

Funcionamento e organização das salas de recursos multifuncionais para alunos com autismo

Operation and organization of multifunctional resource rooms for students with autism

Francisca Elizandra Palheta Gomes

Universidad De La Integración De Las Américas

Escuela De Postgrado

Maestría En Ciências Da Educação

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação
Curso de mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas
Orientador: Dr. Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.77.27

RESUMO

Os instrumentos legais que tratam da inclusão escolar de pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, enfatizam que a educação é um dever, não só do Estado, mas de todos que compõem a sociedade, inclusive da família. Apesar das leis brasileiras que tratam das políticas voltadas para a Educação Inclusiva garantirem a obrigatoriedade da matrícula dos alunos do Público-alvo da Educação Especial (PAEE) e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino regular, é notória a ausência de estudos que discutem a qualidade e as contribuições deste atendimento, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), voltados para o desenvolvimento das potencialidades das Crianças com Autismo (TEA). No campo empírico-teórico-metodológico, dialogou com autores que discutem a educação inclusiva; delineou-se como uma pesquisa de campo, de cunho descritivo, com uma abordagem qualitativa. Assim, concluiu-se que as categorias problematizadas neste estudo tornam claro que o processo de inclusão, por meio do Atendimento Educacional Especializado, perpassa pela organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais.

Palavras-chave: educação especial. atendimento educacional especializado. sala de recursos multifuncionais. transtorno do espectro do autismo. inclusão.

ABSTRACT

The legal instruments that deal with the school inclusion of People with Disabilities, Global Developmental Disorders and High Abilities/Giftedness emphasize that education is a duty, not only of the State, but of all who make up society, including the family. Although Brazilian laws dealing with policies aimed at Inclusive Education guarantee the mandatory enrollment of students from the Special Education Target Audience (PAEE) and the provision of Specialized Educational Assistance (AEE) in regular education, the absence of studies is notorious. that discuss the quality and contributions of this service, carried out in the Multifunctional Resource Rooms (SRM), aimed at developing the potential of Children with Autism (ASD). In the empirical-theoretical-methodological field, he dialogued with authors who discuss inclusive education; it was designed as a field research, of a descriptive nature, with a qualitative approach. Thus, it was concluded that the categories problematized in this study make it clear that the process of inclusion, through Specialized Educational Assistance, permeates the organization and functioning of the Multifunctional Resource Rooms.

Keywords: special education. specialized educational service. multifunctional resource room. autism spectrum disorder. inclusion.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca caracterizar o funcionamento e organização da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) visando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

O histórico e legislação da educação especial no Brasil, marcada desde a época do

Império (1822-1889), período em que o atendimento das pessoas com deficiência, limitava-se a iniciativas realizadas, de forma isolada, em estabelecimentos como asilos, casa de expostos criados para cuidar de órfãos e crianças abandonadas, dentre outros. Nesse período, o atendimento era extremamente precário, ainda que garantido pela Constituição de 1824, e não havia legislação ou mesmo diretrizes voltadas para as pessoas com deficiências.

Sendo assim, este artigo foi pautado. Situação problema: O funcionamento e a organização das salas de recursos multifuncionais no município foco desta pesquisa, não estavam adequadas ao atendimento educacional especializado (AEE) o que dificultaria a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Pergunta Central: Como se caracteriza o funcionamento e a organização das salas de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado (AEE) dos alunos com Transtorno do Espectro Autismo (TEA)? Objetivo Geral: Caracterizar o funcionamento e organização da sala de recurso multifuncional (SRM) visando o atendimento educacional especializado (AEE) dos alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA).

Espera-se, que este artigo venha contribuir para o processo de agregação de valores, buscando refletir sobre a política nacional, estadual e municipal que orienta as atividades do AEE e a inclusão desse público.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO NO BRASIL

A Constituição Federal/1988 define a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, amparando a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em escolas comuns de ensino regular e, assegura o direito ao atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988)

Nesse sentido, a inclusão do público-alvo da educação especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) em escolas comuns de ensino regular ampara-se na Constituição Federal de 1988, que define em seu artigo a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, garantindo, no artigo 208, o direito ao atendimento educacional especializado (AEE).

Em consonância à Constituição Federal de 1988, o cap. IV, art. 43 da Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) estabeleceu que “os portadores de deficiência” teriam direito ao “atendimento educacional especializado”, preferencialmente, na rede regular de ensino.

No cenário mundial, começava a tomar forma o consenso de que era necessário concentrar esforços para atender as necessidades educacionais de todos os alunos. Como consequência, em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, ocasião em que assinou Declaração de Jomtien, e assumiu o compromisso, perante a comunidade internacional, de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fun-

damental no país.

Posteriormente, no ano de 1994, participou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em Salamanca, na Espanha, que discutiu a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse evento, o Brasil se compromete a transformar a educação brasileira em um sistema inclusivo, o que significa que as escolas públicas devem ser planejadas, considerando as diferentes características e necessidades de aprendizagem do alunado (BRASIL, 1994).

No Brasil, segundo Cunha (2016, p. 37)

[...] Nesse mesmo ano, a Política Nacional de Educação Especial passou a direcionar o processo de integração instrucional, que exige o acesso às aulas regulares no ensino regular para aqueles que conseguem acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino geral no mesmo ritmo dos alunos típicos.

Com efeito, a partir da Convenção da Guatemala (BRASIL, 2001), em 1999, os Estados Partes reafirmaram que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que esses direitos, incluindo o direito de não ser discriminado com base na deficiência, decorrem da dignidade e igualdade inerentes a todo ser humano.

Na literatura, o autismo passa a ser estudado e compreendido como Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), o qual apresentam características como: dificuldades de se socializar, atraso de linguagem e comunicação, e também comportamentos agressivos. Dessa forma, a criança ou indivíduo que se englobe neste conceito passa por um comprometimento intelectual que, por sua vez, compromete seu desenvolvimento e evolução nas esferas, social e acadêmica. Assim, Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) classificam-se em: transtorno autista, transtorno de Rett, transtorno desintegrativo da infância, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE).

Na mais recente publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM-V (APA, 2013), o autismo passou ser denominado como transtornos de neurodesenvolvimento, recebendo o nome de Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Este, segundo Schmidt (2013) é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental. Esta denominação, corresponde a uma mudança na conceituação do transtorno, que reduz os três domínios anteriormente considerados (prejuízo qualitativo na interação social, na comunicação e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades) para dois: déficits sociais e de comunicação e interesses fixados e comportamentos repetitivos, que objetivou facilitar o diagnóstico e situar numa linha contínua, traços ou características distribuídas em níveis de severidade para auxiliar a provisão dos apoios necessários para o desenvolvimento.

Assim sendo, no DSM-V (APA, 2013), as subdivisões deixam de existir e todos ficam sob o guarda-chuva do TEA, no qual os níveis de comprometimento serão classificados como leve, moderado ou grave. Nesse sentido, Schwartzman *et al.* (2014, p. 11) conclui que “não há mais subcategorias como Transtorno de Asperger, Transtorno Autista, entre outros; todos agora são tratados como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)”.

Entretanto, para Santos (2014), devido à complexidade da condição, nem sempre os casos avaliados preenchem todos os critérios de diagnósticos para o transtorno autista. Nesse sentido, Tuchman e Rapin (2009), afirmam que um aluno com autismo tem o desenvolvimento da interação social, da comunicação e do comportamento comprometidos. Coadunando com esse olhar Maciel e Filho (2009, p. 226), relatam que:

Apesar do senso comum afirmar que as pessoas autistas não vivem neste mundo, que são a ele totalmente alheios, não é exatamente isso que ocorre: essa falsa impressão se dá pelo fato de perceberem o mundo de forma diferente da maioria das pessoas e apresentarem respostas fora dos padrões pelos quais estas reagem. Seu aparente alheamento mascara o fato de que em geral estão presentes e são extremamente sensíveis, mas têm dificuldades para se comunicar. Essa ideia de que vivem em seu próprio mundo surgiu quando os primeiros pesquisadores compararam o autismo com a esquizofrenia – cujos portadores constroem verdadeiros mundos imaginários.

Sendo assim, o TEA se apresenta como diagnóstico único, mas com gradações diversas, do grave ao leve, e com uma divisão representada em dois grupos de sintomas: (1) Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos e (2) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Existem muitos mitos e equívocos relacionados a pessoas com TEA. Para Camargo e Bosa (2012), a noção estereotipada que se tem de que crianças autistas possuem uma inteligência secreta e superior, derivada das descrições clássicas, contraria os dados que se tem conhecimento. Para Baptista e Bosa (2002) é comum a crença na impossibilidade de permanência de crianças com autismo no ensino comum. Outros mitos, é que não fazem contato com os olhos, não sorriem, não expressam afeto ou se envolvem em brincadeiras recíprocas ou pensam abstratamente.

Em termos gerais, para de acordo com De Melo *et al.* (2006, p. 56),

[...] esses pensamentos se baseiam em uma visão estática do autismo, um instantâneo de crianças com autismo que deturpa a essência de quem são e o que podem se tornar. Estes equívocos contrastam com uma perspectiva na qual as crianças com autismo demonstram um desenvolvimento dinâmico ao longo do tempo e, às vezes, abandonam muitos dos sinais “clássicos” do transtorno. Estereótipos de pessoas com autismo, como a maioria dos estereótipos sobre pessoas, ignoram o fato de que elas são muito diferentes umas das outras; não apenas no modo como o autismo se expressa, mas também em seus temperamentos, personalidade e competências subjacentes.

Nesse sentido, a eventual falta de respostas das crianças com autismo deve-se, muitas vezes, à falta de compreensão do que lhes está sendo pedido, mais do que a uma atitude de isolamento e rejeição voluntária. Dessa forma, a falta de investimento na criança com autismo, baseada na crença em uma total incapacidade de se comunicar e interagir, pode levar a uma intensificação dos déficits inerentes aos transtornos do espectro autista (BOSA, 2002).

Embora haja consenso entre os especialistas sobre a existência de possíveis alterações no sistema nervoso central que resultariam na ruptura do padrão de desenvolvimento da criança, nenhum aspecto biológico e/ou ambiental pode ser identificado como crítico para o aparecimento das manifestações da doença. esse transtorno (DE MELO *et al.*, 2006).

A literatura descreve e amplia uma gama variável de características presentes em crianças com TEA. Estudos de Gonçalves (2010), Silva e Mulick (2009), Assumpção e Pimentel (2000), e Schwartzman e Assumpção Júnior (1995), incluem: dificuldades de relacionamento interpessoal; aversão a contato físico e a manifestações de carinho; atraso ou ausência de lin-

guagem verbal, mímica e gestual; pouca responsividade a estímulos sonoros, fala e solicitações de interação; pouco contato visual com o interlocutor; pouco uso da expressividade facial para expressar emoções; comportamentos repetitivos, ritualizados e estereotípias; dificuldades para aceitar mudanças e novidades nas rotinas e na interação.

Essas características estão presentes nos mais variados contextos sociais em que a criança convive, principalmente na família e na escola. Por exemplo, na interação social, Schwartzman *et al.* (2014, p. 12-13), enfatiza que:

Os seres humanos são essencialmente sociais, o que significa que vivem e pertencem a diferentes grupos e interagem constantemente com diferentes pessoas. Através desta socialização, as regras da sociedade são transmitidas e as correspondentes oportunidades de comunicação, aprendizagem e desenvolvimento são aprendidas. Interagir efetivamente com as pessoas requer habilidades sociais, que incluem a capacidade de compartilhar adequadamente os espaços com os outros, adaptar-se a diferentes contextos e interpretar os pensamentos e desejos dos outros. Dessa forma, fica claro o quanto essa habilidade é importante para a interação, mas também para o comportamento correto em diferentes contextos como a sala de aula e o ambiente de trabalho (p. 12-13).

Assim, crianças com TEA manifestam dificuldades em socializar-se conforme suas características biopsicossociais. De acordo com o DSM-V (APA, 2013), o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) se apresenta com diagnóstico único, mas com gradações variando do grave ao leve, nos contextos da comunicação social e dos comportamentos restritos e repetitivos, p. ex, no nível 3, exige apoio muito mais substancial; no nível 2, exige apoio substancial; e no nível 1, exige apenas apoio. Esses especificadores de gravidade relacionados aos níveis de gravidade apresentados podem ser usados para descrever a sintomatologia atual, com o reconhecimento de que a gravidade pode variar de acordo com o contexto ou oscilar com o tempo. A gravidade das dificuldades de comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos devem ser avaliados separadamente. As categorias descritivas de gravidade não devem ser usadas para orientar a seleção e entrega de serviços; isso só pode ser definido individualmente e em conversas sobre prioridades e objetivos pessoais (APA, 2013).

De acordo com o DSM-V (APA, 2013), tais sintomas ocorrem desde a infância, limitando assim o funcionamento diário da criança. Por isso, quanto antes houver um diagnóstico, mais cedo podem ser iniciadas as intervenções, e com a estimulação precoce, as dificuldades podem ser compensadas e mascaradas. No diagnóstico do transtorno do espectro do autismo, as características clínicas individuais são registradas através do uso de especificadores (com ou sem deficiência intelectual concomitante; com ou sem deficiência concomitante de linguagem; associada a uma condição médica ou genética conhecida ou a um fator ambiental), bem como especificadores que descrevem sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oferecem aos médicos a oportunidade de individualizar o diagnóstico e transmitir uma descrição clínica mais abrangente dos indivíduos afetados (APA, 2013, p. 32).

Atualmente, os diagnósticos ainda são realizados pela observação do comportamento, o que justifica a demora em sua elaboração. No entanto, já existem estudos que tentam identificar as características neurológicas do transtorno para possibilitar a intervenção precoce e garantir o bem-estar das pessoas com autismo (GARCIA; MOSQUERA, 2011).

Assim, crianças com problemas mais graves, encontram-se, na maior parte do tempo, solitárias e apartadas, balançam-se e podem balbuciar de maneira estereotipada durante perío-

dos longos. Crianças que são muitas vezes descritas e até confundidas como quietas, estranhas, esquisitas e/ou nerds, são aquelas que transitam entre as pessoas, mas encontram dificuldades em relacionar socialmente, não conseguindo afinar os relacionamentos.

Em estudos sobre a prevalência do autismo (TEA), Silva e Mulick (2009), Riesgo (2004), afirmam que são mais frequentes nos meninos do que nas meninas, numa proporção de 4:1, porém, quando ocorre em meninas tendem a ser mais seriamente comprometidas. A prevalência média é de 1% da população menor do que 20 anos de idade, o que significa que muito provavelmente tenhamos mais do que meio milhão de crianças com esse transtorno no Brasil. Outros estudos estimam um aumento drástico de casos, atingindo em média 40 (quarenta) a 60 (sessenta) casos a cada 10.000 (dez mil) nascimentos. De acordo com Baio (2014), Christensen, Baio e Braun (2016), estudos realizados em 2012 com crianças de 8 (oito) anos de idade nos Estados Unidos, apontam uma prevalência global de 14,6 por 1.000 ou 1 em 68 crianças. Em Gadia, Tuchman e Rotta (2004, p. 91), “[...] o autismo pode ocorrer em qualquer classe social, raça ou cultura, sendo que cerca de 65% a 90% dos casos estão associados à deficiência mental”.

Quanto a interação com outras crianças, Nunes e Araújo (2014), Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) e Camargo e Bosa (2012) enfatizam a importância da participação da criança com autismo em contextos sociais que possibilitem a interação com outras crianças da mesma faixa etária, principalmente, no contexto escolar. Esse é um caminho para ampliar as suas capacidades interativas. A convivência proporciona modelos de interação e oportunidades de vivenciar uma variedade de situações.

Para Camargo e Bosa (2012), a escola é o ambiente privilegiado para promover espaços de aprendizagem e convivência para todas as crianças. Logo, julgar que a criança está alheia ao que acontece a sua volta restringe a motivação para investir na sua potencialidade para a interação. Camargo e Bosa (2012, p. 66) apontam ainda que:

[...] A interação com outras crianças da mesma faixa etária proporciona contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de ideias, de papéis e o compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos.

Assim, o acesso de crianças com TEA à rede regular pode promover grandes avanços nos processos de ensino-aprendizagem, socialização e inserção ao meio social, principalmente quando contamos com profissionais capacitados na escola e o auxílio de uma equipe multidisciplinar (CARVALHO, 2009).

Com esse olhar, Gomes e Mendes (2010), Camargo e Bosa (2012), afirmam que: a maioria dos alunos com autismo interage com seus colegas, e que entre 60% e 70% desses alunos apresentam, às vezes, comportamentos difíceis de lidar, interagindo com certa dificuldade ou não interagindo o tempo todo; relatam ainda que proporcionar às crianças com TEA a convivência com outras crianças da mesma faixa etária faz com que suas capacidades interativas sejam estimuladas.

Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Transtorno Do Espectro Do Autismo (TEA)

Diante dos resultados encontrados nesta revisão, observou-se um reduzido número de trabalhos que contemplam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto aos alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Dos três estudos analisados, um volta-se para os efeitos do manejo comportamental no uso de comunicação alternativa e ampliada para o favorecimento da comunicação em alunos com autismo, e os demais tratam do Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado para os alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais.

Quadro 1 - Visualização dos estudos incluídos na revisão sistemática

Nome do autor	Nome do estudo	Palavras-chave	Tipo de estudo	Local	Ano
AIDA TERESA DOS SANTOS BRITO	Prática Educativa no AEE: os efeitos do manejo comportamental no uso de comunicação alternativa e ampliada para o favorecimento da comunicação em alunos com autismo.	Prática educativa. Manejo Comportamental. Comunicação Alternativa e Ampliada. Autismo.	Tese	Fundação Universidade Federal do Piauí	2016
GEYSE PATTRIZIA TEIXEIRA SADIM	Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na rede municipal de Manaus.	Atendimento Educacional Especializado; Salas de Recursos Multifuncionais; Autismo; Educação Inclusiva	Dissertação	Universidade Federal do Amazonas	2018
JANIBY SILVA DE OLIVEIRA	Prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da escola inclusiva.	Educação Especial Inclusiva; Prática Pedagógica; Autismo.	Dissertação	Universidade Federal do Pará	2017
Joao Rakson Angelim da Silva	Habilidades sociais de crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo (tea) que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (aee).	Educação especial; Atendimento educacional especializado; Habilidades sociais; Transtorno do espectro do autismo	Dissertação	Universidade Federal do Amazonas	2018

Fonte: Elaboração própria.

A pesquisa de Brito (2016) investigou a prática educativa de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir dos efeitos do manejo comportamental no uso de sistemas de Comunicação Alternativos e Ampliados (SCAA) em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), realizado em 4 (quatro) escolas da rede pública municipal de ensino da cidade de Teresina, PI, abrangendo oito professoras da sala de Atendimento Educacional Especializado e seus respectivos alunos com TEA.

Ao fim dos estudos, concluiu que ocorreu a ampliação do manejo comportamental das professoras e um aumento na capacidade de interação com os alunos, indicando o favorecimento da comunicação das crianças pesquisadas.

A pesquisa de Sadim (2018) caracterizou a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, visando o atendimento dos educandos com Autismo na Rede Municipal de Manaus. Concluiu-se que os elementos discutidos neste estudo foram responsáveis pelo entendimento de que o processo de

inclusão por meio do apoio educacional especializado perpassa a organização e o funcionamento dos espaços de recursos multifuncionais.

A pesquisa de Oliveira (2017) analisou a prática pedagógica do professor do 5º ano do Ensino Fundamental com o aluno autista no processo de inclusão. Teve como objetivo geral analisar a prática pedagógica do professor na classe comum com uma aluna autista em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental da cidade de Belém/Pará.

Ao fim dos estudos, concluiu que a inclusão ainda é um desafio, uma vez que os professores nem sempre possuem uma formação sólida sobre este campo, principalmente no que pese a inclusão de pessoa com autismo. Há ainda o fato de que muitos ainda precisam sentir-se participantes de um projeto que de fato tenha a inclusão como um compromisso, uma responsabilidade coletiva. É perceptível no caso analisado, que a prática pedagógica nem sempre é pensada de modo inclusivo, deixando de lado metodologias que priorizem não apenas os alunos sem deficiência, mas também a aluna autista, ou seja, a turma como um todo. Tal situação foi relatada pelas professoras quando disseram ter muita dificuldade em desenvolver atividades voltadas para a inclusão devido a vários fatores. Entre eles, está à falta de formação adequada e o desconhecimento de metodologia específica que garantam a interação e a participação de todos.

Nessa trajetória, o estudo de Silva (2017) realizado em duas escolas da rede municipal de ensino fundamental, em Manaus, investigou as habilidades sociais de crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA) que frequentaram o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado na sala de recursos multifuncionais (SRM). De forma mais específica, identificou os recursos pessoais utilizados por professores na sala de recursos multifuncionais (SRM) durante o atendimento educacional especializado (AEE); descreveu as habilidades sociais de crianças com o transtorno do espectro do autismo (TEA) que frequentaram o atendimento educacional especializado (AEE) ofertado na sala de recursos multifuncionais (SRM); e, por fim, analisou a relação entre habilidades sociais de crianças com TEA com o ambiente imediato (SRM/AEE) destacando vivências que favoreceram o desenvolvimento da criança. Ao final, concluiu-se que o processo de inclusão de alunos com TEA e outras referentes à Educação Especial, ainda está a depender de muitas ações coordenadas que unam os professores, as famílias, as escolas, a Secretaria de Educação do Município, as Universidades e a comunidade.

Assim, percebeu-se que, ao fim dessa revisão sistemática, as publicações que envolveram o atendimento educacionais especializados voltados aos alunos com TEA, praticado nas salas de recursos multifuncionais ainda são muito insipientes diante da importância que esse tema tem repercutido nos sistemas de educação de todo o país.

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de estudos que abordem especificamente sobre o atendimento educacional especializado para os alunos com TEA, no que se refere a sua organização, planejamento, avaliação e prática pedagógica dentro das salas de recursos multifuncionais, onde ocorre o atendimento educacional especializado.

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

A presente pesquisa que delineou este estudo deu-se em um município da região centro-leste do estado do Amazonas, interior do norte do Brasil. Localizado a 176 km a leste por via

aérea ou 270 km a jusante pelo rio a partir de Manaus. É a terceira cidade mais populosa do estado, na margem do rio Amazonas.

O método de pesquisa utilizado foi o não-experimental que significa que existe uma variável preditora ou grupo de sujeitos que não pode ser manipulado pelo pesquisador. Normalmente, isso significa que outras rotas devem ser usadas para tirar conclusões, como correlação, pesquisa ou estudo de caso.

Assim essa pesquisa se caracteriza como estudo de caso que significa um tipo de análise qualitativa e tem sido considerado, de acordo com Yin (2009, p. 10): “o irmão mais fraco dos métodos das Ciências Sociais” e as pesquisas feitas através deste método têm sido consideradas desviadas de suas disciplinas, talvez porque as investigações que o utilizam possuem precisão, objetividade e rigor insuficientes.

O enfoque da investigação foi da pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa envolve coletar e analisar dados não numéricos (por exemplo, texto, vídeo ou áudio) para entender conceitos, opiniões ou experiências. Pode ser usado para reunir insights aprofundados sobre um problema ou gerar novas ideias para pesquisa (FURASTÉ, 2006).

ANÁLISE DE RESULTADOS

Organização dos resultados

A falta de conhecimento sobre como lidar com os alunos com necessidades educativas especiais, em muitos casos pode gerar desestabilidade em relação à atuação profissional. Porém os professores da sala comum embora sejam responsáveis pelos encaminhamentos, nem sempre tem conhecimento de quais características devem ser consideradas para que o aluno seja elegível para um atendimento mais especializado. Dentre os vários obstáculos que impedem e dificultam que a política de inclusão aconteça, um deles, decorre do despreparo dos professores do ensino regular.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) é constituída de forma que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes e, devido ao seu impacto educacional, exerce influência significativa nos modos de aprender e ensinar na escola, orientando e subsidiando os sistemas de ensino em relação à Educação Especial.

O principal objetivo da referida política é o de assegurar a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para tanto, deu-se importância relevante aos quesitos: 1) Atendimento Educacional Especializado – AEE que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que possam eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela; 2) participação da família e da comunidade para ser protagonista de ações educacionais que venham a reconhecer e valorizar as diferenças presentes no cotidiano escolar, construindo condições efetivas de participação

e aprendizagem para todos (BRASIL, 2008b).

Diante desse contexto, Costa (2011) destaca que a SRM não deve ser configurada como um espaço diferenciado da sala de aula comum, não podendo estar distante da educação escolar centrada nos princípios de inclusão, mas que deve se apresentar como um espaço pedagógico, significativamente relevante que fortaleça o papel especializado da educação dos indivíduos com necessidades educativas especiais, possibilitando assim o processo de ensino-aprendizagem. O aprendizado e conseqüentemente o desenvolvimento das diferentes potencialidades do educando acontece a partir da troca de informações, principalmente entre os familiares desses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo exemplifica que os professores da escola foco desta pesquisa enfrentam uma realidade permeada por problemas socioeconômicos graves. Desde a implementação das salas de recursos multifuncionais, não receberam novos materiais e nenhuma visita por técnico do MEC foi realizada. Com os recursos limitados, os professores se tornam especialistas na confecção e adaptação de materiais pedagógicos para utilizar com os alunos com TEA.

A pessoa com deficiência geralmente apresenta atrasos em seu desenvolvimento cognitivo e necessita de estímulos para desenvolver suas habilidades cognitivas, motoras e sensoriais, principalmente o aluno com TEA (autismo) que apresenta déficits na socialização e comunicação. Assim, acredita-se que se faz necessário a utilização de materiais pedagógicos concretos e estratégias metodológicas para que os alunos se apropriem dos conhecimentos historicamente construídos.

A sala de recursos multifuncionais caracteriza-se como uma oferta pedagógica disciplinar específica com recurso a materiais e equipamentos técnicos específicos, que apoiam e complementam a oferta pedagógica realizada paralelamente à sala regular no horário da tarde. É uma importante estratégia para o processo de inclusão escolar. Assim, funciona como um espaço para atendimento educacional especializado para desenvolvimento de ações de complementações e suplementações curriculares onde é organizada com diferentes equipamentos e matérias, pode atender, conforme cronograma de horário os alunos públicos da educação especial (ALVES, 2015).

Diante da realidade encontrada, o governo federal deveria dar continuidade a ações do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Tipo I e Tipo II, instituído por meio da Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007, que foi criado para atender à demanda das escolas que possuíam em seu quadro de alunos matrículas de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Os municípios localizados no Amazonas, como é comum nos demais localizados em outras regiões, não conseguem manter, de forma unilateral, projetos com essa envergadura, é preciso maiores investimentos e desenvolver políticas públicas que venham ser efetivadas no processo inclusivo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. B. Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Uberlândia: Implantação, organização e desenvolvimento. Universidade Federal de Uberlândia - Dissertação de Mestrado em Educação, 2015.
- APA - ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, DSM IV. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B.; PIMENTEL, A. C. B. Autismo infantil. Rev. Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 37-39, 2000.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Orgs). Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 21-39.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e linha da ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 1990.
- BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.
- BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Seção 1, nº 131, p. 1. 2008a.
- BRITO, A. T. S. Prática educativa no AEE: os efeitos do manejo comportamental no uso de comunicação alternativa e ampliada para o favorecimento da comunicação em alunos com autismo. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, 2016.
- BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C.R. e BOSA, C. (Orgs). Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.
- BAIO, J. *et al.* Prevalence of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2010. Surveillance Summaries, v. 63, SS02, p. 1-21, 2014
- CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. Psicologia & Sociedade, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2012.
- CARVALHO, R. O.; ORIENT, S. de F. Inclusão e escolarização de alunos autistas. Pedagogia em Ação, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 111-114, Jul. 2009.
- CHRISTENSEN, D. L.; BAIO, J.; BRAUN, K. V. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2012. MMWR Surveillance Summaries, v. 65, n. SS-3, p. 1-23, 2016.

- COSTA, V. B. A sala de recursos: algumas contribuições ao processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência visual. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 6, 2011. Inclusão: pesquisa e ensino. Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, p.1738-1750.
- CUNHA, E. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2016.
- DE MELO, T. M. *et al.* Relações entre alterações anatomofuncionais do sistema nervoso central e autismo. Revista CEFAC, v. 8, n. 1, p. 36-41, 2006.
- GADIA, C.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. Jornal de Pediatria, v. 80, n. 2, p. 83-94, 2004.
- GARCIA, P. M.; MOSQUERA, C. F. F. Causas neurológicas do autismo. O Mosaico, (5), 106-122. 2011.
- GONÇALVES, N. C. O olhar da psicologia da saúde sobre o impacto do transtorno autista no núcleo familiar. 2010.
- MACIEL, M. M.; FILHO, A. P. G. Autismo: uma abordagem tamanho família. In: DÍAZ, F., *et al.*, orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 224-235.
- NUNES, D. R. P.; ARAÚJO, E. R. Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 22, n. 84, p. 1-15, 2014.
- GOMES, C.; MENDES, E. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.
- OLIVEIRA, J. S. A prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da Escola Inclusiva. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará - UEPA. Belém, 2017. 122 f.
- RIESGO, R. Transtorno de Déficit Atenção/Hiperatividade na infância”. In: KAPCZINSKY, F.; QUEVEDO, J., IZQUIERDO, I. Bases biológicas dos transtornos psiquiátricos. Porto Alegre: Artmed, pp. 337-345.
- SADIM, G. P. T. Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na rede municipal de Manaus. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Manaus, 2018. 102 f.: il. color; 31 cm.
- SANTOS, L. M. dos. A inclusão da criança com autismo na educação infantil: possibilidades de práticas pedagógicas. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2014.
- SCHMIDT, C. (org.). Autismo, educação e transdisciplinaridade. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- SCHWARTZMAN, J. S. *et al.* Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores [livro eletrônico]. São Paulo: Memnon, 2014.
- SILVA, M.; MULICK, J. A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009.

SILVA, R. M.; RIBEIRO, L. L. Permanências do Modelo Médico nos Discursos dos Professores da Educação Especial. Revista Educação, Artes e Inclusão. Vol. 13, nº1, Jan./Abr. 2007.

TUCHMAN, R.; RAPIN, I. Autismo: abordagem neurobiológica. Porto Alegre: Artmed, 2009.

YIN, R. K. Pesquisa de Estudo de Caso - Design e Métodos. São Paulo: Sage Publications Inc., 2009.