

**UNIVERSIDADE DE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO
EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

SHEILA MARIA EVARISTO PEREIRA

**A INCLUSÃO E AS CONCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM RELAÇÃO À CRIANÇA AUTISTA , NUMA ESCOLA PÚBLICA EM
PACAJUS- CEARÁ.**

FORTALEZA

2013

SHEILA MARIA EVARISTO PEREIRA

**A INCLUSÃO E AS CONCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM RELAÇÃO À CRIANÇA AUTISTA , NUMA ESCOLA PÚBLICA EM
PACAJUS- CEARÁ.**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará como requisito para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota

**FORTALEZA
2013**

P436i Pereira, Sheila Maria Evaristo

A inclusão e as concepções de uma professora de educação infantil em relação à criança autista, numa escola pública em pacajus- ceará. / Sheila Maria Evaristo Pereira. 2012.
65f. ; enc.

Orientador: Profa. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota

Área de concentração: Inclusão de criança Autista em sala regular. Monografia (TCC) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Educação, Fortaleza, 2012.

1. Inclusão na Educação Infantil. 2. Criança Autista. 3. Experiência em Sala. 4. Educação Infantil. I. Frota, Ana Maria Monte Coelho (Orient.) II. Título.

CDD 371.952

SHEILA MARIA EVARISTO PEREIRA

**A INCLUSÃO E AS CONCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM RELAÇÃO À CRIANÇA AUTISTA, NUMA ESCOLA PÚBLICA EM
PACAJUS- CEARÁ.**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof. MS. Lis Albuquerque Melo
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof. MS. Camila Barreto Silva
Prefeitura Municipal de Fortaleza - PMF

Dedico este trabalho aos meus colegas de curso e à minha prezada orientadora, pela preciosa orientação durante a árdua tarefa de elaboração do presente feito.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pelas oportunidades, pela coragem e sabedoria que me concedeu na conclusão de mais uma etapa da vida. Sua presença permite-me ter força, sonhar e conquistar os meus ideais de vida.

A minha orientadora, Ana Maria Monte Coelho Frota, pela dedicação, paciência e atenção na realização deste trabalho.

Aos meus pais, pela dedicação e compreensão em todos os momentos de minha vida.

Aos meus professores, por contribuírem para o incremento contínuo de meus conhecimentos acadêmicos.

A minha filha Ana Catarina, que me deu força durante todos os momentos difíceis na minha vida acadêmica.

Aos Professores que compõe a banca examinadora, por terem aceitado participar da banca de apresentação desta monografia.

A Bibliotecária e amiga Elineuza dos Santos Ferreira por ter colaborado na execução desta pesquisa.

“Minhas pernas não caminham
Mas há olhos que não veem
Há bocas sempre caladas
Muitas mãos que não seguram
E braços que não abraçam
-e, às vezes, nem sempre há
braços- Há mentes que se
esqueceram De abrirem-se para o
sol.

Há muita falta em nós todos.
Mas não estamos pedindo
Que tenham pena de nós
O que importa saber
É que estamos aí,
Ao lado de todo mundo,
Querendo apenas que o mundo
Compreenda que foi feito
Pra vocês e para nós”.

(Ziraldo)

RESUMO

A aprendizagem não se dá de forma linear e para que ela aconteça é importante à interação criança/criança e professor/a e criança como também através do contato com a escrita e a leitura. Assim a criança começa a construir uma concepção muito própria sobre o que ela representa. Isso porque a criança constrói conhecimento não somente porque os adultos as ensinam, mas também porque é antes de tudo alguém que pensa, tem ideias próprias sobre tudo que a rodeia, levanta hipóteses, cria, e bem antes de escrever ou ler no sentido convencional, é capaz de inventar interpretações para os sinais escritos, e produzir as suas próprias escritas. A Inclusão de criança autista na educação infantil desempenha papel importante na vida do cidadão, e observando o processo de ensino aprendizagem interessei-me em pesquisar sobre o assunto realizando um estudo de caso na CEI – Raios de Sol no Município de Pacajus sobre o processo de inclusão de uma criança autista numa sala de ensino regular da Educação Infantil. Nosso problema foi baseado no seguinte questionamento: como compreender a experiência da Professora que recebe crianças autistas na sala de educação infantil? Para a concretização desta pesquisa definimos como objetivo geral identificar e analisar a compreensão da Professora da Escola Raios de Sol do Município de Pacajus sobre a criança autista e seu processo de inclusão em sala de educação infantil. Os objetivos específicos são: a) identificar o que a Professora entende por inclusão, b) revelar como a Professora compreende a inclusão da criança autista, c) analisar os conhecimentos teóricos da Professora sobre autismo, d) verificar através de relato a reação emocional da Professora ao ser informada que vai receber uma criança autista e e) verificar os principais desafios apresentados pela Professora da escola para a realização do trabalho de inclusão com criança autista na educação infantil. O estudo foi realizado com 04 (quatro) participantes, por meio de uma entrevista focalizada. Os dados obtidos foram analisados e interpretados sob enfoque da observação científica com seguintes categorias de análise: caracterização dos participantes da pesquisa, compreensão do autismo infantil e experiência em sala: dificuldades na execução da prática pedagógica. Os resultados da pesquisa demonstram que as Professoras não têm capacitação específica para o “desenrolar” de uma prática no cotidiano escolar a qual não acarrete “prejuízos”, ao processo de inclusão de criança autista em sala de ensino regular.

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança Autista. Inclusão no Ensino Regular.

ABSTRACT

Learning does not happen in a linear way and for that it will happen is important the interaction between adult and child, between teacher and student. Through contact with the writing and the reading, the child begins to formulate a very own conception about what it represents. This is because the child acquires knowledge not only because the adults teach, but also because it is first of all someone who thinks, has different ideas about everything that surrounds it, raises hypotheses, creates, and well before writing or reading in the conventional sense, is capable of inventing interpretations for the signs written, and produce their own writings. The inclusion of children with autism in early childhood education plays an important role in the life of the citizen and observing the teaching and learning process I had interest in researching the subject conducting a case study in the CEI – Raios de Sol in the Pacajus City about the process of inclusion of an autistic child in a regular education room of Child Education. Our problem was based on the following question: how to understand the experience of the Teacher who receives autistic children in room of early childhood education? For the implementation of this research, has defined as general objective identify and analyze the understanding of the Teacher of the Raios de Sol School of the Pacajus City about the autistic child and his process of inclusion in children education room. The specific objectives are: (a) identify what the Teacher meant by inclusion, (b) show how the teacher understands the inclusion of autistic children, (c) analyze the theoretical knowledge of the Teacher about autism, (d) check by reporting the emotional reaction of the teacher to be informed that you will receive an autistic child and (e) verify the main challenges presented by the teacher of the school to carry out the work of inclusion of the autistic child in early childhood education. The empirical study was conducted with 04 (four) early childhood professional, through a focused interview. The data obtained were analyzed and interpreted from the perspective of scientific observation with following categories of analysis: characterization of research participants, understanding of autism in kids and experience in the classroom: difficulties in the implementation of educational practice. The results of the research showed that the teachers do not have a specific training for the "unwinding" of its activity in the daily work that entails "damages", both for the student, as also, the process of inclusion of autistic child in room of regular education.

Keywords: Early Childhood Education. Autistic child. Inclusion in Regular Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 INFÂNCIA.....	15
3 EDUCAÇÃO INFANTIL.....	19
3.1 Sobre a história da Educação Infantil.....	20
3.2 Sobre a história da Legislação da Educação Infantil.....	23
3.3 Objetivos da Educação Infantil.....	29
4 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	33
4.1 Inclusão de crianças com deficiências.....	33
4.2 Inclusão de crianças na Educação Infantil.....	36
4.3 Inclusão de crianças autistas na educação infantil.....	39
4.3.1 Teorias afetivas.....	40
4.3.2 Teoria da Mente.....	40
5 METODOLOGIA.....	49
6 ANÁLISE DE DADOS.....	54
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS.....	64

1 INTRODUÇÃO

Conforme Austin e Kaminski (2007, p. 97) o Autismo é “uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na integração social e no uso da imaginação”.

Ser professora de Educação Infantil é um desafio nos quais muitos não gostariam de enfrentá-lo, e participar do processo de inclusão de crianças com amplas diversidades em sala de ensino regular é reconhecer que todas as crianças são potencialmente capazes e diferentes em si, com isso, devemos trabalhar com elas a partir de seus limites e de suas diferenças.

Segundo Drago (2011, p.77):

a inclusão, pressupõe a proposição e o reconhecimento de todas as diferenças que culminariam com um novo modo de organização do sistema educacional que vai muito além da mera escola em si.

Sou uma eterna aprendiz, na certeza de que as diferenças devem sempre fazer parte do nosso cotidiano pois, se fossemos viver aos pares, a sociedade vista como um todo não poderia exercer seu papel de agente transformador, e também formador da consciência humana, nem existiria redimensionamento dos papéis nas instituições sociais e escolares.

Gosto de pensar que ser professora é possibilitar o outro conhecer aquilo que para ele é difícil ou mesmo impossível através de práticas pedagógicas, viável ao processo ensino aprendizagem que promova o desenvolvimento integral do aprendentes. É ser um eterno aprendiz na perspectiva da música do Gonzaguinha, é não ter vergonha de ser feliz, é viver e viver...

Vivermos as novas aprendizagens que a sala das instituições de Educação Infantil nos oferece, coloca-nos frente a possibilidades de percebermos que todos nós somos inacabáveis, imperfeitos, estamos sempre mudando, acertando e errando. Assim as verdades apreendidas da nossa própria existência me despertaram a pesquisar sobre o espectro do Autismo. Depois, ouvir falar sobre criança autista já não seria mais uma incógnita e sim uma realidade vivenciada através da pesquisa sobre as interações das crianças especificamente das autistas incluídas em salas comuns de Educação Infantil.

Vejam os que nos fala Rivière (1984) (apud BEREHOFF, 1993, p. 5) a esse respeito:

Esta tarefa educativa é provavelmente a experiência mais comovedora e radical que pode ter o professor. Esta relação põe à prova, mais do que nenhuma outra os recursos e habilidades do educador como ajudar os autistas a aproximarem-se de um mundo de significados e de relações humanas significativas? Que meios podemos empregar para ajudá-los a se comunicarem, atrair sua atenção e interesse pelo mundo das pessoas; para retirá-los de seu mundo ritualizado inflexível e fechado em si mesmo?

Em concordância com o autor, ao fazer as observações em sala de aula, notei que o Professor da Educação Infantil exerce uma tarefa árdua no processo de ensino aprendizagem com crianças que apresentam essa síndrome e isso me instigou, a saber, como esse trabalho era executado para que pudesse compreender melhor sua experiência e inclusão do Autista no sistema de aprendizado no tocante a Educação Infantil. Além disso, os diálogos empíricos que tive com meus pares na Educação Infantil me motivavam cada vez mais a pesquisar e estudar sobre essa síndrome no contexto da experiência em sala.

Percebendo esta realidade na sala, e lendo sobre o tema, vimos a possibilidade de realizar uma pesquisa, no âmbito da monografia de conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil, tendo como ponto de partida o seguinte questionamento: como compreender a experiência da professora que recebe crianças autistas na sala de educação infantil?

Debrucei-me em leituras sobre autismo e suas comorbidades, no processo de interação professor-criança com esses transtornos, percebendo que tantos os problemas sociais, educacionais e genéticos podem ser fatores contribuintes para o desenvolvimento do espectro do autismo. As classes sociais não influenciam na formação do autismo. No entanto, o pseudo autismo é influenciado pelas classes sociais de precárias condições existêcia.

Nesse contexto, o Dr. Gillberg (2005, p.19) ao falar das Interações psico-sociais comenta que:

- Os Transtornos do Espectro do Autismo não estão associados com classe social;
- Não estão associados com condições psico-sociais precárias, no entanto, um “pseudo-autismo” está descrito para crianças expostas a situações de extrema precariedade das condições psico-sociais;

- Melhora importante temporalmente restrita em boas condições psico-sociais e

- “Links” com a imigração? “Link” indireto com fatores genéticos? Ou seja eles quis relatar que as interações psico-sociais que ocorrem com as crianças autistas não estão associadas somente a fatores genéticos. Mas também a questões sociais. Vejamos o que o Dr. Gillberg (2005, p.20) nos fala:

O Autismo não está associado à classe social. Isto é muito importante. Costumava-se dizer que autismo era a síndrome das classes superiores, somente de pais intelectuais, frios, etc. Não há nenhuma evidência que indique isso: o autismo também não está associado com alguma desvantagem psico-social. Existe um tipo de pseudo-autismo verificado em crianças criadas por instituições em condições extremamente precárias. Mas isso provavelmente é o efeito da disfunção cerebral causada pela extrema falta de estimulação e talvez pelos maltratos nos primeiros anos de vida. Os cérebros de crianças que apanham, são muito mal alimentadas e têm pouquíssimas oportunidades de interação humana realmente sofrem permanentemente.

Corroborando com o autor podemos perceber que o Autismo vai além dos fatores sociais, dessa forma, passamos a entendê-lo como um dos transtornos globais do desenvolvimento sendo “explicado e descrito como um conjunto de transtornos qualitativos de funções envolvidas no desenvolvimento humano” (BELISÁRIO, MEC, 2010).

Diante desta realidade, e a partir do problema de pesquisa apresentado, definimos como objetivo geral deste estudo **identificar e analisar a compreensão da Professora da Escola Raios de Sol do município de Pacajus sobre a criança autista e seu processo de inclusão em sala de educação infantil**. Os objetivos específicos deste estudo são: a) identificar o que a professora entende por inclusão, b) revelar como a professora compreende a inclusão da criança autista, c) analisar os conhecimentos teóricos da professora sobre autismo, d) verificar, através de relatos, a reação emocional da professora ao ser informada que vai receber uma criança autista e e) verificar os principais desafios apresentados pela professora da escola CEI Raios de Sol do município de Pacajus para a realização de um trabalho de inclusão com criança autista na educação infantil.

O estudo empírico foi realizado na Escola Raios de Sol. Para tanto, realizamos uma entrevista semi-estruturada, cujo roteiro constituiu-se de questões

abertas que permitiram o estabelecimento de diálogo e maior compreensão da inclusão de crianças Autistas na Educação Infantil.

Sob enfoque do funcionalismo refletimos sobre a importância do trabalho que o Professor realiza em sala com uma criança Autista, a importância e a função que o Professor desempenha no processo de aprendizagem na vida de uma criança com esse transtorno no que diz respeito a sua inclusão na Educação Infantil, ultrapassando as “muralhas” da escola e, dessa forma, contribuindo para sua inserção na sociedade.

A estrutura física desta monografia consta de sete capítulos. O **primeiro** é dedicado à introdução geral do trabalho comportando o cenário do estudo, os problemas norteadores da pesquisa, as motivações que nos impulsionaram para tal empreendimento, os objetivos, um resumo da metodologia e, naturalmente, a organização estrutural do documento. O **segundo** é dedicado à infância e conhecimento de sua origem, seu comportamento e evolução ao longo dos anos na construção histórica e social da vida da criança. No **terceiro**, nos dedicamos à fundamentação teórica da Educação Infantil, buscando compreendê-la no tocante aos seus objetivos, a legislação no contexto dos direitos da criança e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Também nos dedicamos, neste capítulo, ao estudo do papel da proposta pedagógica de inclusão de crianças autista numa sala de ensino regular da educação infantil, como também, sua prática para o desenvolvimento destas. O **quarto** capítulo diz respeito à inclusão de crianças na Educação Infantil, a conceituação do que é inclusão em uma visão geral e, em especial, a inclusão da criança autista na Educação Infantil, que é nosso objeto de estudo. O **quinto** capítulo trata da metodologia empreendida para o desenvolvimento do estudo, apresentando o tipo de pesquisa, o método que norteou nossa análise sobre o objeto, o campo do estudo empírico e o tipo de coleta de dados adotada. A análise dos achados e a discussão dos resultados encontra-se no **sexto** capítulo, enquanto que as reflexões conclusivas estão apresentadas no **sétimo** capítulo.

2 INFÂNCIA

“Quem me dera lembrar-me da teta negra de minha ama de leite...”.

(“Infância”, Manuel Bandeira).

Segundo Civiletti (1991), a história da Infância emergiu como fruto da relação mulher branca/mulher negra, essas as quais a “morte da criança não era, entretanto, vivenciada com muito sofrimento, devido à identificação com um anjinho puro e ainda intocado pelo pecado” (p. 32).

Conforme Kuhlmann Júnior (1998) a história é a interação de tempos, influências e temas. Deste modo, compreendo a história da infância como a existência social da criança dentro de espaços sociais, familiares e escolares. Partindo desta perspectiva, o processo de evolução histórica da infância no decorrer dos séculos e a participação das lutas sociais nesse processo sempre se fazem presente. O resgate dos antecedentes históricos da infância dá voz a diferentes informações existentes hoje na sociedade, seja através de pais, vizinhos, gente rica e gente pobre, professores e crianças, pessoas que são porta vozes na construção da infância do passado e continuam a ser no presente.

A escuta das crianças que vivem nos abrigos, nas ruas, nas instituições públicas e privadas, nos mostra uma infância que não acontece de maneira igual para todas, tornando-se diversificada a cada experiência vivida em seu contexto social.

De acordo com os estudos de Áries (1981), a “invenção” da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento, particularmente numerosos e significativos, serão visto a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. O autor relata que, até mais ou menos por volta do século XVI, não existia a particularidade da consciência sobre o universo infantil. Afirma que essa compreensão começa a ter ênfase quando as famílias passam ter a visão de infância como parte do desenvolvimento infantil.

Corroborando com esta ideia, Frota (2007, p. 02) relata que, para um olhar pouco crítico, ser criança “é viver um mundo de sonhos e fantasias, gostar de comer bolo de chocolates, é o melhor momento da vida”. Complementa dizendo: “existe a compreensão de que ser criança resume-se em ser feliz, alegre, despreocupado, ter condições de vida propícias ao seu desenvolvimento, ou seja, a infância é considerada o “melhor tempo da vida”. (2007, p. 02) Será mesmo deste modo que a infância é vivida por todas as crianças?

Faço referência a Frota (2007, p. 02) quando diz: “nem sempre é deste modo que a infância é vivida por todas as crianças. Basta olharmos ao redor, para vermos meninos e meninas na rua, esmolando, se prostituindo. Sendo explorados no trabalho, sem tempo para brincar, sofrendo violências de todos os tipos! Será possível pensar que esses meninos e meninas não sejam crianças por não apresentarem todos os predicados que são atribuídos à infância?”.

Compreendemos que ser criança é gostar de brincar, pular, correr, descobrir o que lhe deixa curiosa, é construir um mundo onde ela é personagem principal, também compreendo que a infância é construída sócia e historicamente e, como tal, não pode ser vista como um futuro do presente social, ou seja, vive no meio social, mas só será reconhecida como indivíduo atuante quando completar maioridade civil para ser parte integrante e participante através de sua contribuição no processo eleitoral em que a menoridade passa a possuir relevância, porque o menor tem a capacidade para praticar os atos jurídicos.

Segundo Nunes (2000, p.02) a concepção de infância sempre foi:

ligada aos modelos de sociedade, e nem sempre houve uma ruptura entre o mundo do adulto e o mundo reservado à criança. Em diferentes períodos históricos e em diferentes controvérsias formas de organizar a vida econômica e social prevalecem distintas concepções sobre o mundo infantil. Desta concepção dominante em cada época, com suas matizes políticas e pedagógicas decorria uma prática social, institucional, familiar e escolar.

Na vivência da infância compreendemos o quanto é distinta uma da outra a criança, que pode ser vista nas brincadeiras fantasiosas, quando dirige uma Ferrari vermelha por ruas esburacadas e sem pavimento de seu bairro; no trabalho de catar lixo, ao empurrar uma carroça pelas ruas, coletando papelão; frequentando uma escola, exercendo seu direito de estudar; pegando em armas, tal qual aquele menino cantado pelo Chico Buarque; na música “Pivete”; sorrindo com alegria pelo acolhimento amoroso do colo da mãe aonde todas são crianças.

Áries (1981), *apud* Ahmad (2009), chama a atenção da sociedade para a precariedade das condições de existência humana, no período da idade média, principalmente nas camadas mais pobres, na qual a taxa de mortalidade infantil era muito grande e com isso as crianças eram relegadas ao descaso, pelas famílias em relação à construção da sua história de infância. Costa (1979) *apud*, Civiletti (1991 p. 01) relata que “o Dr. Haddock Lobo entre 1845 e 1947, observava que 51,9% da

mortalidade total era de crianças de 1 a 10 anos de idade”. Vemos, deste modo, como era grande o número de crianças que morriam na primeira infância.

No decorrer dos séculos, as lutas trabalhistas pelo direito da mulher ao mercado de trabalho, o surgimento do comércio voltado para as necessidades das crianças, antes vistas com um adulto em miniatura numa visão adultocêntrica, levam ao surgimento das concepções de infância na família e na sociedade antes relegadas ao abandono.

Ahmad (2009, p. 11) relata no artigo sobre a História da Infância que:

A partir do século XIX e XX, a infância começa a ocupar um lugar de fundamental importância para a família e para a sociedade. Começa a se pensar neste ser de pouca idade como alguém que necessita de lugar, tempo, espaço e cuidados diferenciados, começando a delinear-se o que mais tarde evoluiu para o que hoje reconhecemos como infância.

Nesse contexto, Cruz (2000, p. 11) afirma: “Percebemos, então, que o “sentimento de infância”, a forma como vemos e nos relacionamos com a infância, é construído social e historicamente, refletindo as condições em que é gerado e os interesses dominantes presentes num determinado momento”. Dessa forma, percebemos que a criança é o foco central da sociedade vigente, passando a ser influenciada pelo marketing e pelos padrões sociais em que vivem. Atualmente, a concepção de infância é vivida e aprendida a partir das construções feitas pelos adultos nas quais, muitas vezes, a criança não pode defender-se ou falar sobre si mesma.

As crianças, ao ser porta vozes de seus desejos e sentimentos, poderiam construir sua própria história e relatar situações diferentes da perspectiva dos adultos sobre elas mesmas. **A criança é capaz de registrar sua história.** O adulto deve ser um colaborador para que essa história fique registrada através do seu domínio de leitura e escrita. A partir do momento em que escutamos a criança, certamente poderemos ouvir relatos do que seja sua infância, com situações agradáveis e felizes, mas também narração de sentimentos de dor, tristezas, violências e desencantos com a vida.

Deste modo, para muitos, ter infância é ter liberdade de brincar, correr, pular, estudar, ter suas necessidades básicas satisfeitas. Para outros, é ter responsabilidades, compromissos, medo e sofrimento. Assim, a partir do momento em que temos a compreensão de que não existe somente um formato de infância,

passamos a compreender que ela se diversifica a cada experiência, e que é deste modo que devemos olhar para cada um de nossos alunos: uma criança concreta, inserida em um contexto específico, com uma história única e, ao mesmo tempo, múltipla.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL

“A Educação Infantil deve ser entendida sem amplo sentido, pois ela pode englobar todas as modalidades educativas vividas pelas crianças pequenas na família e na comunidade, antes mesmo de atingirem a idade da escolaridade obrigatória”.

(PROINFANTIL, 2003)

Entende-se a Educação Infantil com os primeiros passos da criança numa esfera de seu desenvolvimento, seja familiar, comunitário ou escolar. Nessa fase elas são compreendidas diferentes dos adultos e sua maturidade tem comportamentos específicos de sua idade.

O ser criança na Educação Infantil, não deve ser considerado somente em sua condição pueril, mas em todo um contexto de relações sociais, culturais e econômicas existentes na sociedade na qual está inserida. Sendo considerada a primeira etapa da Educação Básica, é compreendida como alicerce na construção das estruturas do desenvolvimento infantil. Assim, corroborando com o pensamento acima Kuhlmann Jr. (2003, p. 169) diz: “pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de Educação da criança, na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que vive”.

No importante papel da Educação Infantil as Diretrizes Curriculares (2009) regem que as práticas de Educação e Cuidados devem possibilitar a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e individual. Assim, o que move a prática do (a) professor (a) de Educação Infantil baseia-se num conhecimento acerca do desenvolvimento humano, da compreensão da constituição histórica da infância e da criança, do conhecimento dos critérios que identificam uma Educação Infantil de qualidade e do embasamento da prática em princípios válidos teoricamente, assentados num vasto repertório de metodologias eficazes de trabalho.

Como uma produção completamente atravessada pela história, a educação infantil vem se transformando no tempo. Para deixarmos isso um pouco mais claro, falamos, a seguir, um pouco da história desta instituição.

3.1 Sobre a história da Educação Infantil

“Nos países que levam a Educação a sério, a educação das crianças pequenas, nos anos anteriores ao ingresso na escola primária, também é considerada um assunto que deve ser levado a sério”.

(Maria Malta Campos)

A perspectiva de que a educação infantil vem se fazendo dentro da história, sendo construída através de contribuições de diferentes segmentos sociais vem sendo muito discutida na contemporaneidade.

Souza (1986, p. 01) afirma que:

A pré-escola surgiu da urbana e típica sociedade industrial; não surgiu com fins educativos, mas sim para prestar assistência, e não pode ser comparada com a história da educação infantil, pois esta, sempre esteve presente em todos os sistemas e períodos educacionais a partir dos gregos.

Vejamos um pouco da história: Segundo Costa (2002), no contexto histórico cultural da Idade Média surge uma nova perspectiva à Educação Infantil. Afirma:

Os monges criaram verdadeiros “jardins da infância” nos mosteiros recebendo indistintamente todas as crianças entregues. (Nunes, 1979, p. 3). (...) e as educando num sistema integral de formação educacional. (...) se opunha nas práticas pedagógicas vigentes das populações bárbaras, que defendiam o endurecimento do coração já na infância (p. 3).

No estabelecimento da idade moderna no século XVI, a burguesia traz consigo um novo contexto social, superando a educação dogmática e recorrendo a uma instrução dessa nova maneira de exercer o domínio social.

Também a esse respeito Kuhlmann Jr. (2003, p. 469) afirma que “se pode falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança, seja, na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva”. Deste modo, numa visão histórica e sociológica, compreendemos que a Educação para crianças pequenas surge da superação de fundamentos sociais, morais, econômico, político da sociedade antiga, ou seja, da idade média.

Kuhlmann Jr. (2003, p.469) afirma que:

Na metade do século XIX em vários países do Continente Europeu surgem às instituições para crianças pequenas como parte de uma série de

iniciativas reguladoras da vida social que envolve a crescente industrialização e urbanização.

Portanto, dentro do contexto, podemos perceber que as evoluções históricas da Educação Infantil, desde a idade média aos dias atuais, devem contribuir para o desenvolvimento harmonioso da criança em seus aspectos físicos, sócio emocional e intelectual para ela atingir o seu potencial dentro de um contexto crítico no exercício da cidadania. Dentro desta perspectiva, para Kramer (1995) é na década de 20, que o Brasil passa a defender a democratização do ensino. Partindo desse momento educação, torna-se possível pensar em ascensão social, defendida como direito de todas as crianças, consideradas como iguais.

Em estudos sobre a evolução da Educação Infantil no Brasil, Kuhlmann Jr. (2003) consagra a Constituição Federal de 1988 como o primeiro documento oficial que realmente se refere especificamente ao cuidado necessário à criança pequena, falando de instituição educacional para crianças de zero a seis anos de idade. Contudo, mesmo que a Constituição Federal de 1988 tenha reconhecido esse direito, somente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) estabeleceu, de forma incisiva, o vínculo entre o atendimento às de crianças de zero a seis anos de idade e a Educação Básica. Atualmente a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 2010 rege atendimento às crianças de 0 a 5 anos.

Conforme o PROINFANTIL (2005) a Educação Infantil deve ser entendida em amplo sentido, pois ela pode englobar todas as modalidades educativas vividas pelas crianças pequenas na família e na comunidade, antes mesmo de atingirem a idade da escolaridade obrigatória.

Ao incorporar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a LDB dita funções a ser exercidas: a de educar e cuidar da criança em suas particularidades, com isso colocando a margem o caráter assistencialista das instituições educacionais, muito comum na história brasileira.

Diante desse contexto, segundo Sanches (2004) *apud* Mathias; Paula (2009) a ideia de creche surge na Europa com o objetivo de guardar crianças de zero a três anos, durante o período de trabalho das famílias. Acrescenta ainda, que “no Brasil a creche surge (...) decorrente do processo de industrialização e urbanização do país” (p. 01), deixando de ser vista como assistencialismo à infância desvalida e tornando-se um direito das crianças e famílias.

Campos, Rosenberg e Ferreira (1995) *apud* Mathias; Paula (2009, p. 2) afirma: “a subordinação do atendimento em creches e pré-escolas à área da Educação representa pelo menos no nível do texto constitucional, um grande passo na direção da superação do caráter assistencialista predominante nos anos anteriores a constituição”. Realmente, a vinculação da educação infantil à educação e, não mais à assistência social, marcou profundas mudanças na prática de trabalhos com crianças pequenas.

Sintetizo, em relação à Educação Infantil, um crescimento histórico no mundo inteiro, de forma bastante apressada em decorrência das necessidades da família em contar com uma instituição que se encarregue de cuidar e educar seus filhos de maneira globalizada.

3.2 Sobre a história da Legislação da Educação Infantil

Para melhor compreensão legal sobre a eficácia do atendimento às crianças nas instituições infantis no Brasil e para compreender os processos legais que regem esse serviço até os dias atuais, faz necessários relatos de alguns pesquisadores, os quais verão a seguir.

O artigo publicado por Barros (2008) tem por objetivo trazer a criança para o centro da pauta das discussões envolvendo, nesse contexto, três instituições importantes: a família, a escola e a igreja. Mesmo que ela, a criança, ainda não figure como prioridade na agenda das políticas públicas das três esferas do poder, seja a União, o Estado e o Município, ela já é configurada como cidadã de direitos. A Constituição Federal de 1988, intitulada a “Constituição do cidadão” na visão desse autor, foi mais ousada que as suas antecessoras, elevando a Educação ao patamar de direito fundamental, colocando-a como um objetivo fundamental e um direito social assegurado a todos pela República Federativa do Brasil.

A moderna tendência das atuais Nações Democráticas cujas políticas encontram-se centradas no bem-estar e dignidade da pessoa humana é outro ponto comentado por Barros (2008), afirmando que na Educação, o cuidado com a primeira infância vem sendo tratado como assuntos prioritários de governos e por organismos internacionais da sociedade civil. Essa mesma Constituição, apesar de consolidar o atendimento em creches e pré-escolas, ainda o enxerga de forma

dissociada, diferenciando o cuidar do educar, exercidos de forma diferenciada. O cuidar, compreendido como atividade ligada ao corpo e destinado as crianças pobres; e o educar, relacionado à experiências intelectuais, voltadas para crianças ricas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao ser criada em 1996, tem, entre outras finalidades, a de corrigir fragmentos deixados pela Constituição de 88 em relação ao funcionamento da Educação Infantil. Deste modo, a LDB regulamenta essa educação como primeira etapa da Educação Básica e rege que ela é um direito da criança, opção da família e dever do Estado. A partir desse momento a Educação Infantil deixou de estar vinculada somente a política assistencialista, passando a integrar a política nacional de educação. Tal previsão encontra-se no artigo 29 da LDB e tem como finalidade também o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Em consonância a esse artigo na mesma LEI o artigo 1º rege que a educação abrange os processos formativos, que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Kramer (2006), frisa a importância dos movimentos sociais para o reconhecimento do direito à Educação das Crianças de zero a seis anos, do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas e de assegurar de fato esse direito as famílias, reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e na LDB de 1996.

O ECA foi aprovado no Brasil em 13 de Julho de 1990. A Lei Nº 8.069. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) insere a criança no mundo dos direitos, mas especificamente dos Direitos Humanos, como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, como cidadãs, com direito ao afeto, a brincar, a querer, conhecer, a opinar e a sonhar. Enfatiza como direitos da criança: vida, educação, saúde, proteção, liberdade, convivência familiar e lazer.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a infância vai até os doze anos de idade. Nesta fase a criança deverá gozar de todos os direitos fundamentais para o seu desenvolvimento, sejam eles físico, mental, espiritual e/ou social. No capítulo 1 do ECA, o artigo quatro desta Lei expressa a obrigatoriedade da família, comunidade, sociedade e do dever público, em conceder

todos os direitos fundamentais referentes à vida da criança, priorizando o seu atendimento e proteção em quaisquer circunstâncias. Já o artigo sete ressalta a atuação de políticas sociais públicas para assegurar condições dignas de existência, que agregam as fases individuais da vida de uma criança. A fase de gestação, com atendimento no Sistema Único de Saúde (SUS) para mãe; o período do nascimento, através do procedimento de exames necessários para avaliar o metabolismo do recém nascido; e a fase do desenvolvimento, com atendimento integral à saúde da criança, com assistência médica e preventiva, mediante campanhas de vacinação e outros cuidados necessários.

Vemos também no ECA um olhar diferenciado ao atendimento especializado as crianças com deficiência, regulamentando atendimento educacional especializado - AEE para elas. Neste caso, compete ao poder público o fornecimento gratuito de medicamentos e recursos considerados necessários ao acompanhamento clínico ou pedagógico da deficiência, apoiando e fornecendo o amparo à criança público alvo da Educação Especial.

O ECA, em seu segundo capítulo, trata do direito à liberdade da criança, destacando alguns aspectos como a brincadeira, a prática de esportes, a diversão, compreendidos como parte do processo de desenvolvimento. Ressalta ainda o direito ao respeito, declara que é dever velar pela dignidade das crianças consideradas pessoas e sujeitos com direitos civis, humanos e sociais, conforme assinalados na Constituição e nas Leis.

O artigo cinquenta e três do ECA destaca o direito da criança e do adolescente a uma educação destinada à promoção do seu desenvolvimento, preparo e qualificação, garantindo desta forma condições para permanência e continuidade dos estudos.

Ao considerar a concepção de infância e de educação na formação acadêmica do professor de educação infantil, destaca-se a importância do estudo da educação e da investigação da realidade, para que possa intervir e fazer sua ação pedagógica relacionada com os componentes da prática educativa.

Perseguindo uma linha semelhante à do Eca, percebemos uma luta dos movimentos Nacionais e internacionais para criarem uma Educação Infantil fortalecida no atendimento à infância, com qualidade e responsabilidade pelo seu desenvolvimento integral. Nesse contexto, segundo Kramer (2006), nos últimos 20 anos, propostas decorrentes das práticas sociais, da academia e das políticas

públicas, vêm gerando contornos variados, traduzidos na própria concepção de currículo e de propostas pedagógicas. Para ela, uma das grandes questões enfrentadas nos debates sobre a Educação Infantil ainda é como garantir um paradigma norteador do projeto de Educação Infantil no país, que seja direcionado a “atenção às diferenças” e seus múltiplos contextos.

A formulação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil em 1998, conforme Kramer (2006), não soube como equacionar a tensão entre universalidade e regionalismo, além de ter desconsiderado a especificidade da infância. Nesse contexto, ela destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e o documento da Política Nacional de Educação (2004) como políticas muito importantes para assegurar os direitos da criança de zero a seis anos, referentes à educação.

O documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI (1998) foi criado para melhorar as práticas docentes na educação, propondo-se a servir como uma referência nacional para a unificação das práticas cotidianas. Apresenta reflexões sobre creches e pré-escolas, sobre a concepção de criança e de infância, de instituições de educação infantil, com seus profissionais, objetivos e práticas pedagógicas. Foi um documento importante, mas passou a ser visto como conteudista e universalizante. Assim, tornou-se objeto de críticas e ressalvas, sendo substituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Assim, também cito Palhares e Martinez (1999) que, ao comentarem sobre o RCNEI, atentam para a distância entre o que é proposto e o que acontece na realidade, principalmente no tocante ao papel das professoras em relação à criança pequena na Educação Infantil.

Nos volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), são discutidos os conceitos relativos ao cuidar, que é entendido como:

Ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (Brasil, 1998, p.24).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010) opõem-se ao Referencial Curricular para a Educação Infantil, no que diz respeito às concepções sobre a educação de crianças em creches de zero a três anos, e pré-escolas de quatro a cinco anos. Essas Diretrizes têm mostrado uma prioridade nas discussões sobre o ensino de crianças, tentando garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, sem impossibilitar a criança de continuar a praticar suas formas de experiências construídas através das brincadeiras.

Apresenta o atendimento de crianças em creches e pré-escolas como direito da criança, já assegurado na Constituição de 1988. Coloca a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, considerando a criança como sujeito histórico e sujeito de direitos. Define metas pretendidas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que são educadas e cuidadas. Baseia a educação infantil sobre os princípios básicos da ética, política e estética. Defende uma proposta pedagógica que cumpra sua função sociopolítica e pedagógica, prevendo condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos. Seus eixos norteadores de trabalho são as interações e a brincadeira, considerada a linguagem da criança que mais deve ser respeitada. Assegura, finalmente, uma prática para a diversidade, preocupando-se com a inclusão das minorias, sejam elas indígenas, quilombolas, do campo e/ou de crianças com deficiência. Afirma:

Reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação 2. A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência -física ou simbólica- e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (p. 21).

Deste modo, é possível pensar que as Diretrizes preocupam-se com a inclusão de crianças com deficiência, assegurando a elas seu direito à educação, como qualquer pessoa.

A Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação, zela pelo direito das crianças de zero a seis anos, tendo como objetivo erradicar a exclusão social dessas crianças, causada pela discriminação e preconceito ao qual elas são submetidas no decorrer do

desenvolvimento. Essa erradicação será cumprida através da implementação e viabilização de recursos que garantam a essas crianças o direito ao desenvolvimento integral e vida plena, fazendo com que isso venha a complementar o poder de ação da família. Essa política tem como fundamento a LDB, 1996. Juntas, LDB e PNEI abrem a possibilidade de construção, no Brasil, de uma educação de qualidade, engajada através das redes de ensino de Educação Básica.

Mesmo havendo a elaboração de documentos que se proponham a viabilizar a execução das práticas pedagógicas, buscando melhorar a qualidade da Educação Infantil, só agora começa a se estruturar essa prática, assegura Kramer (2006). Muitas são as dificuldades para atuar na formação prévia ou continuada dos profissionais de Educação Infantil, e isso dificultou a execução desses paradigmas educacionais para melhor qualidade de atendimento à infância. Nesse sentido relata:

As políticas educacionais, para consolidar o direito e ampliar a oferta com qualidade, muitos desafios colocam-se; ausência de financiamento da Educação Infantil e as lutas por sua inclusão no FUNDEB, a organização dos sistemas municipais, a necessidade de que as políticas de Educação Infantil sejam articuladas como políticas sociais, a formação dos profissionais da Educação Infantil e os problemas relativos à carreira; as ações e pressões de agências internacionais que têm exigido um constante alerta da parte dos movimentos sociais, em particular dos Fóruns estaduais e do Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) (p. 7).

Na transição das crianças de seis anos de idade da Educação Infantil para o ensino fundamental, como rege Lei nº 11.274/2006, de 06 de fevereiro de 2006, na qual altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece-se as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Para Kramer (2006), a Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Assim, o objetivo é garantir o acesso de todos à educação, a todos que assim o desejarem, ofertando vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: primeiro o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação

cultural; segundo, o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais.

Com a Lei n. 11.274/2006, o ensino fundamental passa a ter nove anos, no Brasil, e inclui obrigatoriamente as crianças de 6 anos, o que já é feito em vários países e em alguns municípios brasileiros há muito tempo. Mas muitos professores ainda perguntam: o melhor é que elas estejam na educação infantil ou no ensino fundamental?

Percebemos que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, seja na educação infantil ou no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que, tanto na educação Infantil quanto no ensino fundamental, sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças, e não como alunos.

A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo. Entre educação infantil e ensino fundamental, deve existir um diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

Resumidamente, temos que a resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 define as Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil como (1) primeira etapa da educação básica, (2) oferecida em creches e pré escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados, que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade, no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados, (3) sendo supervisionados por órgãos competentes do sistema de ensino, e (4) submetidos a controle social, (5) com um currículo que busca desenvolver a criança de forma integral e (6) com propostas pedagógicas com metas, que se (7) pretende favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, que (8) são educadas e cuidadas.

Assim, as crianças vêm sendo o centro do planejamento curricular e sujeito histórico e de direitos nas interações, nas relações e nas práticas cotidianas, construindo sua identidade pessoal e coletiva, brincando, imaginando, fantasiando, desejando, aprendendo, observando, experimentando, narrando, questionando e construindo sentidos sobre natureza e sociedade, produzindo, enfim, cultura!

3.3 Objetivos da Educação Infantil

A Educação de crianças pequenas tem sido, para muitos pesquisadores, com Amorim, Yazii e Rosseti-Ferreira (1999), uma preocupação, devido documentos oficiais que têm sido publicados com o objetivo de garantir qualidade na Educação Infantil. Contudo, poucos contemplam aspectos relacionados à saúde física e à formação do professor para promover o desenvolvimento integral da criança, com competência e qualidade.

Entendendo que a criança se desenvolve na relação entre o cuidar e o educar, vejamos o que diz Kuhlmann Jr (1999):

O desenvolvimento da criança acontece pela interação com a realidade social, cultural e natural, e para isso é preciso organizar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, de acordo com suas particularidades, ou seja, deve-se possibilitar à criança experiências diversas que a auxiliem na construção de seu conhecimento. E a instituição de Educação Infantil adquire sentido como um lugar de cuidado e educação numa perspectiva integrada, quando toma a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas (p. 01)

Os RCNEI discutem que educar significa:

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a “educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (p.23).

Na compreensão do que descreve os RCNEI sobre o cuidar e o educar na Educação Infantil foi perceptível uma separação nessa relação que a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Base) cita como objetivo da Educação Infantil. Vejamos o que diz a LDB:

(a educação infantil) Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. É interessante assinalar que a educação em valores é fundamental no respeito mútuo do desafio do professorado, do aluno e da família. Requer, pois, que as instituições de ensino utilizem o diálogo interativo, o envolvimento dos professores, alunos e seus pais ou responsáveis (artigo 29).

Embora a Educação Infantil tenha obtido muitas conquistas através dos movimentos sociais voltados para esse objetivo, muito ainda precisa ser feito para que não haja uma dissociação na prática pedagógica. Os PCN (1998) norteiam objetivos gerais para a Educação Infantil: a prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;

- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;

- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;

- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os dos demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;

- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;

- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;

- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

As Orientações Curriculares para Educação Infantil (SEDUC, 2011) diz que a educação brasileira busca alcançar metas julgadas valiosas, em nosso país, e, conforme os objetivos da Educação Infantil que são: o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens e o direito a proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao

respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Esses objetivos devem ser garantidos através das práticas pedagógicas dos professores.

Além disso, as instituições de Educação Infantil devem levar as crianças a construir atitudes de respeito ao outro, portanto é necessário que as escolas criem estratégias nas quais as crianças saibam e aprendam que todos nós somos diferentes, que é um desafio constante no cotidiano escolar. Diferentes em vários aspectos (têm crianças altas, negras, baixas, gordinhas, sem braços, sem pernas, cegas etc.). Pois a escola tem um papel importante na construção da valorização/da atenção às diferenças fazendo com que as crianças não as vejam com estranheza, mas possam reconhecê-las e se reconhecer como fonte de saber.

Para que isso ocorra as DCNEI apontam elementos fundamentais tais como: uma boa relação com as famílias das crianças e possibilitar um ambiente escolar onde as crianças possam interagir brincar, conversar, construir algo junto com as demais e também com os adultos, aprendendo a ter uma participação democrática em um grupo e a vivenciar situação de aprendizagens de modo lúdico e criativo. No entanto, para esses indivíduos interagirem, a instituição deve oferecer espaços acolhedores, estimulantes, seguros, asseados, organizados, bonitos e com materiais necessários à participação dos mesmos em brincadeiras dirigidas ou livres levando-os a construção de diferentes experiências de aprendizagens de acordo com as diferentes linguagens inerentes a eles.

Na observância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010), para que realmente os objetivos da Educação Infantil assegurem os direitos da criança de zero a cinco anos de idade a ter uma educação voltada para seu bem estar e seu desenvolvimento integral, será necessário que as professoras tenham a criança como centro da sua prática pedagógica.

Quando falo que a criança deve ser o centro da prática pedagógica do profissional da Educação Infantil corroboro com as DCNEI (2010) que diz: “a organização do tempo nos ambientes de aprendizagem é um aspecto integrante do planejamento didático, pois possibilita a ela, viver dois momentos fundamentais; o de repetição do conhecido e o do contato com a novidade”.

Entendemos sobre esses momentos que o profissional ao organizar seu tempo, terá oportunidade de, nas rodas de conversas, fazer uma retrospectiva sobre as aprendizagens construídas por esses aprendentes e de se avaliar na elaboração

e execução de suas propostas metodológicas. Como também, favorecer as crianças atividade diversificada, individual ou coletiva em que elas possam se envolver livremente, embora supervisionada pela professora.

Dessa forma, podemos entender que, considerando a organização da proposta pedagógica da instituição com ações voltadas para a criança, de acordo com os eixos norteadores (interações e brincadeiras) da DCNEI e conforme elaboração e execução de planejamentos que atendam as necessidades delas em construir novas experiências de aprendizagens pautadas na organização das atividades, dos espaços, das rotinas, dos materiais e das interações na instituição a proposta pedagógica da mesma estarão sendo executada.

4 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

”Dizem que sou louco por pensar assim
Se eu sou muito louco por eu ser feliz
Mas louco é quem me diz
E não é feliz, não é feliz”.

(Ney Mato Grosso)

Mesmo sendo um assunto muito focado em palestras, debates e, pesquisas científicas e/ou acadêmicas este assunto me fascina, pois desenvolver práticas pedagógicas com crianças ditas “normais” pela sociedade é tarefa árdua, entretanto o trabalho com crianças Autistas dentro de um sistema educacional deficiente em políticas públicas educacionais, no ápice de um processo de inclusão para crianças com deficiências, em específico Autistas, nos leva a uma “superação profissional particular” no conhecimento que vai desde o senso comum ao acadêmico. Acho importante esclarecer de antemão sobre os conceitos que serão discutidos neste capítulo, tais como: necessidades especiais e inclusão escolar. Para tanto, esclareço que não deixarei de focar no que dizem alguns autores sobre o processo de exclusão, pois, se tem Inclusão é porque alguém algum dia (por algum tempo) foi excluído. Na amplitude desse tema também vou discorrer sobre a segregação nos diversos domínios sociais.

4.1 Inclusão de crianças com deficiências

O processo de Inclusão é uma longa história social, em que muitos ainda amargam a discriminação por ser considerados diferentes, expressando e reforçando a dicotomia da normalidade. Vivemos numa sociedade que padroniza a figura humana.

A esse respeito Bencini (2001, p. 01) diz que:

Até o século XV crianças deformadas eram jogadas nos esgotos da Roma Antiga e na Idade Média, deficientes encontram abrigo nas igrejas, como o Quasímodo do livro O Corcunda de Notre Dame, de Victor Hugo, que vivia isolado na torre da catedral de Paris. Na mesma época, os deficientes ganham uma função: bobos da corte. Martinho Lutero defendia que deficientes mentais eram seres diabólicos que mereciam castigos para ser purificados. A partir do século XVI ao XIX, os deficientes físicos e mentais permaneciam isolados em asilos, conventos e albergues. Nesse período surge o primeiro hospital psiquiátrico na Europa, mas não tinha tratamento para essas deficiências.

Conforme Bencini (2001) no século XX as pessoas com deficiências passam a ser vistas como cidadãos com direitos a elas cabíveis, devendo ser acompanhadas pela assistência médica e social. Embora existam pessoas com deficiência que não necessitam, obrigatoriamente, dessa assistência indo ao médico sempre que for necessário ou regular como qualquer pessoa.

Nos anos 60, pais e parentes de pessoas com deficiência se mobilizam surgindo as primeiras críticas à segregação. Ao escreverem sobre a adequação das pessoas com deficiência à sociedade, teóricos através de suas publicações possibilitam/fomentam novas perspectivas quanto a integração de pessoas com deficiência para melhores condições de vida.

A Educação especial no Brasil é mencionada pela primeira vez na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) nº 4024 de 1961. Essa lei assinala que a educação dos excepcionais deve ser, no que for possível, ajustada ao sistema geral de ensino.

Após a Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em março de 1990 na cidade de Jomtien, na Tailândia, na qual prevê que as necessidades educacionais básicas sejam oferecidas para todas as pessoas com deficiência. Lutava-se, então, pela universalização do acesso, promoção da qualidade, ampliação dos meios e conteúdos da Educação Básica e melhoria do ambiente de estudo. O Brasil, nesse mesmo ano de 1990, aprova o estatuto da Criança e do Adolescente o qual reitera os direitos garantidos na Constituição, qual seja: o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

Reflico sobre a história da Educação Especial e percebo que mesmo com grande avanço nas políticas públicas para o público alvo da educação especial e com a publicação, em 2008 da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, as pessoas com necessidades especiais continuam ainda excluídas do sistema regular de ensino. Atualmente se discute bastante sobre a inclusão de crianças com deficiências na escola regular. Mas será que essa inclusão garantirá à criança a integração? Podemos definir educação Inclusiva como a prática de inclusão para todos, incluindo indivíduos com diversidades sociais, culturais, econômicas e déficits de toda ordem, seja permanente ou temporário, mais graves ou menos severos no ensino regular?

Assim rege a Constituição (1988): é garantido a todos o direito a Educação, indiferente de diferenças de todos os matizes. A palavra de ordem agora é “inclusão”. Na amplitude do conceito de Inclusão vejamos o que diz Martins (2006, p. 01):

A inclusão não é algo de que se fala, mas algo que se vive, intensa e conseqüentemente, contínua e tenazmente, concreta e francamente. A inclusão é a participação de todos pelo todo, com todos. A inclusão não é mera teoria da moda, mas uma atitude de vida, uma expressão de sociedade e cidadania; uma compreensão de que todos são seres humanos sem distinção.

Dentro de uma visão sociológica, podemos dizer que a inclusão é o processo de construção de uma sociedade para todos, na qual esteja inserido um dos direitos básicos de todo ser humano: a qualidade de vida.

Segundo Zortéa (2011) a escola com todos os dilemas que reúne no seu interior, tem marcado, então, o lugar da infância na sociedade contemporânea. Vejamos o que diz Baptista (2006 *apud* Zortéa 2011, p.43) sobre isso:

(...) após o século xx, nas ocidentais, ir a escola passa a ser considerado como equivalente a ter circulação social, ser reconhecido como parte integrante da polis (...). Em nenhum momento histórico precedente essa ampliação assumiu características tão amplas quantas aquelas que emergiram no final do século xx. Além da meta de escolarização de crianças de classes populares, fenômeno típico desse recente momento da história humana, passa a ser defendida a meta de que a escola deve atender a todas as crianças, inclusive aquelas consideradas “diferentes”, em função da deficiência ou desvantagens várias. Os sujeitos da educação especializada passam a ser anunciados como prováveis escolares nas classes de ensino comum.

Caminhos para a inclusão existem, cabe a nós Professores, Gestores e Governantes darmos as mãos para juntos trilharmos nessa estrada e tornarmos nossa sociedade mais justa, conseqüentemente mais humana. A inclusão possibilita maior equidade e abre horizontes para o desenvolvimento de sociedades inclusivas. Fazer inclusão significa desejar e realizar mudanças profundas em termos de concepções e práticas educacionais. Afirma o MEC (1998):

Inclusão, portanto não significa, simplesmente, matricular todos os educando com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e a escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (SEESP//MEC *apud* Sousa 2004 p.34)

As dificuldades mencionadas pelo MEC configuram-se na realidade das instituições de Educação Infantil em nosso País. Como Professora atuante no tipo de estabelecimento anteriormente citado, vários obstáculos são detectados dentre eles estão à escassez de material educativo apropriado, formação continuada para o trabalho com este público e espaço físico inadequado. Assim, para ocorrer à inclusão dessa clientela nas escolas, temos a certeza de não termos ainda condições ideais para vivenciarmos o processo de inclusão na sua totalidade, mas isso não nos impede de sonharmos e trabalharmos para que cheguemos ao ideal.

Temos clareza diante da realidade, de que são muitas as dificuldades encontradas para atendermos crianças com deficiências, dentre elas crianças autistas, nas escolas regulares. Contudo, acreditamos nas possibilidades de adquirirmos conhecimentos para trabalharmos com mais esta dificuldade: a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. Acreditamos que esta será somente mais uma, dentre tantas outras diversidades que encontramos na nossa prática docente.

Para essa realidade entre tantas outras que vivenciamos no nosso dia a dia escolar, em relação à inclusão citamos aquelas ligadas às diversidades de gênero, de etnia e de cultura. Com relação a isso, Salamanca (1994) *apud* Secretaria de Educação Especial- SEEP/MEC (2005, p.09) em seus Ensaio Pedagógicos destaca:

Todas as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou sociais; crianças deficientes e superdotados/altas habilidades, crianças de rua, minorias étnicas, linguísticas ou culturais, de zonas desfavorecidas ou marginalizadas, o qual traça um desafio importante para os sistemas escolares. As escolas inclusivas representam um marco favorável para garantir a igualdade de oportunidades e a completa participação, contribuem para uma educação mais personalizada, fomentam a solidariedade entre todos os alunos e melhoram a relação custo-benefício de todo o sistema educacional.

Nesse sentido, percebemos que a inclusão, em seu sentido mais amplo, abrange algo que impulsiona, não somente, o processo ou sistema educacional, mas também, contribui para o progresso e crescimento da sociedade num todo, ancorada em políticas públicas que venham inserir os menos favorecidos no sistema de trabalho, saúde, educação e construção da cidadania.

4.2 Inclusão de crianças na Educação Infantil

(...) Todos os objetos e pessoas, têm algo como duas existências diferentes, ou uma única existência desunida, noturna e diurna, na manhã e na noite.

(Vygotsky, 1917)

A partir da visão sociointeracionista de Vygotsky, percebo que Inclusão implica em compreender a heterogeneidade, as diferenças individuais ou coletivas, as especificidades do ser humano e, sobretudo, as diferentes situações vividas na realidade social e no cotidiano escolar.

Acredito que a inclusão está fomentada na dimensão humana que procura enfatizar formas de interação positiva, possibilidades, apoio às dificuldades e acolhimento das necessidades das pessoas incluídas, seja elas, crianças ou adultos.

As DCNEI (2010), em relação aos objetivos das instituições de Educação Infantil, atingem todas as crianças. Assim, conseqüentemente, inclui aquelas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como também prevê o combate ao racismo e a discriminação de gênero, socioeconômica e religiosa. A partir das Diretrizes Curriculares é garantido, para todas as crianças, o direito ao acesso a processos de construção de conhecimento, considerados como requisito para formação humana. Além disso, a participação social e cidadã das crianças e o planejamento dos docentes, ampliando a execução de suas práticas, deve possibilitar a ampliação do olhar das demais pessoas, garantindo a inclusão e o reconhecimento das diferenças nas instituições de educação infantil.

Para se falar de inclusão na Educação Infantil deve-se considerar a escuta da criança que vivencia esse processo. Talvez, para elas, o anormal seja normal e o normal passa ser anormal. Ou seja, o que é conveniente ao padrão da sociedade é inconveniente as limitações das pessoas com deficiência. Como salientam Jobim e Sousa (2003), a compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro. Cada um de nós ocupa um lugar determinado no espaço e é deste lugar único que revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve. Nesta perspectiva, tudo o que diz a respeito a mim, chega à minha consciência através do olhar e da palavra do outro. Ou seja, o despertar da minha consciência se realiza na interação com a consciência alheia.

Portanto, afirmam Jobim e Sousa (2003), “a construção da consciência de si é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro” (p. 83-84).

A inclusão da criança na escola é muito importante para a formação da sua identidade, independente de ter ou não alguma deficiência. Cito Drago, (2011, p.19) para me fazer mais clara:

A escola, para grande parte das crianças brasileiras, é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados socialmente, ou seja, é o lugar que pode lhes proporcionar condição de se desenvolver e de se tornar cidadãos, alguém com igualdade social e cultural

A criança incluída na educação infantil deve ser vista como sujeito ativo, que constrói conhecimento e produz cultura, independente das suas necessidades e habilidades serem diferenciadas das demais. Vygotsky (2001), diz: “[...] a educação sempre visa não à adaptação ao meio já existente, o que pode ser feito pela própria vida” (2001b, p. 68).

Drago (2011) faz apologia ao Vygotsky, quando relata a necessidade de um estudo sobre como a educação inclusiva tem sido desenvolvida na educação infantil, que é a primeira etapa da educação básica. Ressalta: “[...] só se aplica ao crescimento. [...] a educação só pode ser definida como ação planejada, racional, consciente e como intervenção nos processos de crescimento natural do organismo”. (p.77) Por isso, devemos compreender que o processo de inclusão é histórico, político, social e, essencialmente, uma questão cultural.

Muitas vezes a questão cultural sobrepõe-se às questões educacionais. Chamo à reflexão: Como explicar a uma criança negra sua exclusão, como levá-la a compreender o porquê de determinadas coleguinhas em sua sala não querer sentar ao seu lado ou segurar em sua mão, só por ter a pele mais escura? Como compreender uma exclusão das diferenças num país de multiplicidade cultural, social, religiosa que nem o Brasil? Será que as crianças sabem diferenciar as etnias como preconceito, ou será um problema de segregação gerado pela família?

Entendo que a escola deve ter uma preocupação em relação a esses acontecimentos e as CNEI (2010) relatam que:

Se a instituição proporcionar a elas, oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças, promoverá o combate ao preconceito em todas as instâncias sociais e poderá romper com as diferentes formas de dominação existente nas camadas sociais, criadas na relação adulto - criança e criança –criança. Desse modo devemos examinar o mundo social externo e interno dos nossos aprendentes e favorecer a eles estruturas metodológicas que os levem a aprender sobre o valor de cada ser humano (p. 114-115)

Pergunto-me: o que tem significado a exclusão/inclusão, no cotidiano escolar da Educação Infantil? Será que professores gestores, estão atentos para as diversidades existentes em sala? Será que a proposta pedagógica da instituição está voltada a atender esses aprendentes?

Drago (2011, p. 87), diz que:

Quando se leva a criança com deficiência para a escola comum, geralmente ela é considerada como desvinculada de seu meio social, sendo deixadas alheias às relações afetivas e interpessoais que podem ser estabelecidas no contato direto com outras crianças, em momentos coletivos. Parece que a escola ignora que o desenvolvimento do ser humano é um processo eminentemente social, passando a agir somente na esfera do individual.

Todavia, o que devemos levar em conta quando se fala em inclusão são os contextos sociais aos quais estão inseridos cada aprendiz do conhecimento acadêmico, assim, como o trabalho pedagógico do professor com as crianças sejam elas com ou sem deficiência. Além disso, é importante que o sistema de ensino da escola comum preocupe-se em construir um currículo escolar que contemple as diversidades do cotidiano, uma formação para os docentes que contemple uma renovação de suas práticas de ensino, que permitam a inclusão das crianças. Então, podemos perceber que o sucesso da inclusão será refletido no fazer pedagógico, que, necessariamente, irá se adequar às diferenças das crianças no ambiente escolar.

Como diz Mittler (2003, p. 03):

No campo da Educação, a inclusão envolve processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, (...). Isso inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisição acadêmica dos discentes.

A inclusão de crianças autistas na educação regular de ensino, especificamente na educação infantil é um tema muito específico, pressupondo algumas reflexões mais aprofundadas. Trataremos delas, a seguir:

4.3 Inclusão de crianças autistas na educação infantil

A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola pode ser considerada, (...), ainda bastante carente de estudos que possam nos ajudar a pensar no caminho que vem sendo trilhado.

(ZORTEA, 2011).

Pensar na inclusão de crianças autistas na educação infantil ressalta a necessidade de pensar sobre o que é o autismo, assim como apresentar elementos de reflexão para a inclusão de pessoas autistas no sistema de educação brasileira. Deste modo, para que haja melhor entendimento sobre o autismo, vejamos o que Bosa e Callias (2000) falam sobre o estudo do autismo, apresentado algumas teorias. Neste momento, discutiremos as teorias afetivas e as teorias da mente, para podermos melhor vislumbrar o quadro conceitual que sustenta a discussão do autismo.

4.3.1 Teorias afetivas

Hobson (1993^a 1993b, apud BOSA e CALLIAS, 2000) retomou estudos sobre o autismo, re-pensando a caracterização destes indivíduos como pessoas que sofreriam de uma inabilidade inata de se relacionarem emocionalmente com outras pessoas. Sugere que o autismo se origina de uma disfunção primária do sistema afetivo, o que levaria a uma falha no reconhecimento de estados mentais e a um prejuízo na habilidade para abstrair e simbolizar, instituindo um processo de subjetivação muito peculiar. As pessoas autistas teriam uma incapacidade inata para estabelecer relações afetivas recíprocas, que lhe incapacita a distinguir pessoas de “coisas” e de compreender os estados mentais do self e dos outros. Segundo Trevarthen (1979 apud BOSA e CALLIAS, 2000) este processo seria denominado de “intersubjetividade primária”. Em relação ao *self* veja o que diz Hobson (apud BOSA e CALLIAS, 2000, p.16):

Eu acredito que esta triangulação envolvendo o self, o outro e um objeto de atitude é vitalmente importante como contexto no qual a criança passa a distinguir “pensamento” de “coisas” (ou inicialmente, “atitudes” de “coisas”),e

apreende como é possível conferir novos significados à realidade aparente, como no brinquedo simbólico criativo.

4.3.2 Teoria da Mente:

Segundo Premarck e Woodrff (1978 *apud* BOSA e CALLIAS, 2000, p.20) essa teoria significa a capacidade para atribuir estados mentais, tais como crenças, desejos, conhecimentos e pensamentos a outras pessoas e prever o comportamento das mesmas em função destas atribuições. Para alguns teóricos do desenvolvimento, essa capacidade se constituirá no desenvolvimento de um sistema de interferências, encorpados por um conjunto de princípios, relacionados a um tipo de senso comum, acerca de processos explicativos do comportamento humano.

A teoria da Mente salienta que uma criança de três anos, autista, estaria apta a distinguir estados mentais de estados físicos, assim como aparência (e de faz de conta) de realidade. Essa teoria, é importante frisar, explica que a criança autista pode passar pelos estágios de Piaget em relação ao desenvolvimento infantil.

Segundo Perner, (1991 *apud* BOSA e CALLIAS, 2000) no primeiro ano de vida essa criança autista estabelece representação de nível primário, através do estímulo sensorial, que corresponderia ao sensório-motor de Piaget. No segundo ano de vida, ela, evolui para o estágio de representação secundária, no qual conseguiria diferenciar o real do faz de conta que, para Piaget, significaria o início da capacidade simbólica.

Contudo, mesmo teóricos como Bosa e Callias (2000) apresentando teorias que podem justificar o desenvolvimento diferenciado da criança autista, acredito que é necessário abordar outros estudiosos, tais como Leo Kanner (1943), e M. Rutter (1985) que podem ajudar a traduzir a compreensão do autismo como um transtorno global do desenvolvimento.

Nesse histórico de análise sobre o Autismo vejamos o que afirma: Léo Kanner (1943) (*apud*) Belisário Filho e (et al) (2010 p.9). Léo Kanner observou onze crianças que passaram por sua consulta como Médico e com base nos aspectos que lhe chamaram a atenção, identifica como traço fundamental do autismo a “incapacidade para se relacionar normalmente com as outras pessoas e as situações” (1943 p.20) Ferreira (2010 p. 9) descreve alguns pontos de Kanner sobre o Autismo:

As relações sociais e afetivas: levam o autista a uma extrema solidão; o contato físico direto ou ruídos são sentidos dolorosamente como uma interferência penosa.

A comunicação e a linguagem: “mutismo” em algumas crianças, a presença de ecolalia, a aparência de surdez em alguns momentos do desenvolvimento e a falta de emissões relevantes.

A relação com as mudanças no ambiente e a rotina; a conduta da criança “é governada por um desejo ansiosamente obsessivo por manter a igualdade, que ninguém, a não ser a própria criança, pode romper em raras ocasiões”.

Memória: capacidade surpreendente de alguns em memorizar grande quantidade de material sem sentido ou efeito prático.

Hipersensibilidade a estímulos; muitas crianças reagem intensamente a certos ruídos e a alguns objetos. Também manifestavam problemas com alimentação.

As crianças com espectro de autismo também apresentam, com frequência, interesse por rotinas ou rituais não funcionais ou uma insistência irracional em seguir rotinas. Seus movimentos corporais estereotipados envolvem mãos, ou todo corpo, além de anormalidade de postura. Os movimentos anormais considerados mais frequentemente são: bater palmas, estalar os dedos sem controle, balançar-se, inclinar-se abruptamente ou oscilar o corpo caminhar na ponta dos pés, exibirem movimentos estereotipados.

Assim com Ferreira (2010) descreve alguns pontos relatados por Kanner em seus estudos sobre o Autismo, compreendemos que as rotinas são fundamentais no cotidiano da criança autista, seja no ambiente escolar ou familiar, visando ajustar seu desenvolvimento em todos os aspectos: social, motor, cognitivo, afetivo, psíquico. As rotinas favorecem a interação com outras pessoas na brincadeira que considerada um fenômeno universal na infância, tem sido postulada na atualidade, como uma das características definidoras desta fase.

Para melhor esclarecimento dessa síndrome, Rutter (1978) relata sobre a questão de como se poderia considerar que o autismo era uma síndrome, e ainda, como ela relacionados a outras condições, mediante os seguintes critérios em relação ao comportamento antes dos 5 anos de idade para definir o autismo:

1. Início antes de 30 meses de idade.
2. Comprometimento do desenvolvimento social, com uma série de características especiais e desengatada com o desenvolvimento intelectual da criança.

3. Os atrasos e desvios no desenvolvimento da linguagem, que também tem algumas características definidas e está dissociado com o nível intelectual da criança.

4. Insistência na monotonia, como mostrado por padrões estereotipados de reprodução ou resistência à mudança.

Em consonância com as informações sobre o Autismo Bosa e Callias (2000 *apud* M. Rutter 1985, p. 01), fala:

já havia nos anos 70, um reconhecimento de que seria necessário distinguir-se entre as severas desordens mentais, surgidas na infância, as psicoses cujo aparecimento se faz mais tarde. Considerando que uma séria anormalidade no processo de desenvolvimento por se está presente desde cedo na vida da criança (evidência dessa desordem deve ser aparente nos primeiros 36 meses de vida de acordo com o DSM-IV/APA (1994)), o termo “transtornos invasivos do desenvolvimento” tem sido adotado, desde a década de 80.

Temos também que considerar o **DSM IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 4)**, o qual destaca algumas características que podem ser manifestadas pelas pessoas com autismo. A partir desta perspectiva, segundo Belizário Filho e Patrícia Cunha (2010), ao analisar o autismo a partir da perspectiva do DSM IV, seria possível afirmar que ele se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente prejudicial na interação social e comunicação, além de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. Afirmam os mesmo autores que “os prejuízos na interação social são amplos, podendo haver também prejuízos nos comportamentos não verbais, que regulam a interação social e deste modo, as crianças com autismo podem ignorar outras crianças e não compreender as necessidades delas” (p.15).

Sabemos que para uma criança Autista a brincadeira simbólica raramente poderá existir no “cotidiano do brincar” dela, mas para alguns teóricos do desenvolvimento tais como Wellman (1990) e Harris (1994) (*apud* Bosa e Callias, 2000) essa capacidade de brincar constituir-se-ia no desenvolvimento de um sistema de interferências incorporado por um conjunto de princípios relacionados a um tipo de senso comum acerca de processos explicativos do comportamento humano, ou seja, uma psicologia popular do comportamento. Esse processo seria aprendido,

através da interação com os cuidados e com outras pessoas, durante o qual vai incorporando informações da psicologia popular disponível na sua cultura.

Oferecer a criança Autista um brinquedo, mostrando como funciona e estimulá-la a brincar são formas que podem fazer grande diferença para a criança se interessar pelo brinquedo. Porém, para podermos relacionar a criança com o brinquedo é necessário que saibamos o nível de desenvolvimento em que ele se encontra.

As crianças “ditas normais” frequentemente convertem quase toda atividade em brincadeira. Entretanto, entre crianças com desenvolvimento atípico, a brincadeira emerge de forma diversa, especialmente entre aquelas que apresentam transtornos globais do desenvolvimento, em que os próprios critérios diagnósticos incluem a identificação de algum comportamento diferenciado na brincadeira, como falta de reciprocidade social, ausência de jogos ou brincadeiras de imitação social e pobreza ou inexistência de brincadeiras simbólicas espontâneas.

Entendemos que a criança se utiliza da brincadeira imaginária considerada por pesquisadores sociointeracionista como uma peça fundamental para o seu desenvolvimento, e deve estar presente no seu cotidiano.

Assim, afirma Kishimoto (2001) quando faz menção a brincadeira do faz de conta ou de representação de papéis ou sociodramática:

Essa brincadeira permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras e que esse conteúdo imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças em diferentes contextos. (p.110)

No geral as crianças autistas não demonstram interesse por brinquedos, não os exploram e nem participam das brincadeiras de grupo, por isso é importante ajuda-las a despertar o interesse, para que possam se beneficiar das oportunidades que os brinquedos podem trazer para o seu desenvolvimento.

Embora a brincadeira imaginária seja ausente no cotidiano da criança autista ou apresente prejuízos acentuados, como afirma o DSM.IV, a criança autista também brinca, mesmo que, pelas suas dificuldades, tenha menos possibilidades de interagir nas situações que as cercam, podendo ficar alheias aos acontecimentos. Contudo, se o professor, em sua prática, ajudá-la a despertar o interesse pela brincadeira, os brinquedos podem trazer benefícios ao seu desenvolvimento.

Entendemos que a brincadeira, de modo geral, é a linguagem universal das crianças, e se o autista for estimulado a brincar ele, poderá ser ajudado. Contudo, ele precisa de ajuda para aprender a brincar.

O professor no uso das práticas educativas deve procurar descobrir quais objetos chama mais a atenção dessas crianças para depois introduzi-los no ato de brincar.

Compreendemos que as abordagens educacionais, baseadas tão somente em conceitos científicos, não podem mover as barreiras das dificuldades de aprendizagens. Nesse contexto Cunha (2011) frisa a importância da afetividade para o trabalho com a criança autista na relação professor-aluno:

A relação afetiva do aluno autista com o professor é o início do processo de construção da sua autonomia na escola. Ainda que o autista encontre dificuldades para compreender os sentimentos e a subjetividade das pessoas, ele não está desprovido de emoções.

Creemos que, embora criança não aceite sua presença de imediato, deveremos só observá-la e, com o tempo, introduzir comentários relacionados aos objetos da brincadeira, evitando questionamentos e direcionamento para não prejudicar o processo de interação.

Todavia, como diz La Taille (1992), “a criança pequena tem extrema dificuldade em se colocar no ponto de vista do outro, fato que a impede de estabelecer relações de reciprocidade” (p.15). Piaget chama essa atitude da criança de pensamento egocêntrico.

Embora esse axioma citado por Piaget pareça com procedimento da criança autista, para meu olhar, o egocentrismo nessa criança é uma particularidade dela, ela vive centrada no “eu,” e assim o pensamento egocêntrico tem uma forma de funcionamento diferente na criança não autista.

Nesse contexto do egocentrismo, percebemos que a criança autista, assim como todas as crianças na Educação Infantil, deve ser vista como sujeito atuante no processo de inclusão, seja pela escola que a recebe, seja pelo professor, que vai ser o principal mediador dela (a criança autista) com as outras crianças e com os objetos de conhecimento.

Assim, Bosa e Baptista (2002), falam da singularidade, da importância da experiência e da educabilidade dos sujeitos com autismo. Ressaltam o desconhecimento sobre essa síndrome, que resiste às recentes investidas em

termos de debates e investigações, abrindo a necessidade de mais estudos e pesquisas sobre o tema. Propõem como sugestão de enfrentamento as dificuldades do tema, o desafio “formação e autismo”, com base em uma perspectiva transdisciplinar. Corroborando com eles, Irbarry (2002) acrescenta:

A perspectiva transdisciplinar é precedida de uma avaliação e sucedida por uma direção de tratamento. As hipóteses geradas pelos ensinantes engendram expectativas e angústias nos mesmos. A avaliação é um exame da situação dos aprendentes, de suas peculiaridades, de suas necessidades e diferenças. No entanto Irbarry frisa: para que essa avaliação produza de fato um conhecimento que auxilie no trabalho com os aprendentes é preciso que ela seja compartilhada com outros profissionais para que aconteça a transdisciplinaridade de conhecimentos favorecendo assim o processo de inclusão a partir do diagnóstico final (p.75).

Bosa e Baptista (2002, p. 12) fazem referencia ao médico e psiquiatra, estudioso do espectro do Autismo Leo Kanner (1940), dizendo “Compreender o autismo exige uma constante aprendizagem, uma (re) visão continua sobre nossas crenças, valores e conhecimentos sobre o mundo e, sobretudo, sobre nós mesmos”

Refletimos sobre esta questão de “compreender” essa síndrome e afirmamos: a dificuldade de lidar com a inclusão de crianças autistas na educação infantil não está somente em compreender esse Transtorno do desenvolvimento, mas, sim em compreender todas as diversidades existentes em uma sala.

Para nós, professores de educação infantil, é difícil trabalhar com crianças no processo de inclusão e detectarmos que as mesmas estão construindo experiências de aprendizagens.

Acreditamos que, para nos tornarmos mais receptivos às diferenças, seja necessário viajar pelo universo de um eterno aprendiz, na humildade de reconhecer que, quando se trata de inclusão, percorremos um terreno pouco conhecido, mas com um vasto campo para novas descobertas.

Através da crônica de Martha Medeiros (1999) (apud Bosa e Baptista 2002, p.12) faço uma comparação entre professor e viajante. Medeiros diz que “Viajar é transportar-se sem muita bagagem para melhor receber o que as andanças têm a oferecer (...) é despir-se de si mesmo, dos hábitos cotidianos das realidades previsíveis, da rotina imutável, renascer virgem e curioso, aberto ao que lhe vai ser ensinado (...)”. Assim é o professor, um indivíduo “que transpõe barreiras” e faz a inclusão ser a interdisciplinaridade na troca de experiências, de conhecimentos sobre esse processo real em nossa sociedade.

Refiro-me também ao termo “viajante”, àquele profissional que, mesmo sem possuir o conhecimento acadêmico sobre esse assunto tão polêmico, assume uma sala em uma instituição escolar, mesmo sabendo do grande desafio. Tais viajantes buscam novas descobertas no seu cotidiano, recebendo muito daquele com os quais convive. Cito Medeiro (1999) (apud Bosa e Baptista 2002, p.12), para me fazer mais clara: (ser professor) “é renascer virgem, curioso aberto ao que lhe vai ser ensinado e viajar minimizando preconceitos”.

Diante da relação Professor e criança e vice-versa, ao acontecer essa interação o Professor passa a “entrar no mundo” dela, dessa forma e a partir da prática pedagógica que ele irá desenvolver, e ainda, ao escutar a criança, ela, passa a fazer parte do mundo dele no qual dará a integração necessário à inclusão de crianças com deficiência no processo de ensino aprendizagem. Arrisco-me a perguntar diante de tantos questionamentos sobre inclusão: Quem realmente precisa ser incluído? O professor no mundo das crianças incluídas, ou, a criança no mundo do Professor?

O desafio de uma educação integrador-inclusiva é muito grande para os “personagens principais” dessa história fragmentada que é a Inclusão de crianças Autista na Educação Infantil. Assim, relata Bosa e Baptista (2002, p.133): “O trabalho pedagógico integrador exige uma postura de “confiança” na capacidade do outro, inclusive na capacidade de fortalecer-se e reagir diante de um confronto que, às vezes, é veículo de hostilidade e de agressividade”.

Buscamos maneiras de como explicar a educabilidade dos sujeitos inclusos nas salas normais de ensino, sejam elas crianças ou adultos. Baptista e Rosa (2002) colheram depoimentos de duas professoras em cursos de formação. Diz a primeira delas: “Tenho a impressão que um professor tentando ensinar uma criança autista se defrontaria com o desafio da falta de resposta... se o autista fica num mundo particular, a dificuldade maior deve ser de entrar nesse mundo ou talvez romper a divisão”. E a outra continua dizendo: “A dificuldade maior é lidar com pessoas ‘diferentes’... isso traz insegurança... o temor de não me sentir apta... Penso na ansiedade de ver o trabalho progredir ou na frustração de não haver um retorno”.

Reporto-me, mais uma vez para Medeiros (1999) (apud Bosa e Baptista 2002, p.12) que, em sua crônica, diz: viajantes são “aventureiros em tempo integral”. Porém, chama a atenção dizendo, logo depois: “Mas, cada turista saiba espiar

também as próprias reações diante do novo, do inesperado, de tudo o que não estava programado” Medeiros (1999 *apud* Bosa e Baptista 2002, p.12).

Logo, todos os professores devem ser “aventureiros em tempo integral”. Aventurar-se a entrar nesse mundo tão particular, como falam essas professoras, entrar nesse mundo das diferenças, é progredir às novas práticas pedagógicas. Não devemos esquecer que, a cada dia, nos deparamos com pessoas fisicamente iguais a todo mundo; todavia, ao mesmo tempo, tão diferente em sua forma de ser! Por isso me pergunto: o que fazer com a diferença que sempre existiu em nosso meio e não percebíamos? Diferenças de caráter, de postura, de etnia, de religião, de poder aquisitivo, de sexo, em fim das incompatibilidades de pensamentos, contudo, todos convivem de forma a respeitar o ambiente social de cada um. O que fazer?

5 METODOLOGIA

Nesse estudo adotou-se a pesquisa qualitativa que, segundo Lakatos & Marconi (1993), trabalha com dados subjetivos, crenças, valores, opiniões, fenômenos, hábitos.

Nossa pesquisa foi qualitativa Considerou-se a fala contextualizada das Professoras que, durante a entrevista, relataram seus conceitos sobre o autismo e experiência de inclusão de uma criança com essa síndrome (em nosso caso, Vitor) numa sala regular. Segundo Minayo (1995 p.21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O presente estudo tem como característica a pesquisa descritiva sob forma de estudo de caso. Conforme Rudio (1986, p.57) esses estudos se realizam “onde se faz uma pesquisa de um determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade com o objetivo de realizar uma indagação em profundidade para se examinar o ciclo de sua vida ou algum aspecto particular desta”.

A pesquisa descritiva com enfoque qualitativo será de grande relevância para o trabalho que a Professora Elisa e sua Auxiliar Michelle (nomes fictícios) desenvolvem, pois, através desta, poderemos observar e passar a entender melhor sobre as atividades que elas desempenham, passando dessa forma, a compreender melhor sua experiência e prática pedagógica. Além disso, nossa pretensão foi conhecer de modo aprofundado, como se dá o processo de inclusão da criança autista em sala regular, percebendo se realmente ocorre a inclusão. Minayo e Sanches (1993, p.224) falam que:

(...) a abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volta com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

Segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa tem algumas características que foram tomadas como base para concretizar o propósito de

identificar as representações das professoras sobre infância, criança, objetivos da Educação Infantil e papel do professor. Dentre essas características, destacam-se: ter o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; ser descritiva; ter preocupação com o processo e não simplesmente com o produto, e considerar o significado como sua preocupação essencial.

Como objetivo geral esse estudo teve a pretensão de identificar e analisar a compreensão da professora da escola (x) do município de Pacajus sobre a criança autista e seu processo de inclusão em sala de educação infantil. E específicos foram a) identificar o que a professora entende por inclusão; b) revelar como a professora compreende a inclusão da criança autista; c) analisar os conhecimentos teóricos da professora sobre autismo; d) verificar, através de relato oral, a reação emocional da professora, ao ser informada que vai receber uma criança autista e verificar os principais desafios apresentados pela professora da escola(x), do município de Pacajus, para a realização de um trabalho de inclusão com criança autista na educação infantil.

Esse estudo nasceu através do diálogo com meus pares e, dessa forma, obtive a informação que na instituição Raios de Sol (nome fictício), havia uma criança autista inserida em uma turma regular. Isso me instigou a realizar visitas a referida escola e investigar como se dava o processo de inclusão dessa criança com essa síndrome.

Foram considerados os seguintes critérios na escolha da Instituição na qual a criança Autista estudava: (1) acessibilidade (local próximo ao meu trabalho e residência), (2) rede pública de ensino (facilidade de realização da pesquisa e estudo), (3) nível de escolaridade da Professora, (4) tempo de experiência (tinha o 3º Pedagógico e (5) experiência superior a cinco anos, porém, não tinha qualificação para lidar com criança Autista. Isso me chamou atenção para estudar e observar como ocorria o processo de inclusão dessa criança. Também queria observar como a Professora articulava sua prática pedagógica nessa situação e como lidava com excesso de alunos na sala (havia quinze crianças e somente Elisa para ensiná-los). Contudo, próximo ao período de realização dessa pesquisa foi designada uma Professora Auxiliar exclusiva para acompanhar a criança Autista).

Através de minhas observações empíricas, durante as visitas realizadas na CEI Raios de Sol, pude averiguar com maior profundidade as práticas

pedagógicas que a Professora Elisa e sua Auxiliar desenvolviam com Vitor (nome fictício), uma criança autista, na sala de Educação Infantil.

Conforme observações feitas na sala foi possível perceber que antes da chegada de Vitor as Professoras ficam quase todo o tempo sentadas, enquanto as outras crianças ficam soltas, interagindo umas com as outras. Depois de um tempo de aproximadamente trinta minutos começam a chamar as crianças uma a uma para ensinar a tarefa de classe. Vitor chega após as nove horas. A partir desse momento, a Professora Auxiliar fica o tempo todo com ele. Ela fica apenas observando ele brincar. Em momento algum há interação deles. Durante as brincadeiras e idas ao banheiro, ela só acompanha o menino. O que vai de encontro ao que falam na entrevista, pois, dizem que brincam, dão jogos de montar, quebra-cabeça e revistas (para rasgar)

Na verdade as Professoras não tem formação específica para possibilitar a Vitor um desenvolvimento cognitivo satisfatório, dentro de suas possibilidades, o que lhe é ensinado. Ressalto que essa criança apresenta momentos de isolamento e inquietude, dessa forma, às vezes apresenta dificuldade de interação com as outras e resistência ao aprendizado, características próprias ao quadro de autismo. O quadro 1 a seguir mostra as características de crianças com Autismo ao mesmo tempo associa com o perfil da criança analisada em nosso estudo de caso.

Quadro 1 – Características de crianças com Autismo

Características predominantes	Características do Vitor
Dificuldades quanto ao relacionamento com pessoas, objetos ou eventos.	X
Incapacidade de estabelecer interações sociais com outras crianças	
Incapacidade de ter consciência dos outros	X
Contato visual difícil sendo normalmente evitado	X
Incapacidade para receber afetividade	
Intolerância a contatos físicos	X
Dependência de rotinas e resistência à mudança	X
Comportamentos compulsivos e ritualísticos	X
Comportamentos que produzem danos físicos próprios, como bater persistentemente com a cabeça.	
Acessos de cólera, muitas vezes sem razão aparente.	

Fonte: <http://www.educ.fc.ul.pt/icm/icm2000/icm32/autismo/caracteristicas.htm>

Quadro 1 – Características de crianças com Autismo (continuação)

Características predominantes	Características do Vitor
Competências comunicativas verbais e não verbais severamente afetadas	x
Incapacidade para comunicar com gestos ou palavras	x
Vocalizações não relacionadas com a fala	
Repetição de palavras proferidas por outros (ecolalia)	x
Hiper ou hipossensibilidade a vários estímulos sensoriais	x

Fonte: <http://www.educ.fc.ul.pt/icm/icm2000/icm32/autismo/caracteristicas.htm>

Gillberg (2005. P. 2) ressalta que:

Há pelos menos 4 variantes clínicas do autismo. Frequentemente estas variantes são descritas a partir da tríade de deficiências nas áreas social, de comunicação e de comportamento, mas está ficando cada vez mais difícil saber se todas as deficiências que compõem a tríade realmente aparecem em conjunto em todos os casos. Há casos de problemas de comunicação social sem os problemas comportamentais, e há casos de problemas comportamentais sem os problemas de comunicação social, e estão crescendo as dificuldades em saber onde estão os limites do chamado “autismo”.

Nesse contexto podemos perceber que nem todos os autistas apresentam as várias características apresentadas no quadro 1. No entanto, as características presentes na criança de nossa pesquisa foram destacadas, conforme visitas realizadas na Instituição de Educação Infantil Raios de Sol no Município de Pacajus.

Vitor estuda na CEI Raios de Sol há três anos. Durante esse período repetiu o maternal duas vezes e hoje está no maternal, não por sua idade cronológica (04 anos), que segundo a DCNEI a criança nessa faixa etária é matriculada no Jardim I, mas sim, pela “idade mental” que segundo a Diretora da CEI somente agora é que ele estava “aprendendo alguma coisa”. Nas cenas da filmagem do 1º vídeo de observação a respeito do Vitor em sala com as outras crianças percebo que ele interage bem. Na hora do lanche que é o momento que ele chega na instituição as crianças o recebem com alegria dizendo: “Chegou o Vitor!”. Ele entra e vai sentar à mesa com as outras crianças. Vai junto para o banheiro lavar as mãos, fica na fila, embora por pouco tempo, ao retornar a sala senta na mesa com as outras crianças para comer o lanche. Após o lanche as crianças vão para os

brinquedos junto com ele e todos brincam juntos. Em momento algum percebi que ele quisesse ficar sozinho. Uma criança vai brincar com ele no faz de conta com uma xícara de plástico de café coloca na boca dele e o mesmo aceita a brincadeira e interage bem.

Nas cenas da filmagem do 2º vídeo Vitor chega à escola e não se aproxima das outras crianças, ficou no pátio, debaixo da mesa, com a professora auxiliar observando. Nesse dia ele chegou inquieto não querendo ninguém perto dele. Depois de muitas tentativas a Micheli consegue levá-lo para a sala e para a caixa de brinquedos. Com o tempo ele aceita as crianças se aproximarem e brincar com ele, porém não são todas as crianças que ele aceitou na brincadeira com os brinquedos. No decorrer do tempo em sala ele começou a interagir, rindo, correndo e folheando algumas revistas, juntamente com as crianças. Durante todo o período de observação percebi que ele não pronunciava nenhuma palavra, que tudo era através de gestos ou aceitava o que as crianças falavam e ali vivenciavam naquele momento de brincadeira. Na saída, ele era o primeiro a sair da sala. As crianças davam tchau e ele correspondia, acenando e também sorrindo.

Baptista e Bosa (2002, p. 13) relatam sobre a experiência de professores citando o seguinte depoimento:

Tenho a impressão que um professor tentando ensinar uma criança autista se defrontaria com o desafio da falta de resposta... Se o autista fica no mundo particular, a dificuldade maior deve ser a de entrar nesse mundo ou talvez romper a divisão.
A dificuldade maior é lidar com pessoas “diferentes”... Isso traz insegurança... O temor de não me sentir apta... Penso na ansiedade de ver o trabalho progredir ou na frustração de não haver um retorno.

Corroborando com os autores foi possível perceber essa realidade na sala de Educação Infantil na qual foi realizada nossa experiência, pois, as Professoras tinham dificuldades em lidar com a mudança de comportamento do Vitor, que hora interagia bem com as outras crianças nas brincadeiras livres e de faz-de-conta. Porém às vezes ficava em “seu mundo”. Essa situação vai ao encontro com o depoimento relatado por Baptista e Bosa (2002) o que dificulta o processo de aprendizagem dessas crianças.

A entrevista de pesquisa foi um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, Lakatos e Marconi (1993, p. 196-201) ressaltam que, na entrevista, a relação que se cria é de

interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

Para dar melhor subsídio a nossa pesquisa a observação foi o outro meio fundamental que, para Rúdio (1992, p. 32), “devemos considerá-la como ponto de partida para todo estudo científico. Não se pode, portanto falar em ciência sem fazer reverência à observação”.

Como metodologia escolhemos trabalhar com observações que, conforme Rúdio (1992) é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade. Por meio de 10 (dez) visitas foram feitas as observações para que pudéssemos compreender melhor sobre o processo de inclusão da criança portadora dessa síndrome, na Educação Infantil. Segundo Rúdio (1992) a observação científica surge, não para destruir e negar o valor da observação vulgar, mas para valer-se das possibilidades que ela oferece. Afirma que existem dois tipos de observação que é a assistemática e sistemática. E nosso estudo prevalece a assistemática que, para Rúdio (1992, p.34), “é aquela que se realiza, sem planejamento e sem controle anteriormente elaborados, como decorrência de fenômenos que surgem de imprevistos.”

Para melhor suporte quanto as observações, o instrumento para coleta de dados foi a entrevista focalizada realizada na Escola Raios de Sol, com a Diretora, Coordenadora e a Professora Regente e sua Auxiliar, o que nos proporcionou a informação ela necessária acerca do nosso objeto. A coleta foi realizada nesse cenário, no mês de novembro, em 2011. As entrevistas foram filmadas, gravadas, e depois transcritas para o computador, a fim de que fosse possível agrupá-las conforme os objetivos da pesquisa.

Para melhor entendimento do trabalho que é realizado pelas Professoras da CEI Raios de Sol na inclusão da criança autista em sala regular, fizemos entrevista focalizada para obtenção de informações provenientes dessa experiência com a complementação de perguntas abertas.

Lakatos e Marconi (1996, p. 116) definem a entrevista focalizada como sendo aquela que “[...] enfoca um tema bem específico. O entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Essa foi nossa realidade ao fazermos a entrevista focalizada, pois, isto foi notório, em alguns momentos, como quando as professoras deram-nos respostas saindo da temática principal. Diante da pergunta:

qual a sua concepção sobre o Autismo? A resposta de todas entrevistadas saiu totalmente do contexto ao que foi interrogado. Como exemplo: Elisa (Professora Regente), respondeu: o Autismo é uma criança que cria só o mundinho dele” e Michelle (Professora Auxiliar), respondeu: “é aquela pessoa reservada mais na dele, apresenta várias dificuldades, é hiperativo”.

Dessa forma, as informações obtidas por meio da entrevista realizada face a face, foi uma forma de obter resposta, como também, esclarecer para que possamos compreender melhor o processo da inclusão de crianças autista na Instituição de Educação Infantil e, assim, saber que tipo de experiências são construídas na experiência concreta da Professora Elisa e sua ajudante.

6 ANÁLISE DE DADOS

“Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver, apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise [...] [...] Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou castelo.

(Fernando Pessoa)

De posse dos achados, organizamos os dados de modo a facilitar a análise e a interpretação seguindo a problemática e os objetivos da pesquisa. Para tanto, escolhemos trabalhar com seguintes categorias de análise (a partir da observação e entrevista), surgidas no decorrer da análise dos dados: (1)Caracterização dos participantes da pesquisa, (2)compreensão do autismo infantil e (3)experiência em sala: dificuldades na execução da prática pedagógica. Segundo Marconi e Lakatos (1995) essas definições são fundamentais, pois contribui para a compreensão da realidade observada.

O caminho a percorrer para a coleta de dados de uma pesquisa sofre restrições, limitações, dificuldades e facilidades impostas pela realidade que o ambiente a ser pesquisado nos impõe.

Em nosso estudo de caso tivemos o interesse de compreender a experiência da Professora Elisa com Vitor (criança autista) na sala de Educação infantil da CEI Raios de Sol. Partimos do pressuposto que essa profissional fosse graduada em Pedagogia e com formação específica para trabalhar com crianças autistas. Passemos agora a olhar os dados coletados na nossa pesquisa:

1)Caracterização dos participantes da pesquisa

Tivemos a oportunidade de entrevistar 04 (quatro) profissionais que compõem o quadro funcional do Centro de Educação Infantil- CEI Raios de Sol. Foram entrevistadas: Alzenir (Diretora), Francelina (Coordenadora), Micheli (Auxiliar de sala) e Elisa (Professora Regente).

Todas são profissionais que atuam na área da Educação Infantil há mais de 05 (cinco) anos. Porém, apenas duas das quatro são graduadas: Alzenir (Pedagogia) e Francelina (Letras). Enquanto que as demais: Elisa (Professora

Regente na sala do Maternal - Ensino Médio-3º Pedagógico) e Michelle (Professora auxiliar da sala do maternal - aluna do curso de Pedagogia da Faculdade Kurios - Fak) não têm formação em nível superior.

Dessa forma, percebemos que, conforme o grau de escolaridade apresentado anteriormente, nem todas as profissionais dessa instituição, mesmo tendo a prática em sala, têm formação específica ou continuada para atuar com crianças deficientes, em especial, Autistas. Isso corrobora com a definição de autismo dada pelas professoras, descrito anteriormente.

Nesse contexto, podemos perceber que as profissionais que não têm formação é outro agravante no ponto de vista institucional. Pois, lidar com crianças ditas “normais” não é tarefa fácil de ser cumprida, entretanto, a atuação do profissional com crianças, público alvo da educação especial requer além da prática, formação que auxilie as práticas e contemple as especificidades de cada criança dada a importância da deficiência ou do transtorno. Vejamos o que a legislação prescreveu, na LDB/96, como deveria ser essa formação, no Artigo 62:

A formação dos docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A partir do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno-CNE/CP 9/ 2001 Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31 houve maior exigência quanto à formação desse profissional, que em outrora, era necessária apenas, a formação em magistério na modalidade normal. A esse respeito Mantoan (2006, p. 30) aponta: “para a necessidade de que todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações em seu currículo, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”.

Ao ser entrevistada, a Professora Elisa (Regente de Sala) relatou: “*não sou formada por enquanto, mas, breve vou dar entrada na minha faculdade e pretendo trabalhar com crianças autistas, que tenham deficiência*”. A partir dessa fala, notamos que o Profissional, que ainda não tem formação, sente necessidade de tê-la. Contudo, nos preocupa que o profissional em educação e, ainda mais sendo professora de crianças autistas, não tenha pelo menos uma formação mínima, não atentando para esta necessidade descrita por Mantoan (2006). Ainda nesse

contexto, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010, p. 14) diz que “As instituições devem ter o objetivo de garantir a todas as crianças o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens”. Percebemos que ao apontar “todas as crianças” estão inclusas as deficientes, dessa forma, fica evidente que o Professor tem que estar apto a lidar com as diferenças.

O início da prática dessas profissionais com crianças com deficiência aconteceu na Escola Raios de Sol, com a “chegada” de Vitor uma criança Autista que atualmente têm 04 (quatro) anos e chegou à escola com aproximadamente 03 (três) anos.

2) Compreensão do Autismo Infantil

Sabe-se que em toda atividade humana para ser executada, necessita de um conhecimento anterior, com conhecimentos teóricos, além dos empíricos, para que assim possa ter resultado eficaz. Não poderia ser diferente quando se pensa sobre a inclusão de crianças Autistas na Educação Infantil. Então, buscamos saber das entrevistadas da Escola Raios de Sol, qual sua concepção acerca do Autismo.

Ao entrevistar Elisa, Professora Regente da sala do Maternal B, no turno da manhã do CEI Raios de Sol, percebemos a falta de informação teórica sobre o assunto em estudo. Vejamos o que ela diz: *“O Vitor que ele tem problema de autista que ele tem quatro deficiências, mais que a gente mais ver nele aqui é o autismo nele”*. Fica claro que ela não sabe bem o que caracteriza o autismo, falando superficialmente sobre quatro deficiências.

Ao chegar à sala, observei que a algazarra entre as crianças era intensa. Mesmo que elas não conseguissem ouvir ninguém, me apresentei, dizendo meu nome. Mas não deram atenção. A professora Elisa pediu que todos fizessem um círculo, foi nesse momento que eles pararam de conversar (por alguns minutos), ou seja, de gritar, possibilitando um ouvir ao outro. Aproveitei que fizeram silêncio e perguntei:

- O que mais gostam de fazer na sala?
- Muitos responderam: brincar.
- Apenas só um disse: brincar e estudar.

Existe justificativa para “situação” acima descrita, tal como, o difícil acesso

aos escassos brinquedos que havia na sala, pois, eram guardados para Vitor (Autista). Sendo assim, a realidade dessas crianças não permitia que elas tivessem entretenimento (brinquedos, jogos, etc.) que fazem parte dessa fase e, ao mesmo tempo, são artefatos lúdicos que contribuem no processo de aprendizado.

Até a chegada do Vitor não tinha um brinquedo na sala, as crianças improvisavam um trezinho com as cadeiras e brincavam de faz de conta. Mas, com a chegada dele surge como mágica uma caixa com brinquedos, embora quebrados. As crianças se alegraram com a caixa e foram brincar também, a Professora Elisa imediatamente mandou que elas saíssem dizendo: *“não pode, saiam. Deixem o Vitor sozinho com a tia, pois ele está lendo”*.

Conforme observação através das visitas realizadas no CEI Raios de Sol foi possível percebermos que na sala da professora Elisa, embora o espaço seja amplo, as crianças não têm acesso a brinquedos. As crianças ficam todas sentadas em seus devidos lugares, menos Vitor. Ele ficou sentado em local separado (no mesmo ambiente), com a professora auxiliar que dava atenção exclusiva a ele. Nessa vivência, observei que durante o lanche é o único momento em que Vitor interage com as outras crianças. Vitor, não participa da rotina escolar tais como a acolhida, roda de conversa e oração, chegando à escola a partir das nove horas. Sclair (2006, p. 28) nos fala sobre a presença reiterada de uma inclusão excludente:

Cria-se a ilusão de um território inclusivo, e é nessa espacialidade na qual se exerce a expulsão de todos os outros que são pensados e produzidos como ambíguos e anormais.

Em concordância com o autor é possível notar uma “inclusão às avessas”, pois, Vitor está sendo privado de manter a interação social com as outras crianças no ambiente escolar.

Com a inclusão de uma criança autista em sua sala (que era regular) a Professora Elisa pede-me ajuda porque afirma não saber lidar com a situação, solicitando que leve texto, vídeos e informações a cerca dessa síndrome, como também, atividades que ela possa desenvolver com essa criança em sala. Isso foi confirmado quando, no ato da entrevista afirmou não ser formada: *não sou formada, por enquanto, mas breve vou dar entrada na minha faculdade e pretendo trabalhar com criança que tenha deficiência, como já passei um tempo com Vitor acho que dar pra seguir a carreira em frente.*

Conforme senso comum, ouvir falar sobre autismo é algo bem diferente do conhecimento científico a respeito desse transtorno. Do mesmo modo, lidar com inclusão de crianças portadoras dessa síndrome, é bem diferente. Conforme Cunha (2011, p. 118) reitera:

A escola deve possibilitar ao discente a sua autonomia. A autonomia – que é uma das metas fundamentais da educação no autismo – faz-se imprescindível em qualquer espaço educativo, como qualquer estudante. Há, portanto, em sala de aula, uma carência contumaz que os alunos trazem e que demanda a atuação coletiva, a aprendizagem espontânea; que move uma teia de desejos e aspirações que reforçam a ideia de mudança nos conteúdos curriculares e nas instrumentações pedagógicas.

Deparo-me com essa falta de conhecimento específico sobre a criança autista à medida que entrevisto mais funcionários do CEI Raio de sol. Vejamos o que diz Francelina, Coordenadora da Instituição, sobre autismo: *“É uma crianças que só vive no mundo dele, e quando está em sala de aula fica debaixo da mesa, se esconde das pessoas, não quer ter contato com as outras pessoas”*. Essa conceituação vai ao encontro do pensamento de Baptista e Rosa (2002), ao relatarem que, para a compreensão do autismo e as limitações da transposição desse conhecimento para o cotidiano da criança, é necessário desenvolver níveis mais altos de competências. Na minha compreensão, as professoras do Vitor não tem esta competência de conhecimentos teóricos, metodológicos e técnicos, sequer práticos, de condução de inclusão desta criança.

Atualmente, com a diversidade de estudos sobre autismo e inclusão, não se concebe que alguém afirme nunca ter estudado sobre o assunto, principalmente quando já é graduada em pedagogia. Vejamos a afirmativa da Diretora Alzenir, em sua entrevista: *“nunca estudei sobre o autismo mas, para mim, é aquela criança que não dá atenção as pessoas, que vive no mundo dele, só, isolado, gosta de tá debaixo da mesa que num fala, fala muito pouco, aquela criança que não se turma, não se intera.” (sic)*.

Esses relatos fazem-me lembrar Rubem Alves (1994, p. 22) quando nos fala que as brincadeiras são repetições das coisas realizadas na escola:

Tão bem que se tornam incapazes de pensar coisas diferentes. Tornam-se ecos das coisas ensinadas e aprendidas. Tornam – se incapazes de dizer o diferente. Se existe uma forma certa de pensar e fazer as coisas, porque se dar ao trabalho de se meter por caminhos não explorados? Basta repetir aquilo que a tradição sedimentou ... o saber sedimentado nas poupas dos

riscos da aventura de pensar.

A partir do conhecimento empírico, as entrevistadas, citam algumas características da criança autista, tais como: se isolar, não olhar nos olhos e dificuldade na capacidade comunicativa. Essas características citadas por elas são confirmadas pelo Psiquiatra infantil Dr. Gillberg (2005, p. 04) em sua palestra, quando fala sobre a interação da criança Autista em seu “ambiente e mundo”:

Os sintomas observados de deficiência social nas crianças com autismo são: falham no uso de contato visual durante a interação social; são incapazes de estabelecer relacionamentos amistosos com colegas de acordo com sua idade e estágio de desenvolvimento; carecem da reciprocidade sócio-emocional que se espera no desenvolvimento das crianças; não tentam compartilhar espontaneamente suas experiências ou sensações ou prazeres. Por exemplo: se a criança está feliz com alguma coisa, se está realmente interessada em algo, ela não vem para outra pessoa e mostra aquilo (é como se elas não tivessem essa perspectiva). Elas não pensam sobre o ponto de vista de outras pessoas e então não compartilham e também não vêm buscar conforto ou aconchego – a maioria quando são muito pequenas.

Ressaltamos que, nesse estudo, não temos pretensão de fazer referência ao contexto clínico do Espectro do Autismo. Entretanto, é necessário o conhecimento no tocante as relações sociais, para podermos compreender o comportamento da criança Autista, saber se posicionar nas diversidades de situações e saber trabalhar a transdisciplinaridade. É necessário que os Profissionais possam conhecer melhor as características de uma criança portadora dessa síndrome, para que, na prática pedagógica, possam realizar trabalhos com qualidade e eficácia em relação ao processo de inclusão nas salas regulares de Educação Infantil, confirmando assim o pensamento de Scliar (2006).

3)Experiência em sala: dificuldades na execução da prática pedagógica

Outro ponto a ser destacado nesse estudo são as dificuldades enfrentadas pelo Professor na realização de sua prática de inclusão de crianças autistas.

Vejamos, agora, quais foram as dificuldades enfrentadas pelas professoras do CEI Raios de Sol no processo de inclusão de Vitor. A falta de estímulo por parte dos profissionais da Instituição em relação a Professora elisa conseguir que Vitor pudesse aprender. Foi notória quando Elisa comentou: “Agora

ele já estar começando a falar, que antes ele não falava. Muita gente dizia: Vitor não vai ter possibilidade de falar. O Vitor não tem possibilidade de aprender nada, aí eu disse: mas, ele vai conseguir.

Durante o período de 02 anos que essa Professora esteve com ele houve mudança significativa no comportamento de Vitor. Sobre isso expôs a Professora: *ele já aprendeu a falar mamãe, irmã, Vitória (que ele chamava “tória”), a tia Herbenia que ele chama “bena” (sic).* Essa atitude otimista vai ao encontro com o pensamento de Cunha (2011, p.99):

Quando estamos envolvidos em algo que amamos, parece que nada nos importuna. Quando direcionamos nosso afetos em temas que nos fascinam, não economizamos forças até conhecermos os caminhos que nos levam a respostas.

Quanto à capacitação, Elisa (Professora Regente) relatou: *“foi feito uma breve capacitação que não foi longo, foi só um dia, coisas básicas. Não deu pra eu ter a noção do que é a coisa de qual é o estudo que agente tem que ter com eles”.*

Vejam agora o que nos diz Cunha (2011, p. 97) sobre a Lei 9.394/96, em seu artigo 59 inciso III a respeito dos professores quanto à qualificação atuarem em sala de ensino regular:

Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos em classes comuns.

O ensino voltado à educação especial é composto por poucos Professores, e, em nossa pesquisa, foi possível constatar conforme a fala de Elisa (supracitada) que a capacitação oferecida é algo mais raro ainda. Porém, a Lei 9.394/96 aponta que para esse tipo de atuação é necessário que o profissional seja capacitado. A DCNEI (2010) ressalta que o trabalho pedagógico deve ter compromisso e Educação Infantil de qualidade enfatizando a inclusão na prática pedagógica das crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação com planejamento de vivências e aprendizagem diferenciadas.

Nesse contexto ainda ressaltamos que outro agravante é a ausência da sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Belisário Filho & Cunha (2010, p. 38) relatam que:

O professor do AEE poderá contribuir orientando os profissionais da escola na elaboração das estratégias no cotidiano escolar, na elaboração de recursos e na organização da rotina, de acordo com as peculiaridades de cada aluno e cada escola.

Na CEI - Raios de Sol não tem essa sala especializada. Entretanto, no Município, existe uma parceria com o Governo do Estado com o Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA, na qual essa escola é contemplada para o atendimento à criança Autista, mas não contempla o profissional como aponta Belisário Filho & Cunha (2010).

A escassez de recursos materiais, como suporte para desenvolver práticas educativas como ferramenta de inclusão, foi outro ponto de nossa entrevista de acordo com o relato da Professora Elisa:

O prático é dar revistas para ele rasgar, tintas para ele utilizar, ele adora tinta, ele só não gosta de se melar. Mais para passar no papelzinho é com ele mesmo e mais ninguém, ele gosta de rasgar papel. Na minha concepção é fazer o que ele gosta que chame a atenção dele. (sic)

Quanto a essas práticas Cunha (2011, p. 63) comenta:

As atividades e os objetos que exploram o sensorial são naturalmente estimulantes, ainda que não sejam obviamente pedagógicos, podem adquirir essa função quando engajam o aprendiz e exercem efeito sobre seu comportamento. Por exemplo: rasgar jornal e brincar com água para aliviar tensões e desenvolver coordenação motora fina; usar tinta para rabiscar papéis indiscriminadamente com os dedos em forma de pinça, a fim de desenvolver a “pega do lápis”; subir escadas e rolar pneus para atividades motoras amplas.

Durante a realização da visita constatei que na sala não tinham materiais pedagógicos necessários à construção do conhecimento e que possibilitasse um melhor desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e sensorial das crianças tais como: rasgar jornal, brincar com água para aliviar a tensão e desenvolver a coordenação motora fina; usar tinta para rabiscar papéis indiscriminadamente com os dedos em forma de pinça e materiais montessorianos de encaixe geométricos. A sala tem o alfabeto e as vogais separadas, os números de 0 a 9, uns quebra-cabeças da arca

de Noé e um cartaz com números de 0 a 25 anexadas nas paredes, o que tornava o ambiente sem letramento.

Sobre os materiais pedagógicos Cunha (2011, p.64) afirma que:

Eles adquirem grande importância na educação em casos de autismo. Um exemplo são os materiais montessorianos de encaixes geométricos, que são articulados em ordem de tamanho, espessura e peso, utilizados em escolas do ensino comum, porém podem ser manipulados por qualquer aluno.

A prática da Inclusão de crianças Autistas na Educação Infantil é árdua e desafiante. Em salas regulares são muitos obstáculos que desafiam a atuação do Professor. Imaginemos, agora, desempenhar nosso papel no tocante a crianças que necessitem de práticas e “artefatos” diferenciados para desenvolvimento de sua cognição. Vejamos o que nos diz Cunha (2011, p. 63) sobre este feito:

Em sala de aula ou na sala de recursos as atividades e os objetos que exploram o sensorial são naturalmente estimulantes, ainda que não sejam obviamente pedagógicos, podem adquirir essa função quando engajam o aprendiz e exercem efeito sobre seu comportamento. Por exemplo: rasgar jornal e brincar com água para aliviar tensões e desenvolver coordenação motora fina; usar tintas para rabiscar papéis indiscriminadamente com os dedos em forma de pinça, a fim de desenvolver a “pega do lápis”; subir escadas e rolar pneus para atividades motoras amplas. As experiências sensoriais também podem ser uma forma de redução de ansiedade.

Todas as dificuldades mencionadas fazem parte da vida do Professor, pois, infelizmente no âmbito que vai do nacional ao local (em nosso caso um CEI no município de Pacajus), encontramos as mais diversas realidades que muitas vezes nos fazem sentir “impotentes” diante delas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se apresentar, neste estudo realizado no CEI Raios de Sol, a experiência de Professoras da Educação Infantil na sala de Maternal com uma criança Autista (Vitor). Pretendemos mostrar, através dos dados coletados na entrevista, a realização das práticas pedagógicas, o comportamento do profissional em sua atuação, como também, entender sobre Espectro de Autismo e estratégias para inclusão desse pequeno numa sala comum.

Através de nossa pesquisa, foi possível constatar, por meio dos dados coletados, que apesar da existência de políticas públicas para educação especial na perspectiva do autismo falta uma “real execução” pelas instâncias menores (Município), de formação profissional específica, para realização de práticas pedagógicas de crianças com deficiências, em nosso caso, o Autismo.

Sugere-se que os representantes da categoria reivindiquem formações continuadas específicas, para que o Professor possa atuar com qualidade, e assim, obter resultados positivos no processo de inclusão na Educação Infantil. Além disso, enfatizamos a necessidade de se fazer cumprir a legislação que trata das políticas públicas de inclusão da criança deficiente na educação infantil.

O profissional da Educação que se empenha a trabalhar com as “diferenças”, em especial neste trabalho sobre Inclusão de Crianças Autistas na Educação Infantil, tem que estar em contínuo processo de qualificação profissional e saber atuarem conforme a realidade da de cada criança. Pois, além do contexto da síndrome e práticas pedagógicas propriamente ditas, existem outros fatores como: social, cultural e econômico que interferem na construção do saber e cidadania desses seres tão segregados pela sociedade.

Durante esse estudo de caso ficou evidente que, quando a questão educativa assumir um papel relevante na discussão do autismo, teremos crianças Autistas inclusas em salas regulares com profissionais que tenham consciência da amplitude dessa síndrome e se permita estudar e compreender a confluência entre autismo e Educação, e, que o distanciamento entre eles impede que indivíduos com esse transtorno consigam a sua inserção ao meio social como um todo.

Destacamos, ainda, a importância desta pesquisa para a área de da

Educação, no contexto infantil, para que estudantes e pesquisadores possam refletir sobre o Autismo e inclusão de crianças com essa síndrome no sistema educacional. É importante que se veja a inclusão de crianças Autistas não somente como objeto de estudo, mas, como uma ação importante e necessária na significação da função do Professor, e ainda, aceitação do outro respeitando seus valores, suas crenças e suas escolhas, que venham defini-lo dentro de um contexto social, político, econômico, religioso e cultural.

Finalmente, deixamos claro que o desenvolvimento desta pesquisa teve suas vantagens e inconvenientes. Como vantagens, apontamos o aprendizado em relação a sua feitura e também, a construção de experiências e conhecimentos empíricos e científicos de uma área específica. Como inconvenientes, citamos a precariedade de bibliografias que tenham contemplado a inclusão de crianças Autistas na Educação Infantil. Outra dificuldade encontrada foi meu estado de saúde que me deixou meio apreensiva quanto a concretização do presente feito. Ressaltamos, também, que a partir desta pesquisa, nos sentimos motivada a seguir os estudos em grau maior, por exemplo, mestrado, a fim de que possamos nos aprofundar mais na temática aqui tratada.

REFERÊNCIAS

AHMAD, Laila Azize Souto. Um breve Histórico da Infância e da Instituição de Educação Infantil. **P@rtes**, São Paulo, v.00, p. Eletrônica. Jun. 2009. Disponível em <http://www.partes.com.br/educação/históricoinfancia.asp>. Acesso em: 08 jan. 2012.

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

BARROS, Miguel Daladier. **Educação infantil**: o que diz a legislação . Disponível em <http://www.lfg.com.br>. Acesso em 05 fev. 2012.

BENCINI, Roberta. Uma longa história em defesa de oportunidades iguais para todos. **Nova Escola**, Jan. 2001.

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicol. Reflex. Crit.** Porto Alegre, vol.13 n.1, 2000.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563-577.

BRASIL. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998. vol. I, vol. II.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. O cuidado as crianças pequenas no Brasil escravista. **Cad. Pesq.**, São Paulo (76), p. 31-40, 1991. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n76/n76a04.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2011.

COSTA, Ricardo. **A educação Infantil na Idade Média**. Disponível em: www.ricardocosta.com. Acesso em 29 nov. 2011.

CUNHA, Eugênio. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 3.^a ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011

DRAGO, Rogério. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

GILLBERG, Christopher. **Transtorno do espectro do autismo**. Disponível em: <http://www.caleidoscopio-olhares.org/artigos/Palestra%20Gillberg%2020051010.pdf>. Acesso: 10 set. 2012.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/ é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf. Acesso em: 10 fev. 2012.

KUHMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MATHIAS, Elaine Cristina Bio; PAULA, Sandra Nazareth de. Educação Infantil no Brasil: avanços, desafios e políticas públicas. **Revista Interfaces**: ensino, pesquisa e extensão, n. 1, 2009. Disponível em: http://www.revistainterfaces.com.br/Edicoes/1/1_5.pdf. Acesso em: 15 nov. 2011.

PROINFANTIL. LOPES, Rizek (Org.) et al. Coleção módulo I. unidade 4. livro de estudo - vol. 2., Brasília: Karina, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 06 nov. 2011.

RODRIGUES, David (org). **Inclusão e Educação**: Os doze olhares sobre a educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares para educação infantil**. Fortaleza: SEDUC, 2011.

ZORTÉA, Ana Maira. **Inclusão na educação infantil**. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.