ambiente conforme o ensino estruturado ou precisar melhor o que se espera da criança, por exemplo, comportamentos obsessivos não são proibidos, mas só são permitidos no período de recreação, depois que as atividades e tarefas escolares forem concluídas, desde que esses comportamentos sejam inócuos. Igualmente transmitimos à criança que certos comportamentos não são aceitáveis, conforme Programa Lovaas, que tenta reduzir comportamentos considerados excessivos. Podemos facilitar a aprendizagem das conseqüências das ações utilizando auxílios e alternativas comunicativas, por exemplo, o PECS. (FARRELL, 2008, p. 97).

Acredita-se que o professor deve adotar uma postura de humildade para trabalhar com alunos autistas, a fim de não ter receio em dizer que precisa rever ou aprimorar sua prática. Com base nas palavras de Gauderer (1992), é crucial, nesta área, mais do que em qualquer outra, uma atitude de aceitação das emoções expostas, pois o professor funciona como pára-raios destes sentimentos. Isto só poderá ocorrer se ele tiver um contato livre com suas próprias emoções, com sua própria vida interna, com as motivações que os levaram a se interessar e atuar nesta área tão complexa.

6 PESQUISA DE CAMPO

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa de campo foi o estudo de caso, que segundo Alves-Massotti (2006), é quando se considera qualquer investigação que focalize uma unidade (escola, turma, programa) ou pela singularidade de um determinado caso.

Este estudo foi realizado na Escola de Educação Infantil Doritos, tendo como mantenedor o Clube Recreativo Dores, localizada na Sede Central em perímetro urbano, na Rua Bento Gonçalves, 400. Bairro Nossa senhora das Dores, no município de Santa Maria, RS.

O Projeto Político Pedagógico desta escola está em consonância com a legislação vigente da LDB 9394/96; Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil; Parecer CEB número 22 de 17/12/1998 – Diretrizes Curriculares para Educação; Resolução CEED número 246 de 02/06/1999 que estabelece normas para oferta da Educação Infantil e a Resolução Municipal número 02/1999, de 03/06/1999, deste município que fixa normas para a Educação Infantil, no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria.

O Clube Recreativo Dores, com vistas a atender a demanda educacional, em seu contexto sócio cultural, a partir do ano de 2003 com aprovação do Conselho Municipal de Santa Maria, através do parecer número 15, cria a Escola de Educação Infantil Doritos, a fim de oportunizar o atendimento de atualmente 80 alunos, filhos de associados na faixa etária de 1 a 6 anos de idade. A equipe de recursos humanos é composta por um Diretor com Licenciatura plena em Pedagogia e Especialização em Gestão Educacional, cinco professores com Licenciatura plena em Pedagogia, quatro estagiários do curso de Pedagogia, um auxiliar de serviços gerais e um professor de Educação Física. A escola funciona no turno da tarde com cinco turmas, nomeadas por: Infantil I, Infantil II, Infantil III, Infantil IV e Infantil V. A escola cumpre 200 dias letivos, apresenta a avaliação trimestral por Parecer Descritivo.

Ao estudar o projeto político pedagógico desta escola, foi possível interligar a teoria embasada nas disciplinas do curso de Gestão Educacional com a prática pedagógica analisada. Ao longo do estudo na instituição observou-se a efetiva participação da comunidade na elaboração deste projeto, pois a criação da Escola Doritos foi uma idealização dos próprios associados do Clube Recreativo Dores. Uma das exigências dos associados era que seus filhos aproveitassem a estrutura do Clube, de forma segura, observa-se que um dos diferenciais dos itens do Projeto Pedagógico da Doritos são as Atividades Multidisciplinares que estão englobadas no currículo, como as aulas de Natação, Expressão Corporal, Futsal, Dança, Ballet, Jardinagem, Informática e Língua Inglesa.

Ao longo do Projeto Político Pedagógico, observa-se a coerência entre a justificativa, objetivos e realidade, da qual a Escola de Educação Infantil Doritos preocupa-se em proporcionar aos alunos a formação integral necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades e inteligências. Desenvolvendo através de diversas atividades habilidades, competências, hábitos, valores, atitudes, que

aprendam a viver consigo próprios, com os demais e com o ambiente de uma maneira articulada e gradual.

Ainda, ao analisar os objetivos e a justificativa do Projeto Pedagógico da escola, verifica-se a conexão com a realidade e às necessidades de sua clientela no que diz respeito a elementos de auto-realização e auto-estima, respeitando sempre a individualidade de cada um, construindo um posicionamento nas diferentes situações sociais, utilizando-se do diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. Valorizando as experiências cotidianas de seus alunos, assegurando-lhes a formação comum indispensável para serem cidadãos conscientes, críticos e atuantes na comunidade em que vivem, fornecendo-lhes assim, futuramente, meios para sua progressão e crescimento.

Pela análise do projeto pedagógico da Escola de Educação Infantil Doritos, observa-se que a instituição vislumbra o desenvolvimento integral do aluno no que tange suas potencialidades, de acordo com Libâneo:

Um ingrediente do potencial formativo das situações de trabalho. Os profissionais (direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários) aprendem através da organização do ambiente de trabalho. Por sua vez, as organizações também aprendem, mudando junto com seus profissionais. Todos podemos aprender a fazer do exercício de trabalho um objeto de reflexão e pesquisa. Os indivíduos e os grupos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham. (LIBÂNEO, 2001, p.134).

Acredita-se que esta análise minuciosa do projeto da escola em que atuo contribuiu de forma significativa para minha reflexão prática, a fim de entender situações que ocorrem no cotidiano escolar.

A Escola de Educação Infantil Doritos baseia-se no pressuposto de Fleuri (1994) de que educar requer um compromisso com a tarefa das raízes da própria prática, através da qual nos encontramos e nos confrontamos com muitas pessoas. Desvelar a prática implica buscar alianças e assumir conflitos, desafiar e ser desafiado a mudar ou a manter as estruturas que atravessam o contexto em que atuamos. Questionar a prática implica, portanto colocar-se como sujeito junto ou contra outros sujeitos, frente aos problemas que o mundo apresenta.

No que diz respeito a temática da inclusão, a Escola Doritos está comprometida com a educação significativa, o bem estar e o desenvolvimento harmônico de seus alunos, pois tem como objetivo conhecer, respeitar e atender diferencialmente os educandos para que alcancem em seu tempo e conforme suas

capacidades a evolução almejada. Para que este processo de inclusão seja realmente significativo a direção da escola investe na formação continuada de professores através de estudos, seminários, reuniões periódicas com sua equipe de profissionais. Além da parceria frequente entre família e escola através de entrevistas com os pais e conversas individuais, a fim de entender e orientar as famílias de alunos inclusos.

Em um dos momentos de formação continuada proporcionado pela direção da escola, foi apresentado o questionário desta pesquisa, para sete professoras que atuam diretamente na escola e com alunos autistas, que responderam as perguntas de forma clara e objetiva. Escolhi esta escola para realizar esta pesquisa de campo, porque acompanho a realidade dos professores, suas dúvidas e indagações e questionamentos sobre como trabalhar com alunos autistas inclusos. De acordo com a realidade da Escola de Educação Infantil Doritos, observa-se grande procura dos pais para matricularem filhos autistas devido as atividades multidisciplinares oferecidas no currículo escolar. Evidencia-se grande progresso e interesse destes alunos nas aulas de natação, atividades físicas específicas como futsal e nas aulas de música.

Na primeira questão, os professores argumentaram sobre o que é formação docente continuada em suas concepções. A professora “A” descreveu que é um dos caminhos de se estar pensando, repensando e avaliando sua formação. Esta professora enfatizou a formação como uma caminhada em busca do conhecimento em sua área de atuação, que acrescenta em sua prática cotidiana.

A professora “B” relatou que em sua concepção a formação docente continuada é estar em contínuo processo de aprendizagem e atualização. Já a professora “C” enfatizou que a formação continuada não é apenas a realização de cursos, mas o processo de busca por sabedoria. Quanto a formação docente continuada a professora “D” relatou apenas que é um momento de estudo, no momento de elaboração deste questionário a professora demonstrou desconforto na escrita.

Para a professora “E” a formação docente continuada parte do momento em que nos oportunizamos ao aperfeiçoamento, a fim de elevar a capacidade intelectual, enfatizando a busca constante pelo novo e pelas prioridades do ensino-aprendizagem de forma criativa e lúdica. A professora “F” descreveu esta formação como a busca contínua de conhecimento.

A professora “G” relatou que a formação docente continuada oportuniza o professor a estar sempre em busca do conhecimento, de métodos e informações de várias áreas do conhecimento.

Na segunda pergunta, os professores foram indagados de que maneira realizam o processo de formação continuada. O professor “A” respondeu que participa de eventos como seminários, fóruns, oficinas, projetos de pesquisa dentro e fora da universidade a qual tem vínculo. O professor “B” evidenciou que seu processo de formação continuada ocorre através de estudos, leituras de livros, pesquisa e conversas com profissionais experientes na área da educação.

O professor “C” descreveu que seu processo de formação continuada está no curso de especialização que frequenta atualmente, além de procurar leituras em internet, livros, jornais e revistas. O professor “D” também relatou que sua formação continuada acontece por meio de estudos em livros e internet.

A professora “E” descreveu que a partir de sua formação na graduação, entendeu a necessidade da participação em cursos de aperfeiçoamento e na troca de experiências profissionais, também através de leitura de livros e textos, a fim de proporcionar a si própria a interdisciplinaridade dos conhecimentos adquiridos como um todo.

A professora “F” relatou que seu processo de formação continuada baseia-se em cursos que realiza leitura de livros e busca na internet, jornais e revistas. A professora “G” descreveu que realiza o processo de formação continuada através de leituras, nas vivências cotidianas da escola, além de buscar na internet novos conhecimentos.

No questionário apresentado a equipe de professoras da Escola de Educação Infantil Doritos, a terceira questão perguntava que os entrevistados sugerissem momentos de formação continuada para serem realizados na escola. A professora “A” sugeriu seminários ou oficinas para toda a comunidade escolar em conjunto, como os pais, alunos e funcionários da escola.

A professora “B” sugeriu grupos de estudos para cada profissional da escola transmita seu conhecimento, com sugestões de livros, sites e rodas de conversa. A professora “C” sugeriu que através da troca de conhecimento em reuniões pedagógicas. Já a professora “D” sugeriu que a formação continuada ocorra na escola por meio de estudos, cursos e palestras sobre conhecimentos específicos.

A professora “E” sugeriu momentos de formação continuada através de cursos de capacitação nas diversas áreas do conhecimento, a fim de envolver as atividades multidisciplinares que a escola propõe, também sugeriu momentos de leituras acerca de temas relacionados com a educação na atualidade.

As professoras “F” e “G” foram as únicas que enfatizaram que na escola de Educação Infantil Doritos são proporcionados momentos de formação continuada, pois as reuniões propostas pela direção são bem produtivas, a professora “F” sugeriu a entrega de artigos para estudos e discussões sobre temáticas pertinentes a escola.

De acordo com o projeto pedagógico da Escola de Educação Infantil Doritos a formação docente continuada da equipe acontece por meio de reuniões, seminários, congressos, jornadas, conversas. Ao longo deste processo de formação continuada os docentes da Escola de Educação Infantil Doritos estudam algumas leituras básicas, como o livro Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

A Escola de Educação Infantil Doritos enfatiza no processo de formação continuada de seus docentes o estudo sobre O Referencial Curricular Nacionais da Educação Infantil. Além de leituras diversas e estudos acerca da legislação pertinente a Educação Infantil e Inclusão, estudo de pareceres e resoluções nas esferas: Federal, Estadual e Municipal.

O processo de formação docente continuada na Escola Doritos aborda as áreas de conhecimento na Língua Portuguesa, Ciências Físicas, Biológicas e Sociais, Matemática, Artes, Movimento e Expressão Corporal, Informática e Língua Inglesa. Com o intuito de que os professores estejam preparados teoricamente para trabalhar com seus alunos estes conhecimento de forma dinâmica, prática, lúdica, enfim, proporcionar uma aprendizagem significativa e prazerosa aos educandos da escola.

A direção da Escola enfatiza que os professores conheçam o Estatuto Interno do Clube Recreativo Dores, do mantenedor da Escola de Educação Infantil Doritos. Além de oportunizar aos docentes em momentos de formação continuada o estudo do Planejamento Pedagógico, Proposta Pedagógica, Regimento Escolar da Escola, entre outros documentos que especifiquem a estrutura e funcionamento das atividades nas dependências do Clube Recreativo Dores.

Em entrevista com a diretora da escola, foi enfatizado que o processo de formação de toda a equipe deve ser permanente e contínuo, realizado por meio de diferentes modalidades. Sendo de extrema importância a participação efetiva, contínua, permanente e significativa em reuniões sistemáticas para estudos específicos e discussões relativas a outros saberes e conteúdos que representem elementos culturais essenciais à vida social contemporânea, contidos em filmes, exposições artístico-culturais, vídeos, palestras, recitais e outros tantos;

Ainda, o processo de formação docente continuada na Escola de Educação Infantil Doritos acontece por meio de contatos com Universidades e instituições diversas que se constituam produtores de conhecimentos que possam subsidiar estudos, trocas de informações e vivências, fornecendo ou cedendo materiais com este fim, como por exemplo: livros, filmes, CDs, etc. Também em cursos, seminários, palestras, congressos e eventos de capacitação promovidos pela comunidade em si ou fora do Município. Ainda, através de elaboração sistemática de registros da prática pedagógica, visando reflexões, avaliação e planejamento eficiente das ações programadas. Através de reuniões de estudo e leituras do corpo docente, realizadas de forma sistemática, tendo em vista a formação permanente do educador.

De acordo com o questionário entregue as professoras da escola, foram realizadas duas perguntas sobre a inclusão de crianças autistas na educação infantil. Especificamente foi perguntado o que entendiam por autismo. A professora “A” respondeu que acredita ser um distúrbio comportamental, pois observa que alunos autistas vivem em seu mundo, não conversam, tem pouca ou quase nada de atenção e agilidade, além da parte cognitiva precária.

A professora “B” respondeu que entende por autismo a dificuldade em se relacionar com as pessoas, de falar e se expressar. Já a professora “C” não respondeu a questão. A professora “D” entende que são crianças que vivem no seu mundo, isoladas na sociedade, que atualmente através da mídia estão tendo seu espaço.

A professora “E” entende que o autismo pode ser visto por alguns autores como uma doença genética, ou para outros que tratam do comportamento de portadores com autismo como o isolamento, a dificuldade de interação com os grupos sociais. A professora “F” acredita que o autismo é uma deficiência no comportamento e na atenção. A professora “G” entende que o autismo é um déficit de aprendizagem.

Na última questão, foi perguntado às professoras se ao longo de suas trajetórias de formação profissional tiveram disciplinas ou momentos de formação que abordassem o autismo, quais. A professora “A” respondeu que não teve momentos que especificassem o assunto do autismo. A professora “B” relatou que foi abordada em uma disciplina de Educação Especial a temática sobre autismo.

A professora “C” respondeu que na graduação o assunto sobre autismo foi abordado de forma teórica, mas não contemplou a prática com crianças inclusas. Já a professora “D” relatou que teve disciplinas que abordaram o assunto de forma ampla e geral, sem metodologias específicas. A professora “E” respondeu que em sua trajetória acadêmica teve apenas uma disciplina de educação especial, porém não foram apresentadas formas práticas de como trabalhar com o autismo.

A professora “F” relatou que ao longo de sua formação o assunto sobre o autismo foi apenas citado, mas não abordado de maneira prática. Por fim, a professora “F” descreveu que até o momento em sua formação não teve explicações práticas de como trabalhar com alunos autistas.

Pode-se observar ao longo das respostas do questionário que o assunto sobre autismo ainda não está totalmente claro para algumas professoras, por isso enfatiza-se a importância da formação docente continuada. Através de momentos de estudo sobre a temática acerca do autismo as professoras terão oportunidade de refletir sobre questões metodológicas e analisar sua prática com estes alunos. No que diz respeito ao processo de formação é consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a organização de momentos de formação continuada e permanente para os professores (BRASIL, 1999).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão de literatura acerca do autismo na educação infantil, constata-se o quanto é importante a escola investir nos momentos de formação docente continuada com informações teóricas para subsidiar a prática dos docentes e oportunizar a reflexão no processo de ensino e aprendizagem.

Evidencia-se que este trabalho auxiliará na compreensão sobre a temática abordada, oportunizando aos professores da escola pesquisada a conhecerem

estratégias metodológicas para trabalhar com alunos autistas. Além de instigar a discussões acerca da realidade educacional inclusiva com subsídios teóricos sobre o autismo contidos na revisão de literatura desta pesquisa.

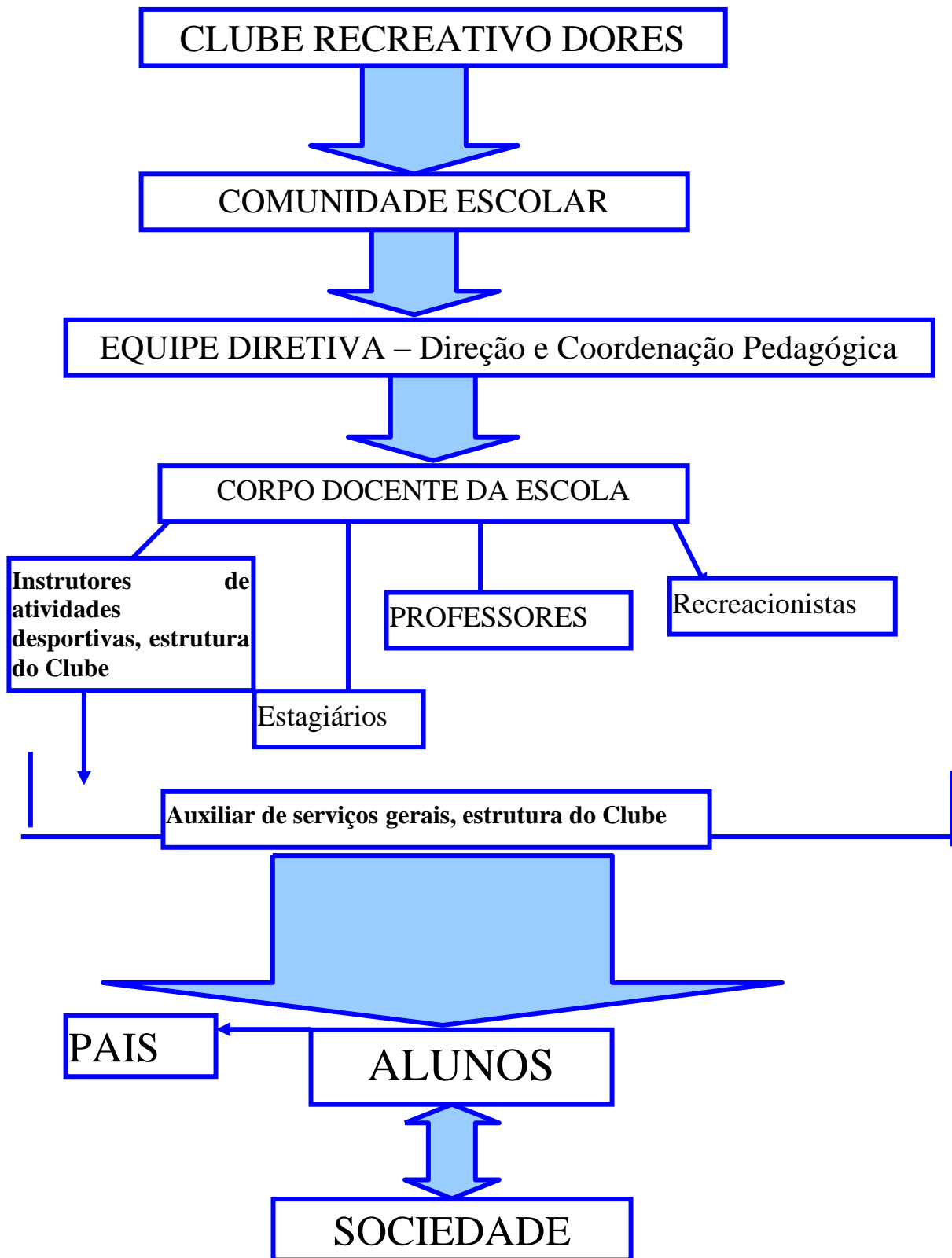
Os objetivos deste estudo foram alcançados, pois ao longo do estudo de caso foi analisado o Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Infantil Doritos, além da realização de entrevista com a diretora e questionamento com as professoras da equipe sobre formação docente continuada e autismo. Pesquisou-se sobre o histórico, definições acerca do autismo. Investigou-se a etiologia e características de crianças autistas. Contextualizou-se a educação infantil e perspectivas inclusivas para estes alunos, no âmbito legislativo e metodológico.

A análise dos dados oportunizou a concluir que todas as professoras que responderam ao questionário julgam a formação docente continuada importante para o crescimento profissional. No que diz respeito ao assunto do autismo observou-se que algumas professoras não demonstraram clareza sobre o conceito ou como trabalhar com estes alunos inclusos na rotina escolar, por isso foi sugerido a direção da escola que em nos momentos de formação continuada e reuniões pedagógicas a temática do autismo seja abordada a fim de suprir as dúvidas das professoras e oportunizá-las a pesquisa, reflexão e conhecimento de estratégias metodológicas para o trabalho com estas crianças inclusas na educação infantil.

8 ANEXOS

8.1 Anexo 1

Organograma da Escola de Educação Infantil Doritos



8.2 Anexo 2

Perguntas do questionário respondido pelas professoras da Escola de Educação Infantil Doritos:

1. Para você, o que é formação docente continuada?
2. De que maneira você realiza este processo de formação continuada?
3. O que você entende por autismo?
4. Em sua formação, teve disciplinas que abordassem o assunto do autismo?
5. Sugira um momento de formação continuada que pode ser realizado na escola?

REFERÊNCIAS

ALVES-MASSOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos do estudo de caso**. Cadernos de Pesquisa, v.36, n.129, set./dez.2006.

ALVES, C. Educação inclusiva no sistema regular de ensino – O caso do município do Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/pdf/Educacaoinclusivarj>. Acesso em 26 set. 2009.

AMORIN, K.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. **Creches com qualidade para a educação e o desenvolvimento da criança pequena**. Psicologia ciência e profissão. n 2, 1999.

ASSUMPÇÃO JR., Francisco. **Transtornos invasivos do desenvolvimento infantil**. São Paulo: Lemos Editorial, 1997.

BALLONE G. J. Autismo Infantil. In: PsiqWeb, Psiquiatria geral, 2002. Disponível em: (<http://www.psiqweb.med.br/infantil/autismo.html>) Acesso em: 22 mar. 2009.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens**. Psicologia: Reflexão e Crítica. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRASIL. **A Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, 1999.

BRITO. Carolina. O brincar aproximando pessoas: um estudo de caso. Santa Maria: 2004

CAMARGO, Sígla. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Revista de Psicologia. Florianópolis, SC, 2009.

DSM-IV-TR: Manual **Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Trad. Cláudia Dornelles. 4. ed. Rev. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2002.

FARRELL, Michel. **Dificuldades de comunicação e autismo: Guia do Professor**. Trd. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FARIAS, I. **Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de aprendizagem Mediada**. Revista Brasileira de Educação Especial. Vol. 14 n 3. São Paulo, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola.** 7ª edição. São Paulo: Cortez. 1994.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1992.

KUHLMANN, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUPFER, Maria. Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida: um dispositivo para o tratamento de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento. In: MACHADO, A.; SOUZA, M. (Org.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos.** 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KUPFER, Maria. **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento.** Salvador, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 1ª edição. São Paulo: Cortez. 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Joãoia: Editora Alternativa, 2001.

MAZOTTA, Marcos José da Silveira. **Inclusão e integração ou chaves da vida humana.** Foz do Iguaçu. Congresso Ibero-americano de Educação Especial, Diversidade na Educação: Desafio para o novo milênio. 1998.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos a organização escolar. **Revista Brasileira de Educação.** Vol 11. n 33. Rio de Janeiro. 2006.

MORAES, César. **Autismo infantil.** Campinas: 2004. Tese de Mestrado. Disponível em: (<http://gballone.site.com.br/colab/cesar.html>) Acesso em 05 de abril de 2009.

PINHO, Smiesh Gerson. O brincar na Clínica Interdisciplinar com Crianças. In: Publicação do centro Lydia Coriat. **Escritos da criança.** V.6, p 179-192. 2001.

NOVAES, Luiza Helena. Brincar é saúde: o alívio do estresse na criança hospitalizada. Pelotas: Educat, 1998.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DORITOS. 2004

ORRÚ, Sílvia Ester. **A Formação de professores e a educação de autistas.** Fundação de Ensino Octavio Bastos. Revista Iberoamericana de Educación. Brasil. 2008.

PINHO, Gerson. **O brincar na clínica interdisciplinar com crianças.** In: Publicação do Centro Lydia Coriat. Escritos da Criança. V.6. 2001.

RIBEIRO, Maria. **Atividades lúdicas na educação especial.** Santa Maria, RS, 2000.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público. **Estatuto da criança e do adolescente e legislação pertinente.** Porto Alegre: Procuradoria-Geral de Justiça, 2007.

RIVIÉRE, Angel. **O que nos pediria um autista.** Disponível em: http://espelhoporescrito.blogspot.com/2009/05/o-que-nos-pediria-um-autista._ Acesso em 23 maio 2009.

SALLE, Emílio. **Autismo infantil: Sinais e Sintomas.** In: Temas Médicos. Porto Alegre, 2000.

SANTOS, Mônica P. **Educação inclusiva e a declaração de Salamanca:** consequência ao sistema educacional brasileiro. Revista Integração. Ano 10, n 22, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula.* São Paulo: Libertad, 1993. Contra-capá.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e seu mundo.** Rio de Janeiro: Globo, 1982.

WINNICOTT, Donald Woods. Autismo, 1966. **Pensando sobre crianças.** Organizado por Ray Shepherd, Jenifer Johns, Helen Taylor Robinson; Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.