UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IZABEL CRISTINA ARAUJO ALMEIDA

ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES

Feira de Santana

2019

IZABEL CRISTINA ARAUJO ALMEIDA

ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha 2 - Culturas, formação e práticas pedagógicas, da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Solange Lucas Ribeiro.

Feira de Santana

2019

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

A447 Almeida, Izabel Cristina Araujo
Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) : concepções e práticas dos professores / Izabel Cristina Araujo Almeida. – 2019.
147 f.: il.

Orientadora: Solange Lucas Ribeiro
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2019.

1. Alfabetização – alunos com TEA. 2. Transtorno do espectro autista (TEA). 3. Autismo. 4. Inclusão. 5. Práticas pedagógicas. I. Ribeiro, Solange Lucas, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 372:616.896

Luis Ricardo Andrade da Silva - Bibliotecário - CRB-5/1790

TERMO DE APROVAÇÃO

IZABEL CRISTINA ARAUJO ALMEIDA

ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana.

Feira de Santana, Bahia, 21 de Março de 2019

BANCA EXAMINADORA

_____

Solange Lucas Ribeiro (Orientadora)
Doutora em Educação, Universidad Del Mar - Chile
Universidade Estadual de Feira de Santana

_____

Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

_____

Leomárcia Caffé de Oliveira Uzeda
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Estadual de Feira de Santana

_____

Suzana Alves Nogueira Souza
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Estadual de Feira de Santana

Dedico este trabalho à minha família e amigos, que me incentivaram.

Às crianças com TEA e suas famílias, que me despertaram para esta pesquisa.

A todos os professores com os quais convivi e convivo, aprendi e continuo a aprender.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por estar sempre comigo, por ter me dado força e alento para enfrentar as adversidades que surgiram ao longo da caminhada e me capacitou a produzir este trabalho.

Ao meu marido Antônio Rubens, que me entendeu, me ajudou com a dinâmica da casa e compreendeu cada ausência, impaciência e “desespero”!

Às minhas filhas, Lorena e Mariana, por acreditarem e por compreenderem as minhas ausências, mesmo quando fisicamente presente estava.

À minha mãe, que foi mãe e pai por toda minha vida, exemplo de força e perseverança e a meu irmão, sentimento puro e verdadeiro incentivo e fé.

À minha orientadora, professora Drª Solange Lucas Ribeiro, pela dedicação, competência, paciência e disponibilidade em suas orientações.

Aos professores, coordenação e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, em especial ao professor Marco Barzano que me situou, de volta à produção acadêmica com maestria.

À professora Zenilda que sempre me incentivou e ajudou a mergulhar nessa jornada.

Às amigas do GEPEE por compreenderem as minhas ausências durante esse período e pelo incentivo durante esta caminhada.

Aos meus amigos e amigas, em especial à Marialice, Tessy, Silvia e Ustane que sempre entenderam minhas angústias e me impulsionaram, crendo na minha capacidade, às vezes mais que eu mesma.

À escola, às professoras e às crianças, cenário do estudo por permitirem que essa pesquisa se concretizasse.

Às crianças com TEA e suas famílias, com as quais convivi e convivo, os maiores promotores do interesse dessa pesquisa.

Aos profissionais do Colégio Santo Antônio, especialmente coordenação e direção, por entenderem meu momento e também me incentivarem.

A todos que contribuíram de alguma forma, para a realização deste trabalho e que torceram por mim.

A todos, minha gratidão genuína.

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor,
seria como o metal que soa ou como o sino que tine.
E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e
toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse
os montes, e não tivesse amor, nada seria.
(Bíblia Sagrada, 1 Coríntios 13:1-2).

RESUMO

A alfabetização é o começo de uma história de emancipação fundamental para todo ser humano constituir sua identidade e sua posição na sociedade em que está inserido. Considerando que a escola tem a função de propiciar a construção e sistematizar os conhecimentos científicos, e, recebendo alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que apresentam peculiaridades em sua forma de aprender, pode-se inferir que alfabetizar alunos com TEA, é um processo complexo. Diante disso, esta pesquisa buscou investigar as concepções e práticas docentes que permeiam o processo de alfabetização de crianças com TEA, buscando as possíveis fragilidades e potencialidades desse processo. Assim, a questão central que norteou a pesquisa foi, que concepções de alfabetização embasam as práticas docentes dos alfabetizadores de alunos com TEA na escola regular. Para isso, optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso e para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e a observação sistemática do trabalho. Os sujeitos da pesquisa foram dez professores da rede pública municipal de Feira de Santana, sendo, quatro de sala regular, cinco professores auxiliares (estagiários) e uma professora da sala de recursos multifuncionais (SRM), todos atuando com alunos com TEA. Para tanto pautou-se em um referencial teórico embasado, principalmente, nas ideias de Vygotsky sobre aprendizagem, desenvolvimento e mediação e outros autores que pesquisam sobre educação inclusiva, alfabetização e alunos com TEA. Os resultados evidenciam que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a alfabetização do aluno com TEA se efetive, visto que são grandes as dificuldades encontradas pelas professoras na prática docente, sobretudo no que se refere ao conhecimento de métodos de alfabetização e estilos de aprendizagem de alunos com TEA, em virtude das peculiaridades desses alunos. As professoras consideram que as dificuldades são agravadas pelas lacunas na formação docente inicial e continuada, ausência de trabalho articulado entre professoras da SRM e demais professoras, sujeitos que participam do processo, dentre outros. Entretanto, apesar dos muitos desafios a serem vencidos, foi possível verificar que, embora ainda de forma muito incipiente, já estava presente, na escola, através da professora da SRM, a utilização de método e a busca de uma sistematização de procedimentos e conhecimentos para viabilizar a alfabetização de tais alunos.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Autismo. Alfabetização. Alunos com TEA. Inclusão.

ABSTRACT

Literacy is the beginning of a history of emancipation that is fundamental for every human being to constitute his identity and his position in the society in which he is inserted. Considering that the school has the function of building and systematizing scientific knowledge, and, receiving students with Autism Spectrum Disorder (TEA), who have peculiarities in their way of learning, it can be inferred that to alphabetize students with ASD is a complex process. In view of this, this research sought to investigate the conceptions and teaching practices that permeate the literacy process of children with ASD, searching for possible weaknesses and potentialities of this process. Thus, the central issue that guided the research was that literacy conceptions support the teaching practices of literacy students with ASD in the regular school. For this, we chose a qualitative approach, such as a case study and for data collection, semi-structured interviews and systematic observation of the work were done. The subjects of the research were ten teachers from the municipal public network of Feira de Santana, four of whom were regular teachers, five auxiliary teachers (trainees) and one teacher from the multifunction resource room (SRM), all of whom worked with students with ASD. It was based on a theoretical framework based mainly on Vygotsky's ideas about learning, development, mediation and other authors who research on inclusive education, literacy and students with ASD. The results show that there is still a long way to go in order for the literacy of the student with ASD to be effective, since the difficulties encountered by teachers in teaching practice are great, especially with regard to knowledge of literacy methods and styles of learning. students with ASD, due to the peculiarities of these students. The teachers consider that the difficulties are compounded by the gaps in initial and continuing teacher training, absence of articulated work between SRM teachers and other teachers, subjects who participate in the process, among others. However, despite the many challenges to be overcome, it was possible to verify that, although still very incipient, the use of method and the search for a systematization of procedures and the literacy of such students.

Key words: Autism Spectrum Disorder (ASD). Autism. Literacy. Students with ASD. Inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Descrição dos sujeitos por formação 81
Imagem 1 – Atividade executada pela criança com TEA 3º ano 98
Imagem 2 – Atividade executada pela criança com TEA 2º ano 98
Imagem 3 – Atividade executada pela criança com TEA do 4º ano 99
Imagem 4 – Atividade executada pela criança com TEA do 4º ano 99
Imagem 5 – Atividade executada pela criança com TEA do 3º ano 99
Imagem 6 – Atividade executada pela criança com TEA do 2º ano 99
Imagem 7 – Atividade executada pela criança com TEA do 2º ano 104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CAP	Centro de Apoio Pedagógico
CAPES	Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CFN	Currículo Funcional Natural
CID	Classificação Internacional de Doenças
DPS	Disfunção do Processamento Sensorial
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EBSCO HOST	Information Services de Pesquisa
GEPEE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial
IBC	Instituto Benjamin Constant
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional da Educação de Surdos
INTEREDUC	Centro Interprofissional de Atendimento Educacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LILACS	Bases Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências e Saúde
MEC	Ministério da Educação
MEDLINE	Sistema On line de Busca e Análise de Literatura Médica
NEE	Necessidade Educacional Especial
NEPEA	Núcleo Especializado para Pessoas com Espectro Autista
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PECS	Picture Exchange Communication System
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico

SCIELO	Scientific Electronic Library On line
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped Children
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

CAPÍTULO 1: ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA: TRAJETÓRIAS E DIÁLOGOS 23

1.1 A inclusão: da segregação a chegada do aluno com TEA na sala de aula regular 24

1.2 O TEA nos Manuais Internacionais: características peculiares 27

1.3 Crianças com TEA: um jeito diferente de aprender 29

1.4 Prática docente com alunos com TEA: um jeito diferente de ensinar 34

1.4.1 **Contextualizando os Métodos para o TEA: uma discussão necessária à prática docente** 39

1.5 Formação do professor para diversidade e diferença 47

1.6 Alfabetização do aluno com TEA 52

CAPÍTULO 2: ALFABETIZAÇÃO: HISTORICIZANDO E DISCUTINDO O TEMA 59

2.1 Escolarização no Brasil: os caminhos percorridos 59

2.1.1 Métodos: a alfabetização e suas demarcações 61

2.2 Escolas de Feira de Santana e a alfabetização: em que base estão apoiadas? 67

2.3 Alfabetização da criança com deficiência: documentos que orientam a prática pedagógica no município de Feira de Santana 69

CAPÍTULO 3: CAMINHO METODOLÓGICO 76

3.1 Pressupostos metodológicos da pesquisa 76

3.2 Dispositivos para a recolha e produção de dados 78

3.3 Lócus da pesquisa 80

3.4 Sujeitos da pesquisa 80

3.5 Análise dos resultados 81

CAPÍTULO 4: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA: REVELAÇÕES DA PESQUISA 83

4.1 Concepções que norteiam a prática docente no processo de alfabetização do aluno com TEA 84
4.1.1 Concepções dos professores e auxiliares envolvidos nesse processo 84
4.1.2 Projeto Político Pedagógico (PPP): concepções e princípios voltados à diversidade/diferença 89
4.2 Práticas docentes na alfabetização de alunos com TEA 93
4.2.1 Práticas docentes em questão: o (des)conhecimento dos métodos como a tônica do processo de alfabetização de crianças com TEA 93
4.2.2 Os professores da sala regular, auxiliares e da SRM: a configuração do dia a dia na alfabetização de crianças com TEA 102
4.3 Fatores que potencializam e/ou fragilizam o processo de alfabetização de crianças com TEA 112
4.3.1 A fragilidade da formação docente: possíveis implicações para a alfabetização 113
4.3.1.1 ***A (in)visibilidade das peculiaridades e os (pré)conceitos sobre a forma de aprender da criança com TEA*** 115
4.3.2 Fatores que potencializam a alfabetização de alunos com TEA: onde aparece o método 122

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 124

REFERÊNCIAS 130

APÊNDICES 139
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR DA SALA DE REGULAR 140
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS 142
APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO 144
APÊNDICE D – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 147

INTRODUÇÃO

O papel da Escola vem se modificando no decorrer do tempo, acompanhando o panorama político e cultural em cada cenário. A história ratifica que o poder ou a liderança política acaba articulando, de forma direta ou indireta, as coordenadas para a ação da escola. Sabemos que a função principal dela é a escolarização, no sentido de sistematizar conhecimentos científicos. Entretanto, saber como ocorre esta escolarização é fundamental, pois se esta percepção não for nítida e o caminho trilhado for embaçado, corre-se o risco de trilhar esse percurso com ações que podem levar ao "fracasso escolar" trazendo marcas negativas ao processo de desenvolvimento acadêmico, social e cultural do ser.

Saviani (2005, p. 36), afirma que a "educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens." Ele faz a ressalva que a educação não se resume a ensino, todavia o ensino é educação "a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado." (SAVIANI, 2011, p. 14). Então, "a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão." (SAVIANI, 2011, p. 14). Este autor ainda alerta que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever.

Apesar de se expandir a concepção social de escola, não podemos perder de vista que, dentro desta concepção, como o próprio Saviani (2011) discorre, a escola deve inserir a criança, o adolescente, o jovem ou adulto na dinâmica da aprendizagem sistemática, no mundo letrado e ajudar a desenvolver habilidades de leitura, escrita, cálculo, dentre outras e, enfim, as competências mais complexas de abstração e de criticidade. Assim, a criança não deve estar na escola apenas para socialização.

E quando falamos das crianças com deficiência e/ou com Necessidades Educacionais Especiais, essa premissa deve ser bem observada, pois pesquisadores como Costa (2012), Menezes (2012), Serra (2008; 2018), dentre outros, comprovam, que em muitas situações não tem acontecido o aprendizado sistematizado, ou seja, a inclusão não tem sido efetivada de forma integral com a presença, participação e aprendizagem (AINSCOW, 2004 apud GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007).

Diante desse aspecto, é necessário destacar que a escola não tem conseguido cumprir este papel de forma eficaz e as crianças têm chegado ao final das séries iniciais do Ensino Fundamental, com fragilidades nas competências iniciais da leitura e escrita. Tanto a escola

precisa ter clareza da concepção que deseja seguir, como o professor, em sua sala de aula, necessita conhecer as diversas concepções, técnicas e métodos, fundamentação teórica, aliando à sua sensibilidade e conhecimento, sobre a criança, para encontrar formas para uma mediação que possibilite a aprendizagem.

Isso não elimina a necessidade de conhecer métodos e técnicas, pelo contrário, exige que o professor conheça diferentes formas e tenha a sensibilidade e propriedade com cada uma, para usá-la convenientemente com cada criança e no momento apropriado, fazendo os adornos pertinentes durante todo o caminho, além da indispensabilidade de compreender o desenvolvimento infantil, com o objetivo de não "engessar" um processo extremamente complexo com uso de "receitas prontas" que pode ser eficaz em algum momento com alguma criança e, em outro, ser completamente improdutivo. Por isso, é necessário ter clareza das concepções que embasam suas práticas docentes.

O desenvolvimento da alfabetização é intricado, e um movimento tão heterogêneo requer estratégias bem embasadas, posturas flexíveis e firmes ao mesmo tempo, o que parece uma contradição e uma incerteza. Contudo, o próprio desenvolvimento humano é cheio de complexidades e contradições, especialmente no que se refere aos aspectos psicológicos, cognitivos e sociais, todos estes intimamente ligados ao ato de aprender.

No caso da alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), não se pode deixar de conhecer as especificidades do próprio transtorno e individualmente do aluno que está para ser alfabetizado, pelas peculiaridades do sujeito aprendiz. Se a pessoa com TEA tem uma forma diferente de "ver o mundo", um funcionamento cerebral distinto (ROGERS; DAWSON, 2010; MURIAS et al., 2007; GRANDIN, 1992), deve-se pensar na forma de alfabetizar essa pessoa. Jeito diferente de aprender requer um jeito diferente de ensinar.

Tomamos, neste estudo, uma concepção de alfabetização que de acordo com Soares (2003), não podemos desprezar suas especificidades. Aprender a técnica, o código e aprender também a utilizar, ou seja, o uso da técnica nas práticas sociais da leitura e da escrita constituem dois processos, "e um não está antes do outro" (SOARES, 2003, p. 16). Esta autora ressalta que "a alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento" (SOARES, 2003, p. 16). Além disso, e juntamente à esta concepção, mais especificamente em relação à alfabetização do aluno com TEA, coadunamos também com Serra (2018), que defende a abordagem do método fônico e criou, depois de onze anos de pesquisa nessa área, uma metodologia para sistematizar o processo.

O momento de alfabetização transcende à rotina de sala de aula e ao sentido estrito do termo. Ler e escrever, entendidos como construção cultural e marcados pela função essencial

da escola, trazem diversos conflitos e angústias para todos os sujeitos envolvidos nesse movimento. Isto suscitou sempre meu interesse, tendo íntima relação com a minha vivência, desde quando cursei o Magistério, no início dos anos 1980, visto que na época já trabalhava com crianças na educação infantil e ensino fundamental e buscava encontrar formas de ajudar as crianças que não conseguiam aprender no mesmo ritmo e estilo que as outras. Nessa época, ainda não era comum o discurso da inclusão de crianças com Necessidade Educacionais Especiais.

Percorrendo este trajeto, fiz a especialização em psicopedagogia e, em 2010, na busca de caminhos mais consistentes e sistematizados para amparar minha prática pedagógica, cuja complexidade aumentava com a inclusão de crianças com deficiência, entrei no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE) UEFS. Essa experiência agregou reflexões, conhecimentos e o engajamento em pesquisas e cursos de extensão. Então, quando comecei a experienciar o trabalho com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com um estilo de aprender bastante peculiar, ficaram patentes que os questionamentos dos pais e colegas professores, também eram os meus.

Assim, em minha trajetória, como professora e como psicopedagoga, com frequência ouço questionamentos dos pais, como: “professora, o meu filho vai aprender a ler?”; “Professora, meu coração fica apertadinho quando deixo ele aqui, sem saber se ele vai aprender!”; “Olha pró, não se preocupe que eu sei que ele não vai aprender, ele vem pra escola só para socializar.”

Os professores também têm muitas dúvidas quanto à alfabetização de alunos com TEA e trazem questões, como por exemplo: “como eu vou alfabetizá-lo se ele nem olha pra mim?”; “Não sei como fazer com este aluno, ele não aprende como todos os outros, o autista está aqui só para a socialização”; “Eu queria tanto que ele fosse alfabetizado, pois eu percebo que ele é inteligente, mas não estou sabendo como!”

Ouvir esses questionamentos, dúvidas, angústias e o descrédito na escolarização por parte dos pais e dos professores de crianças com TEA, aumentou o meu desejo de buscar respostas para tantas inquietações, pois no dia a dia, vivenciamos mais incertezas do que assertivas nessa caminhada.

Neste sentido, encontrar respostas para esses conflitos não é simples. São bastante amplas as perspectivas, pois muitos e distintos são os aspectos que necessitam ser pensados, ressignificados e reformulados, para a efetivação da inclusão, dentro de uma escola que “não atende às diferenças de aprendizagem dos alunos sem deficiência.” (COSTA, 2012, p. 94). Sendo assim, para atender às crianças com deficiência o desafio torna-se ainda maior e

multifacetado, envolvendo saberes que contemplem Inclusão, Alfabetização e Transtorno do Espectro Autista (TEA), que são as grandes categorias que nortearam essa pesquisa.

No entanto, essa não é uma tarefa fácil, uma vez que a produção científica sobre aluno com TEA, ainda é bastante escassa tanto no âmbito internacional e, mais evidente no âmbito nacional. Cabral e Marin (2017) revelam, em um levantamento de estudos nacionais e internacionais que abordavam a inclusão de alunos com TEA, um número ainda muito discreto de produções, principalmente brasileiras, onde localizaram 25 estudos nacionais, nas bases Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), publicados entre 1998 e 2014. De forma um pouco mais expressiva, contudo ainda tímidos, no cenário internacional encontraram 92 artigos, localizados nas bases Information Services de Pesquisa (EBSCO host) e Sistema Online de Busca e Análise de Literatura Médica (Medline), publicados entre 1993 e 2013.

Barberini (2016) em seu artigo "A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas", fez levantamento no Banco de Teses da CAPES, no mês de março de 2013, com as palavras chaves, inclusão, autismo e escolarização, a partir de 2005 a 2011, dos trabalhos de mestrado e doutorado, foram identificados trinta e dois trabalhos, sendo que, apenas oito se referem à inclusão de alunos com autismo no ensino regular com ênfase na organização curricular e nas práticas de ensino.

Quando especificamos a alfabetização desses alunos, esta produção ainda pode ser mais frágil. Alves (2014) em sua Tese de Doutorado revelou esta limitação, citando dois artigos na Revista Brasileira de Educação Especial, abrangendo o período de 1992 a 2012. Ainda, do total de 40 revistas, foram encontrados oito artigos que tratam da temática do autismo, sendo dois autores fonoaudiólogos, três psicólogos e apenas três são de professores. Nas revistas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Grupo de Trabalho, GT 15 – Educação Especial - de 2000 a 2012, dos 212 trabalhos apresentados, apenas seis (6) abordaram a escolarização de alunos autistas.

Diante desse quadro, está esboçada uma escassez de estudos sobre o tema, tornando-se patente a relevância da pesquisa ora apresentada, que propiciará contribuições para a área educacional.

No que se refere à inclusão, as publicações aparecem de forma mais contundente a partir de 1990, no cenário mundial, após a Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sobre Educação para Todos, em Jomtien,

Tailândia (1990) e na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, Espanha, em 1994.

No Brasil, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei nº 9.393/1996 - trouxe o viés legal para uma ressignificação dos moldes escolares e do fazer pedagógico e, em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ficou claro este prisma. Contudo a efetivação da inclusão escolar ainda é bastante frágil, na verdade, a escola vem produzindo uma inclusão excludente, no sentido de uma "inclusão" impulsionada pela lei, mas com poucas ou, em alguns casos, nenhuma ação efetiva para validar a presença deste aluno na sala de aula e na escola. Como alertam Veiga-Neto e Lopes (2011), a inclusão e a exclusão são articuladas, uma só opera na relação com a outra, logo, só estamos tratando da inclusão pela existência da exclusão.

Diante deste cenário, em uma aproximação cada vez maior com o tema, foram se delineando os seguintes questionamentos: Como acontece a alfabetização do aluno com TEA na escola? Que concepções estão subjacentes a essa prática? Que atividades são aplicadas pelo professor com objetivo de alfabetizar esse aluno com TEA? Como o professor media a alfabetização do aluno com TEA? Quais as dificuldades encontradas pelo professor na alfabetização da criança com TEA?

Nesse sentido, esta pesquisa pretende responder a seguinte questão central: Que concepções de alfabetização embasam as práticas docentes[1] dos alfabetizadores de alunos com TEA na escola regular? Elegemos como objetivo geral: analisar as concepções de alfabetização que norteiam as práticas dos professores alfabetizadores de alunos com TEA na escola da rede municipal de Feira de Santana (BA). E como objetivos específicos: caracterizar as concepções de alfabetização que orientam as práticas dos professores alfabetizadores de alunos com TEA; identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas na alfabetização desses alunos; identificar, na perspectiva dos professores, os fatores que dificultam ou favorecem o processo de alfabetização de alunos com TEA.

Para tanto, optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, tendo como sujeitos professores de classes regulares, com a presença de alunos com TEA, da rede pública municipal de Feira de Santana. Assim, após uma revisão da literatura pertinente a essa questão, e com vistas a recolha de dados, foram elaborados os dispositivos para as entrevistas e as observações.

---

[1] Embora alguns autores como Franco (2008), façam distinção entre os termos prática docente e prática pedagógica, nesse trabalho optamos por utilizar a expressão prática docente para nos referir as ações do professor em sala de aula.

Neste contexto, é importante destacar que entendemos a linguagem em sua natureza social, como sugerido por Vygotsky. Assim, o sujeito aprendente como sujeito que interage, e a linguagem e consciência como produto dessa interação entre os seres humanos no decorrer da história. Para Vygotsky, as interações sociais entre grupos heterogêneos são condições elementares para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e, baseado nisso, ele defende a inclusão de alunos com deficiência. O autor expõe a relação entre o "defeito" e a "compensação", trazendo a Teoria da Supercompensação, na qual desenvolve o princípio de que a deficiência não é apenas fragilidade, mas junto a esta encontram-se potencialidades.

Nessa perspectiva, tomamos Vygotsky como teórico que ampara estes estudos e estabelece um olhar a partir das possibilidades sugeridas por ele, no sentido de buscar a potência, junto à carência que fica exposta no "deficiente" que chega à escola para ser alfabetizado. O autor considera que a Mediação[2] é uma chave no processo para o desenvolvimento e, nos casos de crianças com deficiência, Vygotsky (1989) afirma que "o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório", para ele, se existem problemas, existem também possibilidades. Precisamos levar em conta um preceito presente na teoria da aprendizagem que, segundo Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. Essa interação no autista[3] é fragilizada, por isso é necessário observar ações que possam ajudá-los a se desenvolver. Nesse sentido, a mediação torna-se fundamental para potencializar suas aprendizagens.

Sobre deficiência Vygotsky (1989) considera dois tipos, a deficiência primária que seriam as características biológicas e/ou hereditárias que a pessoa traz, uma má formação ou disfunção de algum ou alguns desses atributos; e a deficiência secundária, constitui-se pelas relações sociais, nas interações sociais e culturais, ou seja, no entorno que a pessoa está inserida. Neste segundo, a escola, a educação, a sociedade tem muito a fazer, contribuindo para que não se consubstancie a deficiência.

Desse modo, é necessário conhecer as potencialidades e fragilidades da criança a ser mediada e, no caso da criança com TEA, existe um "emaranhado" para ser entendido.

Tal emaranhado já aparece desde os termos utilizados para identificar o TEA, cuja terminologia já passou por inúmeras alterações e classificações. O Manual Diagnóstico e

---

[2] "Conceito vygotskyano que explica, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento." (OLIVEIRA, 1997, p. 26).

[3] Usaremos aqui o termo autista, aluno com TEA e criança com TEA, como sinônimos, como encontramos na literatura atualizada.

Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), foi publicado em 2013, incluindo mudanças expressivas nos critérios diagnósticos de autismo, adotando o termo TEA como categoria diagnóstica.

Enquanto que na Classificação Internacional de Doenças, em sua décima primeira versão (CID 11) que foi lançada em junho de 2018, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), também reuniu todos os transtornos que estavam dentro do espectro do autismo em um só diagnóstico: TEA. Esta nova versão passará a vigorar em 2022. O termo espectro foi adotado, por se perceber a grande variedade de graus nas áreas de funcionamento do indivíduo com Autismo (WILLIAMS, 2008; SUPLINO, 2009a; SUPLINO, 2009b; FONSECA, 2014; CUNHA, 2015).

No quadro dessas reflexões, esta pesquisa pretende enfatizar que, no processo de inclusão e de alfabetização, é necessário compreender o papel escolarizador dessa escola inclusiva e que concepções claras e consistentes são imprescindíveis para embasar as práticas de alfabetização, principalmente, das crianças com TEA, que apresentam dificuldades na interação e comunicação.

Assim, essa investigação, pertinente à linha de pesquisa Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas do programa de Mestrado da Universidade Estadual de Feira de Santana, tem a sua importância ratificada, por voltar-se para uma área, relativamente nova, que carece muito de estudos e pesquisas quanto à alfabetização de alunos com autismo. Os resultados encontrados ratificam isso.

A dissertação está estruturada em três partes: introdução, quatro capítulos e as considerações finais. Na introdução uma visão panorâmica do trabalho e um pouco da trajetória profissional da autora que suscitou o interesse pela temática.

O primeiro capítulo traz a contextualização dos alunos com TEA, traçando a história desde a segregação até a presença desses alunos em sala de aula regular, passando pela apresentação dos Manuais que servem como base para o diagnóstico. Este capítulo faz uma discussão sobre o jeito diferente de aprender desses alunos que requerem um jeito diferente de ensinar e faz algumas reflexões sobre os métodos utilizados com alunos com TEA, sobre a formação de professores e finaliza com ponderações sobre as peculiaridades da alfabetização desses alunos.

O segundo capítulo vem historicizar os percursos da alfabetização no Brasil, discutindo os métodos utilizados no decorrer do tempo e esse contexto no município de Feira de Santana BA, apresentando os documentos que dão base para a ação dos professores em sala de aula e o que esses documentos delineiam sobre a alfabetização da criança com deficiência.

O capítulo terceiro situa o leitor sobre o percurso metodológico, os pressupostos que deram suporte para essa pesquisa, apresentando os instrumentos utilizados, o locus e os sujeitos da pesquisa, e, finalmente, a etapa de análise, como se estruturou esse trajeto.

Seguindo essa construção, o quarto capítulo analisam-se os dados da investigação, buscando articular os achados empíricos com as bases teóricas que deram sustentação à pesquisa. Esse capítulo contempla as categorias e subcategorias que se delinearam no processo da análise.

Nas considerações finais, são retomadas as questões centrais e objetivos que nortearam a pesquisa, bem como proposições que visam contribuir para minorar ou sanear as barreiras desveladas no processo de alfabetização do aluno com TEA.

CAPÍTULO 1: ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA: TRAJETÓRIAS E DIÁLOGOS

Ao pesquisar sobre autismo nos deparamos com um campo controverso pelo fato de que há diferentes áreas e correntes teóricas diversas interessadas neste objeto. Segundo Doria; Marinho e Pereira Filho (2006) para a neurologia, o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento, que pode apresentar comprometimento de leve a grave. Para a psicanálise, o autismo diz respeito a uma falha no processo de constituição do sujeito relacionada com alguns entraves no exercício da função materna e paterna. E para a psiquiatria o autismo é um distúrbio psicoafetivo. Desta forma, faz-se necessário um retrospecto, ao longo da história, para se compreender melhor essa questão e saber lidar com este aluno que chega para a escolarização.

Encontram-se relatos de indícios de casos de autismo no passado. Alves (2014) cita em sua tese de doutorado, esta evidência desde contos da Idade Média que falam de crianças estranhas escondidas em valas ou vivendo em florestas; uma lenda do século XII, Flor de São Francisco, que retrata um personagem com comportamentos estranhos que entende o mundo de forma literal; descrições de livros e artigos sobre crianças selvagens ou que viviam com animais; Pedro, o menino selvagem da Alemanha, encontrado em 1724 e Victor de Aveyron, dentre outros exemplos.

Mesmo com estes indícios desde a Idade Média, o termo autismo só foi utilizado e passou a fazer parte da literatura psiquiátrica em 1911, pelo médico Bleuer, ao estudar indivíduos com diagnóstico de esquizofrenia. O termo vem do grego (*autós*) que se refere a "próprio", "de si próprio", "por si próprio".

Em 1943, o psiquiatra Leo Kanner ao observar onze crianças, baseando-se em aspectos que chamaram sua atenção, escreveu o artigo *"Autistic Disturbances of Affective Contact"* e nele identificou o traço fundamental do autismo como a uma incapacidade inata de formar o contato afetivo usual e apontou os cuidados parentais inadequados como as possíveis causas desse distúrbio.

Alguns aspectos da descrição de Kanner destacam as relações sociais e afetivas; a comunicação e a linguagem (incapacidade da criança no uso da linguagem para se comunicar); relação com as mudanças no ambiente e a rotina; memória, "[...] a excelente memória para acontecimentos ocorridos há vários anos, a fenomenal capacidade de decorar poemas e nomes e lembrar-se precisamente de sequências e esquemas complexos, testemunham uma boa inteligência no sentido comumente aceito deste termo" (KANNER, 1943, p. 247) e

hipersensibilidade a estímulos (reagem a ruídos altos e objetos em movimento com horror, e muitas vezes com expressões repetitivas). A obra de Kanner é importante para todos os interessados em entender este transtorno, pois ele traz um detalhado relato sobre importantes pontos.

Logo depois, quase ao mesmo tempo, em 1944, o pediatra vienense Hans Asperger publicou sua tese que nomeou "Psicopatologia Autística da Infância", onde descreveu os casos de crianças atendidas na Clínica Pediátrica Universitária de Viena. Ele não conhecia o trabalho de Kanner e suas descrições do autismo "foram publicadas em alemão, no pós-guerra, e não foram traduzidas para outra língua, o que provavelmente contribuiu para prolongar o período de desconhecimento a respeito de seus estudos, até a década de 80." (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 9).

Os relatos de Kanner e Asperger apresentaram semelhanças e diferenças que serviram de base para caracterizar, posteriormente, quadros distintos: o autismo e o transtorno de asperger, esse, só foi considerado como critério diagnóstico a partir do DSM-4. Em 1994, era difícil esse diagnóstico precoce, pois, diferente do autismo infantil, essas crianças desenvolviam uma linguagem correta, do ponto de vista gramatical, e não apresentavam atraso cognitivo significativo, pelo contrário, com frequência apresentavam habilidades cognitivas acima da média, muitas vezes foram confundidas como pessoas com perturbações obsessivas compulsiva (TAMANAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

Kanner e Asperger não conheciam um o trabalho do outro e utilizaram o mesmo termo fazendo referência ao utilizado por Bleuer. Em 1949, Kanner referiu-se ao mesmo quadro como uma síndrome, denominando-a de Autismo Infantil Precoce (ROMERO, 2016). Em 1950 separou Autismo de Esquizofrenia Infantil, embora ainda no grupo das Psicoses Infantis. "É somente a partir dos anos 70 e 80 que muitos autores começaram a deixar de conceber o autismo como um tipo específico de psicose." (SERRA, 2008, p. 15).

1.1 A inclusão: da segregação a chegada do aluno com TEA na sala de aula regular

A prática segregacionista com as pessoas com deficiência que acontecia desde a pré-história, começou a mudar com o Cristianismo, mas, a segregação foi se configurando em conduta usual, sem questionamento nem pelas famílias, nem pela sociedade e, neste contexto, a escola foi configurada a partir da exclusão e marginalização.

E dessa forma também aconteceu com a inserção da pessoa com deficiência na escola. A pessoa com deficiência não tinha acesso à instituição escolar, o entendimento das limitações do sujeito aparecia à frente. Foram aos poucos conquistando um espaço, a princípio em escolas especiais, ainda com o conceito muito forte de que ele não é capaz de aprender. Neste momento, a dominância do saber da medicina, acima de qualquer outro saber, traz para a educação o paradigma médico. Atualmente, "a partir da uma visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania" (BRASIL, 2008, p. 6), estes indivíduos têm o direito à inclusão educacional amparados pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), evidenciando uma mudança de paradigma para um modelo educacional, o aluno com deficiência pode aprender.

Abrimos um parêntese, para fazer uma breve explanação ao leitor sobre a concepção de deficiência, na qual é pautado este estudo. "Seria um corpo com lesão o que limitaria a participação social ou seriam os contextos pouco sensíveis à diversidade o que segregaria o deficiente?" (DINIZ, 2007, p. 17). Diante desse questionamento não hesitamos em apontar um contexto culturalmente formado com uma norma, onde todos os desenvolvimentos, características ou expectativas são lineares e delineadas a partir dessa mesma norma, acreditamos que,

> [...] é necessário **inverter aquilo que foi construído como norma**, como regime de verdade e como problema habitual: compreender o discurso da deficiência, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou o que usa um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros... ***a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural***. (SKLIAR, 1999, p. 18, grifo nosso).

Vygotsky (1989, p. 102) afirma que "é impossível apoiar-se no que falta a uma criança, naquilo que ela não é. Torna-se necessário ter uma ideia, ainda que seja vaga, sobre o que ela possui, sobre o que ela é." Neste contexto, a escola precisa se posicionar e abrir espaço para uma nova perspectiva,

> [...] um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico. (SILVA, 2000, p. 74).

Retornando ao contexto histórico, em 1854 é criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant (IBC) e, em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). Somente em 1926, portanto

sete décadas depois da fundação da primeira instituição especializada, é fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1945 é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi e em 1954 a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (BRASIL, 2008).

Os anos 1970 representam a institucionalização da Educação Especial. Em 1971 a Lei 5.692, no Art. 9º, definiu a caracterização dos alunos de Educação Especial, em 1973 é criado, no Ministério da Educação (MEC), o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e por iniciativa desse órgão, segundo Glat, Pletsch e Fontes (2007), foram criadas escolas e classes especiais e implementados projetos de formação de professores especializados.

Em 1988, a Constituição já fazia referência em excluir qualquer forma de discriminação e considerar a educação como direito de todos. Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação em Jomtien na Tailândia, e em 1994 da Declaração de Salamanca e, assim, começa a tomar corpo as políticas públicas da educação inclusiva. Então, é criado o Programa de Educação Inclusiva em 2003; em 2007, o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que,

> [...] tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, ***com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino***; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14, grifo nosso).

Quando se trata da inclusão do aluno com TEA, esse trajeto ainda passou por alguns percalços, constatando-se, a partir da necessidade da criação de uma lei, pois o autista não era considerado deficiente e assim, esses alunos e suas famílias sofriam discriminação e dificuldades para a inserção na escola regular.

Diante desse quadro, uma mãe de autista, lutou pela elaboração e sansão de uma lei que garantisse os direitos desse público. Em 27 de dezembro de 2012, foi sancionada a Lei 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana, nome da mãe militante, onde o primeiro ganho é exatamente a pessoa com transtorno do espectro autista ser considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, e dentre os diversos pontos especificados nesta lei, está a educação.

Em 03 de dezembro de 2014, foi publicado o Decreto nº 8.368 para regulamentar a Lei 12.764/2012. O Decreto também assegurou o direito de acesso ao sistema educacional inclusivo, garantindo tratamento não discriminatório e igualdade de oportunidades. Sendo assim, determinou que fosse disponibilizado, pela instituição de ensino onde a pessoa com transtorno do espectro autista estiver matriculada, acompanhante especializado, sempre que comprovada a necessidade de apoio.

1.2 O TEA nos Manuais Internacionais: características peculiares

Para o diagnóstico do autismo existem dois manuais que são considerados internacionalmente. Eles trazem aspectos para a classificação de acordo com critérios observáveis utilizando características diagnósticas. Um é o Código Internacional de Doenças (CID) 10, de 1993, onde o autismo aparece como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, este ainda se encontra em vigor, entretanto já foi lançado em 18 de junho de 2018 o CID 11 que traz algumas alterações em relação ao código anterior e agora como Transtorno do Espectro Autista (TEA), em inglês: *Autism Spectrum Disorder (ASD)*, esta versão passará a vigorar apenas em 2022.

Outro é o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, que está na sua quinta versão lançada em 2013, em que o autismo faz parte da categoria denominada Transtorno do Desenvolvimento e é denominado de Transtorno do Espectro Autista.

A definição de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) passou por várias revisões na Classificação Internacional de Doenças (CIDs) e no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSMs), e os conceitos transitaram entre a esquizofrenia infantil, a reação esquizofrênica, a psicose, a psicose infantil, o autismo infantil, TID (SERRA, 2008) e agora TEA.

A versão anterior do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais o DSM-4 trazia como diagnósticos: Transtorno Autista; Transtorno de Rett; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno de Asperger; Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem Outra Especificação.

Em maio de 2013, a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5 foi publicada, incluindo mudanças expressivas nos critérios diagnósticos de autismo e adotando, o termo **TEA** como categoria diagnóstica. Agrupou e incluiu quatro das cinco categorias dos TID do DSM-4 na condição de TEA e o Transtorno de Rett, não é mais considerado como um TEA e, sim, condição diagnóstica distinta.

Na Classificação Internacional de Doenças o CID 10 classifica da seguinte forma: Autismo Infantil; Autismo Atípico; Síndrome de Rett; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno com Hipercinesia associada a Retardo Mental e Movimentos Estereotipados; Síndrome de Asperger; Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento; Transtornos Globais do Desenvolvimento Não Especificados. A nova versão da classificação, CID 11, lançada em 2018, une todos esses diagnósticos no TEA, as subdivisões passaram a ser apenas relacionados a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual.

O DSM-5 expõe que é comum perceber nestes indivíduos déficits de linguagem, "as quais variam de ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco até linguagem explicitamente literal ou afetada" (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 53), percebe-se alguns casos em que as habilidades linguísticas formais aparecem preservadas, contudo o uso da linguagem para comunicação social recíproca está prejudicada.

Outro aspecto elencado pelo DSM-5 como característica diagnóstica são os déficits na reciprocidade socioemocional, mais evidentes em crianças pequenas "que podem apresentar pequena ou nenhuma capacidade de iniciar interações sociais e de compartilhar emoções, além de imitação reduzida ou ausente." (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 53).

Mais uma característica, de acordo com esse manual, são os déficits em comportamentos de comunicação não verbal usada para interações sociais, que nos casos do transtorno são expressos por uso reduzido, ausente ou atípico de contato visual (relativo a normas culturais), gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entonação da fala. Um aspecto precoce do transtorno do espectro autista é a atenção compartilhada prejudicada. "Pode haver interesse social ausente, reduzido ou atípico, manifestado por rejeição de outros, passividade ou abordagens inadequadas que pareçam agressivas ou disruptivas." (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 53).

O transtorno do espectro autista também é definido por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, que aparecem em uma série de manifestações de acordo com a idade e a capacidade, intervenções e apoios. Além disso, pode acontecer hiper ou hipo sensibilidade sensorial. Em face de tais características, fica exposto que a forma de aprender da criança com TEA vai apresentar algumas alterações.

1.3 Crianças com TEA: um jeito diferente de aprender

> No meu caso, um exame de Ressonância Magnética revelou anormalidades no cerebelo. Eu sou incapaz de andar em linha reta. O teste feito pela polícia para descobrir se o motorista está bêbado, tipo 'ande na linha', não funciona comigo, eu acabo tombando para os lados. Porém minhas reações são normais para outros testes de coordenação motora simples relacionados às funções ou disfunções do cerebelo. (GRANDIN, 1992, p. 2-3).

Temple Grandin é uma americana que foi diagnosticada com autismo em 1951, hoje, Ph.D em ciências animais pela Universidade Estadual do Colorado, tem uma carreira internacional bem-sucedida projetando equipamentos para animais de fazenda e viaja pelo mundo falando sobre o autismo. Nesse relato que destaquei para iniciar este tópico, fala sobre uma das características do seu cérebro, que no caso dela, por um exame é explicada a dificuldade em uma habilidade, contudo não é assim com a maioria dos alunos com TEA que chega nas nossas escolas, geralmente não se sabe sobre as ações que não poderão ser executadas, dessa forma, a observação é muito importante. Além disso já existem algumas pesquisas (ROGERS; DAWSON, 2010; MURIAS et al., 2007; WILLIAMS, 2008) que começaram a desvelar, mesmo sabendo que a variabilidade é muito grande e não há uma característica universal para o TEA, existem algumas diferenças que se encontram na maioria dos autistas.

Estamos a testemunhar um grande desafio que é o de alfabetizar alunos com TEA. Ter estas crianças na escola é, praticamente, uma novidade, e constatar que sua alfabetização acontece com algumas peculiaridades demandadas pelas especificidades e variabilidade desse quadro, requer que os profissionais envolvidos nesse contexto busquem também entender seu jeito de aprender.

Buscamos explicações no campo da neurociência dentro da psiquiatria, neurologia, genética e educação, para compreender o transtorno com o objetivo de perceber as peculiaridades na forma de aprender da criança com TEA, portanto, com um fim educacional.

O desafio é grande e é necessário entender o estilo de aprender desse ser que se posiciona neste mundo de um modo diferente, frisamos que ele está sim, neste mundo, discordando com aquele conceito de que o autista vive em seu próprio mundo, seguindo o que as pesquisas apontam (ROGERS; DAWSON, 2010; MURIAS et al., 2007; WILLIAMS, 2008). O quadro é bastante complexo e traz muitas inquietações e incertezas para os envolvidos no processo de ensino aprendizagem com o aluno com TEA.

As psiquiatras americanas Sally J. Rogers e Geraldine Dawson dedicam seus estudos de uma vida inteira pesquisando esse transtorno, o desenvolvimento e a intervenção cognitivos e

sociocomunicativos, tratamento precoce do autismo, os padrões iniciais da disfunção cerebral (eletrofisiologia), e o desenvolvimento de endofenótipos para estudos genéticos do autismo. Elas chamam atenção para o fato de que,

> [...] apesar de o autismo ter variadas causas que envolvem fatores genéticos e ambientais, cada um deles acaba por afetar as regiões principais do cérebro que estão envolvidas no desenvolvimento social e comunicativo. Não existe atualmente um padrão no cérebro devido ao autismo – não existe uma diferença universalmente presente nas pessoas com autismo e só nelas. De qualquer modo, existem algumas diferenças no cérebro que se encontram na maioria das pessoas com autismo, os investigadores sugerem que essas diferenças podem ajudar a explicar alguns dos comportamentos invulgares que vemos nas pessoas com autismo [...] **As partes do cérebro que se encontram afetadas em algumas pessoas com autismo incluem o cerebelo (atenção e motricidade), a amígdala (emoção), partes do lobo temporal (linguagem e percepção social) e o córtex pré-frontal (atenção, planejamento, pensamento abstrato e comportamento social)**. (ROGERS; DAWSON, 2010, p. 8-9, grifo nosso).

Com essa constatação confirma-se a percepção da complexidade do quadro, especialmente quando estamos pensando na alfabetização e escolarização dessas crianças, pois os pontos cerebrais afetados estão intimamente ligados ao contexto de aprendizagem. Além disso, sabe-se que as estruturas não são independentes e operam em conjunto "para formar redes complexas que suportam comportamentos complexos como a motricidade, atenção, cognição, linguagem e comportamento social." (ROGERS; DAWSON, 2010, p. 8). Estudos sugerem que o autismo afeta a forma como acontecem essa comunicação ou sinapses (ROGERS; DAWSON, 2010; MURIAS et al., 2007).

Esses estudos (ROGERS; DAWSON, 2010; MURIAS et al., 2007) apontam aspectos que o autismo provavelmente afeta o desenvolvimento do cérebro e aprendizagem, são eles: conectividade anormal; tamanho da cabeça maior que a média em determinada fase da infância; diferenças no cerebelo; diferenças nas redes sociais do cérebro; sistema do neurônio espelho e diferenças neuroquímicas. Em relação à conectividade,

> [...] nossas descobertas da gama alfa sugerem que o lobo frontal tem conexões funcionais fracas com o resto do córtex na ASD, consistente com a teoria da subconectividade desenvolvida por Just e colegas (Just *et al.*, 2004; 2006). Nossos achados na escala theta sugerem uma superconectividade cortical local na CIA, especialmente no córtex frontal e temporal do hemisfério esquerdo. Isso pode refletir aumentos nas fibras de associação de curto alcance (Herbert *et al.*, 2004), que poderiam influenciar as conexões corticais em direção ao processamento de informação local, ao invés de global (Courchesne e Pierce, 2005; Casanova *et al* ., 2006). Um achado bastante consistente nos estudos de ressonância magnética do TEA é a redução dos volumes calosos, o que também sugere que a conectividade cortical pode ser distorcida de longa distância e em direção a conexões locais (Belmonte *et al* ., 2004; Casanova, 2006). (MURIAS et al., 2007, p. 9, grifos dos autores).

Quando existe uma fraca conectividade entre as diferentes regiões do cérebro como parece ocorrer no autismo, "é mais difícil para a criança aprender a executar comportamentos

complexos que requerem um funcionamento integrado das várias regiões cerebrais." (ROGERS; DAWSON, 2010, p. 9).

As diferenças neuroquímicas também podem afetar a função cerebral e o comportamento. Sendo assim, com base nestas informações pode-se entender algumas questões comportamentais de muitas crianças autistas e principalmente entender que as vias de aprendizagem utilizadas ao longo da história podem não ser eficazes para estas crianças, já que seus cérebros estão hiperexcitados, com conexões frágeis, inflamados e outras fragilidades apontadas nos estudos realizados nesta área (ROGERS; DAWSON, 2010; MURIAS et al., 2007).

Os eixos linguagem e inteligência, que se apresentam de forma tão díspares em cada indivíduo, estão intimamente ligados ao estilo de aprender. Em relação ao aluno autista é preciso entender a Teoria da Mente (ligado ao sistema neurônio espelho), pois estas crianças apresentam uma percepção de mundo de forma diferente como explícito por Williams (2008, p. 33), quando partilha o conceito de "*Cegueira Mental"*:

> [...] refere-se a ser cego em relação à mente de outras pessoas... o indivíduo com distúrbios do espectro do autismo tem grande dificuldade em entender o ponto de vista ou as ideias ou os sentimentos alheios. Alguns pesquisadores denominam isso de 'Teoria da Mente' insuficiente, como taquigrafia para dizer que crianças com ASD tem entendimento precário do que outros pensam ou sentem: um entendimento precário da mente alheia. A Teoria da Mente refere-se a nossa habilidade de fazer suposições precisas sobre o que os outros pensam ou sentem ou nos ajudam a prever o que farão. Trata-se de uma aptidão crucial para a vida em sociedade; e a cegueira mental causa problemas nesse ponto. Uma criança com autismo grave pode ter 'Teoria da Mente' totalmente enfraquecida [...].

Levando em conta essa dificuldade em entender o ponto de vista ou as ideias ou sentimentos alheios, podemos inferir que a aprendizagem da criança com TEA acontece de forma diferente. Consideraremos a teoria da aprendizagem segundo Vygotsky (1998), quando afirma que o desenvolvimento cognitivo da criança se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio, como este aspecto está prejudicado na criança com TEA, a função do mediador da aprendizagem torna-se ainda mais indispensável.

Vygotsky (2007, p. 95) discorre sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, e chama atenção para o fato de que as crianças começam a aprender muito antes de chegarem à escola "e não podemos nos limitar meramente à determinação de níveis de desenvolvimento se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado." Cabe ressaltar que no aluno com TEA, essa descoberta é essencial. Vygotsky traz os conceitos de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR); Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e Zona de Desenvolvimento Potencial, que não deixa de

considerar a criança, antes a coloca em destaque como sujeito de suas aprendizagens e, além, disso ressalta o papel do mediador como fundamental neste processo. O autor esclarece que,

> [...] zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Em relação à criança com deficiência, Vygotsky (1989) assevera que a sua peculiaridade é que esta tem limites e com a base do equilíbrio alterado as funções de adaptação se reorganizam sobre novas bases e todo o sistema de adaptação tende a criar um novo equilíbrio, assim,

> [...] a compensação, como reação da personalidade à deficiência, inicia novos processos de desvio, de desenvolvimento, onde substitui, superestrutura e equilibra as funções psíquicas. Muito do que é inerente ao desenvolvimento normal desaparece ou é reduzido devido ao defeito. Um novo tipo peculiar de desenvolvimento é criado. (VYGOTSKY, 1989, p. 8).

Ainda assim, observando o conceito de compensação apresentada por Vygotsky, a(o) professora(o) também deve estar atento às zonas de desenvolvimento, pois é a partir daí que acontecerá a mediação, conceito que iremos explanar mais adiante.

Consideramos válido apresentar uma breve explicação referente a hiperlexia, tendo em vista que com frequência ela está associada ao transtorno do espectro autista, uma forma diferente de aprender.

A hiperlexia é “uma desordem da leitura caracterizada por uma habilidade avançada de leitura de palavras (decodificação) a despeito de dificuldades pronunciadas de compreensão da linguagem.” (CARDOSO-MARTINS; SILVA, 2008, p. 298).

Serra (2018, v. 1, p. 28) destaca que a hiperlexia é comum em alguns casos de autismo. É evidenciada pela “leitura precoce e ocorre sem que tenha acontecido uma instrução de um adulto ou alguém que já é leitor, como um irmão mais velho.”

Normalmente crianças que apresentam essa desordem, costumam demonstrar grande interesse por letras e números muito cedo, por volta dos 18 a 24 meses. “Entre 5 e 10% das pessoas com TEA apresentam habilidades de decodificação expressivamente superiores às de compreensão leitora (GRIGORENKO et al., 2002 apud NUNES; WALTER, 2016, p. 623).

Resultados dos estudos de Cardoso-Martins e Silva (2008, p. 298),

> [...] sugerem a hipótese de que as crianças hiperléxicas aprendem a conectar a escrita e a fala implicitamente, i.e., sem atenção consciente às relações letra-som nas palavras. É possível que a chave para a habilidade de decodificação excepcionalmente boa e precoce de crianças hiperléxicas seja precisamente a sua indiferença à linguagem como um instrumento de comunicação.

Segundo Serra (2018) essa leitura é o produto da memória e pode ocorrer de forma compulsiva, esta autora defende que se use o termo decodificar, no lugar de leitura, justamente por essa dificuldade de compreensão e interpretação.

São muitos os fatores que acabam interferindo no processo de alfabetização de crianças com TEA, que apresentam a hiperlexia, tanto pode existir uma resistência por parte do aluno, como do professor, se não tiver conhecimento dessa característica pode conduzir de forma equivocada. Além disso, existem vários tipos de hirpelexia (SERRA, 2018).

Nos últimos vinte anos, pesquisas como as de Rogers e Dawson, têm revolucionado o entendimento sobre a forma como as crianças aprendem. Hoje esta visão vai muito além da sugestão de que

> [...] a criança constrói seu próprio conhecimento e modelos de representação (imagens mentais) do ambiente físico a partir da exploração sensorial e motora dos objetos e do mundo material. Este conhecimento sensório-motor é gradualmente interiorizado e começa a evoluir para representações de ações, objetos e acontecimentos do mundo. Estas competências cognitivas de ordem superior desenvolvem-se na segunda metade do segundo ano através da capacidade que a criança tem de aprender a imitar. As marcas do pensamento abstrato na infância envolvem a permanência do objeto, a perspicácia na resolução de problemas, o jogo simbólico, a imitação e a linguagem simbólica. (ROGERS; DAWSON, 2010, p. 2).

Agora, para além desta constatação, percebe-se que as crianças têm várias formas e níveis de "saber". "Interpretando a imaturidade das ações motoras nas crianças como prova do que sabem levou-nos erradamente a subestimar o seu verdadeiro conhecimento sobre pessoas, objetos e acontecimentos." (ROGERS; DAWSON, 2010, p. 2-3). Agregando esta nova visão podemos vivenciar a constatação que as competências das crianças para entenderem o mundo "excedem em muito o que se podia prever a partir das suas imaturas competências motoras." (ROGERS; DAWSON, 2010, p. 3).

Seguindo esta linha, estudos recentes de Saffran, Aslin e Newport (1996 apud ROGERS; DAWSON, 2010), sugerem que a medida que as crianças interagem com o mundo, vão agregando "aprendizagem estatística", assim são "estatísticos intuitivos", fazendo deduções e previsões a partir de dados reunidos nesta interação, se a interação da criança com o mundo é singular e inabitual consequentemente entende-se que o conhecimento e a construção que esta detém do mundo são também singulares e incomuns. Com esta concepção,

> [...] finalmente, as últimas décadas de investigação sobre as crianças mostram que embora estas sejam "aprendizes estatísticos", não são como pequenos computadores que aceitam qualquer informação que esteja ao seu redor. Em vez disso, para que as deduções possam ser feitas e a aprendizagem possa ocorrer, **a criança deve estar ativa e afetivamente envolvida com o ambiente** [...] resumindo, décadas de investigação sobre a cognição e a aprendizagem ensinaram-nos que as crianças usam os sistemas visuais e auditivos para processar grande parte da informação que encontram no seu ambiente físico, muito antes de adquirirem capacidades motoras que lhes permitam uma exploração sensorial e motora. As crianças são muito sensíveis

> a padrões, possibilidades e regularidades estatísticas, e esta sensibilidade permite-lhes a integração da informação através dos sistemas sensoriais [...] o sistema motor da criança desenvolve-se mais devagar que o sistema visual e auditivo, e as ações motoras da criança sobre os objetos dizem-nos mais sobre o sistema motor do que sobre a subjacente capacidade de aprendizagem e base de conhecimento existente. Além disso, **o compromisso afetivo da criança com o ambiente social fornece o contexto necessário para que ocorra desenvolvimento perceptivo, cognitivo, linguístico e social.** (ROGERS; DAWSON, 2010, p. 4, grifo nosso).

Isto nos leva a sermos cuidadosos com a colaboração na construção de vínculos afetivos com as pessoas, o ambiente e, também, em relação às conclusões sobre conhecimento ou possibilidade de a criança aprender baseadas na visão anterior, ratificando o que Vygotsky incentiva de não se ater a níveis de desenvolvimento, mas, para além disso perceber a criança em seus processos de desenvolvimento.

Neste sentido, para que se tenha uma escolarização efetiva é necessário entender este ser que também é aprendiz, entendendo suas limitações e características para que este conhecimento sirva de base na busca de estratégias funcionais para a aprendizagem centrada no aluno, e não nestas limitações. Cunha (2015) ressalta que se torna necessário uma educação voltada, prioritariamente, ao ser humano e não na patologia, o que exige de forma indispensável um currículo que vá além dos conceitos da deficiência e leve a prática docente a ser atrativa e rica em experiências educativas.

Cabe ressaltar que o professor deve estar cheio de sensibilidade, criatividade, amor, desejo e não pode estar desamparado de uma base teórica que o sustente, uma formação inicial e continuada que coadune para uma prática inclusiva e eficaz. Para crianças que apresentam características peculiares e, por conta dessas especificidades, aprendem de forma também peculiar, é necessário também reflexões sobre a forma de ensinar, ou seja, a prática docente.

1.4 Prática docente com alunos com TEA: um jeito diferente de ensinar

> Atualmente eu tenho uma carreira bem-sucedida projetando equipamento para gado, e **devo isso ao meu professor** de ciências do segundo grau. O Sr. Carlock ajudou-me a canalizar a minha fixação para me motivar a estudar psicologia e ciências. Ele também me ensinou a usar tabelas científicas. (GRANDIN, 1992, p. 12).

Mais uma vez escolho um trecho de relatos de Temple Grandin para iniciar este tópico, dada importância de quem fala do lugar daquele a quem nos referimos. A compreensão de que um professor pode fazer grande diferença na construção desse ser ativo e autônomo socialmente, profissionalmente e individualmente, nos impele a buscar a melhor forma de mediar.

Diante do entendimento sobre o TEA, como um transtorno do neurodesenvolvimento ou invasivo do desenvolvimento, percebemos que a educação toma uma posição de maior importância para o progresso dessas pessoas, diferentemente do que era a conduta anterior, como expressou Serra (2008), que "o autismo já não é classificado como doença mental ou psicose como foi no passado, até a década de 70. A utilização do termo doença mental implica que a primeira forma de tratamento é psiquiátrica e a educação teria nesse caso, um papel secundário." (SERRA, 2008, p. 20). Assim, também, Menezes (2012, p. 47) ressalta que pelo autismo "ser considerado atualmente como uma desordem do desenvolvimento e não mais uma psicose ou doença mental, [...] a ação educativa tem papel relevante no trabalho com essas pessoas, independente do grau de severidade que o indivíduo for afetado."

A complexidade do quadro do Transtorno do Espectro Autista é ampla, o professor pode se deparar com um aluno verbal, não verbal, com hiper ou hiposensibilidade sensorial, deficiência cognitiva, cognitivo preservado ou até altas habilidades, assim o jeito de ensinar a esse aluno, ocupa um lugar de grande importância.

Neste atual contexto destacamos, como primordial, a necessidade de uma escuta sensível[4]. Uma escuta que se apoia na empatia. O professor precisa desenvolver uma postura pesquisadora para lidar com o aprendente, a observação, especialmente com o aluno com Necessidade Educacional Especial (NEE), é fundamental, e Barbier (1993, p. 192) declara que "o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro [...] o **ouvinte sensível** não julga, não mede, não compara" (grifo do autor). A partir desta escuta o professor pode perceber as potencialidades e fragilidades do seu aluno e mediar com clareza ações que oportunizem a aprendizagem.

As ações do professor acontecem no sentido de viabilizar o aprender, nessa vertente, Diaz (2011, p. 98) fez uma revisão bibliográfica sobre variadas formas de aprender, resumindo-as em sete:

Aprendizagem por condicionamento simples – "constitui uma aprendizagem simples em seu processamento, elementar em seu resultado e se baseia na famosa relação E – R 'estímulo-resposta'";

Aprendizagem por condicionamento operante - descrita por Skinner que "desenvolveu um conceito muito importante nesta sua proposta e que tem grande aplicação na Psicologia, na Pedagogia, na Sociologia e na Medicina, que é o 'reforço', positivo ou negativo, do comportamento aprendido";

[4] Um tipo de escuta próprio do pesquisador-educador segundo a abordagem transversal (BARBIER, 1993).

Aprendizagem por ensaio-erro – “aquela que se produz testando diferentes alternativas de respostas, uma a uma até encontrar a resposta que satisfaz a exigência (ou estímulo) que desencadeou a ação do sujeito, depois de sucessivas respostas erradas”;

Aprendizagem por imitação – “Vygotsky, dos primeiros a privilegiar o papel da imitação na aprendizagem, destacava que a imitação humana está no mecanismo de identificação pessoal (entre imitado e imitador) que é uma variante psicossocial complexa que influi determinantemente no ato de imitação” (DIAZ, 2011, p. 99);

Aprendizagem por observação – “[...] enquanto a imitação está mais relacionada com os comportamentos do modelo, a observação, por ser mais aguçada, além de relacionar-se com o sujeito-modelo, também inclui a aprendizagem das situações e/ou condições relacionadas com este sujeito” (DIAZ, 2011, p. 99);

Aprendizagem por insight – “podemos interpretar como uma ‘revelação’, como um “lampejo”, onde o sujeito, repentinamente e de forma rápida, estabelece determinadas associações [...]” (DIAZ, 2011, p. 99);

Aprendizagem por raciocínio – “o sujeito inter-relaciona mentalmente as operações de análise e síntese, comparação e ordenamento, abstração e generalização, para obter conclusões relativas à exigência correspondente e a obter determinada resposta solucionadora” (DIAZ, 2011, p. 99).

O professor pode se valer de cada uma dessas formas para explorar e potencializar sua forma de ensinar, levando em conta as peculiaridades do cérebro autista, pois isso está intimamente ligado ao que Diaz considera como segunda etapa da aprendizagem e chama de “processo de internalização na aprendizagem”, e assim, é importante lembrar as características desse funcionamento. Seguindo o caminho delineado por Vygotsky quando alerta que a deficiência não pode ser assumida como insuficiência, esta é a visão social, assim, os estímulos que o meio pode proporcionar são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo. Temple Grandin (1992, p. 19) expôs que “um professor imaginativo, preparado para gostar do que faz e desafiar a criança, parece ser o fator decisivo no sucesso educacional de crianças autistas” e acrescentou que “as pessoas que mais me ajudaram foram as de mentes criativas e pensadoras não convencionais” (GRANDIN, 1992, p. 21).

O processo de imitação é considerável para a aprendizagem, muitas vezes é necessário para uma criança com TEA um modelo de referência e, nesse aspecto, o mediador precisa estar atento nessa diferente forma de aprender. Para Vygotsky a imitação não é uma mera cópia de um modelo, mas uma reconstrução individual do que foi observado, portanto, não mecânico.

Este pode ser um ponto de partida. É importante considerar a forma de aprender e as especificidades da criança com TEA.

Suplino (2009b), defende um currículo funcional, no sentido de que as habilidades que serão ensinadas tenham função para a vida. Nesta perspectiva, conhecer o estilo de aprendizagem do aluno é crucial para usar estratégias na prática docente com a criança com TEA, está aí a necessidade da "escuta sensível", é neste eixo que se encontra o papel indiscutível do mediador. A mediação pedagógica está no caminho que o professor vai escolher com o que "escuta" da criança sobre o seu meio e o que está aprendendo do que está sendo ensinado, lembrando das zonas de desenvolvimento de Vygotsky.

Cunha (2015) ressalta a necessidade de nos alertarmos que para uma criança típica, simplesmente vivendo, ela aprende; com a criança com TEA, há uma relação diferente entre o cérebro e os sentidos, e as informações nem sempre se tornam conhecimento. Os objetos não exercem atração em razão da função, porém em razão do estímulo que desperta nos mesmos, assim, tudo passa a ter valor pedagógico, onde o uso, a habilidade e as atividades mais elementares do cotidiano devem ser exercitados, buscando o conhecimento funcional e mais destreza motora. Os professores devem aproveitar o fascínio que os objetos exercem sobre a criança (autista) e ensinar-lhe o uso correto.

Considerando que os comportamentos atípicos do aluno autista podem ser consequência de uma disfunção do processamento sensorial (DPS), isto é, uma dificuldade do indivíduo de regular as respostas à entrada de estímulos que recebe, pois ele não participa qualitativamente dos eventos que ocorrem ao seu redor (ROMERO, 2016), fica exposto que é fundamental refletir na forma de estimular estas crianças possibilitando o desenvolvimento destas habilidades e inibindo ações que desregulam. Temple Grandin (1992, p. 4) relata que,

> [...] minha audição funciona como se eu usasse um aparelho auditivo cujo controle de volume só funciona no 'super alto'. É como se fosse um microfone ligado que capta todo barulho ao redor. Eu tenho duas escolhas: deixar o microfone ligado e ser inundada pelo barulho, ou desligar. Minha mãe conta que algumas vezes eu agia como fosse surda. Testes e exames mostravam que minha audição era normal. Eu não consigo moderar os estímulos auditivos que entram por meus ouvidos.

A educação nas escolas deve ser vivenciada individualmente, com o intuito de torna-la uma ação coletiva, favorecendo a sociabilidade, porque incluir é aprender junto. Não educamos para geração de robôs, mas eminentemente para promoção de autonomia, sendo assim, nessa relação, quem aprende primeiro é o professor e quem vai ensinar-lhe é o seu aluno.

Lacerda (2015, p. 195) alerta que quando tratamos de alfabetização, tanto a teoria como o método têm funcionado muito pouco por conta dos usos verticalizados, "seria, então, o caso de a teoria ser ignorada? Dos métodos serem abolidos? Não. Não se trata de negar o que já foi

inventado e inserir algo novo, mas de **'pensar o pensar'**, de forma a verificar os equívocos de seu uso, e aprender" (grifo nosso). Isso vale para todos os professores em relação a todos os alunos e, fundamental, quando estamos falando de alunos com TEA.

Segundo Cunha (2015), para o melhor aproveitamento das propostas pedagógicas para uma criança com TEA, é necessário observar: capacidade sensorial; cognição; capacidade espacial; hiperatividade; capacidade de sensibilizar; subjetividade; estereotipias; linguagem; psicomotricidade; socialização e afeto. Este pensamento está em conformidade com o pensamento de Vygotsky que propõe o trabalho com as potencialidades da criança com deficiência, portanto é importante conhecer as suas capacidades. Com a ação de uma prática investigativa permanente, o (a) professor (a) será capaz de identificar as fragilidades do seu aluno e usar suas potencialidades como meio para alavancar suas aprendizagens e desenvolvimento.

Neste âmbito, precisamos atentar também para o espaço escolar, pois "o espaço não é neutro e está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive, por isso, tem significações afetivas e culturais." (RIBEIRO, 2004, p. 103). O espaço é extremamente importante no trabalho com o aluno com TEA, pois ele pode ser o desorganizador ou o meio efetivo de engajamento e potencializador para as aprendizagens. O espaço escolar é aqui entendido em uma dimensão que vai além da dimensão física, geométrica para assumir também uma dimensão social (RIBEIRO, 2004). Assim,

> [...] o espaço escolar é um constructo gestado por múltiplos interesses manifestos e ocultos que podem afetar a vida dos sujeitos, gerando inclusões e exclusões. É, portanto, um elemento significativo do currículo, aqui entendido em uma perspectiva mais crítica que contempla o conceito de currículo oculto, ou seja, normas e valores que, embora não estejam explícitos são, efetivamente, transmitidos pela escola.
> Na contemporaneidade, em que se buscam novos paradigmas para a educação, uma escola inclusiva, plural, que seja capaz de atender adequadamente a necessidade de seus alunos, independente das suas diferenças, a questão do espaço adquire uma importância ímpar, sobretudo, para os alunos com deficiência físico-motoras, sensoriais, etc. (RIBEIRO, 2004, p. 104).

Nessa linha de pensamento, atentar às necessidades desse aprendente, torna-se crucial para um planejamento ponderado em que as práticas pedagógicas sejam bem pensadas, longe da rigidez e do mecanicismo, dando vez ao aspecto situacional, a sensibilidade, flexibilidade e criatividade requeridos nestes casos, que são apropriados ao fazer pedagógico. Sobre isso, Guareschi e Naujorks (2016, p. 619) sinalizam que:

> Em sua prática pedagógica, os professores precisam criar, no dia a dia da escola, estratégias para ensinar os alunos com autismo que não estão revistas em métodos fechados, completos. Essas experiências podem servir de inspiração, mas não de replicação do mesmo, pois cada encontro será único. Desse modo, se dá lugar para o estilo de aprendizagem de cada um e invenções podem surgir, como os cantinhos na sala de aula com artefatos do universo escolar, um quadro ou papel pardo na parede

> para estimular a escrita daqueles que resistem a fazer registros no caderno, uma sala mais silenciosa quando o barulho ou os colegas estiverem muito invasivos, entre outras.

Isto não pode, de forma alguma, ser uma prática de improviso, mas uma prática ajustada as necessidades e potencialidades da criança. Serra (2008, p. 114) destaca,

> [...] se estamos diante de um sujeito repleto de diversidades, seria um absurdo oferecer um 'pacote educacional' para autistas e, mais ainda, procurar 'normalizá-los'[...] Apesar de toda a exigência dos governos para a promoção da inclusão educacional e da inclusão pela 'força da lei', existem hiatos tão largos quanto profundos [...] Um dos princípios que deve reger a decisão de incluir uma criança com autismo é a disposição para promover todas as adaptações curriculares de pequeno e de grande porte. Isso inclui a adaptação dos objetivos educacionais, dos recursos, das estratégias didáticas, da temporalidade e da avaliação da aprendizagem.

Isto posto, fica evidenciado alguns aspectos importantes para um jeito diferente de ensinar para crianças que apresentam um jeito diferente de aprender, ou seja, reconhecer o papel da educação no desenvolvimento da criança com TEA, acreditando que ela é capaz de aprender; fazer uma escuta sensível; conhecer as variadas formas de aprender e as especificidades da forma de aprender da criança com TEA; aproveitar os interesses da criança e vivências educacionais individuais; levar em conta as potencialidades da criança e estimular o desenvolvimento de outras habilidades; entender o espaço escolar como elemento significativo do currículo; planejamento com sensibilidade, flexibilidade, criatividade e persistência.

Assim como é importante atentar para este sujeito cheio de diversidades, também é relevante que o professor tenha uma diversidade de estratégias para oferecer e observar aquela que consegue um maior engajamento, para seguir o processo de escolarização desse sujeito. Menezes (2012, p. 53) ratifica que "é importante frisar, também, que o trabalho deve ser pautado em reflexão, flexibilidade e criatividade."

Essa complexidade do quadro do TEA tem estimulado muitos pesquisadores para formas diferentes no manejo comportamental e educacional, resultando em métodos e estratégias que vêm sendo implementados no ambiente escolar, existem métodos já bastante explorados pelo mundo.

1.4.1 Contextualizando os Métodos para o TEA: uma discussão necessária à prática docente

Dentre os métodos e estratégias usuais no processo de ensino de alunos com TEA, discutiremos a seguir, os que são mais utilizados. Merece destaque a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), apresenta-se como uma abordagem individual e altamente

estruturada. As características gerais baseadas nesse tipo de intervenção iniciam pela identificação de comportamentos e habilidades que precisam ser trabalhados, seguido por "métodos sistemáticos de selecionar e escrever objetivos para, explicitamente, delinear uma intervenção envolvendo estratégias comportamentais exaustivamente estudadas e comprovadamente efetivas." (CAMARGO; RISPOLI, 2013, p. 641).

O profissional que trabalha com este método, chamado de terapeuta ABA, não acredita que uma pessoa seja incapaz de aprender, caso ocorra situação da não aprendizagem o terapeuta deve se questionar, se fez algo de errado. A ABA faz coleta de dados antes, durante e depois da intervenção, ao longo de todo o processo de mediação com este método, para se analisar o progresso individual da criança e ajudar na tomada de decisões em relação ao programa de intervenção e às estratégias a serem utilizadas para o desenvolvimento das habilidades específicas para cada criança.

A ABA trabalha com desenvolvimento de capacidades; utilização da motivação (reforçadores); ensino gradual; registro constante; terapia intensiva, diretiva e relacional; mudança abrangente e cria ambiente especial de aprendizagem.

Para se buscar uma definição da ABA, Camargo e Rispoli (2013, p. 641) alertam que isso "requer o entendimento deste campo do conhecimento como uma abordagem científica, tecnológica e profissional". Esses autores, destacam que, sendo científica é definida como um método para "avaliar, explicar e modificar comportamentos baseado nos princípios do condicionamento operante introduzidos por Skiner". Nessa perspectiva, o comportamento é influenciado pelos estímulos ambientais que o antecedem e também em função das consequências, quando essas consequências são agradáveis para o sujeito, tendem a ser repetidos e aprendidos. Além disso,

> [...] ao lado do Condicionamento Operante, Skinner pesquisou e descreveu os termos: **SD** (**Estímulo Discriminativo =** *Discriminative Stimulus*), **Reforçador** (*Reinforcer*), **Controle de Estímulo** (*Stimulus Control*), **Extinção** (*Extinction*), **Esquemas de Reforçamento** (*Schedules of Reinforcement*) e **Modelagem** (*Shaping*). Todos esses conceitos podem ser aplicados para trabalhar com uma vasta gama de comportamentos humanos. (LEAR, 2004, p. 1-4, grifo do autor).

O método investiga as variáveis que afetam o comportamento, buscam modificá-los, com a mudança dos antecedentes e das consequências. "Portanto, enquanto uma abordagem científica, ABA utiliza princípios derivados de investigações científicas e demostra experimentalmente, através de dados empíricos consistentes, a eficácia dos procedimentos utilizados nas intervenções." (CAMARGO; RISPOLI, 2013, p. 642).

Como tecnológica a ABA pode ser aplicada a crianças e adultos, com ou sem necessidades especiais. Uma tecnologia que usa procedimentos baseados em dados de avaliação

detalhada, não utiliza práticas aversivas para reduzir comportamentos indesejáveis, como a punição. É "considerada um termo 'guarda-chuva' descreve uma abordagem científica que pode ser usada para tratar muitas questões diferentes e cobrir muitos tipos diferentes de intervenção." (LEAR, 2004, p. 1-5).

Para criança com autismo, o método é usado como base para instruções intensivas e estruturadas em situação de um-para-um. Originalmente ele começa em casa numa intervenção precoce, mas pode ser introduzida com crianças maiores e adultos e pode ser aplicada em outros ambientes, como na escola. "A maioria das intervenções precoces seguem uma agenda de ensino em período integral, algo entre 30 a 40 horas semanais. O programa é não aversivo, rejeita punições, concentrando-se na premiação do comportamento desejado." (LEAR, 2004, p. 1-5). O envolvimento da família é solicitado e indispensável.

Um dos métodos muito utilizado dentro da Análise do Comportamento Aplicada é o Ensino por Tentativas Discretas – *Discrete Trial Teachig* (DTT), segundo Lear (2004, p. 1-6), muitas vezes "o termo DTT é usada como sinônimo do ABA, contudo ABA é muito mais abrangente e inclui muitos tipos diferente de intervenções, estratégias de ensino e manejo comportamental. O DTT é um método dentro do campo ABA."

O ensino por Tentativas Discretas é comandado pelo professor e caracteriza-se por dividir sequências complicadas de aprendizado em passos bem pequenos ou "discretos" (separados) e ensina cada passo de uma vez, com várias "tentativas", e junto a essas tentativas usa-se o "reforçamento positivo (prêmios)" e o "grau de ajuda" necessário para o alcance do objetivo.

Algumas dimensões foram consideradas, desde 1968, características fundamentais que definem e qualificam a análise do comportamento aplicada e, para que seja considerada ABA, essas dimensões devem estar presentes em uma intervenção, que são: aplicada, comportamental, analítica, tecnológica, conceitualmente sistemática, efetiva e generalidade (CAMARGO; RISPOLI, 2013).

Segundo esses autores, para ser considerada aplicada, deve focalizar comportamentos e situações que são importantes para o indivíduo e para a sociedade; comportamental está focada no que o indivíduo faz, efetivamente; a dimensão analítica requer a demonstração confiável dos eventos responsáveis pela ocorrência ou não-ocorrência dos comportamentos em estudo; para ser considerada tecnológica é necessário a descrição tanto do comportamento quanto dos procedimentos de intervenção de forma clara e objetiva; conceitualmente, sistemática significa que os procedimentos devem estar relacionados com os princípios básicos do comportamento que as originaram; efetiva se refere a efeitos socialmente significativos pela sua importância

prática e generalidade por que as mudanças devem persistir através do tempo, dos ambientes e pessoas diferentes daquelas inicialmente envolvidas na intervenção.

O psicólogo Ivar Lovaas foi o primeiro a aplicar os princípios da ABA para ensinar crianças com autismo, e, em 1987 ele publicou os resultados de um estudo de longo prazo, sobre o tratamento de modificação comportamental em crianças pequenas com autismo.

No Brasil, a ABA está ganhando espaço enquanto um método de intervenção para o autismo, mas ainda são poucos os profissionais que possuem treinamento apropriado.

Outro método bastante utilizado é o *Picture Exchange communication Sistem* (PECS), que é um sistema de comunicação através da troca de Figuras, é uma forma de comunicação alternativa e aumentativa que treina a criança com autismo e/ou pouca fala funcional, a trocar símbolos para se comunicar.

Esse sistema foi desenvolvido, em 1985, por Andy Bondy e Lori Frost. É um protocolo que se baseia na investigação e na prática dos princípios da ABA (OLIVEIRA et al., 2015).

O objetivo do PECS é ensinar indivíduos com déficit no repertório verbal a se comunicarem funcionalmente, isto é, a emitir comportamentos sob controle de estímulos antecedentes verbais ou não verbais e que produzam consequências mediadas por um ouvinte especialmente preparado para responder a estes comportamentos. Assim, esses comportamentos não precisam, necessariamente, ser vocais, desde que sejam selecionados e mantidos por esse tipo particular de consequência, ou seja, mediada (BONDY, 1994 apud OLIVEIRA et al., 2015, p. 305).

> O PECS acontece via seis fases: 1) Fazer pedidos através da troca de figuras pelos itens desejados; 2) Ir até a tábua de comunicação, apanhar uma figura, ir a um adulto e entregá-la em sua mão; 3) Discriminar entre as figuras; 4) Solicitar itens utilizando várias palavras em frases simples, fixadas na tábua de comunicação; 5) Responder à pergunta O que você quer; 6) Emitir comentários espontâneos. (BONDY; FROST, 2001 apud MIZAEL; AIELLO, 2013, p. 624).

O contexto bastante estruturado e concreto utilizado no PECS facilita a compreensão da comunicação funcional pelos indivíduos com autismo. Segundo Oliveira e colaboradores (2015) os autores desse sistema asseguram que esta forma de comunicação funcional é mais eficiente, por conta dos estímulos visuais utilizados que são facilmente reconhecidos por todas as pessoas, pois além de apresentarem uma foto da situação ou do objeto em questão, também aparece o nome logo abaixo da figura. Assim, sua intervenção é mais simples que outros treinos de comunicação alternativa, como por exemplo, a língua de sinais não é tão eficiente com os autistas, pois, exigem do interlocutor um conhecimento prévio dos sinais utilizados. O PECS não necessita de equipamentos caros e pode ser utilizado em qualquer ambiente.

Quanto ao Modelo Teacch (Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped Children – Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação) foi criado por Eric Schopler e seus colaboradores americanos da Universidade da Carolina do Norte.

É um programa de tratamento e educação para todas as idades, apesar da palavra crianças em sua sigla, é bastante difundido no mundo todo. Recebeu várias confirmações empíricas e reconhecimentos internacionais. "Os criadores desse programa às vezes preferem defini-lo como uma 'filosofia de intervenção' em vez de uma técnica." (SURIAN, 2010, p. 105). Esse programa se inspirava de início "preferencialmente nas teorias comportamentais clássicas, mas nos últimos anos englobou outras noções e princípios derivados das mais recentes teorias cognitivas e da experiência do trabalho desenvolvido com crianças autistas." (SURIAN, 2010, p. 105).

Entre os seus princípios orientadores destacam-se: melhoria da capacidade adaptativa; colaboração entre pais e profissionais; avaliação individualizada para a intervenção; ênfase na habilidade e reforço nas capacidades do aluno; Teoria cognitiva, comportamental, psicolinguística e do desenvolvimento fundamentando a prática; ensino estruturado agindo como fator de organização e previsibilidade.

> Na perspectiva educacional, o foco do Programa TEACCH está no ensino de capacidades de comunicação, organização e partilha social. Assim, centra-se nas áreas fortes, frequentemente encontradas nas crianças com perturbações do espectro do autismo: processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais. O programa deve ser sempre adaptado a níveis de funcionamento diferentes e às necessidades de cada pessoa. (FONSECA; CIOLA, 2014, p. 18).

Este programa é utilizado em abordagens clínicas e também adaptado para utilização em escolas regulares. São organizados o espaço físico e as rotinas, e, é estruturado com os Sistemas de Trabalho, que são formas sistemáticas de apresentação das instruções, tarefas e materiais para que os alunos trabalhem de forma independente sem a ajuda ou direcionamento de adultos (ou com ajuda). "Fundamentam-se no direcionamento que o ambiente oferece guiando a pessoa para a resposta." (FONSECA; CIOLA, 2014, p. 52).

Neste programa é chamado a atenção que para elaborar atividades, é preciso considerar o nível de desenvolvimento dos alunos e os interesses individuais, "posicionando o ponto no desenvolvimento, passamos a estimular os níveis posteriores e fortalecemos os anteriores mediante a generalização das habilidades" (FONSECA; CIOLA, 2014, p. 60-61).

Desse modo,

> [...] é perfeitamente possível afirmar que o TEACCH pode ser aplicado em escolas na forma de adequação curricular à medida que as atividades são reformadas e transformadas em sistemas de trabalho e oferecidas aos alunos de acordo com o seu

> estilo cognitivo, apresentada de acordo com os níveis de trabalho. (FONSECA; CIOLA, 2014, p. 60-61).

Os níveis trabalhados aproximam-se dos preceitos dos estágios de desenvolvimento delimitados por Piaget, assim, o Nível I, aproxima-se do sensório motor. Esses níveis são sequenciados da seguinte forma: funções motoras; cognitivas; neuropsicológicas e acadêmicas "relacionando cada um dos níveis com o tipo de agenda e sistema de trabalho que mais se adequa àquele momento da vida da pessoa." (FONSECA; CIOLA, 2014, p. 60).

A estrutura na perspectiva TEACCH diz respeito à organização, sinalização e confirmação de que pessoas com autismo processam informações visuais mais facilmente do que as instruções verbais. Além disso, existe um aspecto que é elencado como facilitador e como benefício para o uso do TEACCH, que é o seu baixo custo, pois as tarefas são confeccionadas com recursos do dia a dia, a partir do que cada aluno necessita.

Para confecção e uso do material estruturado, os profissionais e pais devem estar atentos em algumas considerações que podem influenciar no uso da estrutura: habilidades físicas do aluno; habilidades cognitivas do aluno; uso; espaço e local em que o material será colocado em uso; requisitos que os parceiros comunicativos e orientadores devem ter para a eficácia do sistema; objetivo do material; aplicabilidade dos itens do material; quantidade de estímulos na tarefa; uso de itens motivadores; fornecimento de alternativas.

Apesar de ser levado de forma muito responsável a questão da estrutura, os defensores do programa afirmam que existe espaço e deve ser flexibilizado a forma de apresentação para favorecer a generalização e discriminação das habilidades. Depois da atividade pronta, esta é apresentada ao aluno a partir do procedimento da aprendizagem sem erro:

> O educador observa como é o desempenho da criança e vai guiando o seu movimento até que a tarefa possa ser concluída sem ajuda. Se o aluno não conseguir executar prontamente, o adulto vai oferecer ajuda total (mão na mão) direcionando-o para a resposta correta. Esta ajuda vai sendo reduzida até total eliminação a partir das respostas cada vez mais próximas das adequadas e esperadas. (FONSECA; CIOLA, 2014, p. 96).

Enfim, o que faz parte do programa TEACCH: são, rotina visual, praticada na forma de indicadores, agendas e murais que usam objetos, fotografias, pictogramas ou informação escrita; atividades sinalizadas por instruções visuais; sistemas de trabalho visualmente dirigidos; currículo psicoeducacional transformado e atividades organizadas em sinalizadores visuais com área de armazenamento, execução e fim (FONSECA; CIOLA, 2014, p. 98).

E por último o Currículo Funcional Natural é um modelo de intervenção educacional que teve suas origens no início da década de setenta e "se caracteriza por utilizar uma proposta construída a partir da ideia de que as habilidades a serem ensinadas às pessoas portadoras de

deficiência devem ser funcionais (úteis) e ensinadas através de procedimentos naturais, abandonando-se das situações mecânicas de ensino" (SUPLINO, 2009b, p. 44).

Pesquisadores da Universidade do Kansas propuseram um currículo que pudesse ser utilizado para crianças normais, na faixa etária de quatro a cinco anos, para desenvolver habilidades, tornando-as mais independentes e criativas, que ajudasse as crianças a adaptarem-se o melhor possível nos seus ambientes. Complementando Le Blanc (1972 apud SUPLINO, 2009b, p. 48) afirmou

> [...] que um currículo assim desenhado poderia ser considerado e denominado Currículo Funcional por desenvolver habilidades funcionais (que têm função, são úteis) para o indivvíduo em seu ambiente. Estava surgindo um currículo que, apesar de naquele momento não ter sido desenhado para crianças com necessidades educativas especiais, mais tarde seria modificado e aplicado com esse fim.

Nessa abordagem é afirmado que é necessária uma mudança de perspectiva frente ao que se considera ensinar às pessoas com deficiência. As formas de pensar cristalizadas atuais podem nos remeter a um modelo pré-concebido, onde, na maioria das vezes, a ênfase está nas limitações.

O Currículo Funcional Natural preconiza que os profissionais se atenham às possibilidades, alternativas, saídas criativas para que o ensino possa ser efetivado com êxito. Em sua criação, os pesquisadores propuseram três componentes neste currículo: estabelecimento de metas do comportamento; melhorar as condições e procedimentos de ensino para favorecer o processo de aprendizagem e avaliar constantemente a efetividade destes procedimentos.

Na década de 1980, a partir de uma parceria entre as doutoras Liliana Mayo do Centro Ann Sullivan do Peru e Judith Le Blanc, a proposta do Currículo Funcional foi levada para o referido Centro, em Lima. "A equipe do Centro modificou e adaptou o currículo de modo a trabalhar com pessoas portadoras de autismo e outros transtornos do desenvolvimento, experimentalmente. Em 1990, a Dra. LeBlanc passou a usar a nomenclatura Currículo Funcional Natural." (SUPLINO, 2009b, p. 49).

O termo funcional se refere "à maneira como os objetivos educacionais são escolhidos para o aluno, enfatizando que aquilo que ele vai aprender tenha utilidade para sua vida a curto ou médio prazo", já o termo natural diz respeito "aos procedimentos de ensino, ambiente e materiais, os quais deverão ser o mais semelhante possível aos que encontramos no mundo real" (SUPLINO, 2009b, p. 49).

As habilidades funcionais, nesse contexto, vão depender da pessoa, o que ela precisa aprender e como, onde ela vive, o que é necessário saber de acordo com o estilo de vida das pessoas, do ambiente que o cerca.

Não se trata de treinos de vida diária, a proposta trazida pelo CFN é muito mais ampla. Abrange toda e qualquer habilidade que a pessoa irá precisar para viver bem adaptada, logo, as habilidades que integrarão o currículo são ilimitadas. O objetivo do CFN é tornar os alunos independentes e produtivos, com vistas a inseri-los no mercado de trabalho, assim para organizar o currículo é necessário sempre questionar: terá alguma utilidade para sua vida?

Buscar o momento, a forma e o material de forma mais natural possível, é pensar como a vida acontece. Um dos exemplos trazido por Suplino (2009b) que é encontrado em algumas salas de aula, é ensinar à criança com NEE a amarrar o cadarço com sapatos em papelão, ou isopor ou outro material em um tamanho reduzido, mas, naturalmente as pessoas aprendem amarrar os cadarços nos próprios sapatos em momentos que precisam se arrumar, porque com as pessoas com NEE fazemos diferente? Dessa forma deve-se encontrar os momentos mais naturais possíveis para ensinar uma habilidade. Assim, fica muito mais fácil de generalizar as aprendizagens.

Outro ponto que chama à atenção é a lógica da aula. É necessário, por exemplo, uma lógica para calçar os sapatos e amarrar os cadarços, naquele momento? Não basta simplesmente começar a tirar e colocar os sapatos sem uma lógica para esta ação, isso reforça o aprender mecânico e, assim, será mais difícil que a pessoa leve esta aprendizagem para outras situações e locais, ou seja, não haverá a generalização da aprendizagem. Contudo, quando retorna de uma atividade na quadra de areia, será necessário, tanto tirar, como depois lavar os pés e calçar os sapatos. Acaba aliando várias habilidades.

O CFN também elenca uma outra conduta do profissional, referente ao uso de reforçadores, mas, alerta que sempre buscará utilizar reforçadores naturais. Segundo LeBlanc, “o ato de aprender deveria ser reforçador em si mesmo. Aprender deveria ser um prazer. Nessa medida, as aulas enfadonhas estão proibidas.” (SUPLINO, 2009b, p. 56). Esta autora alerta que a atividade deve ser divertida para o professor. Se ele estiver entusiasmado, terá mais condições de envolver a turma, além disso, não se sente, ele mesmo entediado.

Além de ser divertida, as situações devem ser aquelas que ocasione o menor número de erros. A tarefa do professor deverá ser mediar o processo de aprendizagem, antecipando possibilidades de erros, impedindo-os na medida do possível. “O professor deverá levar seus alunos a uma aprendizagem com poucos erros. Na medida em que o aluno vai acertando, sente-se mais confiante para avançar.” (SUPLINO, 2009b, p. 58). “A ideia da aprendizagem sem

erros é buscar facilitadores que transformem a tarefa de aprender menos árdua para nosso aluno e garanta seu êxito no final do processo." (SUPLINO, 2009b, p. 60).

É necessário lembrar que em se tratando de currículo Natural, também diz respeito à idade. Não é aceitável tratar, conduzir ou fazer atividades infantis para adultos ou jovens, mesmo que exista também uma deficiência mental.

Assim, os princípios norteadores do CFN são: a pessoa como centro; concentração nas habilidades; todos podem aprender (as maiores dificuldades não estão na aprendizagem, mas no ensino); a participação da família no processo de aprendizagem (a família é sempre convidada a aprender como fazer, para continuar fazendo em todos os ambientes da mesma forma).

O primeiro princípio norteador vai dar base para os outros. "A visão centrada na pessoa reconhece que somos sujeitos únicos, diferentes uns dos outros e com necessidades diversas." (CUCCOVIA, 2006, p. 20).

Para isso, são apontados como procedimentos básicos para que ocorra a aprendizagem, segundo Leblanc, a exemplo de,

> [...] o educador deve ensinar com entusiasmo e motivação; O tom de voz e a linguagem usada com o aluno devem ser o mais natural possível sem gritos e tons muito altos; As habilidades do aluno devem ser mais enfatizadas que suas fraquezas. O 'não' deve ser pouco usado; A atenção do aluno deve ser garantida antes de ser dada uma ordem ou fazer um pedido; As ordens dadas devem ser claras; As ordens devem ser apenas aquelas indispensáveis; As ordens não devem ser repetidas mais de duas vezes; Deve ser dado um tempo suficiente para a resposta do aluno; O educador deve manter-se calmo; O educador deve brincar e interagir como um amigo com seu aluno; Elogios devem ser descritivos, quando necessário; Ajudas físicas devem ser evitadas, de forma a dar ao aluno a oportunidade de fazer sozinho; Os interesses do aluno devem ser aproveitados para ensino de novas habilidades. (LEBLANC, 1998 apud SUPLINO, 2009b, p. 67-71).

E o último tópico para alertar é que o currículo deve ser passível de constante avaliação para que o educador faça análise constante do processo ensino-aprendizagem, assim ele pode julgar a eficácia dos procedimentos, e decidir o que permanece e o que precisa ser modificado.

1.5 Formação do professor para diversidade e diferença

Considerando que a formação docente está imbricada à prática do professor e que as lacunas da formação podem trazer implicações para a inclusão de alunos com TEA, ou melhor, para o atendimento à diversidade/diferença, consideramos necessário incluir uma discussão sobre formação de professores na contemporaneidade. Entendemos que

> [...] o lócus para a formação inicial do docente deve ser a universidade. Assim, os cursos de Licenciatura, além prever um componente curricular que trate da Educação

> Especial como uma área da educação específica e com saberes próprios, deve inserir nas ementas dos componentes curriculares da área pedagógica, a exemplo da Didática, Avaliação, Currículo, Psicologia da Educação e Políticas Educacionais, o enfoque no trabalho docente com a deficiência (intelectual, sensorial e física), os transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e a alteridade, possibilitando a formação de um profissional que seja capaz de compreender o outro em sua dignidade, direitos e diferenças, de modo a contribuir para a construção de uma educação pautada na equidade como princípio. (PIMENTEL, 2012, p. 152).

Formação de professor tem sido motivo de debates, pesquisas e considerada como um entrave, quando o assunto é inclusão. O investimento na formação docente para trabalhar com a diversidade e com as diferenças é quesito presente por parte dos professores que estão em sala de aula com alunos com algum tipo de deficiência ou necessidade educacional especial (NEE), onde é recorrente a declaração de que não estão preparados. A qualidade da inclusão perpassa também pela qualidade da formação docente.

Placco e Silva (2000, p. 25) afirmam que a discussão sobre a formação docente é antiga e ao mesmo tempo atual. E explica, antiga porque em toda nossa história questiona-se como têm sido formados os nossos professores e atual porque nos últimos anos "a formação do professor tem se apresentado como ponto nodal das reflexões sobre qualidade do ensino, evasão e reprovação" e ainda complementa que também é atual por "seu significado de ampliação do universo cultural e científico daquele que ensina, dadas as necessidades e exigências culturais e tecnológicas da sociedade." (PLACCO; SILVA, 2000, p. 25).

Pimentel (2012) sinaliza para a necessidade da presença do componente curricular que trate especificamente da Educação Especial, contudo alerta que, além disso, é necessário inserir este tema nas ementas dos outros componentes curriculares da área pedagógica. Ela enfatiza que assim o currículo pode possibilitar a capacitação do professor a compreender o outro numa dimensão ampliada, destacando a alteridade como o componente proporcionador dessa compreensão.

Além disso, Placco e Silva (2000, p. 29) alertam sobre movimentos que nos ajudam a ampliar a compreensão da formação de professores e pontuam como um deles remete-nos "ao estudo e à investigação do modo como aprendem os professores" e afirmam que não se questiona aos próprios professores, quais as suas necessidades, nem como são traduzidos os programas, cursos, conferências, posteriormente em ações concretas nas escolas.

O ser humano está em constante desenvolvimento, e este não acontece de forma linear e imutável, reside aí a beleza e a complexidade de cada indivíduo. Quando estamos abordando a inclusão, estamos falando de indivíduos em que esse desenvolvimento pode estar ainda mais intrincado e cheio de enredamentos.

Sendo assim, não é fácil apontar modelos de formação inicial e continuada que dêem conta de capacitar o professor para enfrentar um contexto educacional tão múltiplo e diverso, afinal o desafio atual não está apenas nas peculiaridades daqueles que apresentam NEE, que já são muitas.

Estamos diante de uma geração que aprende diferente e se relaciona de modo diferente com seus pares e com o mundo, especialmente com o advento e expansão das tecnologias de informação e comunicação; e da violência social, além do necessário comportamento de sustentabilidade ambiental, todavia não é intenção aprofundar esses pontos nesse trabalho, mas apenas ponderar como esta geração está inserida em um mundo labiríntico, cheio de potencialidades e fragilidades. Os prismas que envolvem essa formação são variados e complexos.

> É sabido que, nos dias de hoje, a formação docente não comporta tanta diversidade encontrada nas salas de aula e, ainda que os cursos de formação de professores tivessem uma duração absurda de duas décadas, nada daria conta da diversidade humana e das diferentes formas de ensinar e aprender. (SERRA, 2018, v. 1, p. 31).

A formação de professores na tendência reflexiva pode ser uma das saídas para se amenizar a situação, para Pimenta (1999, p. 31), essa tendência

> [...] se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho em redes de autoformação e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.

Assim, uma valorização da docência enquanto mediação para a superação dos desafios que se apresentam.

Uma formação que potencialize o professor a trabalhar respeitando as diferenças perpassa por diversos âmbitos, e esta discussão envolve questões de caráter político, econômico, filosófico e pedagógico. Glat e colaboradores (2006, p. 1), alertam para três dimensões que “ocorrem e concorrem simultaneamente em qualquer contexto escolar e podem ser, muitas vezes, contraditórias entre si.” Essas autoras trazem a escola como espaço privilegiado no qual as ações podem contribuir para tornar a sociedade menos desigual e mais democrática. Nesta linha, elas elencam, (BOOTH, 1998 apud GLAT et al., 2006, p. 1), que esse espaço deve “viabilizar a construção de culturas, políticas e práticas inclusivas.”

> [...] o respeito às diferenças, que semeia *culturas* e *gera políticas* e *práticas de inclusão*, ainda que por vezes contraditórias, é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de estratégias de operacionalização de alternativas inclusivas. Portanto, as diferenças precisam ser encaradas como fonte de recursos às

> transformações, ao invés de serem vistas como obstáculos. Trata-se de questionar o elo das relações humanas: a participação de cada sujeito, suas vivências e a estruturação das relações sociais. (GLAT et al., 2006, p. 1, grifo dos autores) .

Neste âmbito, com a visão para a formação em geral Gatti (2010, p. 1375) expôs:

> No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais, formativas e nos currículos de formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

E assim o professor "deve ser formado e/ou capacitado de maneira a saber mobilizar seus conhecimentos, articulando-os mediante ação e reflexão teórico-prática." (GLAT et al., 2006, p. 2). Logo, a formação de professor não só inicial, como continuada, para atender à sutileza do complexo desenvolvimento humano e do contexto que ele está inserido, deve estar voltada em primeiro lugar para fomentar e enriquecer o professor a trabalhar com a individualidade, e as diferenças são o que esculpem o indivíduo.

Alguns autores como Fontes (2009), Pimenta (1999) e Mendes, Almeida e Toyoda (2011), dentre outros, legitimam uma formação para o "professor reflexivo" como o caminho possível para viabilizar práticas pedagógicas inclusivas. Nesta linha o professor que observa, pesquisa e aprende com seu aluno constitui uma estrada de construção de conhecimento que valoriza a heterogeneidade.

Partindo desses pressupostos, precisamos entender sobre o que estamos falando quando abordamos os termos diversidade e diferença, qual o olhar a que recorremos, pois percebemos que o profissional articula sua ação de acordo com suas concepções, logo, sua fé determina o seu proceder.

Foi construída uma premissa de normalidade a partir da dominância do saber da medicina em relação a tantos outros campos do saber e, diante desse enunciado, surgem múltiplas formas de ver, explicar e classificar o indivíduo na sociedade contemporânea. Na visão de Foucault,

> [...] a partir do século XVIII a medicina se estabeleceu como um dos campos do saber em estreita ligação ao poder estatal, intuindo a violenta repressão no que tange ao corpo e, sobretudo, ao que se desviasse de determinado padrão previamente estabelecido. Não é de se estranhar que a mesma pinte todos seus quadros com o esquadro da norma (conceito complexo e de matriz fundamentalmente axiológica), tornada entidade absoluta da busca por seu universal. Apenas com sua dominância sobre outros saberes que presenciamos o nascimento efetivo do deficiente, visto como variação nos padrões normativos tidos como ideais. (FOUCAULT, 2000 apud PICCOLO; MENDES, 2013, p. 289).

Com esse entendimento da deficiência sendo focada por essa perspectiva fica caracterizado o movimento de classificação e tentativas de homogeneização dos sujeitos sendo deixado de lado qualquer olhar de positividade diante da pessoa com deficiência.

Seguindo esta percepção, fica posto que a pessoa com deficiência é o que lhe falta no seu corpo, na sua linguagem, na sua mente (SKLIAR, 1999), não aparece o olhar para o indivíduo, suas potencialidades, seus saberes, seus sentimentos e preferências.

Um olhar saindo do paradigma médico para um novo paradigma sócio antropológico é proposto nos anos 2000. O indivíduo é único e é social, logo é necessário refletir sobre essa deficiência se está no sujeito, no ambiente ou no contexto. Débora Diniz (2007, p. 17) questiona: "seria um corpo com lesão o que limitaria a participação social ou seriam os contextos pouco sensíveis à diversidade o que segregaria o deficiente?"

Refletindo sobre esse questionamento e sobre a criação do deficiente, fica explícito que este termo traz consigo uma carga de incapacidade e exclusão como se fosse inerente ao ser, um problema do indivíduo, da família e não é pensado na perspectiva política, social e econômica, e, portanto, propõe-se uma observação cautelosa, levando-se em conta esta ótica, Skliar expõe que:

> O discurso da deficiência tende a mascarar a questão política da diferença; nesse discurso a diferença passa a ser definida como diversidade que é entendida quase sempre como as variante/s aceitáveis e respeitáveis do projeto hegemônico da normalidade. (SKLIAR, 1999, p. 21).

Em virtude dessa classificação e desejo de homogeneização da humanidade, alimentado durante a história, os discursos vão disfarçando interesses e escondendo as verdadeiras demandas da humanização. Rodrigues e Abramowicz (2013, p. 32) relatam, com base em levantamento feito, que nos últimos vinte anos, a diversidade assumiu uma centralidade nas discussões sobre desenvolvimento e formulação das políticas públicas nos âmbitos nacional e internacional e a expressão tornou-se "cada vez mais frequente nos títulos de programas e ações do governo brasileiro, bem como de suas secretarias e publicações."

O uso do termo diversidade, apesar de intencionalmente tomar uma posição de reflexão pela humanização e uma mudança na conduta social, nota-se na dinâmica do próprio uso indiscriminado da expressão e observando os contextos do seu uso, que se torna uma "armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades." (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 35).

Em relação ao uso deste termo, Skliar denuncia como uma "estratégia conservadora que contém, obscurece, o significado político das diferenças culturais" (SKLIAR, 1999, p. 22). Anunciar desta forma a diversidade teima-se em divulgar ou continuar a reproduzir uma norma

ideal. A diversidade comtempla as diversas expressões culturais, mas carrega consigo a discriminação e o preconceito e naturaliza o idêntico, em contrapartida, na diferença, encontra-se identidade.

Segundo a Declaração de Salamanca as "escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras." (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA..., 1994, p. 3). E atualmente,

> [...] o MEC não tem uma posição única e coesa acerca da ideia de diversidade que possa orientar o conjunto de suas ações. A ideia de diversidade tem servido como um grande conceito *guarda-chuva* para o governo nos vários processos de negociação com os grupos de pressão. (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 35).

Isso confirma a multiplicidade de apropriações da diversidade que expressa as disputas internas e externas ao governo pela definição de projetos educacionais. Fica tácito que não existe uma neutralidade no uso dos termos que permeiam a discussão da in/exclusão e que o esvaziamento de qualquer uma destas categorias pode reverter em uma prática de exclusão dentro da inclusão.

Como uma das vias para se buscar extirpar essas práticas de exclusão dentro do contexto de inclusão, defendemos a reformulação da formação docente inicial e potencialização da formação continuada, no espaço onde emergem os conflitos e dificuldades, caminhando em conformidade com uma construção cultural, de políticas e ações inclusivas que valorizam as diferenças e se constituem no respeito e trabalho com a individualidade.

1.6 Alfabetização do aluno com TEA

> A minha mãe foi a minha salvação no que diz respeito a leitura. Eu nunca teria sido capaz de aprender pelo método que requer a memorização de centenas de palavras. Palavras são muito abstratas para se lembrar. Ela me ensinou através de fonemas antigos, que não são usados atualmente. Depois que eu trabalhei bastante e aprendi todos os sons, eu fui capaz de ler palavras. Para me motivar, ela lia uma página e parava subitamente na parte mais empolgante. Eu tinha que ler a próxima sentença. Gradualmente, ela foi lendo menos e menos. (GRANDIN, 1992, p. 18).

Vygotsky (2007, p. 20) destaca que "a estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social." Assim, Santos (2014) destaca que na perspectiva vigotskiana o ensino precisa estar vinculado ao nível de desenvolvimento do indivíduo, essa estrutura social precisa estar inserida no pensar e fazer pedagógico.

A alfabetização de um aluno com TEA não é simples e não pode seguir um caminho por intuição, é necessário entender as peculiaridades desse sujeito, Grandin (1992), utilizada na epígrafe desse subtítulo, faz referência a uma alfabetização que se inicia pelo som da letra, e

afirma que pela palavra seria muito difícil. Não só ela, mas já se encontra dados (CAPOVILLA; GUTSCHOW; CAPOVILLA, 2004; SEABRA; CAPOVILLA; MACEDO, 2010; SERRA, 2018) que a alfabetização pelo som, que seria o método fônico, tem alcançado melhor, não só as crianças com TEA, como com dislexia, deficiência intelectual e outras com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita.

Nesta linha, Capovilla, Gutschow e Capovilla (2004, p. 23) ressaltam "a importância das habilidades metafonológicas e fônicas para a aquisição de leitura e escrita competentes." E Serra (2018, p. 18) expõe que,

> [...] no passado, acreditei que o processo da palavração seria o mais indicado para alfabetizar um aluno com autismo. Mas a experiência e os estudos mostraram-me que esse não era o caminho, pois a tentativa de alfabetizar com palavras-chave que se dividiam em sílabas, transformavam-se em famílias silábicas, reforçando ainda mais a memorização sem compreensão, pelas peculiaridades do sujeito aprendiz.

Já Soares (2003) sinaliza a necessidade de uma sistematização de procedimentos para tornar esse processo mais eficaz. Soares faz uma reflexão interessante e afirma,

> [...] ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar [...] Havia um método, mas não uma teoria. Hoje acontece o contrário: todos têm uma bela teoria construtivista da alfabetização, mas não têm método. Se antigamente havia método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método. E é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método. (SOARES, 2003, p. 17).

Assim, não podemos eliminar nem as experiências vividas na alfabetização do aluno com TEA, nem esquecer as peculiaridades desse aluno.

Cunha (2015, p. 31) lembra o fato que "uma criança típica, simplesmente vivendo, ela aprende", pela cultura, pela imitação, pela generalização, no caso dos alunos com TEA Serra (2018, p. 24, v. 1) alerta que o argumento da alfabetização natural e espontânea diminui potencialmente a probabilidade, uma vez que "há falha em condições essenciais para apropriar-se da cultura já estabelecida: a dificuldade na interação social e na flexibilidade comportamental e intelectual."

Desse modo, como "esperar que um aluno com autismo se alfabetize naturalmente pelo contato com a cultura, se um dos seus principais déficits está na interação social e na aquisição das habilidades sociais? Somente pela imitação? Dessa forma, o conduziríamos à memorização infrutífera." (SERRA, 2018, p. 24, v. 1).

A ação do(a) professor(a) no processo de alfabetização é fundamental, pois tal processo é especialmente complexo e requer ações que não deixem de levar em conta o contexto em que o aluno está inserido, as suas potencialidades e fragilidades e ajustar cada etapa de acordo com as habilidades já desenvolvidas e por desenvolver pelo aluno.

Assim, o professor precisa ser um investigador, no sentido mais literal da palavra de observador minucioso que busca apurar, sondar, indagar, inquirir, averiguar com o intuito de tornar este momento mais eficaz, respeitando o aprendiz como sujeito que pensa, sente e, por conseguinte, precisa fazer parte, e, por isso, "recorre à proposta da 'alfabetização como prática de investigação permanente." (LACERDA, 2015, p. 189).

Se para todas as crianças é importante o olhar investigativo, no caso do aluno com TEA, esta postura é fundamental. O início do processo, portanto deve se dar sempre por uma avaliação, para ter

> [...] a consciência de que o aluno que está diante de nós está dentro de um espectro e, por isso, possui características comuns a muitos outros sujeitos, mas também possui sua singularidade como pessoa e um funcionamento cognitivo, psicomotor e socioemocional únicos. (SERRA, 2018, p. 117).

Essa consciência de quem é aquele aluno, quais as suas potencialidades e fragilidades, seu estilo cognitivo e como aprende, fará com que o caminho a ser trilhado no processo de alfabetização seja mais operativo.

Para conhecer as características desse aluno é necessária uma avaliação como sugerem Serra (2018), Romero (2016), Cunha (2015), Fonseca (2014), Surian (2010), para saber de onde partir e como conduzir suas ações.

Mais especificamente para a alfabetização, Serra (2018) chama atenção para que se verifique a qualidade, e não apenas a presença da comunicação pré-verbal e verbal do sujeito com autismo, que é uma condição importante para aprender a ler e a escrever. E alerta que, "o primeiro passo do processo de alfabetização de alunos com TEA é caracterizado por duas avaliações importantes: a análise da comunicação pré-verbal e a análise das habilidades da pré-alfabetização." (SERRA, 2018, p. 36, v.1).

Serra (2018, p. 9, v. 3) afirma que se analisarmos, "à luz dos estilos cognitivos, um aluno com autismo aprende a ler e a escrever de forma diferenciada em função das peculiaridades do funcionamento cerebral", assim ela orienta uma avaliação das habilidades que antecedem a alfabetização nos casos de alunos com TEA.

Segundo essa autora, se for avaliado que alguma das habilidades ainda não existe, é necessário trabalhar tais habilidades antes de iniciar o processo de alfabetização propriamente dita. Assim, primeiro avalia os precursores de linguagem: o olhar, sorriso responsivo e comportamentos de atenção compartilhada. Depois, então, a avaliação complementar, partindo de uma premissa importante, especialmente nos casos de TEA, "sem regulação do comportamento não há aprendizagem com eficiência." (SERRA, 2018, p. 49, v. 1).

Assim lembramos, como é imprescindível para o professor de aluno com TEA, ter, ao menos uma noção de manejos comportamentais com essas crianças, e antes de qualquer coisa conquiste um vínculo afetivo com esse aluno. Serra (2018, p. 49, v. 1) fazendo referência à Costa e colaboradores (2002) alerta que é importante trabalhar em parceria com os profissionais da Psicologia para o desenvolvimento da autorregulação. Lembramos, então, que a Lei 12.764/2012, faz referência ao direito dessas pessoas aos atendimentos multidisciplinares, em relação a isso, durante o período da pesquisa foi observado que,

> [...] a variação quantitativa do tempo para o alcance dos objetivos não foi analisada caso a caso, mas foi possível perceber que os sujeitos que podiam contar com o apoio psicopedagógico clínico, adesão da instituição escolar e participação da família, tiveram mais êxito e encurtaram o tempo de alfabetização. Concluímos, então, que o nível de gravidade é um fator importante que influencia os resultados, mas as intervenções, qualidade e intensidade destas influenciam ainda mais. (SERRA, 2018, p. 34, v. 1).

Além disso, foram elencadas hipóteses de insucessos e abandonos e um deles é justamente que "a escola como único espaço frequentado por esses sujeitos, não havendo nenhum apoio terapêutico nem orientação constante aos familiares." (SERRA, 2018, p. 35).

Aluno regulado e com os precursores de linguagem em condições de seguir, inicia-se, então, a avaliação complementar: níveis de ansiedade; atenção; linguagem e percepções (respostas sensoriais). A autora explica como avaliar cada tópico e alerta que é a partir desses dados que se pode criar o plano de trabalho para o aluno,

> [...] pense que um estudante pode não ser incapaz de realizar a tarefa, mas pode deixar de fazê-la por rejeição ao material que terá que utilizar. Por exemplo, encontramos crianças que não conseguem trabalhar com giz de cera, pois escutam o lápis deslizando sobre o papel e não gostam desse som. Nós podemos não ouvi-lo ou não sermos afetados por ele, por ser tão corriqueiro, mas vários alunos abandona as atividades propostas por essa razão. (SERRA, 2018, p. 53, v. 1).

Percebemos como é de fundamental importância a avaliação, o acompanhamento multidisciplinar e a participação da família, além de uma comunicação transparente e constante entre todos os que convivem e orientam essa criança. Depois de todos os dados colhidos inicia-se a alfabetização propriamente dita.

No caso da metodologia criada por Serra (2018) usando o método fônico, com apresentação dos sons das vogais, depois encontros vocálicos, seguindo a apresentação dos sons das consoantes, encontros consonantais e dígrafos, sílabas, palavras e textos. Porém a autora organizou tudo em etapas didáticas, aconselhando só avançar depois de conquistado cada um.

Não podemos deixar de frisar que nesse processo precisa-se lançar mão das adaptações curriculares que podem ser de grande ou pequeno porte. Segundo o MEC (BRASIL, 2000), as adaptações de grande porte dependem do Sistema Educacional, das legislações, dos órgãos

oficiais que autorizam procedimentos, princípios e modificações arquitetônicas, como obras e adaptações, já as de pequeno porte são as que a escola e o professor(a) realizam para prover a aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, sejam elas passageiras ou definitivas.

As de pequeno porte são visualizadas no planejamento do professor e na sua ação, pode acontecer em todas ou algumas áreas elencadas pelo MEC (BRASIL, 2000): na promoção do acesso ao currículo; nos objetivos de ensino; no conteúdo ensinado; no método de ensino; no processo de avaliação e na temporalidade.

Seguindo esta proposta é imprescindível que não se abra mão do respeito à pessoa que faz parte desse processo, lembrando Severino (2014, p. 207) que discorre sobre a dimensão ética da investigação científica, quando afirma que "[...] a finalidade da educação é a humanização [...] o processo de construção do humano, a humanização, não é um processo linear e harmonioso [...] A educação se situa no emaranhado seio desse conflito permanente", portanto adotar este olhar ético na investigação científica, na sala de aula, como professor investigador, que escolhe suas estratégias à partir dessa investigação.

Assim deve ser levado em consideração tanto "o pensar do aluno alfabetizando como a experiência e vivências da professora alfabetizadora, observando e pensando sua própria prática, as professoras encontrarão vestígios preciosos em suas proposições didáticas." (LACERDA, 2015, p. 197).

Essa postura pedagógica é incentivada para qualquer situação alfabetizadora e torna-se de grande relevância quando se fala da alfabetização de crianças com TEA. Dada as peculiaridades do transtorno, é imprescindível que o professor se porte como observador sensível. E segundo Serra (2018, p. 35, v. 1) mantenha-se na posição de alfabetizador pesquisador.

Barberini (2016, p. 47-48) alerta que para um trabalho adequado, o professor precisa "sempre buscar e manter contato visual com o aluno com autismo, estimulando a comunicação, mediando brincadeiras entre os alunos, utilizando uma linguagem simples e clara", além disso estimula a usufruir de recursos como computadores, músicas e livros, observando o interesse da criança.

Alfabetizar uma criança com TEA não é simples e requer a escolha de um caminho de reflexão constante, em que o professor alfabetizador aprende os passos a serem dados através da observação sensível que faz de todo o contexto e, principalmente, do seu aluno inserido nele. Este aluno deixa as pistas expostas nas suas reações, na sua fala, no seu silêncio, nos seus encontros e desencontros com seu professor, seus colegas e toda comunidade escolar. Além

disso, também deixa tais pistas por onde passa, logo torna-se fundamental uma comunicação consistente, transparente e constante com a família.

Vygotsky (2007, p. 102) afirma que "'o bom aprendizado' é àquele que se adianta ao desenvolvimento", para contribuir com isso o professor precisa ter conhecimento científico das técnicas, dos métodos, do desenvolvimento humano e com base nesse conhecimento, levando em conta o estilo de aprendizagem e peculiaridades do sujeito, tendo o indivíduo como o centro do trabalho pedagógico e não o método, apesar desse ser o recurso utilizado, assim pode-se visualizar sucesso no processo ensino/aprendizagem. Entendemos que esse é o preceito essencial da concepção que Vygotsky nos deixou.

No caso do aluno com TEA, ele ainda tem o direito a um mediador, professor auxiliar, além do mediador principal, professor regente. A Lei nº 12.764 de 2012 estabelece que "em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado."

De acordo com essa lei o "acompanhante especializado" é o mediador que ajudará eliminar as barreiras para a aprendizagem.

De acordo com Vygostsky, as pessoas têm contato com os objetos de forma mediada por um conhecimento e/ou experiência anteriormente assimilada, além da linguagem. Assim, ele afirma que a interação do sujeito é mediada por várias relações. A mediação é um conceito que ele traz com fundamental importância, é uma intervenção de um elemento intermediário em uma relação, e afirma haver dois elementos mediadores: os instrumentos e os signos.

Segundo Romero (2016, p. 86), "[...] instrumento é todo objeto (externo) criado pelo homem, com a intenção de facilitar seu trabalho e sua sobrevivência [...], enquanto os signos são instrumentos psicológicos (internos), que auxiliam o Homem diretamente nos processos internos."

Quando Vygotsky trata dos conceitos de ZDP e ZDR, ele preconiza o papel do mediador, pois acreditava que qualquer indivíduo pudesse ser um mediador para toda e qualquer criança. E Romero (2016, p. 86) lembra que "dessa ideia precursora, tempos depois, apareceu o conceito de Mediação Escolar, como um suporte humano a mais para crianças com dificuldades educacionais especiais, além da figura central do professor regente."

Assim, esse mediador que está hoje em sala de aula acompanhando algumas crianças com necessidades educacionais especiais, deve "encorajar, incentivar e facilitar a compreensão das atividades e dos conteúdos pedagógicos assim como das regras sociais exigidas para uma boa convivência entre todos." (ROMERO, 2016, p. 88).

Fonseca (2014) elenca atribuições específicas do mediador escolar e destacaremos, aqui, colaborar com o professor regente e/ou a Direção quando da execução das atividades propostas às crianças (alunos), interagindo com os demais profissionais da instituição; receber e acatar, criteriosamente, a orientação e as recomendações do professor no trato e atendimento a esses alunos; colaborar na execução de atividades que visem à desestimulação da agressividade sob a orientação e supervisão do professor regente.

Diante desses três itens realçados, fica evidenciado que o mediador é um colaborador tanto da criança como do professor, a responsabilidade de pensar e planejar as ações fica com o professor(a) regente, articulado(a) com o(a) profissional da sala de recursos multifuncionais (SRM). Em relação ao trabalho pedagógico Santos alerta que,

> [...] ter consciência do trabalho didático viabiliza os processos intra e interpsicológicos, e, por isso, o desenvolvimento das funções superiores. Os resultados desse processo não dependem da quantidade de atividades que são oferecidas à criança, mas da qualidade da estrutura, as quais são organizadas. O trabalho pedagógico, então, deverá estar pautado no desenvolvimento do sujeito psicológico. Esse é o princípio básico da concepção vigotskiana. (SANTOS, 2014, p. 64).

Assim, o (a) professor(a) deve estar muito consciente de quem é esse aluno para o qual está programando atividades. A referida autora ainda alerta que o professor-mediador deve ter quatro princípios básicos que são: “ter participação; ter consciência; ser premeditado e ser organizado, esses princípios são os pilares da mediação pedagógica.” (SANTOS, 2014, p. 79). Nesse ponto ela se refere ao professor regente, e quando estamos tratando daqueles alunos que tem o professor regente e o professor auxiliar, fica tácito que o trabalho deve ser bem articulado, pois se assim não for, o resultado pode ser o fracasso.

CAPÍTULO 2: ALFABETIZAÇÃO: HISTORICIZANDO E DISCUTINDO O TEMA

Os estudos referentes à alfabetização já remontam uma história antiga. No entanto, isso não quer dizer que esta área está bem resolvida, afinal de contas a complexidade maior reside no ser humano que está em constante desenvolvimento, consequentemente, ações que podem render respostas satisfatórias em um momento, pode não satisfazer em outro tempo ou espaço. Guareschi e Naujorks (2016) denunciam que existem "falhas" na ação pedagógica de tempos remotos que retomam constantemente os espaços escolares atuais.

Com essa perspectiva, Lacerda (2015) "indaga sobre a persistência do mecanicismo como regulador de práticas relacionadas à alfabetização, retomando as proposições pela prática investigativa." Sobre isso, esclarece que

> [...] procedimentos desgastados têm sido novamente introduzidos na escola e em cursos de formação; a avaliação tem sido utilizada como mecanismo produtor de *rankings* e até mesmo a própria noção de alfabetização foi dicotomizada. Encontra-se em curso o paradoxo da manutenção de engrenagens rígidas, no interior da complexidade do mundo. Com isso, a busca pela "melhor" proposta direcionada à alfabetização tem impedido a recursividade entre tudo o que já foi produzido sobre o tema. (LACERDA, 2015, p. 191-192).

Estes são estudos e posicionamentos bem recentes, diante das escolhas e ações que estão sendo concretizadas nesta "seara" da alfabetização nas escolas brasileiras, mas vamos retomar um pouco a história para percebê-la de forma mais sistêmica.

2.1 Escolarização no Brasil: os caminhos percorridos

A história da escolarização no Brasil não pode ser dissociada da própria história da formação do povo e do país, assim como não se pode desatar de uma compreensão em cada época do prisma cultural, econômico, político e religioso, especialmente quando buscamos considerar o início desse caminho.

Os índios eram considerados pelos portugueses um "povo sem Deus, sem Rei e sem Lei." (CAMINHA, 1500). Diante da percepção desse habitante atrevido e ignorante, os portugueses decidiram que precisavam ordenar esse povo. Silva (1998, p. 128) traz a ideia da época em relação a ser preciso modificar o sistema social e econômico dos índios para atingir os objetivos da colonização e da catequese. E é aí que entra no contexto um novo entendimento e Silva completa o pensamento de Serafim Leite trazendo a intenção da educação, como uma política que se serviu da língua e do ensino como elementos básicos para a catequese e conversão. Assim,

> [...] se os colonos e administradores portugueses governavam a terra e a cultivavam como fonte de riqueza e elemento de soberania, os Jesuítas da Assistência de Portugal amavam a terra e os seres humanos que essa terra alimentara no decorrer dos séculos. Os primeiros apoderaram-se do corpo; os segundos, da alma. Do concurso de uns e outros, completando-se, nasceu o Brasil. (SERAFIM LEITE I, XVIII apud SILVA, 1998, p. 128).

Prosseguindo, nesta construção, a igreja católica, representada pela Companhia de Jesus passou a receber subsídios do Estado Português e exerceu o papel maiormente colonizador. Em 1549, com a criação do Governo Geral, com intenções políticas bem claras de consolidar o processo de colonização, chegou e se estabeleceu por 210 anos a educação jesuítica. Silva (1998, p. 129) destaca a ideia da época, o "importante era salvar e converter os índios pagãos para a civilização cristã, indiscutivelmente superior." E para Rosário e Melo (2015, p. 383) "os padres jesuítas foram os primeiros professores do Brasil, se a abordagem recair na chamada educação formal – escolarizada." A construção da escolarização inicia-se tendo a posição de poder no professor, e o aprendente, aquele que não sabe, que não pensa e que age de forma inaceitável, que precisa ser orientado e, neste momento esta ação pode vir junto a castigo ou condenação.

A Companhia de Jesus foi fundada na Europa em 1540, por Inácio de Loyola, formada por padres denominados jesuítas, no decorrer do movimento de reação da Igreja Católica contra a reforma protestante, seu objetivo era tentar conter o grande avanço protestante da época e, para isso, utilizou-se da educação e da ação missionária. Pode-se prever que existia um projeto para alcançar seus objetivos, e, no Brasil, mesmo estando ligado aos mesmos princípios do projeto de Portugal, os jesuítas ganham mais autonomia, cremos, que pelas peculiaridades desta nova terra e do povo que nela habitava.

O ensino jesuítico, no início, não era um ensino para todos e sim para uma pequena parcela da população, pois era designado a ensinar àqueles "ignorantes", a ler e escrever. A ação dos jesuítas deixou sinais que esse projeto não era apenas para catequizar, mas em maior dimensão, uma ampla transformação social. Cabe ressaltar que naquela época o próprio sistema educacional do país colonizador não era modelo, o analfabetismo em Portugal daquele século, atingia desde as classes populares até a família real.

Assim, os jesuítas estabeleceram as primeiras escolas brasileiras, nas quais ensinava-se a ler e escrever e nas relações instauradas, como explica Silva (1998, p. 125-126) iam-se produzindo outros sentidos que "reproduziam a situação de dominação entre senhores X escravos, doutores X analfabetos, cultura europeia X cultura indígena e africana" e desta forma se constituindo novas relações e identidades.

Só no início do século XIX, com as construções das estradas de ferro, iniciou-se outra forma de escolarização, na qual os meninos estudavam em casa com o capelão ou com mestre particular. Silva (1998) revela a forma como se faziam o ensinar e o aprender:

> [...] nas escolas de padres, onde à doçura e à bondade contrapunha-se a vara e a palmatória, beliscões e puxões de orelha, com a adoção de uma pedagogia baseada em um disciplina férrea de vencedores sobre vencidos e em métodos monótonos, mecânicos e repetitivos.
> Ler era soletrar, soletrar em voz alta, cantando **B-a-bá, B-e-bé, Bá! Bé!** Escrever era copiar, copiar com letra bonita, o que era imprescindível [...] A escrita, portanto, era uma exterioridade com a qual se mantinha uma relação sacralizada, resultante de uma assimetria entre interlocutores que situam-se em planos distintos e hierarquizados de interlocução, quais sejam, o sagrado e o profano. Não era apenas o conteúdo que era sagrado em se tratando das cartilhas catecismos. A língua também era sagrada. (SILVA, 1998, p. 126-127, grifos do autor).

Aí está delineada, de forma sumária, o início do processo de alfabetização e escolarização no Brasil. Nesta trilha, percebemos que a questão inicial não é um descompromisso com a educação, mas sim um firme propósito que foi seguido em que a educação não era a mola propulsora, ensinar e aprender a ler e escrever era ferramenta para a doutrinação, "a escola é que era o apêndice da catequese" (SILVA, 1998, p. 132), fica exposto que o compromisso colonizador ora proposto foi seguido. Entretanto, o nosso interesse é entender a construção da alfabetização no Brasil, e o início desse processo é uma constituição de sentidos diversos a depender do lugar ocupado, e a funcionalidade do ler e escrever não era libertação, estava sim mais próximo do domínio e submissão. Talvez essa percepção de negação do saber do aprendente, além da ideia de poder e opressão ainda esteja povoando o entendimento, os conceitos e as ações de muitos dos envolvidos no processo de escolarização desse povo brasileiro que se constrói e reconstrói ao longo dos séculos.

2.1.1 Métodos: a alfabetização e suas demarcações

A alfabetização é ferramenta utilizada desde a época da colonização e até os dias atuais como marca de diferença, um dos "instrumentos privilegiados de aquisição de saber" (MORTATTI, 2000, p. 21). Sendo assim, a forma e os métodos utilizados sempre foram discutidos, buscados, defendidos e/ou condenados.

Aprender a ler e escrever não é simples, compõe um emaranhado profundo de habilidades que precisam ser desenvolvidas para se adentrar a esse mundo tão fantástico e complexo. Soares (2003), defende que o acesso a esse "mundo da escrita" se dá por duas vias: aprendizado de uma técnica e desenvolver as práticas de uso dessa técnica. Está aí, nessas vias, o embaraço que precisa ser bem desatado para o sucesso no caminho que leva a este mundo.

Em meio a esse emaranhado estamos falando desde a distinção de letras e números, relação de sons às letras, fonemas a grafemas, segurar o lápis, movimentos da mão, direcionalidade da leitura (da esquerda para direita, de cima para baixo), que está no âmbito da técnica até o saber utilizar bem essas técnicas, no sentido da aplicação.

Com base em pesquisadores como Mortatti (2000), Mortatti e Frade (2014), Soares (2003), Sebra e Dias (2011), e Frade (2007), faremos uma visão panorâmica dos métodos utilizados na constituição da história da alfabetização no Brasil.

Tomaremos a distinção entre dois aspectos fundamentais, sobre métodos de alfabetização, quando levamos em conta o ponto de partida e o encaminhamento da alfabetização, que é o âmbito mais discutido no decorrer da nossa história, encontramos os métodos sintéticos e métodos analíticos; quando levamos em conta o tipo de estimulação envolvida, encontramos o método multissensorial e o método tradicional.

Existem outros aspectos que podem ser tomados também para distinção, contudo neste trabalho faremos alusão a estes dois, pois cremos que com base nestes, teremos um bom lastro para formular possibilidades para o trabalho com a criança com TEA. Eles podem aparecer com combinações que desmembram a partir dessas bases.

Para entendermos melhor esses aspectos, começando pelo ponto de partida e o encaminhamento da alfabetização, temos "métodos sintéticos, são usados procedimentos que partem de unidades menores para chegar a unidades maiores (da parte para o todo). As unidades ensinadas são menores que as unidades de significado da língua em questão." (SEBRA; DIAS, 2011, p. 307). Neste método, vai-se ampliando essas unidades até a maior que é o texto. A soletração muito utilizada na nossa história, como foi percebido no tópico anterior, é um método sintético, neste grupo encontramos o alfabético, o silábico e o fônico.

Já os métodos analíticos, ao contrário, partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração (FRADE, 2007, p. 26). Esta autora destaca que este método busca atuar na compreensão e defendem o fenômeno da língua por inteiro e os processos de percepção infantil.

A unidade de análise neste método é a palavra, a frase e o texto e presumem que se baseando no "reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, sentenciação ou palavração) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba." (SEBRA; DIAS, 2011, p. 307).

Em relação ao tipo de estimulação envolvida temos o método tradicional, no qual "a linguagem escrita é ensinada principalmente usando a visão (o aluno vê o item escrito) e a

audição (o aluno ouve seu correspondente oral)", e o método multissensorial "há um engajamento muito maior e mais explícito de outras modalidades sensoriais, como a tátil [...], a cinestésica [...] e a fonoarticulatória" (SEBRA; DIAS, 2011, p. 307-308), uma das precursoras desse método foi Maria Montessori.

Isto posto, percorremos a história. A alfabetização tomada como instrumento de esclarecimento das "massas", trouxe a necessidade de implantar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e da escrita, como fundamentos de uma nova ordem política, econômica e social. Desse modo, a discussão sobre métodos de ensino perpassa por âmbitos não apenas dos educadores e professores, mas também administradores, legisladores e intelectuais de diferentes áreas de conhecimento (MORTATTI, 2000). Sendo assim, passamos por diversas experiências.

Mortatti (2000) elenca quatro momentos considerados cruciais para o movimento histórico em torno da questão dos métodos de alfabetização: 1º) métodos sintéticos – soletração e silabação; 2º) método analítico – a palavração, a sentenciação ou a historieta; 3º) método misto – analítico-sintético ou sintético-analítico; 4º) construtivismo.

Nos primórdios da história do ensinar e aprender no Brasil, acontecia uma transmissão assistemática em casa ou 'aulas régias'. Em 1880, inicia-se uma nova tradição, o ensino da leitura e escrita com utilização de método, o Método João de Deus, alfabetização pela palavração.

Assim, se insere o método analítico e aparecem os seus defensores, como Silva Jardim, jornalista e advogado, que difunde esse novo método, apresentando como revolucionário e fase definitiva, pois era científico.

Acontece, então, a reforma do ensino público com a entrada do método analítico, influência da pedagogia norte-americana, sob uma nova concepção de criança, que ela "apreende o mundo de forma sincrética". Então, "o domínio da Cartilha Maternal assegurava o conhecimento e a escrita dos sinais alfabéticos, a leitura sequenciada, a aplicação das regras elementares de sintaxe, tornando possível a composição de pequenas mensagens." (MAGALHÃES, 2014, p. 42).

O ensino do todo para as partes, analítico, passa a ser disseminado para outros estados e torna-se obrigatório para o estado de São Paulo. Surgem reclamações devido à lentidão de resultados. Em 1910, o termo alfabetização começa a ser utilizado. As defesas dos métodos analíticos continuam, contudo também aparecem como disputa os defensores dos métodos sintéticos, além disso, surge no cenário o questionamento: "como ensinar a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança a quem se ensina?"

No estado de São Paulo, em 1920, acontece a Reforma Sampaio Dória, (esta reforma se deu inicialmente pela preocupação com os índices de analfabetismo e, posteriormente, repercutiu em outros estados conduzido por outros autores).

Diante das novas urgências políticas e sociais, aumenta a resistência dos professores ao uso do Método Analítico e a preocupação em buscar por soluções para os problemas de ensino e, nessa conjuntura, o uso de métodos mistos vai aparecendo. Por volta de 1930, as disputas entre os defensores dos métodos analítico e sintético diminuem, contudo também uma relativização sobre a importância do método.

Final da década de quarenta, surgem as cartilhas com métodos mistos. Desenvolve-se o entendimento de trabalhar exercícios de discriminação visomotora, auditivomotora, posição corpo e membros, coordenação motora grossa e fina. Na década de setenta, o centro do pensamento sobre metodologia de ensino está no nível de maturidade da criança.

Desta forma adentramos à década de oitenta, quando a prática e tradição estavam sendo questionadas. Em 1986, chega ao Brasil a concepção construtivista, nesta mudança conceitual o processo de construção da escrita passa a ser entendido pela interação da criança com o objeto de conhecimento, a partir da sua interação com a escrita a criança vai construindo hipóteses a respeito da escrita e vai aprendendo a ler e a escrever progressivamente.

O construtivismo veio através do biólogo Jean Piaget que estudou como se dá o processo de aquisição do conhecimento com a criança e chegou à conclusão que o conhecimento não é adquirido, mas sim construído a partir da interação com o outro, com o meio. O construtivismo não é um método, mas sim uma teoria, e nesta concepção deve-se partir dos conhecimentos prévios do aluno, assim o professor parte do aluno e não do ensino. Nesta linha Emília Ferreiro, que foi aluna de Piaget, chegou com a sua obra psicogênese da língua escrita e apresenta os níveis de escrita em que a criança vai construindo.

Como a teoria construtivista chegou ao Brasil exatamente em um momento em que estava se discutindo as práticas de alfabetização, houve uma confusão como se o construtivismo fosse um novo método. Neste ponto de vista, as práticas tradicionais passam a ser veementemente condenadas e a utilidade das cartilhas questionada. São percebidos esforços por parte das autoridades educacionais em direção a uma persuasão dos alfabetizadores nesta linha conceitual.

Nesse decorrer, algumas dúvidas começam a pairar como: discutir método não é mais aceitável? Aprender a ler e escrever não é codificar e decodificar? E o entendimento da necessidade de que para se resolver estas e outras questões passam por pensar políticas públicas.

Nesse ínterim, acontece a institucionalização em nível nacional do construtivismo com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) pelo MEC. Estes parâmetros apresentam o método Global, que é analítico, portanto não acontece uma total desmetodização, entretanto existe um consenso ilusório de que a aprendizagem independe do ensino, e as dúvidas derivadas da ausência de uma didática construtivista trazem mais questionamentos.

Para Magda Soares, nesse contexto,

> [...] o problema é que, atrelada a essa mudança de concepção, veio a idéia de que não seria preciso haver método de alfabetização [...] os métodos viraram palavrões [...]. Por equívocos e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita [...]. Aí é que está o erro. (SOARES, 2003, p. 17).

Existe uma preocupação com o tema alfabetização infantil por parte de várias esferas da nossa sociedade. Com essa justificativa a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados em uma série denominada Ação parlamentar apresentou em 2007, um relatório no Seminário "O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os Novos Caminhos", realizado em 15 de setembro de 2003.

Este relatório traz informações sobre o estudo realizado por uma equipe de pesquisadores nacionais e internacionais sobre o problema da alfabetização, levando em conta a literatura científica e a experiência internacional sobre o tema. Nele é exposto o estado da arte sobre alfabetização; experiência de outros países, estudo de caso; políticas e práticas da alfabetização no Brasil, finaliza fazendo recomendações e destacam que "não existem soluções fáceis ou miraculosas para problemas de alfabetização, muito menos quando esses problemas atingiram uma gravidade e uma escala do tamanho do que ocorreu no Brasil." (BRASIL, 2007a, p. 162).

Nestas recomendações, são propostas mudanças que perpassam pela reflexão sobre uso sistematizado de técnicas para a aprendizagem da leitura e da escrita, e se posicionam em favor do método fônico.

A expectativa sobre os efeitos produzidos por este relatório era grande, contudo no final do ano de 2017, com a apresentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ficou anunciado que apesar de algumas mudanças em relação ao tema alfabetização, as considerações feitas pela equipe formada pelo Congresso Nacional, não foram levadas em conta.

Este fato que moveu um grupo de pesquisadores, entre eles alguns que fizeram parte da equipe montada em 2003, a elaborar uma "Nota sobre a nova proposta de alfabetização apresentada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) Versão 18 de dezembro de

2017", na qual é feito um alerta sobre alguns riscos "a respeito dos graves erros e suas implicações para a alfabetização das crianças em nosso país." (SEABRA et al., 2017, p. 1).

Dentre esses erros, é salientada a falta de clareza do caminho pedagógico a ser trilhado para alfabetizar as crianças e destacam que a "BNCC apresenta uma especificação muito tímida e incompleta das habilidades específicas relevantes para aprender e dominar a base alfabética da escrita em Língua Portuguesa." (SEABRA et al., 2017, p. 14).

Em pesquisa sobre as habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita Capovilla, Gutschow e Capovilla (2004), apresentaram resultados que revelaram,

> [...] as habilidades mais fortemente correlacionadas com leitura e escrita foram aritmética, memória fonológica, vocabulário, consciência fonológica e sequenciamento. Enquanto a habilidade de sequenciamento apresentou maior correlação com a leitura, a memória fonológica apresentou maior correlação com a escrita [...] de forma geral... os distúrbios de processamento fonológico são a principal causa dos problemas de leitura e escrita [...] os presentes achados fornecem subsídios para derivar diretrizes de avaliação e intervenção com propósitos remediativos e interventivos nos contextos educacional e clínico...**ressalta a importância das habilidades metafonológicas e fônicas para a aquisição de leitura e escrita competentes**. (CAPOVILLA; GUTSCHOW; CAPOVILLA, 2004, p. 22-23, grifo nosso).

Com tais resultados, esses e outros pesquisadores que coadunam com esse pensamento, defendem a utilização do método fônico para alfabetização infantil geral, e para crianças com dificuldades para leitura e escrita, dislexia e também crianças com TEA, com o argumento que, se essas habilidades "são boas preditoras da aquisição de leitura e escrita, é preciso que o currículo escolar enfoque o desenvolvimento dessas competências." (CAPOVILLA; GUTSCHOW; CAPOVILLA, 2004, p. 23).

É visível que outros países preocupados com seus processos de alfabetização estão propondo o método fônico. Nos Estados Unidos, um grupo de cientistas, a pedido do governo, fez um levantamento das pesquisas produzidas a respeito da alfabetização naquele país e "chegaram à conclusão de que as crianças aprendem quando se trabalham sistematicamente as relações fonema/grafema (SOARES, 2003, p. 20-21).

De acordo com pesquisas de Seabra, Capovilla e Macedo (2010, p. 5),

> [...] o método fônico é recomendado oficialmente por Organismos como o Instituto Nacional de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano dos Estados Unidos, o Observatório Nacional de Leitura da França, o Departamento de Educação e Emprego do Reino Unido e o Departamento de Educação de Base de Portugal [...] o método fônico é oficialmente adotado pelos governos de países como Finlândia, Canadá, Austrália, Irlanda, Inglaterra, Escócia, Suécia, Bélgica, Noruega, França, Estados Unidos, Dinamarca, Espanha, Itália, Alemanha, Cuba, Israel e Portugal. No Brasil, do mesmo modo, esse método foi oficialmente recomendado pela Comissão Internacional de Especialistas, em seu relatório final intitulado Alfabetização Infantil: os novos caminhos, publicado pelo Congresso Nacional em 2003.

Estas demarcações revelam o caminho percorrido no âmbito da alfabetização no nosso país, e em que ponto nos encontramos, foi relatado a busca por ações que viabilizem uma eficácia nesta demanda, com tropeços e acertos. Talvez seja coerente inferirmos que a escolha de um só caminho metodológico pode não dar conta de toda complexidade que é o ser que aprende, e o que precisa aprender, por isso, é necessário ter o aprendente no centro da atenção e observação para a construção do plano de alfabetização.

2.2 Escolas de Feira de Santana e a alfabetização: em que base estão apoiadas?

Na esteira dessas discussões sobre a alfabetização no contexto macro, consideramos necessário conhecer esse processo no cenário local, que será explicado a seguir.

A Secretaria da Educação do Estado da Bahia lançou a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (2011). Esta proposta faz parte de um projeto maior denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que é um compromisso assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de "Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental" (BRASIL, 2017).

O termo letramento chegou ao Brasil, em meados dos anos 1980, com força de nomeação e distinção do ato de codificação e decodificação. A partir daí tornou-se foco de atenção nas áreas da educação e da linguagem. Segundo Soares (2003), foi no final dos anos 1970 que a UNESCO propôs a ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, e sugeriu que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever. Nesta linha, o Brasil foi discutindo e incorporando o termo e o entendimento nas propostas que perpassavam por esse tema. Para a referida autora,

> [...] a partir do conceito de alfabetizado, que vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de alfabetizado como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial, adotado a partir do Censo de 1950; até o momento atual, em que os resultados do Censo têm sido freqüentemente apresentados, sobretudo nos casos das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD), pelo critério de anos de escolarização, em função dos quais se caracteriza o nível de alfabetização funcional da população, ficando implícito nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita, verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. (SOARES, 2003, p. 7).

Nesta perspectiva é que se alicerça o PNAIC, consequentemente a alfabetização do município de Feira de Santana. A formação continuada se apresentou com proposta de curso presencial de dois anos, 120 horas, “estratégia para que o professor se atualize, adquira novos conhecimentos ou reflita sobre as práticas e os desafios que a atualidade impõe.” (BRASIL, 2015a, p. 11).

O município deve ver o professor como protagonista, instigando a construção da autonomia docente no processo de formação continuada. Neste ponto é necessária uma base teórica firme e segura, para que esse espaço de autonomia seja bem conduzido, e nesse âmbito percebe-se algumas lacunas.

A configuração do programa, dá indícios de uma visão de turmas homogêneas, avaliações para quantificação e uma gestão que garanta resultados que revertam o quadro atual em relação a alfabetização. Contudo não são claras as formas de considerar cada criança em seu tempo e forma de aprender, assim o olhar é muito discreto para a criança, apesar de explicitar a necessidade de perceber o indivíduo.

A proposta enfatiza que o Ciclo de Alfabetização deve ser marcado por uma “ação pedagógica intencional e progressiva que prepare uma estrutura sólida para novos aprendizados ao longo da vida.”

E a ação, como o professor alfabetizador deve atuar dentro dessa concepção de alfabetizar letrando? No caderno intitulado “A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização” são expostos conceitos, percepções, sugestões e direcionamentos sobre a forma de intervir com esse saber.

É advertido nas explanações desse material o cuidado que deve ser tomado para não se cair nos mesmos equívocos até agora encontrados nas práticas de sala de aula alfabetizadoras, onde se percebem ações assistemáticas e que não contribuem para a efetiva garantia da aprendizagem da leitura e escrita e defendem um ensino sistemático da escrita alfabética.

Segundo os preceitos dessas propostas, na qual as crianças chegariam a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), os erros residiam em apropriações indevidas sobre o construtivismo e a febre que isso provocou com o afastamento de métodos e ações regularizadoras para os avanços, segundo a teoria da psicogênese da escrita, levando os professores a acreditarem que “sem um ensino específico, avançasse em suas hipóteses de compreensão do SEA, até alcançar (não se sabia, claramente, quando) uma hipótese alfabética de escrita.” (BRASIL, 2015b, p. 59).

Nessa perspectiva, assumida pelo Município de Feira de Santana, reconhece-se que:

> a) a aprendizagem da Escrita Alfabética começa antes do 1º ano do Ensino Fundamental e pode então avançar bastante [...]; b) a compreensão das propriedades do SEA e o domínio de suas convenções é um processo evolutivo; não ocorre da noite para o dia, em função de a professora ter usado artifícios didáticos como bonecos que pronunciam fonemas ou sílabas isoladas, ou por a docente ter feito a criança repetir tais segmentos sonoros (sílabas ou fonemas) isoladamente; c) não há razão para, enquanto a criança avança em sua compreensão das propriedades do SEA e na aprendizagem das convenções do mesmo, controlar as letras, sílabas ou palavras sobre as quais ela pode refletir. (BRASIL, 2015a, p. 61-62).

Ainda sobre essa proposta de ensino sistematizado da escrita alfabética, chama-se atenção para não se considerar alfabetizada aquela criança que chegou a hipótese alfabética da escrita, e por outro lado, o direito de aprendizagem de todas as crianças, no primeiro, no segundo e no terceiro ano, receberem um ensino evolutivo e constante das correspondências "letra-som do português, de modo a poderem, cada vez mais, ler textos para sua faixa etária, com autonomia e compreensão, e produzir com autonomia e legibilidade os gêneros textuais com que se familiarizarem e que a escola lhes ensinou." (BRASIL, 2015a, p. 62).

É perceptível uma preocupação no direcionamento em relação ao processo técnico para aquisição da leitura e escrita, dentro de uma proposta analítica, e buscado delinear os passos, contudo não fica aparente as considerações para o estilo e tempo de aprendizagem de cada criança. Toda a proposta está organizada dentro de um processo linear de aprendizagem da leitura e escrita.

Diante dessa visão, ficam clareadas as premissas que são requeridas do(a) professor(a) alfabetizador(a), e como deve se concretizar o processo de alfabetização no Município de Feira de Santana (BA), mas precisamos entender como esse programa percebe a alfabetização de crianças com deficiência.

2.3 Alfabetização da criança com deficiência: documentos que orientam a prática pedagógica no município de Feira de Santana

Todos os estudantes juntos, participando e aprendendo sem discriminação, é uma demanda antiga que tomou força nos anos noventa e resultou, dentre outras ações, na política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, inserida como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa desse direito.

Nesse direcionamento, ela é tomada dentro de um paradigma educacional fundamentado nos preceitos dos direitos humanos, "que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as

circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.” (BRASIL, 2008, p. 5).

Assim, é esperado que os programas educacionais sejam regidos dentro dessa perspectiva, buscando entender e validar as diferenças, corrigindo as desigualdades rumo a uma realidade democrática, justa e equânime, nesse sentido Arroyo expressa:

> Avançamos na compreensão dos complexos processos de produção-reprodução das desigualdades. Entretanto, esses acúmulos de estudos nem sempre foram levados em conta na formulação e gestão, nas análises e avaliações, nem nas justificativas de diretrizes, de intervenções de políticas que se propõem corrigi-las [...] torna-se urgente retomar a centralidade da relação entre educação e sociedade que tanto fecundou o pensamento socio-educativo, as políticas e suas análises. Relação que se mostra mais complexa com o aumento do acesso à escola dos filhos e das filhas dos coletivos feitos e mantidos tão desiguais em nossa história. É preocupante que, na medida em que os mais desiguais chegam ao sistema escolar expondo as brutais desigualdades que os vitimam, as relações educação-políticas-desigualdades fiquem secundarizadas e sejam priorizadas políticas de inclusão, de qualidade, de padrões mínimos de resultados. (ARROYO, 2010, p. 1383-1383).

É necessário entender que não podemos culpabilizar a escola e os professores pelas desigualdades, contudo também é fundamental percebermos e discutirmos as práticas docentes no intuito de assegurar a presença, participação e aprendizagem de todas as crianças.

Em 2007 foi criado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, e a Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007 delimitou seu objetivo que é “apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.” (BRASIL, 2007b). Assim, estas salas têm sido, desde as primeiras publicações e dispositivos legais, o espaço onde os estudantes com deficiência têm conseguido experiências de inclusão escolar.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a sala de recursos é um serviço de apoio pedagógico especializado que ocorre no espaço escolar, sendo definido como um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino.

Essa posição é reafirmada nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, conforme disposto no seu Parágrafo 1º do Art. 29:

> § 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2010).

Em relação aos profissionais que trabalham nas SRM,

> [...] para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Na regulamentação da atuação do (a) profissional de AEE, o trabalho realizado nas Salas de Recursos, deve oferecer o apoio pedagógico aos estudantes público-alvo da Educação Especial, realizando um trabalho sempre articulado com os gestores e professores da sala de aula comum.

Além do AEE na SRM, suscita a necessidade de também conhecer sob quais preceitos funcionam as escolas da rede municipal do município de Feira de Santana (BA).

Diante disso, tomamos os cadernos: Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (BAHIA, 2011); PNAIC – Currículo na alfabetização: concepções e princípios (BRASIL, 2012b); PNAIC - Caderno Educação Especial – A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva (BRASIL, 2012a); Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2015c), como base para entendermos os direcionamentos referentes a esse público, porque são estes que orientam as práticas docentes, em Feira de Santana.

O PNAIC foi criado a partir da preocupação com os baixos resultados referentes a alfabetização das crianças. Tomando por base, então, essa perspectiva centrada nos direitos humanos, entendendo a deficiência como uma condição social e cultural e com barreiras que, muitas vezes, eliminam ou dificultam a possibilidade de participação dessas crianças na escola e na sociedade. Assim,

> [...] entendido dessa forma, quando o conhecimento não está acessível aos alunos, criam-se obstáculos para a sua aprendizagem. Por isso, quando se trata da alfabetização de crianças com deficiência, não se concebe (ou não se deveria conceber) uma prática realizada à margem do processo desenvolvido por todos os alunos. Isso coloca o imperativo ético de que a escola possibilite uma educação inclusiva, visto que dificuldades de aprendizagem são muitas vezes explicadas com base em fatores orgânicos, eximindo-se as dimensões institucionais e sociais. Isto é, mesmo com os avanços significativos nas práticas sociais e especificamente na educação escolar de pessoas com deficiência na perspectiva de educação inclusiva, percebe-se que essas continuam sendo, frequentemente, marcadas por concepções que ressaltam a ‘incapacidade’ e ‘anormalidade’ delas. (LUCACHINSKI; TONDIN, 2016, p. 221).

A escola tem um papel fundamental na mudança desse paradigma, para contribuir na construção de uma sociedade mais respeitosa em relação às diferenças, consequentemente

menos excludente. As orientações encontradas no PNAIC são dispostas de forma a abranger esse panorama?

Percebemos na apresentação dos objetivos, a explicitação de buscar um cenário inclusivo no contexto da alfabetização e chamar atenção para o desafio de educar na diversidade, colocando como necessidade,

> [...] conhecer cada estudante (suas necessidades, potencialidades, interesses, experiências passadas, etc.); identificar necessidades de aprendizagem específicas; planejar as aulas por meio de uma didática e de gestão de tempo, **de modo que todos participem efetivamente da aula**. (BRASIL, 2012b, p. 12, grifo nosso).

O material apresenta uma perspectiva de avaliação para mapear os percursos de aprendizagem dos alunos e também para analisar as estratégias de ensino a fim de relacioná-las às possibilidades dos educandos e defende uma organização escolar para acolher a heterogeneidade, frisando que,

> [...] é fundamental que o sistema de ensino (seriados ou ciclados) "estabeleçam o que deve ser ensinado em cada ano escolar e construam estratégias didáticas para que os estudantes progridam em seus conhecimentos, respeitando-se a heterogeneidade do grupo. É necessário pensar também em formas de acompanhamento daqueles que não alcançaram as metas pretendidas para o ano e que vão prosseguir em seus estudos de modo a garantir que não sejam excluídos do grupo. (BRASIL, 2012b, p. 29).

Este Pacto contempla o pensar a ação docente considerando a heterogeneidade, mas não embasa o(a) professor(a) para esse pensar.

Acreditamos que para isso acontecer de fato, necessário se faz, além da motivação do professor, a disponibilização de informação e formação para lastrear uma base teórica que possibilite a esse professor(a) lançar mão de diversas estratégias e estruturar uma ação coerente somadas à sua perspicácia e sensibilidade, com um fazer reflexivo. Não deixando apenas o aspecto emocional e de disposição desse professor serem os pré-requisitos para o sucesso da alfabetização das crianças que não aprendem a partir do que é apresentado, da mesma forma que seus pares.

Para melhor compreensão dos referidos cadernos, analisaremos, então, como estão configurados os cadernos específicos que dão alicerce à ação docente.

No Caderno de Educação Especial – A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva, identificamos logo na observação do sumário que este Caderno faz referência apenas à deficiência motora; intelectual; pessoa cega e com baixa visão; pessoa surda. Diante dessa apreciação, é suscitado o questionamento: por que um documento de orientação específica sobre educação especial, destinado ao professor, não faz alusão a todos os sujeitos público alvo desse campo da educação? O Decreto, nº 7.611 de 2011, elenca como

público-alvo da educação especial, pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, logo, causa estranheza este fato.

O caderno faz sua abertura, "iniciando a conversa", no qual faz referência a ausência da abordagem para altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento, contudo não há nenhuma justificativa exposta. Ademais, finaliza o parágrafo informando que "vamos sugerir estratégias que você professor, pode fazer para assegurar os direitos de aprendizagem **de todas as crianças, na perspectiva inclusiva**" (BRASIL, 2012a, p. 5, grifo nosso), assim, além da inexistência do tema concebe-se uma contradição. É oportuno destacar que existe como nota de rodapé que iremos citar aqui, porque é o único momento em que o documento faz menção ao autismo:

> 1 Além das deficiências discutidas aqui, temos ainda as altas habilidades, o autismo e a deficiência múltipla, que não serão abordadas neste caderno. **Todavia, o professor pode transferir atividades pedagógicas para situações didáticas que insiram alunos com essas deficiências, principalmente para alunos com autismo e deficiência múltipla**. **No caso do autismo, o uso de sistemas de Comunicação Alternativa e Suplementar tem trazido contribuições importantes para a inclusão escolar desses alunos,** como relatam Aguiar et al. (2012). (BRASIL, 2012a, p. 48, nota de rodapé, grifo nosso).

O material orientador para essa alfabetização apresenta o AEE nas SRM que deve "identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas." (BRASIL, 2008).

Podemos inferir, neste caderno, que há uma evidência que o programa imputa ao professor a responsabilidade do sucesso na adequação dos materiais e jogos, mas com pouquíssimo embasamento teórico, considerando a modéstia com que é desenvolvido cada tema. Além disso, quando observamos o quadro de distribuição dos temas e tempo destinado à formação do professor, que para o PENAIC acontece em dois anos, constatamos que o caderno de Educação Especial não aparece no programa, portanto o professor não terá a formação específica da Educação Especial e suas conexões com a alfabetização, fica aparente que há a pretensão de que a sensibilidade e criatividade do professor(a) pode dar conta da complexa dimensão que é alfabetizar uma criança que apresenta NEE. Isto fica claro, dentre outras situações, nas citações abaixo:

> [...] **alguns recursos podem ser elaborados pelo professor**. Dessa forma, não precisamos esperar que as tecnologias assistivas apareçam em nossas salas (BRASIL, 2012a, p. 11-12, grifo nosso).

> Dessa forma, duas questões tornam-se centrais nesse tópico: (a) a identificação das peculiaridades educacionais de cada estudante é fundamental para a escolha das estratégias e dos recursos didáticos e pedagógicos; (b) a promoção de acessibilidade nem sempre depende de alta Tecnologia Assistiva (área do conhecimento e de atuação

> que desenvolve serviços, recursos e estratégias que auxiliam na promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência), **já que o professor pode utilizar de sua criatividade** para realizá-las. (BRASIL, 2012a, p. 10, grifo nosso).

Queremos frisar que acreditamos na criatividade e necessidade de o professor produzir material que viabilize a quebra de barreiras que impeçam a aprendizagem, só não achamos que isso possa acontecer sem uma base teórica que sustente essa criação, ao menos não de forma coerente e eficaz. O professor não pode ficar isento da sua responsabilidade, assim como o sistema também.

Vale salientar questões que são colocadas no tópico que discorre "Pensando a alfabetização da pessoa com deficiência intelectual" e são questionamentos que devem habitar o pensamento do educador em relação a todos os seus alunos, como por exemplo:

> Você já parou para pensar se as condições de aprendizagem do seu aluno são favoráveis? Seu aluno está sendo incluído nas atividades pedagógicas e no seu planejamento diário? Você conhece e considera suas características individuais? Está avaliando adequadamente? Se esses fatores não tiverem sendo respeitados, então seu aluno não vai aprender, mas não porque ele não tem condições, e sim porque seus direitos à aprendizagem estão sendo negados. (BRASIL, 2012a, p. 17).

Assim, este primeiro e único caderno, até 2014, que aborda a alfabetização da criança com deficiência, configura-se de forma insípida, frágil e incompleto, refletindo uma negligência com esse público e uma transferência de responsabilidade para o professor.

No ano de 2015, foi lançado o pacto para a alfabetização matemática, e desse bloco faz parte o caderno "Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização". Iniciando também pelo Sumário, já percebemos indícios de uma disposição mais aparente para tratar da inclusão de uma forma mais abrangente. Entretanto, tememos que agora seja geral demais, de qualquer forma alegra-nos perceber a presença dos transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

"Iniciando a conversa" abre com três questionamentos que fazem parte do dia a dia do professor, especialmente o alfabetizador: O que ensinar? Como ensinar? Por que ensinar? Apresentam também os objetivos da unidade e, a expectativa cresce, eles se propõem a responder muitas inquietações que fazem parte do contexto do professor alfabetizador na perspectiva inclusiva.

O material prossegue informando que "a visão de currículo aqui defendida opta por também escutar o comum, dar atenção às práticas cotidianas dos sujeitos das escolas, buscando pensar com eles e não para eles as diferentes situações vividas nos processos de ensino-aprendizagem." (BRASIL, 2015c, p. 12).

E nessa discussão insere as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica, destacando a ideia de currículo nela contida que “políticas curriculares não se restringem aos “documentos escritos” (BRASIL, 2015c, p. 13), e propõe a constituição de uma escola como “espaço-tempo de diferentes aprendizagens coletivas” (BRASIL, 2015c, p. 14). Nesta dimensão é frisado que, “[...] as questões das dificuldades ou dos problemas em aprender não podem ser atribuídas ao sujeito de forma isolada.” (BRASIL, 2015c, p. 16).

Percebe-se ainda que o programa está planejado dentro do princípio de inclusão de todos os alunos, em conformidade com a Declaração de Salamanca, em que as NEE não se referem apenas aos alunos com deficiência, mas para todos os que necessitarem de forma provisória ou permanente de recursos que viabilizem o acesso ao conhecimento. É perceptível a ampliação das discussões trazendo uma maior clareza para o professor sobre a alfabetização em um currículo inclusivo, e sugestões de como efetivar essa prática, contudo entendemos que a discussão ainda é discreta.

Diante de todo o exposto, depreendemos que o município de Feira de Santana está apoiado em premissas que se coadunam com uma visão dos direitos humanos, com entendimento de uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com objetivo de incluir e viabilizar a presença, participação e aprendizagem de todos. Entretanto, percebemos, mesmo com a constatação de avanços, grandes lacunas em relação à fundamentação teórica neste campo, que deem sustentação mais firme ao saber/fazer do professor no contexto da alfabetização da criança com deficiência e/ou que apresenta NEE. Assim, deduzimos que é trabalhado o âmbito da diversidade, porém em contrapartida acontece de forma muito modesta e, em alguns momentos inexistente, o âmbito da diferença, deixando para o professor a demanda e responsabilidade de desatar esses nós, especialmente no que tange ao TEA.

Com base nas orientações direcionadas à prática do professor alfabetizador, não encontramos clareza e fundamentação consistente que embase e dê segurança ao professor para o planejamento e para a alfabetização do(a) aluno(a) com TEA.

CAPÍTULO 3: CAMINHO METODOLÓGICO

3.1 Pressupostos metodológicos da pesquisa

Com base em uma concepção epistemológica de ciência que considera a complexidade, a reflexividade e a intercomunicação de significados, elegeu-se a pesquisa qualitativa porque possibilita dialogar com os sujeitos sobre suas histórias, trajetórias e experiências.

Estamos sendo, vivendo, construindo e reconstruindo nossa convivência coletiva, portanto desenvolvendo nossa habilidade de entender e reagir em um determinado meio social, fortalecendo relações saudáveis e produtivas, à vista disso concebendo nossa inteligência social. A forma como é configurada essa percepção social é o que desvela a ética que permeia a constituição de uma civilização. Neste contexto, as práticas docentes são molas propulsoras para tal formação. Em relação a esse enfoque Ghedin alerta

> [...] que uma civilização não se mede pelo grau de complexidade e exuberância de sua arquitetura, mas pela ética de seus integrantes. Nesse caso, cabe-nos perguntar: num contexto de corrupção, que sociedade as nossas práticas pedagógicas estão construindo? Conforme essa perspectiva, o que determina nosso grau de desenvolvimento não é a complexidade das técnicas que utilizamos para lidar com o mundo, mas pelo modo como construímos, pela prática educativa, nossa inteligência social, portanto, coletiva. (GHEDIN, 2012, p. 73).

Entendendo então que ações educativas instituem uma forma de relação que se estabelece entre os integrantes de uma sociedade, e ajudam a construí-la, é necessário que se façam novas leituras sobre o papel e a ação da escola que possibilitem análises mais críticas dessa prática. A presente pesquisa vai buscar desvelar essas práticas e concepções que permeiam a alfabetização de crianças com TEA. A escolha por buscar compreender nas concepções e práticas docentes na alfabetização da criança com TEA se dá por compreendermos que é neste âmbito que encontramos um dos “nós” na inclusão efetiva desses alunos.

Assim, a opção pela pesquisa qualitativa deu-se em função de que esta possibilita ao pesquisador entender o fenômeno considerando o ambiente onde os fatos acontecem. Lüdke e André (2001) afirmam que o pesquisador está inserido no espaço dos homens, e então concordando com a aplicabilidade de pesquisas qualitativas no cenário das pesquisas em educação, ratificamos a escolha seguindo Lüdke e André (2001), que expressam como essência nas pesquisas qualitativas que os dados coletados são predominantemente descritivos, e a partir do olhar do pesquisador e da sua compreensão do todo para a ponderação sobre o que pode ser ou não elucidado, considerando que a descrição deve possibilitar um diálogo com o objeto.

Essas autoras destacam ainda que nessa abordagem a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, considerando que é nesta fase que se constrói as hipóteses que nortearão o andamento da própria pesquisa e viabiliza a formulação descritiva necessária para a construção de um novo conhecimento. Além disso, lembram que esse tipo de pesquisa acontece em uma situação natural, flexível e tomada de forma contextualizada. Ainda neste campo Minayo defende que

> [...] 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. (MINAYO, 2001, p. 21-22).

A intenção é que a amostra escolhida produza informações aprofundadas, sem a necessidade de quantificação, mas o que importa é que forneça novas informações. Nessa perspectiva, o fenômeno estudado pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre devendo ser analisado de forma integrada.

Assim, fomos a campo buscando captar as concepções sobre alfabetização e as práticas do professor no processo de alfabetização da criança com TEA, considerando as percepções do professor da sala de aula regular em que esse aluno está matriculado, assim como o ponto de vista do professor da sala de recursos multifuncionais, que atende a essas crianças, com a intenção de coletar dados e, posteriormente, analisá-los, no propósito de entender esse processo, com a convicção de que essa abordagem se fundamenta em uma perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos, nas suas interações, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados (ANDRÉ, 2013).

Vale salientar que, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador vai a campo captar a concepção de quem produz e vive a realidade social e cultural, buscar os sujeitos envolvidos nesse contexto, compreender sua ótica e ação no contexto, logo, é notório que isso implica em contatos e interações aspirando uma relação de respeito e confiança.

A pesquisa qualitativa apresenta um lastro de opções de caminhos, partindo de questões amplas que vão se elucidando no decorrer da investigação, pode ser conduzido por uma trilha específica. “Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido” (ANDRÉ, 2013, p. 96), diante desses diversos caminhos possíveis, optou-se pelo estudo de caso.

No que se refere a opção pelo estudo de caso, consideramos o que afirma Yin (2015, p. 17.), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o ‘caso’) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes.”

Ponderando sobre esse tipo de estudo, Gil (2002, p. 54) classifica que “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos.”

Investigar focalizando o fenômeno particular, levando em conta seu cenário e suas múltiplas dimensões. “Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade.” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Ademais, lembramos o que Peres e Santos (2005) enfatizam sobre três pressupostos epistemológicos básicos que devem ser levados em conta para que se possa executar adequadamente um estudo de caso, que são: 1º) faz-se necessário partir do princípio de que o conhecimento afigura-se como algo em constante (re)construção; 2º) o caso é um todo complexo e não a mera soma de suas partes constituintes; 3º) é imprescindível admitir que a realidade pode ser compreendida a partir de diversas óticas.

Tomando os pressupostos elencados, o primeiro provoca “uma atitude aberta e flexível por parte do pesquisador, que se apoia em um referencial teórico, mas não se fixa rigidamente nele, pois fica atento a aspectos novos, relevantes, que podem surgir no decorrer do trabalho.” (PERES; SANTOS, 2005, p. 97). O segundo utiliza-se de vários instrumentos, procedimentos e fontes de dados para evitar interpretações simplistas. E o terceiro, implica uma postura ética em que o pesquisador apresenta os elementos necessários para que o leitor possa chegar às suas próprias conclusões, mas também fornece suas opiniões de forma clara.

3.2 Dispositivos para a recolha e produção de dados

O caso está desenhado no processo de alfabetização da criança com TEA no município de Feira de Santana, aspirando alcançar o objetivo de analisar as concepções sobre alfabetização do aluno com TEA, bem como as práticas docentes que alicerçam essa alfabetização e, assim, encontrar respostas para a questão norteadora dessa pesquisa: “Que concepções de alfabetização embasam as práticas docentes dos alfabetizadores de alunos com TEA na escola regular?” Entendendo que existe uma particularidade que merece ser investigada e considerando a multiplicidade de aspectos que caracteriza esse processo, elegemos procedimentos metodológicos diversificados.

Para levantamento dos dados necessários a esclarecer o problema de pesquisa foram utilizados instrumentos como: entrevista, observação e análise documental. A entrevista semiestruturada aplicada aos professores que atuam nas classes com alunos com TEA, aspirando a descrever suas concepções sobre alfabetização e as práticas utilizadas em sala de aula para a alfabetização de alunos com TEA.

Quanto à entrevista Gil (2008, p. 109) diz que

> [...] esta é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano [...]. Por sua flexibilidade é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos e pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, foram observados os princípios éticos buscando proteger os direitos dos sujeitos participantes, deixando-os tranquilos em relação à sua privacidade. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado pelos participantes do estudo, sendo autorizada a reprodução dos resultados da presente investigação, desde que salvaguardando a identificação dos participantes.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com a presença apenas da pesquisadora e das entrevistadas que responderam oralmente às perguntas que foram gravadas e posteriormente transcritas, com o objetivo de analisar quais as suas concepções sobre alfabetização do aluno com TEA, bem como as práticas que permeiam esse processo, as dificuldades encontradas, a utilização de método, ou não, suas observações quanto à aprendizagem desses alunos e como se dá a avaliação desse desenvolvimento.

A escolha da observação sistemática se dá pela vantagem exposta por Gil (2008, p. 104) de que “os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida”, os elementos verificados foram o processo de alfabetização do aluno com TEA, o material e o método utilizado, forma de aplicação das atividades e retorno do aluno. Estivemos atentas, por cinco meses, entre maio a outubro, ao fato que quando observamos, estamos procurando apreender aparências, eventos e/ou comportamentos, observação das relações estabelecidas no contexto da sala de aula, da mediação realizada pelo(a) professor(a) da sala regular e da sala de recursos multifuncionais com os alunos com TEA.

A pesquisa documental foi também usada neste estudo, pois acreditamos que ela representa mais um dado que pode trazer contribuições importantes, para a compreensão sobre o processo de alfabetização das crianças com TEA, pois é à partir do Projeto Político Pedagógico da Escola que se estrutura a dinâmica escolar, buscamos também os planos de aulas

das professoras, na intenção de visualizar o uso de adaptações curriculares, contudo, não conseguimos acesso a nenhum plano, algumas professoras falavam sobre o plano, mas ressaltavam que as adaptações eram com a professora da SRM, este dado foi analisado, mais adiante. Com a intenção de se evitar uma interpretação reducionista os "documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados." (ANDRÉ, 2013, p. 100).

3.3 Lócus da pesquisa

A escola, lócus da pesquisa, é uma unidade da rede municipal regular de Feira de Santana. Chegamos a essa escola, mesmo sabendo que várias escolas do município tinham alunos (as) com TEA, por ser uma instituição que atende apenas o Fundamental I e tem cinco alunos com TEA matriculados, sendo um no primeiro ano matutino, um no segundo ano vespertino, um no terceiro ano vespertino e dois no quarto ano, um matutino e um vespertino, todos em fase de alfabetização.

É uma escola de pequeno porte, com cinco salas de aula, entretanto uma está interditada, uma sala destinada ao Atendimento Educacional Especial (AEE), uma sala destinada ao funcionamento do laboratório de informática, resultante do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), ainda sem funcionamento em virtude problemas existentes na rede elétrica da instituição. A sala do AEE e do ProInfo, estão no mesmo espaço de uma sala, com uma divisória em MDF. Possui três sanitários destinados aos alunos e alunas, sendo um adaptado, segundo o PPP, "conforme as proposições legais de acessibilidade" e mais um localizado na secretaria/diretoria, destinado ao uso das professoras e funcionários, uma copa/cozinha e um pequeno pátio que é utilizado, no horário do intervalo, cada dia da semana por uma turma, ficando as outras na sala de aula.

3.4 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras de sala regular, uma da sala de recursos multifuncionais e cinco estagiárias que atuam como auxiliares dos alunos com TEA. As participantes foram informadas sobre os objetivos da presente pesquisa e da necessidade de gravação das entrevistas. Para manter o sigilo os nomes das participantes foram substituídos por nomes fictícios (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10). A seguir faz-se uma descrição da formação dos sujeitos para melhor visualização.

Quadro 1 – Descrição dos sujeitos por formação

SUJEITO	SR	SEM	EST.	FORMAÇÃO INICIAL	ESPECIALIZAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO/ CURSO
P1	X			Pedagogia	Psicopedagogia	16 anos
P2			X	Pedagogia		5º semestre
P3	X			Pedagogia	Alfabetização e Letramento	5 anos
P4			X	Pedagogia		3º semestre
P5	X			Pedagogia	Alfabetização e Letramento	2 anos
P6			X	Pedagogia		8º semestre
P7	X			Pedagogia		24 anos
P8			X	Pedagogia		6º semestre
P9			X	Pedagogia		6º semestre
P10		X		Pedagogia	Psicopedagogia, Neuropsicologia, Mestrado em Educação e Doutorado em curso	23 anos

Fonte: Pesquisa de campo (2018).
Legenda: SR – Sala Regular; SRM – Sala de Recursos Multifuncionais; EST. – Estagiária.

3.5 Análise dos resultados

Os dados da pesquisa foram analisados considerando os objetivos e os fundamentos teóricos que a sustentam. Assim, foram utilizados os pressupostos da análise de conteúdo de acordo com Bardin. Essa autora expõe que

> [...] os documentos que podem ser submetidos à Análise de Conteúdos são de dois tipos: os documentos naturais, existentes na realidade social, e os documentos elaborados para atender às necessidades de levantamento de dados da pesquisa, como por exemplo, respostas a questionários, entrevistas, testes, experiências. (BARDIN, 2011, p. 40).

Nesta construção, chegar à pergunta que norteia esta pesquisa qualitativa se configura em uma tarefa complexa, e a análise de conteúdo neste panorama surge como a técnica que se propõe, de forma sistemática, à compreensão da realidade, utilizando a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto das declarações. A escolha desse método de análise se dá pela necessidade de ultrapassar as incertezas que permeiam o contexto da alfabetização da criança com TEA. Assim, buscou-se entender a realidade visível e também o que permanece nas entrelinhas em seus diversos significados.

Buscamos assim, organizar o momento de análise, como alerta Bardin (2011), com utilização de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Dessa forma, considerando os três momentos apresentados por essa autora: a pré-análise; a exploração do material; finalmente, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Em relação à pré-análise, é o momento de organizar o material que se configura no corpus da pesquisa para compor as revelações e posterior interpretação. Bardin chama esse, como momento da leitura flutuante dos documentos de transcrição, onde se escolhe o material a ser analisado, seguindo algumas regras que Bardin (2011) nomeia de: exaustividade, esgotar a totalidade da comunicação, sem omitir nada; a representatividade, a amostra deve representar o universo; homogeneidade, deve referir-se ao mesmo tema, obtidos por técnicas iguais e semelhantes; pertinência, os documentos devem adequar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa; e a exclusividade, um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

A exploração do material, observar: a escolha das unidades de contagem; seleção das regras de contagem e a escolha de categorias. Na codificação acontece a escolha de unidades de registro, a seleção de regras de contagem e a escolha de categorias de acordo com os elementos que mais aparecem, fazendo a codificação e a categorização.

Finalmente, o tratamento dos dados, toda interpretação. É necessário, nesse momento, estar atentos para a fundamentação teórica, que embasa a investigação. A relação entre os dados obtidos e os marcos teóricos é o que dará sentido à interpretação. A partir desses procedimentos de análise, surgiram as categorias temáticas.

CAPÍTULO 4: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA: REVELAÇÕES DA PESQUISA

Analisar a inclusão do aluno com TEA na escola regular, não é incomum, especialmente após o ano de 2012 com a Lei 12.764 que garante, dentre outros, o direito de frequentar a escola regular e ter acompanhante especializado. Entretanto, o presente estudo apresenta um teor progressista por contemplar um aspecto fundamental neste processo de inclusão que é a alfabetização. Já tem sido bastante discutido, nas últimas décadas, que para incluir não basta estar na escola, é necessário acontecer a participação e a aprendizagem.

Um dos maiores desafios da escola no cenário atual é a alfabetização, e nessa esfera encontramos ainda a vicissitude de identificar e desenvolver as capacidades de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e afunilando mais, um pouco, nos deparamos com a variabilidade da alfabetização do aluno com TEA. Essas são características comuns também em Feira de Santana cenário da presente pesquisa, a começar pela mudança no número de matrículas, onde tivemos trinta e nove alunos com TEA matriculados na rede municipal no ano de 2017 e em 2018 esse número subiu para aproximadamente oitenta e oito, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação.

Nesse sentido, desnudar as concepções de alfabetização, muitas vezes embaçadas pelos próprios professores e clarificar as suas práticas pode colaborar para minimizar a angústia dos professores com alunos com TEA ainda não alfabetizados na escola regular. Para tanto, vários aspectos, advindos das entrevistas e observações, foram analisados e agrupados em subcategorias e categorias temáticas, explicitas a seguir: 4.1 Concepções que norteiam a prática docente no processo de alfabetização do aluno com TEA, com as seguintes subseções: 4.1.1 Concepções dos professores e auxiliares envolvidos nesse processo; 4.1.2 Projeto Político Pedagógico (PPP): concepções e princípios voltados à diversidade/diferença. A categoria 4.2 Práticas docentes na alfabetização de alunos com TEA, com duas subcategorias: 4.2.1 Práticas docentes em questão: o (des)conhecimento dos métodos como a tônica do processo de alfabetização de crianças com TEA; 4.2.2 Os professores da sala regular, auxiliares e da SRM: a configuração do dia a dia na alfabetização de crianças com TEA; Na categoria 4.3 – Fatores que potencializam e/ou fragilizam o processo de alfabetização de crianças com TEA. E como subcategorias: 4.3.1 A fragilidade da formação docente: possíveis implicações para a alfabetização; 4.3.1.1 A (in)visibilidade das peculiaridades e os (pré)conceitos sobre a forma

de aprender da criança com TEA; 4.3.2 Fatores que potencializam a alfabetização de alunos com TEA: onde aparece o método.

4.1 Concepções que norteiam a prática docente no processo de alfabetização do aluno com TEA

Concebendo-se a educação inclusiva como princípios e práticas que ambicionam melhorar a participação e aprendizagem, com continuidade nos níveis mais elevados do ensino (BRASIL, 2008, p. 14), eliminando as barreiras que se tornam obstáculo para essa educação, é necessário visualizar o início do processo de escolarização que se configura com a alfabetização. Assim sendo, torna-se primaz ouvir para entender as concepções que os sujeitos, diretamente envolvidos nesse processo, têm sobre alfabetização do aluno com TEA, ou seja, as professoras da sala regular, auxiliares (estagiárias), professora da sala de recursos multifuncionais, visto que isso pode contribuir para a compreensão da prática que ocorre neste âmbito. Ademais, buscou-se conhecer, também, como o projeto político pedagógico da escola concebe a alfabetização e inclusão dos alunos com TEA.

4.1.1 Concepções dos professores e auxiliares envolvidos nesse processo

Para conhecermos tais concepções indagamos às professoras e auxiliares (estagiárias de pedagogia) das salas regulares e a professora da SRM, Qual a sua concepção de alfabetização?

Em relação a concepção dos professores da sala de aula regular, duas das quatro professoras, afirmaram que concebem a alfabetização na perspectiva de letramento. Contudo, ficou evidenciado uma fragilidade quanto ao que vem a ser este conceito, dando a entender que existe uma reprodução de discursos veiculados nos debates em que a alfabetização faz parte da pauta, nas políticas públicas, nas universidades e nas próprias escolas, como nos documentos do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), conforme demonstram as falas a seguir:

> Eu acho que alfabetização ela vai além do decodificar né, do apenas ler, mas eu acho que a criança deve ler e compreender o que ele está lendo, não apenas ler uma palavra, e dizer que é tal coisa, mas a gente perguntar o que é essa tal coisa, e aí ele não saber explicar, então eu acho que alfabetização, eu acho que ela vai muito mais do que decodificar, ela tem que ampliar essa questão do só decodificar. (P5, 3ºano do Ensino Fundamental).

> Eu penso assim na alfabetização letrando, o aluno tendo contato com texto, com histórias, com vídeos, com livros, com revistas. (P1, 1º ano do Ensino Fundamental).

Assim, as bases individuais sobre alfabetização despontam de forma imprecisa, denotando uma vontade e entendimento de ir além e para isso pautam-se em recursos diversificados, contudo não aparece em seus discursos a necessidade de sistematização dos procedimentos.

De acordo com Soares (2003), não podemos desprezar as especificidades da alfabetização. Aprender a técnica, o código e aprender também a utilizar, ou seja, o uso da técnica nas práticas sociais da leitura e da escrita constituem dois processos, "e um não está antes do outro." Ainda ressalta que "a alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento." (SOARES, 2003, p. 16). Na resposta da P1, fica explícito que ela está preocupada com a função social da leitura e escrita, mas não podemos visualizar a mesma preocupação com o desenvolvimento sistemático da técnica. A professora P5 já demonstra a percepção que existem dois processos, todavia não tem muita clareza quanto a isso.

Ficou explícito na maioria das respostas, que existe um conflito quando tentam especificar as concepções sobre alfabetização. Ficando claras as imprecisões sobre tais concepções:

> Bom eu utilizo muito a escrita, a leitura tanto oral como escrita, que é fundamental pra alfabetização, a parte da leitura, trabalho muito com textos, também a parte da alfabetização na matemática usar nos 2 primeiros anos, que no caso é 1º e 2º ano adição, subtração constantemente, porque é nessas duas operações que eles vão conseguir assimilar as demais, e sempre procuro tá fazendo atividade voltadas a um despertar, uma descoberta no aluno, sempre tá variando as atividades, está aumentando o nível de dificuldade, se eu sei que meu aluno, vou dar exemplo, ele já entende sobre singular e plural, então se ele já entende de singular e plural, de início a gente vai trabalhar as palavras que terminam com /s/, mas o singular e plural não se resume só as palavras que terminam com /s/, tem com /is/, tem /ns/, então a gente está sempre procurando avançar para que **o aluno por si só vá se descobrindo** na sua própria alfabetização. (P3, 2º ano do Ensino Fundamental, grifo nosso).

Existe uma confusão de conceitos e uma fragilidade quanto a concepção, mesmo a que o município está ancorado, com base nos preceitos do PNAIC, que ressalta e adverte, como já foi citado nesse trabalho, que é necessário cuidado para não reproduzir os mesmos equívocos, onde se percebem ações que não contribuem para a efetiva garantia da aprendizagem da leitura e escrita e defendem um ensino sistemático da escrita alfabética (BRASIL, 2015b, p. 59).

Além disso, a professora P3 acaba desqualificando, em sua fala, a importância e posicionamento do professor como mediador. Na sua percepção a professora apenas vai apresentando, cada vez com maiores desafios o material. Retomando a fundamentação em que se sustenta o município para a alfabetização, é exposta a ideia que para alfabetizar e letrar o(a) professor(a) precisa de um aparelhamento didático, a convicção de que uma proposta didática

está para além da sua ideia ou material didático, pois abrange a visão sobre aluno/aprendiz, sobre ensino/aprendizagem e sobre o papel do(a) professor(a) e frisa a importância do(a) professor(a) como mediador(a), responsável pela efetivação de uma proposta didática (BAHIA, 2011).

O professor mediador é aquele consciente do seu papel e que, além disso, entende que a mediação não é uma simples ação, mas uma concepção, na qual, conhecendo as teorias e técnicas se propõe em ajudar a construir o bom aprendizado, que, segundo Vygotsky antecede ao desenvolvimento.

Cabe ressaltar que nenhuma das cinco professoras entrevistadas fez parte da formação do PNAIC do Município, a maioria não tinha nem conhecimento sobre o que é este plano, apenas a professora da SRM, expressou que "o pouco que sei, foi de algumas leituras que busquei fazer por ouvir esse termo."

Embora o governo tenha implantado o programa não houve uma preocupação com a devida capacitação dos sujeitos que operacionalizam, trazendo prejuízos ao processo de alfabetização. Não adianta a elaboração de um plano, com perspectiva de capacitação de dois anos, abordando especificamente o que vem a ser o alfabetizar letrando e como alcançar a meta, que é a de alfabetizar todos os alunos até o final do terceiro ano, se os professores nem conhecem o programa.

Em relação à professora da sala de recursos multifuncionais, SRM, ela relata que tem atuado buscando integrar a proposta pedagógica da escola. Seu relato traz uma concepção mais ampla sobre alfabetização.

> Alfabetização é um processo. Primeiro, que eu entendo que é um processo, e para mim, já tá bem claro que alfabetização não é uma série, para mim é um ciclo que só acontece onde a criança é sujeito participante de um mundo letrado, e ela precisa tá nesse ciclo de fazer associação de símbolo e de dar importância, como posso dizer, de dar sentido aqueles símbolos na sua vida cotidiana, então para mim é um processo, aonde vai entender desse mundo letrado, esse mundo de símbolos para sua vida prática. (P10, professora da SRM).

P10 não minimiza a importância social da alfabetização, mas entende que é um processo e que a criança é um sujeito participante, fica implícito aí, a importância da interação para se dar sentido, assim, é possível perceber a influência da concepção de Vygotsky. Durante as observações, esse posicionamento ficou evidenciado.

Quanto as auxiliares, embora sejam chamadas de professoras, elas são estagiárias, cursando pedagogia entre o terceiro e oitavo semestres (Estágio remunerado) e ocupam a função de auxiliares dos alunos com TEA. Percebe-se, também, nessas estagiárias uma percepção frágil

e confusa, demonstrando indícios de um discurso reproduzido sobre as concepções de alfabetização, conforme mostram as declarações abaixo,

> Alfabetização pra mim é o aluno saber ler e escrever, saber decodificar as letras, com um aspecto de letramento. (P9, prof. auxiliar, 4º ano do Ensino Fundamental).

> Alfabetização, minhas concepções sobre alfabetização é que o aluno a cada dia o aluno aprende, é tipo assim a construir, através da mediação do professor, também esse construir essa forma de letra por letra, eu falo assim que é etapa por etapa, cada dia ele vai juntando palavras, cada dia ele vai aprendendo uma etapa. (P6, professora auxiliar 3º ano do Ensino Fundamental).

> Assim através de ... buscando informação através de internet, procurando sempre tá de acordo com, ... assim, estudar de acordo com cada criança. (P4, professora auxiliar 2º ano do Ensino fundamental).

Entende-se que, quando não se conhece bem as bases teóricas que sustentam as ações, o caminho será muito mais complexo e impreciso, os objetivos, metas e alvos devem estar muito claros, Soares (2003, p. 17) afirma que "se existem objetivos, temos de caminhar para eles e, para isso temos de saber qual é o melhor caminho."

As estagiárias falam de etapas e de mediação, mas fica explícito que não têm propriedade sobre etapas de alfabetização e muito menos o conceito de mediação, fica exposto que ainda não têm consciência sobre a função do professor, no sentido de um exercício crítico e postura investigativa.

Quando adentramos às percepções referentes a alfabetização do aluno com TEA, diante do questionamento "em sua perspectiva a concepção de alfabetização é a mesma para os alunos com TEA?" As professoras das salas regulares, pontuam que as crianças avançam, que observam no dia a dia, todavia não fica claro como se dá esta alfabetização e como acontecem esses avanços, demonstrando não terem clareza e nem vínculo com a criança, como a resposta a seguir:

> Eu estava observando, ele é um aluno que sabe muita coisa, agora na sala assim ele não fala muito, agora quando ele fica na sala de recursos ele fala mais, a comunicação dele é mais do que na sala, ele reconhece letras, reconhece números, sabe as cores. A (avaliação) dele é adaptada, é a mesma dos meninos, agora a pró de recursos ela faz uma adaptação, pra que ele consiga realizar, mas ele segue os mesmos assuntos dos alunos da turma, só que adaptada. (P1, 1º ano do Ensino Fundamental).

Fica patente, diante dos relatos e ratificado durante as observações, que as quatro professoras da sala regular não buscam interagir com o aluno. Essa falta de interação traz implicações, pois Vygotsky (2007) acreditava que a interação social é fundamental para o desenvolvimento da criança. Como estas crianças serão alfabetizadas nas salas regulares, se as professoras não estabelecem vínculos, não interagem e o processo fica por conta da professora do AEE, inclusive, toda a responsabilidade de fazer as adaptações?

Outro ponto que não podemos deixar de alertar, é o fato dessas crianças terem um comportamento bem distinto na SRM, onde, como relatado, “fala mais”, se comunicam e demonstram que aquele espaço é mais confortável para elas, sabemos que não é uma questão do espaço físico, mas sim, o espaço afetivo, emocional. Talvez nesse espaço ele perceba que existe mais acolhimento, mais entendimento da sua condição e uma abordagem que ele entende e acontece de acordo com o seu ritmo.

A professora da sala de recurso usa uma sequência e busca sistematizar procedimentos que viabilizem a complementação do processo de alfabetização, todavia na coleta de dados constatou-se que esse trabalho acaba sendo não só complementar, como deveria ser, mas o espaço onde acontece a intervenção mais direcionada e organizada para a efetivação da alfabetização.

> Então o que é que eu faço na sala de aula, na sala de recursos pra complementar o processo de alfabetização da sala regular, sempre tento ver o nível que a criança tá de conhecimento de leitura, de escrita e ai inicio mesmo processo de alfabetização, se eu vejo que aquela criança só sabe as letras, ela sabe grafema e o fonema, aí eu vou trabalhar a junção da família silábica, das vogais, dos encontros vocálicos, aquela ordem que a gente vai dar pra o processo de alfabetização certo? Então a gente utiliza muito isso, aí utilizo atividade impressa, jogos de linguagem pra que cada vez ele se familiarize com esse mundo de códigos. (P10, professora da sala de recursos).

O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, constitui-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (BRASIL, 2007c). Então, deveria ser um trabalho complementar e não substitutivo, como vem acontecendo.

No que se refere às professoras auxiliares, demonstram um maior engajamento com as crianças, consideram os pequenos avanços, mas também não apresentam um trabalho sistematizado no processo de alfabetização, além de compará-los aos demais alunos, como expressam os relatos:

> Ele cada dia vai avançando, todos os dias eu avalio, quando ele vai avançando nas atividades, vai avançando nas atividades e quando ele vê atividade novamente ele já sabe fazer. (P6, prof. Auxiliar 3º anodo Ensino Fundamental).

> Olha a aprendizagem dele, a gente sabe que como ele tem algumas dificuldades, é claro que ele não vai aprender rápido como os outros meninos, mas mesmo assim ele consegue tá acompanhando, então eu nunca vi um impasse pra isso. Quando ele não consegue entender ele mesmo me procura, pró eu não entendi isso, ele sempre tá com vários livros, ele ganhou vários livros da coordenadora, então ele traz principalmente para aula de ciências, e ele fica me mostrando, e o que ele aprende em casa e vê no livro ele passa pra mim e ai com isso vou ajudando ele fazer essa pesagem e essa mediação. E a avaliação dele, a gente sempre tá avaliando ele pelo comportamento dele da sala, o quanto ele participa, o quanto ele descreve as tarefas, a socialização, essas coisas, porque não dá pra avaliar só, então dá pontos para essa coisas. (P9 – prof. Auxiliar 4º ano do Ensino Fundamental).

> Esses dias pra cá, assim eu estou percebendo que em relação a aprendizagem, até que ela tá assim acertando um pouco mais. Os avanços dela eu vejo aplicando atividade, observando, eu vou observando as atividades que vou aplicando com ela, observo a atividade que ela tem mais assim, coisa que ela tem dificuldade, eu vou voltando tudo de novo, pra poder ela aprender o que ela não está conseguindo. (P4, prof. Auxiliar 2º ano do Ensino Fundamental).

Cunha (2015) esboça uma visão geral, frisando que o aluno com autismo está capacitado da sua condição de aprendiz no ambiente escolar, e ressalta que se torna necessário uma educação voltada, prioritariamente, ao ser humano e não na patologia, o que exige de forma indispensável um currículo que vá além dos conceitos da deficiência e leve a prática a ser atrativa e rica em experiências educativas.

Para Vygotsky (1989), as dificuldades reais das crianças com deficiência perpassam pelas interpretações sociais feitas, logo, se os próprios professores não acreditam na aprendizagem dessas crianças, o resultado dessa postura só pode advir em dificuldade ou até a não aprendizagem.

Defendemos a utilização de método e técnicas que comprovadamente, revelam melhores resultados no processo de alfabetização dos alunos com TEA, todavia não podemos deixar de lado, a sensibilidade humana que permeia esse processo, tanto por parte do alfabetizador como do alfabetizando. E nesse procedimento com o aluno com TEA, entendemos que

> [...] na escola, os encontros entre o professor e os alunos com transtorno do espectro autista possibilitarão a emergência de muitas produções, as quais será preciso dar sentido e fazer o enlace com o social. Muitas vezes, será preciso abandonar o furor docente a fim de olhar para o processo de escolarização singular de cada aluno e apostar na aprendizagem que poderá ser construída para além de automatismos ou comportamentos socialmente aceitáveis. (GUARESCHI; NAUJORKS, 2016, p. 619).

O contexto da alfabetização de alunos com TEA é complexo e repleto de protagonistas que precisam atuar alinhados e com papeis bem definidos para não incorrer no fracasso, gerando frustrações e possíveis marcas negativas, especialmente no aluno. Ressalta-se, ainda, a importância de um PPP que possa respaldar os atores partícipes desse processo.

4.1.2 Projeto Político Pedagógico (PPP): concepções e princípios voltados à diversidade/diferença

Analisando o referido documento, observa-se, logo na sua introdução, que “o PPP é concebido como princípios que balizam a escola, como espaço, lugar e território de construção de identidade, autonomia, gestão democrática e participativa da instituição escolar” (ESCOLA X, 2012, p. 3), assim, transcende o aspecto de uma construção de documento por conta das

exigências legais. Faz também uma contextualização histórica e do local e caracteriza estrutura e funcionamento. Nessa contextualização fica evidenciado que os alunos são oriundos de "famílias de baixa renda, que enfrentam, cotidianamente, dificuldades que vão desde a falta de uma alimentação saudável até a assistência à saúde." (ESCOLA X, 2012, p. 3).

A vida familiar dos(as) alunos(as) "tem marcas contundentes de conflitos e agressões. As mães, majoritariamente negras, geralmente têm baixa escolaridade [...] A violência é algo comum na comunidade, consequentemente para e entre elas/eles também." (ESCOLA X, 2012, p. 6).

Nesse contexto, o Projeto expõe que "a sociedade e, por extensão as instituições, vive no seu interior as contradições e todos os movimentos delas decorrentes que suscitam, que exigem formas diferentes de pensar e intervir." (ESCOLA X, 2012, p. 8). E dessa forma estrutura a concepção da escola como: "um espaço de múltiplas vivências, histórias, desejos e experiências dada a pluralidade de sujeitos que a compõem. Por isso é fundamental **humanizar o espaço escolar**, pois a escola não é um prédio simplesmente." (ESCOLA X, 2012, p. 9).

Diante disso, fica documentada a intenção de fazer do contexto escolar um espaço humanizador que respeita a diversidade e considera as diferenças como impulsionador de um trabalho diversificado e assertivo. No período de coleta de dados, parece que a escola como um todo, desde o funcionário da portaria, refeitório, direção e coordenação, tem uma postura de acolhimento e uma busca de entender cada momento das crianças, sejam elas consideradas neurotípicas ou com alguma necessidade educacional especial. Contudo, ficou exposto que na execução da alfabetização propriamente dita, com sua sistematização e encaminhamentos necessários isso não fica explicitado, nem na ação de sala de aula, nem na articulação entre os profissionais.

Cunha (2015) alerta que os gestores precisam compreender que cada aluno aprende de forma diferente, onde nem todos têm a mesma habilidade e os rótulos denotam as limitações do aprendiz, que em realidade, desvela as nossas limitações.

Quanto à concepção de currículo assegura-se que "ao invés da consolidação de um currículo monocultural, segregacionista ao privilegiar um discurso hegemônico de cultura, gênero, classe e raça, é indispensável colocar o currículo como instrumento capaz de promover o diálogo e a integração das diferenças" nesta vertente inferem como possibilidade de "construção da ação e concepção da escola articulada como a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos." (CUNHA, 2015, p. 10).

Em relação a avaliação afirma que:

> Se estabelece a partir de um conjunto de procedimentos estratégicos contínuos, utilizados com o intuído de identificar e desenvolver habilidades e competências, bem como identificar avanços e dificuldades na operacionalização do trabalho docente e dificuldades evidenciadas quanto à aprendizagem além, é claro de se constituir no uso de estratégias significativas voltadas à promoção, de forma criativa, de uma aprendizagem significativa e prazerosa. (CUNHA, 2015, p. 11).

A escola defende uma avaliação diagnóstica e processual e voltada para a "transformação, estruturando-se na ação-reflexão-ação, retomando as ações para as reorientações necessárias." (CUNHA, 2015, p. 11-12). Segundo esse documento, ancorado em uma perspectiva libertadora toma como uma das características a "concepção investigativa, reflexiva". Podemos afirmar que, em ralação aos alunos com TEA, esse tipo de ação só foi observado na profissional da SRM.

No que se refere às professoras da sala regular e suas respectivas auxiliares, não houve registro de um olhar investigativo, reflexivo diante da aprendizagem desses alunos. Podemos acrescentar que foi percebido, em alguns momentos pontuais, um interesse em saber "quais atividades" o(a) aluno(a) iria fazer, mas, por uma necessidade do aval da professora da sala de recursos.

No aspecto relativo à inclusão e a alfabetização, foco de interesse dessa pesquisa, o PPP é omisso, pois o único parágrafo que se reporta à inclusão, afirma de forma aligeirada que a escola se pauta "no princípio de respeito à diversidade, ao reconhecimento da diferença como valor positivo e garantia de acesso e participação de todos os sujeitos na sociedade, usufruído de iguais direitos e oportunidades de inserção nos mais diversos espaços de cidadania." (CUNHA, 2015, p. 12).

Ainda sobre esse documento, um fato que merece ser destacado é o desconhecimento, por parte das professoras e auxiliares, sobre o mesmo, pois, diante do questionamento: Qual a concepção da escola sobre alfabetização? Responderam:

> Eu entrei aqui na escola, não tive acesso ao PPP da escola, então eu não sei qual é a concepção da escola, porém, pela conversa com outras colegas eu percebo que a prática da escola de é alfabetização voltada, eu acredito, pro letramento. (P5, 3º ano do Ensino Fundamental).

> A concepção da escola eu acredito que sim, que a gente procura sempre tá fazendo uma atividade voltada até em conjunto. (P3, 2º ano do Ensino Fundamental).

Também as auxiliares demonstraram desconhecer o PPP e suas falas, a seguir descritas, ratificam isso:

> A alfabetização aqui é a gente tem um papel muito importante, a gente consegue entender, consegue levar os alunos, que ele tem que ler e escrever, interpretar que eles conseguem tá dentro do mundo das letras, dentro do mundo dos números e consegue trabalhar com isso todos os dias. (P9, prof. Auxiliar, 4º ano do Ensino Fundamental).

> Porque dá oportunidade aos alunos né, outras classes também que possam também ter oportunidades de estar na escola sendo alfabetizadas. (P8, prof. Auxiliar, 4º ano do Ensino Fundamental).

No entanto, a professora da sala de recursos tem uma percepção sobre a concepção de alfabetização da escola que difere das anteriores, como esclarece:

> A concepção, eu creio que é uma concepção um tanto não tão ampla, como posso dizer o que seria esse ampla. A concepção aqui é muito vista no sentido de aprender o alfabeto e aprender a ler e escrever então eu acho que é esse processo, eu não sei se é só dessa escola, vou ser até ousada, em pensar em um conceito mais generalizado nas escolas municipais né. Que tem que ensinar a ler e escrever, não importa se a criança tá entendendo, se ela tem um conhecimento de mundo maior. (P10, professora da sala de recursos).

Desse modo, fica explícita a frágil articulação e comunicação entre os segmentos da escola envolvidos na alfabetização, bem como as implicações que as lacunas do PPP e a inobservância do mesmo pode gerar. Nesse sentido, é possível inferir que esse documento não foi construído a partir da percepção dos autores do dia a dia da escola. Além disso, também não é compartilhado.

No entanto, é oportuno ressalvar que, nenhum dos professores demonstrou interesse em conhecê-lo. Por conseguinte, cada um caminha de acordo com seus próprios conceitos. Assim, inferimos que não existe uma concepção de alfabetização na escola entre os próprios professores. Os próprios sujeitos não interagem, não fazem trocas de experiências, apesar de aparecer esse comentário, “ouviu de outras colegas”, expressa a ausência de um trabalho articulado, nem entre as colegas professoras, nem delas com os alunos com TEA, e nem com os documentos da escola e do município. Não houve evidência de esforços conjuntos no sentido de alavancar a alfabetização de forma geral nem para os alunos com TEA.

Percebemos, assim, que em relação ao PPP, a preocupação é atender as exigências burocráticas, e ao que é requerido nos preceitos legais de direitos humanos. Entretanto, na prática, não há evidencias de sua utilização pelos diversos segmentos da escola. Tal documento finaliza expondo que o foco está na inserção, faz alusão à participação na sociedade e nenhuma discussão sobre o processo de aprendizagem. Este posicionamento é o que ficou também evidenciado na prática durante as observações, com exceção da profissional da SRM.

Cabe ressaltar, ainda, que não conseguimos acesso aos planos de aula das professoras, mesmo tendo solicitado por diversas vezes. Por conseguinte, ficam os questionamentos Tais planos existem? São feitas adaptações?

4.2 Práticas docentes na alfabetização de alunos com TEA

> Se nos mantivermos inflexíveis mediante as diferenças de nossos alunos e esperarmos que simplesmente se adaptem às nossas estratégias em sala de aula, contribuiremos pouco para o desenvolvimento de novas competências em cada um deles. Se isto é uma realidade da prática pedagógica, com qualquer aluno, para efetivar a inclusão escolar daqueles que apresentam TGD, tal perspectiva torna-se ainda mais evidente e a transformação das práticas escolares passa a ser imprescindível. (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 35).

Cunha (2015) esboça uma visão geral frisando que o aluno com TEA está capacitado em sua condição de aprendiz no ambiente escolar, e ressalta que se torna necessário uma educação voltada, prioritariamente, ao ser humano e não a patologia, o que exige um currículo flexível que leve a uma prática atrativa e rica em experiências educativas.

Serra (2018, p. 24, v. 1) chama atenção que "para cada peculiaridade do funcionamento cerebral, deve haver uma intervenção pedagógica mediada de forma diferenciada" e ainda ressalta, "o quanto a inclusão resumida à convivência social é cruel, além de não ser o papel principal da escola [...], aprendizagem é desenvolvimento, e desenvolvimento gera ainda mais aprendizagem." (SERRA, 2018, p. 25, v. 1).

Fonseca (2014, p. 79) também ressalta a importância de cada caso ser estudado com muita atenção, pois cada necessidade é única, é necessário observar "como a ajuda técnica desenvolvida está contemplando as necessidades percebidas."

E, Vygotsky acreditava que os fatores culturais e sociais são estreitamente importantes e responsáveis pelo desenvolvimento do indivíduo. Esse autor alerta que não devemos nos ater ao que falta em uma criança/aluno, mas nos apoiar em suas potencialidades (VYGOTSKY, 1989; 2007).

Entendendo as concepções nas quais os professores declararam se pautar para sua prática em sala de aula, assim como ter a percepção de como está constituído o projeto político pedagógico da escola, buscamos as percepções das ações propriamente ditas ouvindo seus relatos e partindo para observação.

4.2.1 Práticas docentes em questão: o (des)conhecimento dos métodos como a tônica do processo de alfabetização de crianças com TEA

Levando-se em conta pesquisas e experiências neste campo, consideramos que é necessário o conhecimento sobre os mais diversos métodos e formas de aplicação de cada um, para que o professor e a escola possam escolher o caminho que pretende seguir, com

fundamentação segura e sistematização que viabilizem a eficácia no processo de alfabetização da criança com TEA.

Nas entrevistas detectamos claramente que os professores alfabetizadores e auxiliares (estagiárias) não têm conhecimento seguro e sistemático sobre métodos de alfabetização. Isso aparece de forma contundente como um vetor que indica a importância de fazer atividades diferentes, entretanto, sem saber como, nem o porquê. Este dado expõe a fragilidade da formação inicial e continuada, que será discutida em outra etapa do trabalho.

Assim, quando questionadas sobre "Você utiliza algum método para alfabetizar a criança com TEA?" "Poderia falar sobre o referido método e o porquê da escolha?" As respostas evidenciam o desconhecimento, pois dos dez sujeitos da pesquisa, apenas um, a professora da SRM, falou sobre método:

> O método que geralmente a gente utiliza aqui é o método fônico. A gente começa com as vogais, depois com os encontros vocálicos, famílias silábicas, formar palavras e assim vai crescendo até chegar no suposto texto. A gente usa da mesma forma aqui na sala de recurso, porque a gente escolheu, a gente não, vou colocar eu, porque na sala de recursos eu escolhi para trabalhar com as crianças autistas. Porque eu acho que no momento, para as crianças daqui é o que mais elas se sentem confortáveis, e a informação chega mais forte para eles, é o método fônico, quando eu começo com esse processo de vogais até chegar numa construção de uma frase ou de um texto. E quem escolheu no caso aqui, fui eu mesmo. (P10, prof. da SRM).

Percebe-se que essa professora além de escolher e usar um método, sistematiza e segue uma indicação do mais simples para o mais complexo. Para complementar o entendimento sobre o uso do método questionou-se, é utilizado também na sala de aula regular?

> Em alguns, sim, mas não sei se usam da forma mais correta, ou então se usam eu não sei se sabe, se aquele método chama fônico, porque as vezes a gente faz porque viu alguém fazendo, mas não entende porque se faz aquilo. (P10, professora da SRM).

Essa professora explica a escolha e como desenvolve o método. Vale ressaltar que esta professora tem especialização em Atendimento Educacional Especial (AEE), psicopedagogia e neuropsicologia, mestrado em educação e é doutoranda em Educação Especial.

Os demais professores alfabetizadores, embora tenham experiência, pois têm entre dois e vinte e quatro anos atuando, não têm conhecimento sobre os métodos e, em relação aos alunos com TEA, a aplicação das atividades fica a cargo das auxiliares que são todas estagiárias, cursando pedagogia entre o terceiro e o oitavo semestres.

Os relatos demonstram que elas são executoras das ações planejadas pela professora da SRM sem, necessariamente, entender o que dá sustentação a tais ações. Às vezes, confundem a utilização de alguns instrumentos ou estratégias como método. Desse modo, foram comuns respostas assim "uso os da SEM" (P2); ou "com atividades adaptadas" (P4); "com objetos, brincadeiras e jogos" (P6); "alfabeto e sílabas, de acordo com a escolha da professora da SEM"

(P8). As demais respostas foram bem semelhantes. Assim, a escolha é feita pela professora da SRM.

Diante disso, é visível a ausência de ações reflexivas. Com base nos preceitos vigotskianos, a prática pedagógica não pode estar refletida somente no funcionamento das estruturas mentais, mas também em aspectos externos que interferirão nesse desenvolvimento.

Também, nas respostas sobre como se aplica o método, percebe-se a fragilidade do conhecimento necessário para que o professor seja o mediador, **"**a forma que eu aplico esse método é assim, no caso a sílaba ba, be, bi, bo, já formada a sílaba. Ele escuta primeiro, eu falo e ele escuta, depois ele tenta, mas as vezes ele não consegue falar todas, mas mesmo assim ele fala". (P8, auxiliar, 4º ano do Ensino Fundamental).

É evidenciada a falta de conhecimento sobre aplicação do método, o que pode comprometer a alfabetização da criança com TEA. Além disso, a interação do professor da sala regular é quase inexistente. Segundo Cunha (2015) é preciso tornar o espaço escolar essencialmente confortável e afetivo, tanto para professores como para os alunos, onde a percepção sobre os alunos com TEA irá nortear a prática adequada, dos gestores pedagógicos, para chegarem a esse favorável ambiente escolar, onde a inclusão escolar dos autistas, evidentemente, começa na alma do professor.

A presença de um método ajuda a sistematizar a alfabetização, todavia é fundamental, primeiramente, criar um vínculo, interagir com a criança, lembrando a importância dessa interação alertada por Vygotsky. Assim,

> [...] a indicação de um determinado método pode amenizar a angústia inicial de se deparar com alunos considerados estranhos em um primeiro momento porque, por exemplo, se recusam a utilizar o lápis e a escrever, tarefa tão cara para a escola. Contudo, ao adotarmos métodos fechados, permeados de certezas, poderemos obstaculizar as manifestações singulares do estudante, que emergem para além do que está previsto como correto no programa. A essas manifestações é preciso dar sentido, é necessário fazer laço com o social para que não se tornem repetições ou ecolalias sem significado. (LACERDA, 2015, p. 195).

As "professoras" auxiliares (estagiárias) executam atividades que foram criadas e estruturadas pela professora da sala de recursos, ou seja, conforme o método fônico, como explicitado por ela anteriormente. Quando percebemos um simples executar de atividades por "professoras" auxiliares que desconhecem a existência de métodos para o processo alfabetizador, é preocupante, pois inferimos que podem acontecer equívocos, não levando em conta que: "na aquisição da linguagem e da interação, a alfabetização respeita uma neurobiologia da leitura e da escrita, **e requer a instrução e a presença de alguém mais experiente** para apresentar a forma letrada como produto cultural." (SERRA, 2018, p. 37, grifo nosso).

Em relação a avaliação desses alunos, Serra (2018, p. 35), incentiva que o professor "mantenha-se na posição de alfabetizador pesquisador" e assim ela busca os fundamentos e a importância dos precursores de linguagem nas intervenções e no processo de alfabetização. Sendo assim ela preconiza como primeiro passo nesse processo duas avaliações importantes: "a análise da comunicação pré-verbal e a análise das habilidades da pré-alfabetização".

Durante a pesquisa de campo, não verificamos nenhum tipo de avaliação diagnóstica das crianças com TEA, nem foi relatado por nenhum dos profissionais entrevistados. A professora da sala de recursos faz referência a avaliação, "sobre partir do conhecimento que eles trazem", mas não demonstrou nenhuma forma estruturada para levantar os conhecimentos.

Quando observamos o que a criança aprendeu, isto deve servir para "redirecionar a prática educativa e no aprimoramento do projeto pedagógico da escola" (BRASIL, 2006, p. 40). O MEC sugere que a escola avalie com o objetivo de identificação das necessidades educacionais especiais, assim pode planejar ações efetivas para a consolidação da aprendizagem. Nessa perspectiva,

> [...] o processo de avaliação envolve as habilidades intelectivas, as adaptativas, as afetivo-emocionais, físicas/de saúde e as condições ambientais, para determinar o nível e a intensidade dos apoios a que as pessoas fazem juz para prosseguirem, com sucesso, seu processo educativo, de desenvolvimento e de aprendizagem [...] A expansão do enfoque das necessidades educacionais para além das dificuldades de aprendizagem de determinados alunos, leva à identificação das necessidades dos sistemas educativos, das escolas e das salas de aula para promoverem a aprendizagem e a participação de todos e com todos. (BRASIL, 2006, p. 38-39).

As professoras da sala regular, se posicionam da seguinte forma:

> A gente avalia observando o antes e depois né, os avanços, a gente é ele chegou sem saber o alfabeto, ele não ficava sozinho com a pro, tinha que ficar com a mediadora o tempo todo, então hoje a gente avalia dessa forma, a gente não avalia conteúdo, a gente avalia o aluno como um todo. Incluindo conteúdo, por que ele sabia só as vogais e ele hoje ele tá sabendo o alfabeto, é ele avançou né, se ele sabia a sequência de número né de 1 a 20 e hoje ele sabe até 50, então ele tá avançando, não está regredindo. (P5, 3º ano do Ensino Fundamental).

Apesar das professoras relatarem que percebem avanços não são especificados quais e como acontecem, Vygotsky (2007, p. 95) alerta sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, e chama atenção para o fato de que as crianças começam a aprender muito antes de chegarem à escola "e não podemos nos limitar meramente à determinação de níveis de desenvolvimento se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado", esta relação não parece ser uma preocupação das professoras e respectivas auxiliares, pois não visualizamos nenhuma ação que deixasse exposto essa preocupação.

Algumas professoras elencam avanços comportamentais, mas não citam aprendizagem acadêmica. Em nossas observações, não foi percebida uma avaliação processual e contínua, nem para identificação das necessidades, nem para identificação das aprendizagens, desses alunos, a não ser pela professora do AEE. A professora da sala de recurso se posiciona da seguinte forma:

> A aprendizagem é um pouco lenta, dessas crianças com TEA, não de todas, no caso desses meus 5, só um aqui que tem uma aprendizagem, que eu posso dizer que é seguro na leitura, os outros 4, eu percebo que é uma aprendizagem muito lenta é de muita repetição, eu preciso repetir várias vezes pra que ele venha firmar, sistematizar. Então eu sempre, como anoto tudo o que eu faço com eles, então se eu percebi que hoje, vou dar um exemplo hoje do 4º ano A, que eu atendi. Então eu fiz o reconhecimento do som inicial, eu percebi que o som inicial ele ainda sente dúvida em algumas consoantes, então, eu vou reforçar o som no próximo atendimento, eu sempre tento pegar, parte do que eu dei, faço avaliação daquele encontro, o que eu posso fazer, aí por exemplo, percebi que as vezes o som do D, ele não consegue reconhecer, então já coloquei pra gente fazer na próxima semana a família silábica do D, revisando a família silábica do D, para ele conseguir notar essa diferença do D e B, e fazer essa relação da boca do som, da abertura que são sons muito parecidos, então é assim que acontece que eu **busco fazer para que haja uma avaliação no sentido, não uma avaliação só do aluno, é minha avaliação também, porque as vezes posso ter aplicado alguma coisa, que aquilo foi a dificuldade dele a forma como apliquei, então tanto serve para ele como para mim**. (P10, prof. da sala de recursos, grifo nosso).

Fica claro que apenas a professora da sala de recursos tem uma concepção de avaliação dialógica[5], e que questiona a sua prática. Romero (2016, p. 57) sinaliza que "pensando especificamente em formas avaliativas inclusivas, devemos mencionar alguns caminhos: observação e registro, portfólio, diário do professor e auto avaliação." Suplino (2009b, p. 71) ressalta que "a avaliação constante do processo de ensinar conduz o professor a julgar a eficácia dos procedimentos que vinha utilizando, os quais, talvez, necessitem ser modificados."

No entanto, pudemos observar que as atividades são feitas respeitando a premissa principal do método fônico, que é partindo de unidades menores para chegar a unidades maiores (da parte para o todo). "As unidades ensinadas são menores que as unidades de significado da língua em questão." (SEBRA; DIAS, 2011, p. 307). Neste método, vai-se ampliando essas unidades até a maior que é o texto. Neste método sintético, segundo Serra (2018), respeita-se a neurobiologia da aprendizagem; respeita a sonoridade da língua e a criança aprende a ler através da Consciência Fonológica.

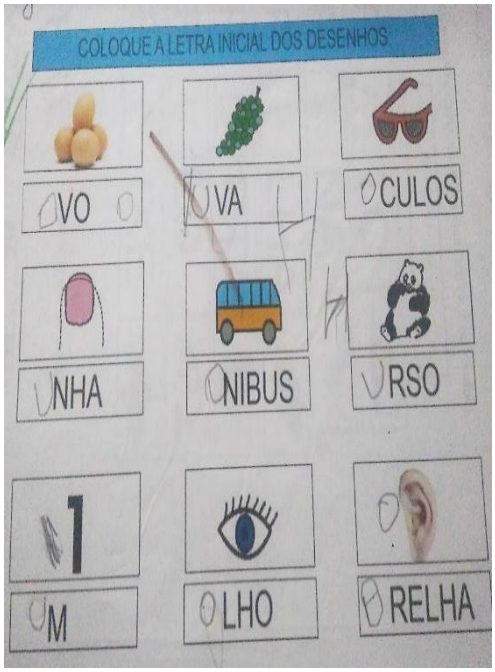
Outra observação importante e valiosa foi constatar que as atividades eram pensadas para cada criança. Foi percebido que a uma criança do segundo ano eram oferecidas atividades

---

[5] Na vertente de Paulo Freire avaliação dialógica deverá levar em conta todas as variáveis contempladas no projeto pedagógico dialógico, que implica em ter presente as variáveis determiantes do meio soócio-cultural onde se dá a prática educativa e que interfere nele, assim como as variáveis do educando, na perspectiva de que seja eficiente em seus resultados.

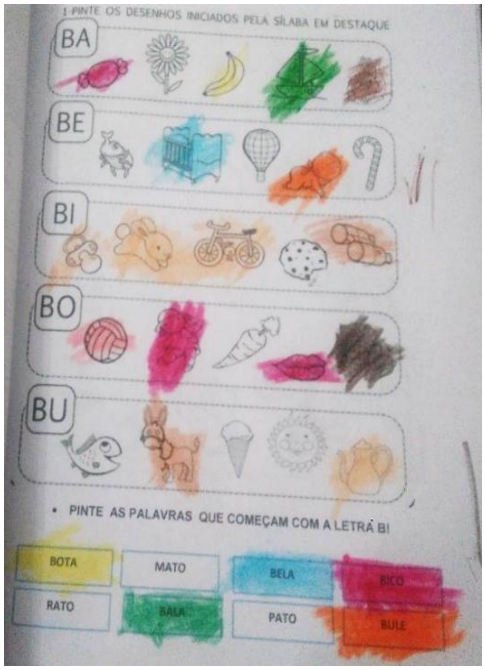
com um nível de complexidade maior que as oferecidas para outra criança do terceiro ano. Essa criança apresentava um nível de comprometimento do transtorno maior. Assim, seu processo era diferente, portanto existia uma construção de atividades respeitando o ritmo, tempo e especificidades de cada criança, isso torna o processo de alfabetização mais possível e eficaz. Entretanto, esse pensar e construir partia da professora da sala de recursos.

Imagem 1 – Atividade executada pela criança com TEA 3º ano



Fonte: Pesquisa de campo (2018).

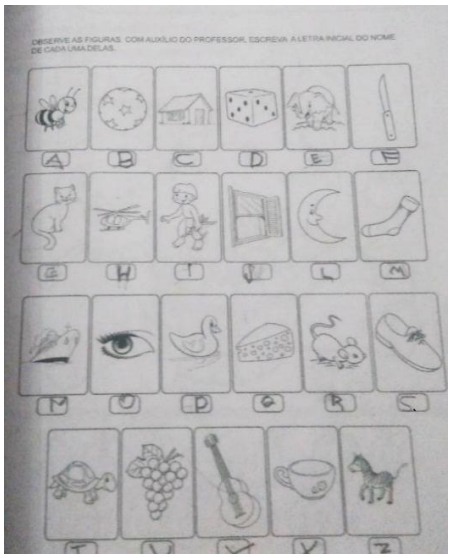
Imagem 2 – Atividade executada pela criança com TEA 2º ano



Fonte: Pesquisa de campo (2018).

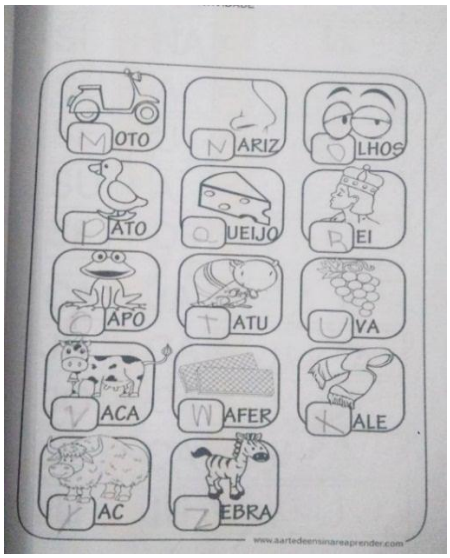
Na imagem 1, contemplamos uma atividade em que estava sendo trabalhado o som inicial com as vogais, com suporte da imagem. Na imagem 2, vemos que já foram inseridas as consoantes e o trabalho com a família silábica, e com isso inferimos que esse processo de alfabetização pode se concretizar, sendo pensado para cada aluno.

Imagem 3 – Atividade executada pela criança com TEA do 4º ano



Fonte: Pesquisa de campo (2018).

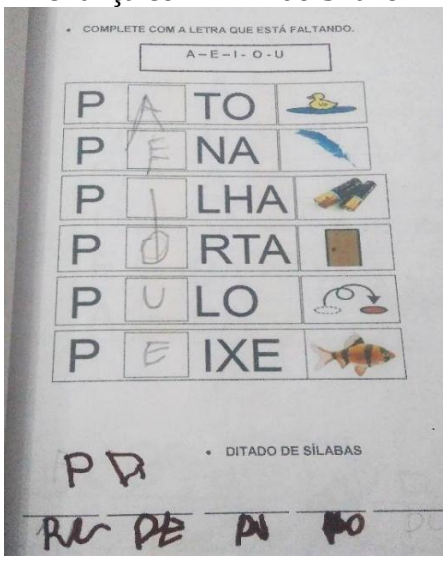
Imagem 4 – Atividade executada pela criança com TEA do 4º ano



Fonte: Pesquisa de campo (2018).

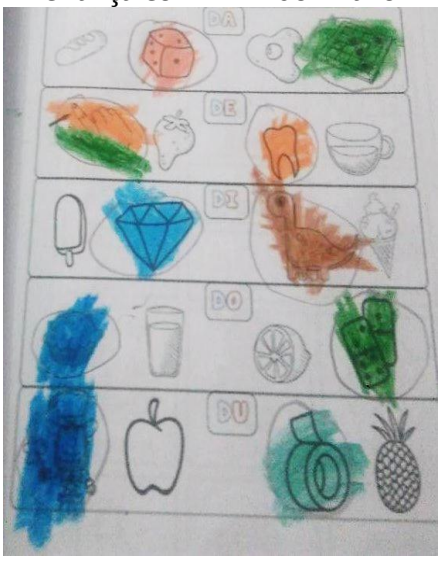
Na imagem 3 um dos alunos do quarto ano já consegue identificar o som inicial com todas as letras do alfabeto com suporte da imagem. Na imagem 4, também se trabalha o som inicial com apoio da imagem, mas já inserindo a escrita da palavra. Cabe ressaltar que estes alunos não apresentam resistência com nenhum tipo de material, assim as atividades estruturadas em papel xerografado ou caderno não são limitadores para sua aceitação e execução.

Imagem 5 – Atividade executada pela criança com TEA do 3º ano



Fonte: Pesquisa de campo (2018).

Imagem 6 – Atividade executada pela criança com TEA do 2º ano



Fonte: Pesquisa de campo (2018).

Na imagem 5, exercitando-se o som medial das vogais e na atividade 6, família silábica, já com um nível de complexidade maior.

Ficou evidenciado que as professoras das salas regulares delegam a alfabetização dos alunos com TEA à professora da SRM e também as auxiliares, isso pode trazer sérias implicações para a alfabetização desses alunos. Lembramos que a função do AEE na SRM é complementar ou suplementar ao trabalho pedagógico oferecido na sala regular, então não é papel da profissional do AEE alfabetizar os alunos. Ademais, as auxiliares são estudantes, a partir do terceiro semestre, e, por conta disso, não estão devidamente preparadas para esse processo tão complexo que é o de alfabetizar e, além disso, alfabetizar alunos com tantas especificidades.

Vygotsky entende o indivíduo como um sujeito psicológico, como parte de um contexto social e cultural e nesse prisma, esse contexto funciona como fator deliberativo à formação e desenvolvimento desse sujeito, através dos elementos mediadores. Se as professoras das salas regulares, que deveriam ser as principais responsáveis pela alfabetização do aluno com TEA não estão ocupando seu espaço, os prejuízos podem ser reverberados na instabilidade do processo.

Com a observação da execução das atividades, mediadas pelas professoras auxiliares, percebemos em vários momentos, uma condução que não potencializa o desenvolvimento da consciência fonológica e, consequentemente, a construção da leitura e da escrita, pois era simplesmente ditado para a criança registrar a letra, e quando ela demonstrava não lembrar ou não saber o traçado, a "professora" auxiliar registrava para que a aluno copiasse. Lembrando que estamos falando de crianças com transtorno do espectro autista que, muitas vezes, apresentam facilidade para memorizar, esta forma de mediar pode reforçar ainda mais a memorização sem a compreensão (SERRA, 2018).

Tais situações são preocupantes, visto que, das quatro professoras que têm alunos com TEA, na escola, duas delas aplicaram alguma atividade ou fizeram alguma intervenção, de forma muito esporádica, enquanto que as outras duas não fizeram, durante todo o período de observação (cinco meses), nenhuma mediação e não interferiam no processo de alfabetização com o aluno com TEA.

O caminho para a construção da leitura e escrita da criança com TEA parece que está sendo bem pensado e delineado pela professora da SRM, mas está sendo percorrido com muitos percalços e interferências, pois esse processo não está sendo articulado e partilhado entre os envolvidos nesse processo. Fica evidenciada a fragilidade da formação, do conhecimento das especificidades das crianças com TEA, e do conhecimento de métodos de alfabetização havendo um hiato entre quem pensa, planeja e quem opera a prática. Vale salientar, mais uma vez, que o método não pode ser o centro da ação da alfabetização do aluno com TEA, toda base

teórica é fundamental para a articulação do professor, entretanto a escuta sensível (BARBIER, 1993), faz de cada momento, único, espaço de criação e respeito ao estilo de aprendizagem de cada um. Assim, o professor é também um aprendiz.

Santos (2014, p. 66), baseada em Vygotsky, ressalta que "a organização didática deve contemplar elementos como a identificação do nível da criança, as condições potenciais apresentadas por ela e um modelo de conteúdos conectados à realidade do aluno." Não podemos esquecer, em nenhum momento da escolarização do aluno com TEA, que eles se relacionam com os outros, com o mundo e também com os conhecimentos escolares de forma bastante singular, por isso é extremamente perigoso tomar qualquer método ou técnica como a via única e principal para trabalhar com esses alunos, pois assim, pode-se correr o risco de não perceber os sinais ou manifestações de aprendizagens não prescritas nos referidos métodos.

É conhecido e comprovado que temos enfrentado insucessos na alfabetização de uma forma geral, inclusive, com as crianças consideradas neurotípicas. Pesquisas, como a de Capovilla, Gutschow e Capovilla (2004), comprovam que boa parte dos casos é o sistema educacional que fracassa, e Serra (2018, p. 24) infere que,

> [...] a responsabilidade dos resultados indesejados, em sua maioria, está no método ou, quem sabe, na ausência dele; no desconhecimento, no meio educacional, sobre como ocorre a alfabetização. Ou ainda, nos enganos que construímos ao longo do tempo, acreditando que a alfabetização é um processo 'natural', desconhecendo a neurobiologia da leitura e da escrita, ou acreditando que um único método pode alcançar a todas as crianças, tenham elas um desenvolvimento neurotípico ou alguma necessidade educacional especial.

Ainda nessa linha de pensamento Suplino (2011, p. 12), chama atenção também para o fato da dificuldade de generalização que o aluno com TEA apresenta, e "a busca de situações o mais contextualizada possível para ensinar está diretamente relacionado ao processo de generalização", o professor não pode focar apenas na habilidade "mais que aprender uma determinada habilidade, importa que o aprendiz possa aplicá-la em diferentes situações de sua vida, reconhecendo a necessidade do uso de forma espontânea."

Diante disso, é pertinente ratificar a premissa do professor que se porte como observador sensível, fazendo de cada encontro com seu aluno com TEA uma oportunidade de aprendizagem, professor aprendente. Essa postura pode amenizar um pouco a sensação angustiante que se tem percebido nos professores que recebem em suas classes alunos com esse transtorno. Isso não nega a importância das técnicas ou métodos, o conhecimento deles é fundamental para que o professor lance mãe, aliado à sensibilidade de ser e ver o humano com o qual está convivendo e se vinculando. Nesse sentido,

> Ao se tratar de alfabetização, teoria e método pouco têm funcionado, dados os usos verticalizados que são impressos a ambos. Seria, então, o caso da teoria ser ignorada?

> Dos métodos serem abolidos? Não. Não se trata de negar o que já foi inventado e inserir algo novo, mas de **'pensar o pensar', de forma a verificar os equívocos de seu uso, e aprender**. (LACERDA, 2015, p. 195, grifo nosso).

Por isso aprender, observar e captar o estilo de aprendizagem do aluno e respeitar seu ritmo, tempo, suas potencialidades e fragilidades, utilizando técnicas, método, metodologia como recursos preciosos para acessar o ser aprendiz, com a certeza de que a aprendizagem pode se configurar de diversas formas.

4.2.2 Os professores da sala regular, auxiliares e da SRM: a configuração do dia a dia na alfabetização de crianças com TEA

Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que todos os alunos têm acesso, permanecem construindo conhecimentos, e, seguindo um raciocínio vigotskiano, se desenvolvendo.

Nesse contexto, a educação especial é tomada como um "arcabouço consistente de saberes teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos que são imprescindíveis para a promoção do processo ensino/aprendizagem de alunos com deficiência e outros comprometimentos, matriculados no ensino regular." (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 345).

Assim, reconfigurada, além do atendimento educacional especializado, a educação especial deve abranger também "o apoio às escolas regulares que recebem alunos que necessitam de propostas diferenciadas para a aprendizagem." (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 345). Nesse sentido, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são de fundamental importância, concebidas como espaço para viabilizar o processo de inclusão e o Atendimento Educacional Especial (AEE) com ações que eliminem as barreiras para aprendizagem.

Entendendo o Atendimento Educacional Especializado como suporte para eliminação das barreiras que impedem a aprendizagem, juntamente com toda comunidade escolar, a educação inclusiva pode se configurar, pois ela se baseia justamente no pressuposto de que:

> [...] se a escola oferecer um currículo flexível e vinculado aos interesses individuais e sociais dos alunos, garantir acessibilidade de locomoção e comunicação em suas dependências, e desenvolver metodologias e práticas pedagógicas que atendam às demandas individuais, todos terão condições de aprender e se desenvolver juntos. (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 350).

As salas de recursos multifuncionais devem se constituir como espaço de apoio e efetivação do processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

O Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008, apresenta o atendimento educacional especializado (AEE), como "o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" e para isso, segundo o mesmo decreto deve "integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas." (BRASIL, 2008b).

Durante as observações na escola da rede municipal, ficou evidenciado que não existe uma articulação consistente, se considerarmos um trabalho em conjunto, pensado estruturado e executado em parceria. Em nosso diário de bordo, ficou registrado a busca à professora da sala de recursos, muito mais pelas professoras auxiliares, nos dias em que a criança mediada estava mais agitada. Não foi registrada nenhuma demanda por parte das professoras da sala regular, durante os cinco meses de observação, apesar de todas elas relatarem que buscam e têm ajuda da profissional, quando questionadas sobre: A professora da sala de recurso multifuncionais colabora com sua prática? Como?

> Com certeza. É a gente faz muitas trocas, eu tenho dúvidas, ela tira as minhas dúvidas, ela é sempre aberta pra gente tá perguntando alguma coisa, aceita sugestões, e eu acho que esse é o papel dessa sala, e ela nos auxilia muito, bastante, é, no sentido de trabalhar com essas crianças, porque é uma atividade bastante, como posso dizer, bastante difícil, porque pra mim é algo novo, então eu busco sempre tá trazendo algo, e conversando com a psicopedagoga, então nesse sentido aí ela tem me auxiliado bastante. (P5, prof. 3º ano, E.F.)

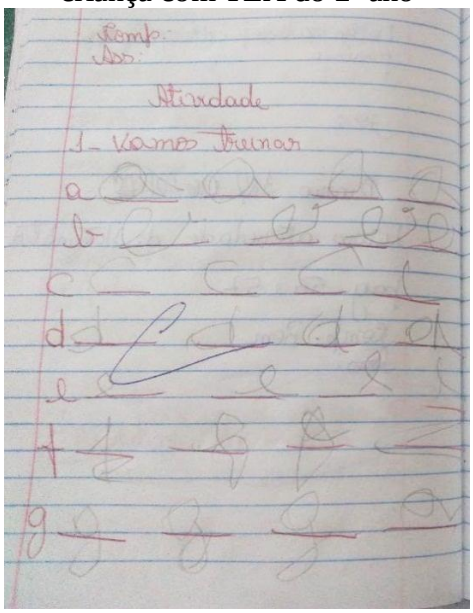
> Sim, muito. Geralmente ela faz as adaptações das atividades, dos conteúdos que eu trabalho com os meus alunos, ela faz adaptação para trabalhar com aluno autista ou na sala de recurso ou então lá na sala. (P1, prof. 1º ano, E.F.).
> Muito. Me auxiliando em atividades extras que vem da sala de recursos, e se eu tenho dúvida em alguma atividade, ou se eu acho que meu aluno não está avançando, converso com ela, ela procura fazer uma dinâmica com esse aluno, para a gente ver no que pode ajudar esse aluno. (P3, prof. 2º, E.F.).

As respostas das professoras demonstram que não existe um entendimento claro sobre a função da profissional da sala de recursos, uma delas, a P5, dá indícios que tem uma troca maior e percebe a necessidade do trabalho atrelado da sala regular com a sala de recursos. Esta também foi a professora que pareceu um pouco mais próxima da criança, no dia a dia. A professora P3 relata que recorre quando o aluno não está avançando, para a profissional da SRM, "fazer uma dinâmica com esse aluno", isso dá uma conotação que a professora de recursos vai "corrigir" a criança, sua resposta expõe uma percepção que "o problema" está com a criança. Além de um certo pensamento mágico, de que uma dinâmica resolve.

Durante as observações essa professora (P3), também foi a que se manteve mais distante da aluna, durante o período de observação, só foi verificado um momento em que ela mediou a atividade da criança, porque a auxiliar não compareceu. Foi feita uma atividade, em que ela

ditava para a criança escrever, depois a criança ficou durante todo o tempo sem nenhuma atividade.

Imagem 7 – Atividade executada pela criança com TEA do 2º ano



Fonte: Pesquisa de campo (2018).

A atividade exposta na imagem 7 tem um objetivo de treinar a grafia das letras, como escrito na consigna. Considerando que esta criança não apresentou resistência para fazer atividade e estava disposta a participar da dinâmica da aula, podemos inferir que não existiu esforço, por parte da professora para incluí-la. A atividade que o grupo fez, quando a professora deixou a aluna “lá no canto dela”, e “foi cuidar da turma” era uma atividade de matemática resolução de situações problema.

Cunha (2015) ressalta que é evidente que as atividades interativas, não só inibem o isolamento, mas também reduzem os comportamentos inadequados. É notável que os estágios de aprendizagem não obedecem às regras rígidas, principalmente na realidade do autismo. Neste caso, a aluna poderia fazer a mesma coisa, no mesmo momento, só precisaria adaptação e a mediação da professora, deixando a aluna próximo a ela.

Cabe ressaltar que não foi observado uso de nenhum material concreto, apenas a leitura dos probleminhas, dado um tempo para a resolução e depois a professora resolvia no quadro. Essa dinâmica nos chamou atenção, considerando a idade do grupo que eram todos entre sete e oito anos, mas não vamos discutir esse dado, pois não é objeto desse estudo, contudo é pertinente chamar atenção em relação à criança com TEA, pois como expõe Cunha (2015), Serra (2018) e Suplino (2009b), o material pedagógico a ser utilizado em sala de aula é de

grande importância, sendo estes objetos que exploram o sensorial e/ou o pedagógico. Porém é importante ressaltar que o bom material é aquele que leva o aprendiz a exibir comportamentos que vão variando até atingir desempenhos cada vez mais refinados.

Em relação às "professoras" auxiliares, a ideia sobre a função da profissional da SRM é bem próxima da visão das professoras da sala de aula regular, conforme as falas:

> Colabora. Ela rege os alunos, ela fica a frente disso, a frente do aprendizado dessa criança e o desenvolver dessa criança. Ela me ajuda através, **tipo uma consulta**, faz a consulta, e também ensina a alfabetizar, ajuda a alfabetizar essa criança, ajuda com a psicologia dela também, ela usa a psicologia dela. (P6, auxiliar do 3º ano, grifo nosso).

> Sim, ela me ajuda muito quando eu tenho muitas dúvidas, eu sou uma menina muito questionadora, então sempre eu estou correndo aqui, converso com ela, então ela me explica como é que pode trabalhar com ele, como é que eu posso ajudar no aspecto da leitura, da escrita, desenvolvimento da aprendizagem ela me ajuda muito. (P9, prof. auxiliar do 4º ano).

> Sim com certeza. Ela dá o plano e as atividades para o professor. (P2, prof. auxiliar do 2º ano).

> Colabora. Assim sempre que ela chega para mim, me dá as atividades que eu tenho que trabalhar com as meninas, aí me ajuda assim, qual a maneira que eu tenho que trabalhar, com cada uma deles. (P4, prof. auxiliar do 2º ano).

> Sim. Passando informação sobre o aluno, e atividades, na hora das aplicações. (P8, prof. auxiliar do 4º ano).

Fica revelado, nestas falas, que a professora da SRM tem a obrigação de "reger" estes alunos, ou seja, não há o entendimento sobre o papel dessa profissional, assim como fica também destacado não existe um trabalho conjunto, sincronizado. É um entendimento equivocado sobre a função da professora de AEE, semelhante ao verificado nas professoras das classes regulares. Nesse sentido, Barreto (2008, p. 27) adverte que,

> [...] professores do ensino regular e da educação especial deveriam relacionar-se como aliados em busca dos mesmos objetivos, e não como 'detentores' de um saber direcionado unicamente à sua área de atuação. Infelizmente, essa não é a realidade de muitas escolas, alguns professores do ensino regular, por falta de conhecimento ou 'comodismo' depositam toda a responsabilidade nos serviços de apoio, como se estes fossem os únicos responsáveis pela aprendizagem e inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e/ou dificuldades escolares.

Com essa percepção, fica delineado que a inclusão desses alunos não está sendo efetivada, na concepção mais ampla da inclusão. Assim, a alfabetização do aluno com TEA está sendo pensada e ficando sob a responsabilidade da professora da sala de recursos. Em relação ao questionamento: "você recorre à professora da sala de recursos?" Em quais circunstâncias e com qual frequência? Foi revelado que as professoras auxiliares entendem que esse serviço também funciona como um atendimento terapêutico, conforme a resposta "Quando a criança está em crise, e como eu falei para as questões das atividades, que é ela que tem que adaptar

para ele" (P2, prof. auxiliar do 1º ano). E como foi destacado acima, elas fazem "tipo uma consulta" usando "a psicologia dela".

Barreto (2008) ressalta que, "garantir a convivência social não é sinônimo de inclusão. A inclusão só ocorre, de fato, quando são efetivadas políticas educacionais que garantam a aprendizagem e a participação social, e que ambas - educação e educação especial, sejam discutidas conjuntamente."

No que se refere a percepção da professora da sala de recursos, sobre como acontece o trabalho, com a professora da sala regular, e se existe articulação no planejamento, ela é muito clara e direta ao responder.

> Não existe essa articulação, os professores da sala regular fazem seu planejamento, e eu como professora de recursos vou atrás para perguntar quais são os assuntos da semana, o que posso dizer, eles fazem o planejamento deles no momento do AC da reserva, e eu fico atendendo aqui os meus alunos em sala. O que é que eu faço para essa articulação acontecer, eu vou até os professores da sala regular e falo assim, cadê os conteúdos da unidade, do ciclo? Porque a gente vai fazendo adaptação de acordo, então, essa é a articulação geralmente que eu tenho com eles, ou então, eu criei um protocolo de ajuda, que é um papelzinho que eu entrego a eles, se eles têm dificuldades com aquele aluno especial, que eu atendo na sala de recurso, eles colocam assim, qual é a dificuldade, e como eles querem que eu ajude. Aí eu vou pesquisar, dar sugestão essa é minha relação com eles. Percebo que a minha grande dificuldade hoje de ter esse retorno dos professores, é em primeiro lugar, a falta de costume mesmo dos professores da sala regular com a sala de recurso, de buscar essa parceria, e também hoje por causa da reserva os horários, assim que não se encontram. Quando a gente tinha AC juntos, tinha essa troca melhor, infelizmente esse benefício é bom para nós, mas eu acho que quebrou um pouco. (P10).

Sobre essa mudança voltada à questão de "AC da reserva", quando solicitado um esclarecimento a professora explica:

> Foi da secretaria, porque foi um direito nosso exigido, de a gente ter nosso dia de reserva né, então é essa relação que tenho com as professoras de sala regular, eu vou até elas, peço os conteúdos e vou fazendo adaptações de tarefa, elas enviam para mim por e-mail todas as avaliações, para fazer as adaptações, eu estou em período de criação de adaptação que elas me entregam as impressas ou por e-mail, tenho que adaptar para cada criança autista, então essa é a minha relação com elas. (P10).

Para não ficar dúvidas, questionou-se, não existem nenhum caso, em que a professora da sala regular tenta fazer essa adaptação?

> Não, não posso ser não vou ser muito generalista, tem professores que chegam assim para mim, ô pró eu vou fazer isso, fiz essa atividade, será que a senhora acha que está diferente, aí eu dou minha opinião, Têm duas aqui, que elas se prontificam a fazer, mas também não é uma coisa recorrente, é bem esporádica, mas elas tentam fazer e falam comigo o que eu acho. As outras duas, nunca. (P10).

As observações feitas constataram as declarações da professora da sala de recursos. Esse distanciamento das professoras pode ser atribuído a fatores diversos como a própria falta de preparo, a um comodismo, preconceito, angústia em trabalhar com uma criança com TEA, conforme já foi relatado.

Sobre a alfabetização dos alunos com TEA, Serra partilha que em onze anos de coleta de dados, em pesquisas comparativas específicas sobre a alfabetização desses alunos, encontrou oito pontos comuns importantes, dos quais vamos destacar aqui dois deles: um ponto, que se reporta "a alfabetização não costuma ser uma prioridade e, muitas vezes, é considerada como algo inalcançável dentro do quadro TEA." (SERRA, 2018, p. 25). E o outro afirma que, "quando ocorre a tentativa de alfabetização o aluno com TEA é exposto ao mesmo método e etapas trabalhados com a turma, sem diferenciações que possam se adequar às características desse estudante." (SERRA, 2018, p. 26).

Desses dois pontos, o primeiro também foi percebido no contexto observado neste estudo. Em relação ao segundo, foi identificado que existe a tentativa de usar um método específico (fônico) para alfabetizar essas crianças, contudo esse pensamento acaba sendo solitário, por parte da professora da sala de recursos, e a prática fica a cargo das auxiliares (estagiárias) que não têm a devida fundamentação do trabalho, e mesmo com a "boa vontade" para executar, e recorrendo à professora da SRM para tirar dúvidas, não realizam a mediação de forma eficaz.

Na perspectiva de Vygotsky (2007, p. 103), o professor tem o papel de organizar o aprendizado, e esse "aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer." Dessa maneira, quem conduz o processo de alfabetização da criança com TEA, deve ter uma boa fundamentação para assim, organizar adequadamente esse aprendizado, não é o caso de estagiárias que ainda estão em formação.

A realização das atividades estruturadas para potencializar a aprendizagem é um aspecto fundamental para a alfabetização, seja qual for o método escolhido, pois é no momento da mediação que o alfabetizador vai identificando a zona proximal, real e potencial, além de, através da escuta sensível e postura pesquisadora, conhecer o estilo de aprendizagem e os aspectos mais propícios para conseguir o engajamento do seu aluno com TEA. Assim, assumindo a discussão da "alfabetização como prática de investigação permanente." (LACERDA, 2015, p. 191).

Serra (2018) elenca como uma das hipóteses sobre o insucesso da alfabetização de alunos com TEA, "a aplicação das etapas do método de forma incorreta por alguns instrutores", mesmo sabendo que essa autora está se referindo às etapas criadas por ela, entretanto o método é o fônico, o mesmo escolhido pela professora da SRM.

Quando a professora da SRM é questionada sobre, como contribui para alfabetização desse aluno, esclarece que:

> Eu sempre busco estimular o vocabulário, o conhecimento de mundo, e de certo modo a minha preocupação maior é uma leitura funcional, conhecimento funcional, então assim é ler, juntar silabas não só por juntar, mas por exemplo se ele sabe que ba, la, que ba e la forma bala, ele sabe se tiver escrito em uma venda bala, sabe que o que está vendendo é bala, então é essa função, funcionalidade da leitura, eu acho que o maior desejo que meus autistas, que eu falo meus, desculpas o meu egocentrismo, a gente acaba tomando para nós, os alunos autistas quando a lidamos com essa clientela de alunos, a gente quer que eles tenham essa função, que as vezes os outros têm e não dão tanta importância.

O posicionamento da professora da sala de recursos é bem mais amplo, fica evidenciado, em sua declaração, que ela acredita no potencial de aprendizagem desses alunos e busca se posicionar como, Vygotsky (2007) alertou, a organizadora da aprendizagem, visualizando a interação, trazendo a importância de uma alfabetização sistematizada, sem abrir mão da funcionalidade da mesma.

Quanto a visão das professoras da sala regular sobre a ajuda da professora da sala de recursos na alfabetização do aluno com TEA, elas ratificam os equívocos sobre a função de cada profissional nesse processo, revelando:

> Sim. Além dos atendimentos né que auxilia nessa questão, as atividades, tem um caderno de atividade com atividades específicas pra essa criança e assim ela tem um olhar diferenciado, então isso auxilia, essas atividades que esse caderno de atividade nos auxilia nessa questão da alfabetização. (P5, professora do 3º ano, E.F.).

> Sim. Geralmente quando eu tenho alguma dúvida, sempre eu tiro assim com ela, pergunto, com é em determinada situação com ele. (P1, professora do 1º ano, E.F.).

> Sim. Pasta de atividades individualizada que vem da sala de recursos, além das atividades que eu aplico em sala, que são pra todos, as atividades da sala de recurso. (P3, professora do 2º ano, E.F.).

Então, é possível afirmar que o entendimento equivocado sobre o papel do professor da sala de recursos, atribuindo a responsabilidade da alfabetização dos alunos com TEA, acaba por impactar o processo. Este pensar, coaduna-se com as ideias de Barreto (2008, p. 19):

> [...] com essas colocações, evidencia a existência de uma compreensão equivocada a respeito da inserção dos apoios especializados como segmentos isolados, que, muitas vezes, passam a ser compreendidos não como um suplemento ou complemento, mas como o único responsável pelo trabalho realizado com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Além disso, existe uma visão reducionista do que é alfabetizar, como se para isso só bastasse um caderno ou pasta de atividades específicas e individualizadas, que por sinal, são produzidas pela professora da SRM. As professoras das salas regulares, praticamente não interagem nem mediam o processo de alfabetização dos alunos com TEA. Isso foi o que se constatou no dia a dia da prática escolar e nas entrelinhas dos discursos apresentados.

Quando se leva em conta a escuta da professora da SRM, a atuação da professora da sala regular na alfabetização desses alunos com transtorno espectro autista, tem-se a certeza disso, pois:

> Essa atuação varia muito de qual é o professor, então como é que percebo, percebo que o professor do 1º ano, ela é muito atenciosa com o aluno dela, mesmo ele sendo o nosso caso mais crítico, mas ela é muito atenciosa com ele. Ela vem muito aqui na minha sala e pergunta, apesar que eu acho também que fica por conta da auxiliar, entendeu? Aqui eu acho que hoje, a nossa característica principal é que os auxiliares acabam mais tomando conta do aluno com necessidades educativas especiais do que o próprio professor da sala regular, mesmo ele entendendo que aquele aluno é dele, deixa pra o professor auxiliar se preocupar mais com ele, entendeu? É bem por ai, mas mesmo assim ela do 1º ano vem aqui na sala, pró eu posso fazer isso, porque também a gente sabe que nem todos os professores tem o preparo de lidar com crianças autistas, uns ficam assim, eu não sei, não vou buscar, e outros que não sabem, que buscam mas ainda é muito superficial a busca.
> Aí a do 2º já acho que não faz essa relação de se preocupar com o processo de alfabetização. Eu acho que nem entende qual seria o melhor processo pra aquela criança, estou sendo sincera. A do 3º ano vespertino eu acho que tem uma ligação boa com a criança, ela se incomoda às vezes com a estagiária, porque a estagiária se nega, às vezes, de fazer o que ela quer. É o meu caso mais preocupante porque a estagiária se acha a dona do aluno entendeu, e ela quer fazer tudo, quando a professora regente quer fazer alguma alteração para benefício daquela criança, ela tem uma certa resistência. A do 4º ano a gente percebe que ela é um pouco nua nesse sentido, então não há nenhum tipo de, não vejo, aos meus olhos não há uma preocupação. (P10, professora da SRM).

Quando comparamos as observações em campo e as respostas dos envolvidos, verificamos que os dados colhidos em campo se aproximam bastante dos relatos da professora da sala de recursos. Neste depoimento, também aparece uma denúncia de que a "professora" auxiliar se posiciona como "a dona do aluno". Essa é mais uma função que não está clara nem para elas mesmas, nem para as professoras da sala regular. Fonseca (2014, p. 33, grifo nosso) alerta que a mediação escolar tem como objetivo "prestar apoio nas **atividades executadas pelo professor regente** e/ou Direção, contribuindo para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento e ao bem-estar social, físico e emocional das crianças."

Neste âmbito, Romero (2016, p. 87-88) acrescenta que,

> [...] percebemos o mediador como o profissional que acompanha a criança com alguma necessidade especial, dentro da sala de aula, para encorajar, incentivar e facilitar a compreensão das atividades e dos conteúdos pedagógicos, assim como das regras sociais exigidas para uma boa convivência entre todos.

Além disso, Romero (2016) alerta que essa função deve ser muito bem executada, com o cuidado de não deixar o aluno dependente, a intenção é ir fortalecendo a autonomia, pois,

> [...] mesmo sendo um verdadeiro parceiro da criança ou do adolescente, o mediador deve ter um 'prazo de vencimento'. Tal profissional deverá estimular, a todo tempo, a independência do seu mediado, construindo um caminho para que este alcance sua autonomia em todos os âmbitos necessários à sua formação. (ROMERO, 2016, p. 90).

Estamos, portanto diante de um quadro com muitos personagens atuando com uma mesma finalidade que é a de eliminar as barreiras que impedem a aprendizagem e efetivar a inclusão de alunos com TEA com a construção de conhecimentos para todos os envolvidos, nesse contexto se não houver articulação e clareza do papel de cada um, a consequência será, sem dúvida malogro.

Essa dificuldade em entender o papel de cada profissional, no processo de inclusão de alunos com TEA, além do incômodo com a judicialização da educação inclusiva, estão em conformidade com um dos achados de Serra, de que

> [...] gestores, de uma forma geral, incluindo coordenadores pedagógicos, orientadores, psicopedagogos e demais integrantes da equipe técnica demonstram, bem como os professores, o desejo de exercer práticas inclusivas, mas relatam o mal-estar com a judicialização da educação inclusiva e a dificuldade para compreender, com clareza, as atribuições de cada profissional frente à inclusão, ou seja, quais são as incumbências do mediador, do professor e da equipe técnica. (SERRA, 2018, p. 26, v. 1).

Em tempo, ressaltamos que nesse processo educacional da criança com TEA existe a indicação de acompanhamento multidisciplinar. Muitas vezes a professora tem dificuldade de fazer as intervenções pedagógicas por que aquela criança precisa de outras intervenções para ajudá-la, principalmente na organização sensorial ou em outras áreas. Normalmente, estas crianças necessitam de acompanhamento fonoterapeutico, terapia ocupacional, terapia comportamental, psicopedagogia, dentre outros, dependendo de cada criança. Estes profissionais não estão na instituição escolar. Surian (2010, p. 99) ressalta que "para serem eficazes, os programas de intervenção devem garantir uma estreita colaboração entre pais, educadores e profissionais de serviços sociais e de saúde."

A Lei 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana explicita em seu § 2º Art. 2º que a pessoa com TEA tem direito à atenção integral com atendimento multiprofissional, dentre outros (BRASIL, 2012c).

Não é foco desse estudo os profissionais extraescolares, contudo cabe salientar que o sucesso do processo de escolarização também depende deles, Serra (2018, p. 35) elenca uma série de hipóteses, como razão para o insucesso do processo de alfabetização de alunos com TEA, dentre eles, destaca-se, neste momento dois que são: "falta de assiduidade e a escola como o único espaço frequentado por esses sujeitos, não havendo nenhum apoio terapêutico nem orientação constante aos familiares."

A primeira dessas hipóteses foi constatada no levantamento de dados na escola em questão. Alguns alunos faltavam muito, com a explicação que "não estava bem", ou "estava muito agitado", ou ainda quando as ausências são constantes para o comparecimento ao

acompanhamento terapêutico extraescolar. O aluno do primeiro ano só comparecia à escola três dias na semana, porque os outros dois dias ele tinha atendimento no Núcleo Especializado para Pessoas com Espectro Autista (NEPEA), núcleo da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Feira de Santana. Fica um questionamento para posteriores estudos, como o serviço de apoio com abordagens terapêuticas tira o aluno da rotina escolar? Qual a concepção sobre a importância dessa criança inserida na escola regular?

Existem outras instituições do município que também dão esse apoio como o Centro Interprofissional de Atendimento Educacional (InterEduc) e o Centro de Apoio Pedagógico (CAP). Em relação a comunicação desses profissionais à escola, também parece não existir. Quando questionamos às professoras, "A escola conta com apoio de alguma instituição especializada, profissionais especializados no atendimento desses alunos?" As professoras responderam:

> É, a família dele tem falado, que ele tem frequentado a APAE né, só que assim eu não tenho nenhum contato com o pessoal de lá, então a gente não sabe que trabalho está sendo feito lá, então o trabalho que a gente vê sendo realizado é o daqui da própria escola, ele tá indo, mas a gente não sabe como é que está acontecendo, e ninguém nunca veio aqui ver ele aqui na sala, entendeu, eu acho que seria necessário alguém fazer uma visita, observar como é ele, né, na sala de aula regular , assim perguntando a professora algumas questões né, porque a gente que tem mais contato com ele né, então é isso. (P5, prof. do 3º ano, E.F.).

> Instituição especializada, é muito pouco instituição pra demanda do município, a gente teve um encontro quarta-feira passada com representantes do CRAS, do CAPS I da INTEREDUC, hoje no município diretamente a gente tem o INTEREDUC, que é o centro que oferece lá, um psicólogo, psicopedagogo e um pedagogo, que a gente encaminha pra lá, as vagas são pouquíssimas, então tem aluno que não consegue. Eu acho que tem 2 psicopedagogos, 1 pedagogo e 1 psicólogo, que tá prestes a se aposentar, ficaremos sem, aí a gente tem outras instituições que o município oferta parceria, que é o CRESER CIDADÃO, e o CAPS I que a gente pode tá encaminhando, mas o CAPS é muito seletivo, porque eles só aceitam crianças com um transtorno mental mesmo. (P10, professora da sala de recursos).

Os avanços no desenvolvimento das crianças com TEA perpassam por uma abordagem multidisciplinar, contudo se existir uma comunicação e entrelaçamento com todos os profissionais envolvidos, pode-se conseguir uma interdisciplinaridade, potencializando, assim, as intervenções, e consequentemente a evolução do(a) aluno(a). Da forma que está acontecendo, segundo os relatos, não está existindo uma troca que ajude alavancar nem as conquistas do aluno, nem o aprendizado dos profissionais. Para complementar questionamos se os profissionais dessa instituição orientam você em relação alguma coisa, que possa ajudá-la na dinâmica da alfabetização? Ela esclareceu,

> Eles só lhe dão, se a gente ligar, pra não ser mentirosa nem exagerada, o único centro de apoio que tentou vir aqui na nossa escola foi o NEPEA, que atende a maioria dos nossos autistas aqui, esses autistas que eu atendo aqui, vamos supor eu tenho 5 daqui dessa escola mesmo, eu tenho 3 que vão pro NEPEA , são assistidos lá também. Ele

> não veio, a gente teve contato por email, por telefone com o psicopedagogo se não me engano. (P10, professora da sala de recursos).

No quadro dessas análises e reflexões voltadas ao processo de alfabetização de alunos com TEA, é conveniente esclarecer que centramos as nossas críticas nos professores, por se constituírem os sujeitos de nossa pesquisa. Entretanto, queremos ressaltar que reconhecemos as difíceis condições de trabalho de nossas escolas, bem como a ausência dos gestores públicos nessa parceria, visto que muitos dos órgãos criados com esse objetivo, não apresentam a estrutura necessária para o atendimento e para propiciar uma parceria, ou seja, um trabalho coletivo, assegurando uma melhor qualidade nesse atendimento.

Cabe ressaltar que estratégias, técnicas, metodologias e adequações devem ser utilizadas com foco no melhor atendimento ao aluno com TEA e que certamente beneficiará todos os alunos da classe, otimizando o trabalho do professor. Por isso, há a necessidade de investimento na relação humana e cooperação entre todos os implicados nesse processo, nenhum dos meios utilizados para a alfabetização deve estar à frente do ser aprendiz, e como estamos falando de um ser aprendiz com características peculiares, torna-se mister um trabalho conjunto e bem articulado.

4.3 Fatores que potencializam e/ou fragilizam o processo de alfabetização de crianças com TEA

Alfabetizar não é uma tarefa fácil, mas é, ao mesmo tempo, gratificante. Quando tratamos de alunos com TEA essa tarefa demanda particularidades, tornando-a ainda mais laboriosa. Aprender a ler e escrever não é aprender um simples conteúdo. Através da habilidade da leitura e escrita, incluindo nesse processo a interpretação e produção dos próprios textos "vem a chave para a aquisição de todo o conhecimento que será produzido e adquirido no decorrer de sua existência." (SERRA, 2018, p. 23).

> Em progressões geométricas, o fracasso na alfabetização de crianças, consideradas neurotípicas, aumenta a cada ano. Por que esses dados tão assustadores existem? Segundo Capovilla (2004), o recorde mundial de incompetência de leitura, de acordo com a Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico, se deu em 2001. O insucesso na aquisição da leitura é motivo de reflexão e estudos, e nos fazem pensar e modificar as nossas intervenções, sob pena de, cada vez mais, fazermos parte das piores estatísticas sobre resultados alcançados na educação. (SERRA, 2018, p. 23).

Sendo assim, a temática investigada assume uma grande importância, pois se para as crianças neurotípicas, já é um processo complexo, haja visto os resultados preocupantes em vários países, inclusive o nosso, se considerarmos o número crescente de alunos com TEA,

chegando às escolas, com estilos cognitivos peculiares e variados, essa preocupação aumenta, por isso se constituiu no foco do presente estudo.

4.3.1 A fragilidade da formação docente: possíveis implicações para a alfabetização

Os índices de alfabetização não são motivo de festejar, como já frisado, infelizmente, historicamente o Brasil vem ocupando posições preocupantes. Isso não deve ser exposto apenas como uma denúncia vazia, mas para que possamos buscar caminhos que nos levem a resultados diferentes, ao sucesso.

Não é incomum discursos em que a culpa recai no professor, consequentemente na sua formação. Não queremos responsabilizar os professores e as escolas, mas também não podemos isentá-los. Não vivemos mais em um tempo em que é concebível ouvir frases como, “não sei trabalhar com inclusão”; “não vi nada sobre autismo na universidade”; “não sei fazer adaptações”. Infelizmente ainda nos deparamos com essas afirmativas, e entendemos as limitações, mas não a inercia. Também compreendemos que essa busca não deve ser apenas individual, mas também coletiva.

Como já aventamos anteriormente, uma formação que potencialize o professor a trabalhar respeitando as diferenças perpassa por diversos âmbitos, e esta discussão envolve questões de caráter político, econômico, filosófico e pedagógico (GLAT et al., 2006). Entretanto, queremos destacar o caráter humano, assinalando as duas vertentes: devemos enxergar (educação básica) o ser humano que está na classe regular para aprender a ler, escrever, calcular, interpretar, produzir seus próprios textos e se desenvolver, mas também devemos a enxergar (educação superior) o graduando que está na academia para aprender, se qualificar para trabalhar com a diversidade humana.

Na mesma medida, é cruel a inclusão resumida à convivência social, ou a atividades mínimas de vida diária, é também inclemente uma formação que não considere a complexidade do desenvolvimento humano e os diferentes estilos cognitivos, consequentemente, diferentes estilos de ensino.

Por outro lado, sabemos que, hoje, a formação docente “não comporta tanta diversidade encontrada nas salas de aula, e, ainda que os cursos de formação de professores tivessem uma duração absurda de duas décadas, nada daria conta da diversidade humana e das diferentes formas de ensinar e aprender.” (SERRA, 2018, p. 31, v. 1).

Sendo assim, estamos em um impasse, como resolvê-lo? Não temos a pretensão de achar a resposta à pergunta tão complexa, mas cremos que um dos passos para amenizar este

imbróglio, esteja justamente em não ter as respostas exatas, mas o interesse e disposição para busca-las.

Todavia não podemos minimizar nem reduzir um emaranhado tão complexo. Não é objetivo dessa investigação discutir as políticas públicas, mas não podemos deixar de alertar para esta necessidade de ações mais contundentes e efetivas que afetam diretamente as práticas inclusivas.

Retomando uma colocação anteriormente feita, lembramos que alguns autores como Fontes (2009), Pimenta (1999) e Mendes, Almeida e Toyoda (2011), dentre outros, legitimam uma formação para o "professor reflexivo" como o caminho possível para viabilizar práticas pedagógicas inclusivas. Nesta linha, o professor que observa, pesquisa e aprende com seu aluno, constitui uma estrada de construção de conhecimento que valoriza a heterogeneidade.

Barreto (2008, p. 27) expõe que a escola "ao lidar com o especial, deveria criar meios para atender à diversidade, respeitando as diferenças individuais e contradizendo o conceito de homogeneidade. Diferentes estudos destacam a questão dos recursos humanos como o elemento essencial à prática efetiva da inclusão", esta autora destaca também que os "recursos humanos devidamente capacitados para atuar em classes inclusivas implica não só o conhecimento a respeito das especificidades da deficiência com a qual vai trabalhar, mas também uma reflexão crítica acerca do sentido da educação e de suas finalidades." (BARRETO, 2008, p. 36).

Sabendo que o munícipio participa do programa Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que este plano tem um roteiro de formação, visando conhecer a formação que as professoras pesquisadas participaram indagamos: Você participou da formação do plano nacional de alfabetização na idade certa do PNAIC de Feira de Santana? Todas as professoras responderam negativamente a este questionamento, e apenas uma delas relatou que ouviu falar: "Não. Não, eu tenho conhecimento do plano, por leitura que eu fiz assim, bem rasa, porque precisei, porque fiquei ouvindo PNAIC, PNAIC aí fui atrás, mas não porque foi ofertado pelo município pra mim." (P10, prof.ª da SRM).

Sabemos que a formação inicial não dá conta do contexto que o professor encontra hoje em sala de aula, a formação continuada, apesar de não abarcar também toda necessidade, mas é um requisito para o professor se atualizar e principalmente no que se refere à educação inclusiva, perceber que, "as diferenças precisam ser encaradas como fonte de recursos às transformações, ao invés de serem vistas como obstáculos." (GLAT et al., 2006, p. 1).

A formação em questão seria para todos os professores alfabetizadores do município. Os índices de alfabetização não estão bons, o município fez o pacto pela alfabetização na idade certa, mas, pelo menos em uma das escolas, nenhuma professora fez essa formação. Dessa

forma, ficou evidenciado que o pacto foi feito, contudo não abrangeu todas as escolas do município. Acreditamos que a formação continuada pode amenizar as angústias dos professores com a realidade atual de classes cada vez mais heterogêneas, neste contexto há a necessidade de uma mudança de olhar, quebra de paradigmas e uma reformulação da atual formação inicial e continuada, assim como, do sistema de ensino.

Cunha (2015) alerta que, o sistema de educação do autista visa o aprendizado, dispondo para o aluno os recursos necessários e adequados, onde torna-se essencial: currículo flexíveis, técnicas e métodos especiais; professores especializados e capacitados para a inclusão do aprendiz na escola, na vida e na sociedade, além de uma organização específica à demanda do aluno especial, principalmente, capaz de dar-lhe condição à capacitação para o trabalho.

Assim, cremos que a fragilidade na formação docente impacta diretamente na alfabetização de todas as crianças que estão na escola com essa finalidade, esse dado tem uma repercussão ainda mais contundente na alfabetização da criança com TEA, afinal, existem peculiaridades que exigem uma formação mais consistente.

4.3.1.1 A (in)visibilidade das peculiaridades e os (pré)conceitos sobre a forma de aprender da criança com TEA

> [...] ter a consciência de que o aluno que está diante de nós está dentro de um espectro e, por isso, possui características comuns a muitos outros sujeitos, mas também possui sua singularidade como pessoa e um funcionamento cognitivo, psicomotor e socioemocional únicos [...]. (SERRA, 2018, p. 117).

Essa consciência de quem é meu aluno, quais as suas potencialidades e fragilidades e como aprende, fará com que o caminho a ser trilhado no processo de alfabetização seja mais operacional.

Para conhecer as características desse aluno é necessária uma avaliação como sugerem Serra (2018), Romero (2016), Cunha (2015), Fonseca (2014), Surian (2010), para saber de onde partir e como conduzir suas ações.

Visando identificar, na perspectiva dos professores, os fatores que dificultam ou favorecem o processo de alfabetização de alunos com TEA, indagamos primeiro sobre, “qual a maior dificuldade que a professora enfrenta com a criança com TEA na escola?” Uma das professoras, da sala regular, faz referência ao tempo com a criança e as outras revelam não conhecer as peculiaridades do aluno com TEA.

> Eu acredito que é às vezes me falta tempo pra ficar mais próximo dele, porque na sala não tem só ele né, e só tem uma mediadora, então na minha sala, vamos dizer, que tem 4 crianças que necessitam de uma atenção maior, e aí a gente fica um pouco, é,

> não pode se doar tanto, tem que dividir mais o tempo, fora os outros que a gente tem que dar a atenção devida, então o que eu acho de maior dificuldade isso aí. (P5, prof. do 3º ano, E.F.).

> No início logo quando ele entrou, eu me senti insegura, quando eu soube que ia receber um aluno autista, porque nesses anos todos de experiência, nunca tive, eu não sabia como lidar com ele na sala com essa situação de aprendizagem também, eu não sabia assim como preparar as atividades voltadas para ele, essa é uma das minhas dificuldades. Hoje não, eu acho que está dando para ir trabalhando com ele, às vezes ele quer fazer, às vezes não faz. (P1, prof. do 1º ano, E.F.).

> Às vezes a regressão no aprendizado, ela tem uma memória muito rasa, porque a gente faz uma atividade aqui agora, se a gente fizer a mesma atividade daqui a meia hora, ela não mostra que aprendeu, ela tem dificuldade em fazer novamente. (P3, prof. do 2º ano, E.F.).

A professora P1 ressalta que com dezesseis anos de atuação como professora e desses, dez como alfabetizadora, nunca teve um aluno com TEA. A insegurança relatada por ela é comum ouvirmos com todos os professores quando chega um aluno com esse transtorno. Todavia, apesar de ela relatar que agora "está dando para ir trabalhando com ele", não foi perceptível durante a observação em campo, vê-la fazendo intervenções com o aluno. E ainda, segundo relato da professora da sala de recursos, acontece, mas de forma bem esporádica. Inferimos que sua fala se refere a deixá-lo com a mediadora (auxiliar, estagiária) para execução das atividades preparadas pela professora da SRM.

A professora P3 já revela não saber sobre o estilo cognitivo da sua aluna, e deu indícios, que foram comprovados durante a pesquisa, de não fazer nenhum tipo de avaliação para saber como trabalhar com ela. A aluna com TEA permanecia todo o tempo com a professora auxiliar. Percebemos que suas intervenções também eram muito escassas com todas as crianças da turma, considerando que era uma turma de segundo ano. Essa postura é negativa para a alfabetização de todo o grupo, sobretudo dos alunos com TEA.

A professora da sala de recursos relata dificuldades bem distintas das elencadas pelas professoras da sala regular, ela expressa que:

> A minha maior dificuldade na escola, eu vou falar assim, é com os professores, 1º é essa falta de troca, então dele pensar no planejamento primeiro e eu ajudar, complementar, porque aqui a sala de recurso eu não sou professora de reforço, eu sou uma pessoa que vai dar, vai trabalhar a deficiência, estimular as potencialidades de uma forma mais focada em jogos de uma maneira mais lúdica, reforçando as competências que ele ainda não garantiu, certo? Mas então falta isso. Eu também tenho uma grande dificuldade com a família, porque as vezes a gente solicita, papai, fulaninho precisa ir para um fono, leve ele para o fono, aí papai não leva, ou mamãe não leva, então essa é a dificuldade que a gente tem muito com a família, claro que eu não vou dizer com todos, aqueles que são atendidos pelo NEPEA, você vê que mesmo ele tendo um grau, mais superior, do que, por exemplo, esse do 4º ano B, mas se esse do 4º ano B, tivesse outras terapias que abarcassem o que a escola faz, ele estaria melhor. Então a gente sente que algumas famílias negligenciam nessa situação. Resumindo as dificuldades maiores são com os professores essa troca e com a família também é a troca. (P10, professora da sala de recursos).

A professora da SRM é muito clara e específica, quanto coloca duas dificuldades e as duas se referem a “trocas”, articulação, com as famílias e principalmente com as professoras, que deveriam ser parceiras, contribuindo com o que elas devem fazer, que é a alfabetização dos alunos, inclusive dos alunos com TEA, deixando a profissional do AEE, livre para fazer o que cabe a ela, que é “complementar ou suplementar a escolarização” (BRASIL, 2008a) desses alunos. A falta de articulação nesse eixo, sala de recursos e sala regular, é, sem dúvida, um fator crítico para esse processo.

As “professoras” auxiliares demonstraram maior desconhecimento, tanto em relação às questões específicas do TEA, como em relação a alfabetização, como explicitam os depoimentos a seguir:

> É porque **eu já fui babá eu não vejo esse tipo de dificuldade não**, antes eu era babá, e eu já estou sujeita a isso a esse tipo de trabalho, pra mim é uma dificuldade e um desafio. (P6, auxiliar do 3º ano, E.F., grifo nosso).
>
> É justamente isso é quando ele não quer fazer as atividades, eu não consigo manter ele dentro da sala de aula, eu não consigo fazer com que ele escreva alguma coisa que está no quadro, ou fazer até o próprio diário, ele só pensa em ir para casa, aí eu perco totalmente o raciocínio do que eu ia trabalhar com ele no dia entendeu. (P9, auxiliar do 4º ano, E.F.).
>
> Maior dificuldade, eu acho que as vezes é o contato com ele na fala, eu acho que é a fala, na maioria das vezes a gente não sabe tudo que ele quer, entendeu.
> Mas outra dificuldade não tem porque aqui na escola, graças a Deus a sala de recurso ele tem todo esse aparato pra isso, **a dificuldade que eu falei tá na criança** que tem dias que ele não quer pegar no lápis, não fazer atividade pelo problema dele. (P2, auxiliar do 1º ano, E.F.).
>
> Dificuldade que eu enfrento com ela na escola, assim, tem coisas que é não só com as atividade que a professora me dá, da sala de recurso, mas também eu sempre falo assim pra trabalhar com ela também na sala, não só pra ela como para os meninos também, sempre eu trago atividades xerocadas, e ela, a mesma coisa que a gente faz com ela, ela não consegue, é, como e que se diz, ela não consegue, tem coisa que ela não consegue memorizar, ela esquece rápido, e eu fico com medo, assim de tá fazendo assim com ela, que não tô tendo, assim, **você fica achando que é por causa da sua ação?** É pensando assim, mas eu, depois conversando com a professora da sala de recurso, entendi que é porque ela é assim, na hora que ela aprende uma coisa, ela esquece. (P4, auxiliar do 2º ano).
>
> Pra mim assim só é a parte dele do não saber ler ainda entendeu, e essa forma ainda assim de não tá capacitado pra ler, pra leitura ainda, mas com o decorrer... (P8, auxiliar do 4ºano mat., E.F.).

É preocupante a percepção dessas auxiliares. Uma delas compara o seu papel de mediadora com o de ser babá, cuidadora, outra pontua que a dificuldade está na criança, ou seja, ela vê a deficiência e não o indivíduo. Além de não conhecer as especificidades do TEA e sobre alfabetização, também não estão entendendo o seu papel.

Não conhecer as especificidades do TEA, leva a entender alguns comportamentos como “birra” ou uma decisão consciente, “quando ele não quer fazer atividades”. Dessa forma, não

existe uma posição investigadora para tentar encontrar o que está causando esse comportamento, ou de questionar a forma como está sendo conduzida a atividade, o seu próprio posicionamento, pois sabemos que o "problema" pode estar na condução inadequada, ou algum material utilizado, a própria atividade em relação à sua estrutura, ou outras tantas questões (SERRA, 2018; CUNHA, 2015; FONSECA, 2014).

Outra revelação importante nesses relatos é a visão sobre a sala de recursos, como se lá fosse um espaço mágico e que resolve as situações, logo, as dificuldades desaparecem, só permanece o que "tá na criança", "ela aprende uma coisa e esquece" então não se pode fazer nada, uma postura que fragiliza fortemente o processo de alfabetização da criança com TEA. Ainda nos chama atenção, o que essas estagiárias entendem sobre aprendizagem, parece que aprender é reproduzir, memorizar o que é também fator comprometedor para o processo.

Esses relatos evidenciam, ainda (pré)conceitos e uma descrença em relação a capacidade de aprender dessas crianças, já evidenciado. Quais as chances de uma criança com TEA ser alfabetizada, quando quem conduz esse processo relata que "ela não consegue memorizar, ela esquece rápido, e eu fico com medo". Está claro que existem muitos fatores que comprometem a alfabetização do(a) aluno(a) com TEA. A auxiliar P8 ainda coloca como dificuldade é a criança ainda não saber ler. Se a criança está nesse momento? Ele deve chegar pronto? Quem vai alfabetizá-lo então? Com esses questionamentos ratificam-se equívocos de conceitos e de funções.

Vygotsky (2007) adverte que o trabalho pedagógico deve estar amparado no desenvolvimento do sujeito. Para isso, é necessário conhecer as peculiaridades desse sujeito, assim, o trabalho com a alfabetização dos (as) alunos(as) com TEA, analisando os relatos dos envolvidos nesse processo, não está pautado nessa premissa, e ainda mais, não existe clareza sobre tal processo.

Quando questionadas especificamente sobre a alfabetização, fica evidenciado que não existe nenhum tipo de estratégia diferenciada e fica exposta a falta de conhecimento sobre o transtorno, sobre seu aluno(a) e sobre métodos ou técnicas para trabalhar com essas crianças. Entendemos que existe fragilidade na formação, contudo existe, mais que uma necessidade de (in)formação, é a ausência de olhar para o ser humano que está ali na classe.

As situações descritas acima se tornam mais preocupantes, porque não estão limitadas as falas das auxiliares (estagiárias), mas também estão presentes nos depoimentos dos professores responsáveis pela alfabetização dos alunos com TEA, conforme podemos ver a seguir:

> É isso, eu acho que é a questão da resistência dele, ele é resistente, a gente fala, como é a característica do aluno, mas isso é uma dificuldade pra mim, tá sendo uma grande dificuldade pra mim. (P5, prof. do 3º ano, E.F.).

> Normalmente quando ele está na sala, ele não quer falar, a gente pergunta, e ele não responde. (P1, prof. do 1º ano, E.F.).

A professora P5, apesar de expressar que entende a resistência como característica, que ela diz "do aluno", mas por causa do transtorno, confessa que não sabe o que fazer, ou seja, também não adianta conhecer algumas especificidades do TEA se não se coloca como organizador da aprendizagem (VYGOTSKY, 2007) para essa criança, não questiona suas próprias ações e, principalmente, não busca conhecer melhor seu aluno, suas singularidades e possíveis formas de agir, com o objetivo de melhorar sua prática docente na alfabetização desses alunos.

A professora P1, além de evidenciar que não conhece o Transtorno, nem seu aluno, dá indícios de que não busca interagir com ele. Para Vygotsky, a interação é fundamental para aprendizagem, consequentemente, para o desenvolvimento do sujeito, assim o pensar, planejar e agir de uma professora que tem um aluno com TEA, deve ter isso como fator fundamental, principalmente porque uma das dificuldades do aluno com TEA é justamente a interação, então se o aluno tem dificuldade e a professora não busca, o resultado da aprendizagem estará comprometido.

O olhar dos profissionais, em sua grande maioria, está nas limitações, pois existe uma incredulidade na capacidade de aprendizagem dessas crianças, que parece estar mais intenso nos professores da sala regular.

A professora da SRM lista três dificuldades nesse processo de alfabetização do aluno com TEA, como vemos a seguir:

> No processo de alfabetização o que eu noto, acho que a dificuldade com as crianças autistas é entender a singularidade de cada um, é, eu preciso saber como aquela criança aprende, eu entendendo como aquela criança aprende, eu acho que o processo pode acontecer, e a segunda coisa que percebo, que tem que ser muito visível pra acontecer o processo de aprendizagem, é, quais são as habilidades que ele tem? Assim, eu tenho que partir meu processo de alfabetização em cima daquela habilidade garantida, por que eu acho o grande mal de pessoas que lidam com crianças autistas, ou com outro tipo de deficiência ou transtorno, é que só consegue notar as dificuldades, eu não consigo ver o que ela é capaz, porque ela já faz só, porque ela capaz de fazer, então pra mim essa é a maior dificuldade que tem, no caso dos autistas em especial, é porque eles, eu percebo que na sua grande maioria eles tem uma resistência a aprender, então você precisa lutar contra, ir de encontro a essa resistência que parece inata deles, então eu acho que essas 3 dificuldades pra mim são as mais intensas pra o processo de alfabetização de um aluno autista. (P10, professora da sala de recursos).

Essa professora enumera dificuldades que são, geralmente, pontos que precisam ser avaliados em cada criança, como alertam Serra (2018), Cunha (2015) e Fonseca (2014), assim

fica perceptível que a professora está atenta, levando em conta também o que Vygotsky (1989) discorre sobre buscar a potencialidade do aluno, mesmo que cheio de fragilidades.

Com as professoras auxiliares percebemos que uma das estagiárias não consegue identificar as dificuldades em relação à alfabetização, outra acha que não há dificuldade, o problema está na criança. Nenhuma atribui responsabilidade a si mesma, uma faz um paralelo com o que vê na faculdade, em uma espécie de denúncia, querendo "entender a inclusão dentro da escola".

> A gente encontra muito porque, quando a gente tá na faculdade, recebe todo um auxílio de como a gente pode trabalhar com os meninos, mas tem matérias especificas de inclusão, então como isso fosse parte da formação e ao mesmo tempo não, então a gente vê que as coisas não são tão lindas como parecem então dentro da faculdade ou da escola dentro da faculdade mesmo porque lá a gente trabalha várias coisas teóricas aqui a gente vê a prática aí quando a gente vem pra cá vê que essa inclusão que eles falam não é como está nos livros e isso eu me questiono muito, por isso muitas vezes eu não gosto quando excluem ele, porque me sinto excluída também, ele pra mim é como se fosse meu filho que ainda não tenho entendeu? Sempre quando, por exemplo, algum aluno faz alguma coisa errada com ele, eu faço questão de tomar voz, não deixar ele brigar, não deixo ele passar raiva, porque é um menino como qualquer outro, então eu enfrento a dificuldade nisso, em entender a inclusão dentro da escola. (P9, auxiliar do 4º ano vesp.).
>
> Dificuldade, dificuldade eu não tenho, a questão é a própria criança que as vezes ela não quer fazer a atividade, não tenho dificuldade porque tenho todos os recursos entendeu. (P2, prof. auxiliar do 1º ano, E.F.).
>
> Alfabetização? Qual a maior dificuldade, maior dificuldade é que? A maior dificuldade que eu tenho? É que ela esquece. (P4, auxiliar do 2º ano).
>
> Com ele e só a fala mesmo. É, assim ele, nem tudo que ele fala a gente consegue entender, entendeu? (P8, prof. auxiliar do 4º ano mat.).

Fica ratificado que as estagiárias não têm ainda a qualificação necessária para conduzir a alfabetização desses alunos com TEA. Tornou-se evidenciado que elas não têm clareza do que é a alfabetização, mostraram-se inseguras e culpabilizam a própria criança, elas ainda estão em formação e estão com uma demanda muito complexa para darem conta.

Cunha (2015) ressalta que os rótulos denotam as limitações do aprendiz, que em realidade, desvela as nossas limitações. Deve-se olhar para o autista e transpor as impressões externas da construção de barreiras dos ceticistas, porque são elas que mais impedem a inclusão do aluno com TEA.

Este autor ainda afirma que, a inclusão ocorre quando se acredita no potencial humano e na capacidade de reconstruir o futuro do indivíduo. Torna-se necessário alertar ao desvio de foco dos gestores em que se preocupam com a cientificação do método da disciplina e negligenciam a humanização do seu ofício. Ousamos acrescentar que mais doloroso é quando não há foco nem no método, nem na humanização.

Sobre dificuldade na aplicação do método, as professoras da sala regular se pronunciaram, mais uma vez, focando nas fragilidades da criança, como a resposta abaixo:

> A falta de atenção, que a gente sabe que eles têm, a resistência, a questão da repetição, ele repete muito o que a gente fala, o que ele ouve alguma situação, traz muita coisa que ouve em casa, aí no momento que a gente tá ali fazendo atividade, ele repete, e alí tira um pouco do foco, tira naquele momento, aí a gente tem que demorar mais um tempinho, e ai já vem outras demandas, aquela coisa na sala de aula, aquela dinâmica que você sabe que é uma dinâmica muito intensa. (P5, prof. do 3º ano, E.F.).

Essa professora expõe, coerentemente, que é necessário um tempo maior com a criança com TEA e que a "dinâmica da sala é muito intensa", isso justificando a dificuldade da aplicação do método, mas já vimos que o uso de método não está muito claro para elas. Acreditamos que se houvesse uma articulação entre todos esses profissionais, que estão envolvidos nesse processo, esse peso de uma dinâmica intensa ficaria minimizada, o conhecimento do método seria multiplicado, as dificuldades divididas, além do questionamento frequente sobre as próprias práticas, isso passaria de dificuldade na aplicação, para uma potencialidade, tornando o processo mais eficaz.

A professora da SRM percebe suas dificuldades da seguinte forma:

> Hoje pra mim a maior dificuldade é porque a maioria não conserva, eu só tenho um desses que conserva, então se eu falo PA - TO, que palavra formou? To, eles não conseguem conservar, então é um conceito que eu tenho que estar trabalhando paralelamente na alfabetização, conceito de conservação, de inclusão, de seriação de segmentação, pra que essa leitura venha a fluir.

Essa professora, nessa resposta, deixa transparecer que observa o que falta, na base do conhecimento do aluno, para que possa alfabetizá-lo, mas não ficou claro o processo de avaliação dos conhecimentos prévios. Todavia, ela relata que quando percebe o que falta, trabalha paralelamente, isso, pode ser um complicador nesse processo. Serra (2018) alerta que é necessário fazer uma avaliação dos precursores de linguagem, antes de iniciar a alfabetização, e caso o aluno não os apresente, é necessário ajuda-lo no sentido de desenvolver essas pré competências, e só iniciar a alfabetização quando estiver pronto para isso, com as habilidades iniciais já formadas.

As auxiliares (estagiárias) não conseguem elencar as dificuldades na aplicação do método, porque elas não o conhecem. Então elas acabam fazendo o que a professora da sala de recursos orienta, mas sem a fundamentação. Além disso, existe quem procura sem saber o que realmente estão procurando, como na resposta a seguir:

> A dificuldade, assim, é que eu estou aprendendo, mas eu busco reter essa dificuldade pesquisando na internet e nos cursos que eu tomei que ajudou muito também. Mas tenho muito que aprender ainda. (P6, auxiliar do 3º ano).

Isso só confirma, mais uma vez, que as estagiárias ainda não estão prontas para assumir a função de mediar as crianças com TEA na alfabetização. Como já foi dito, esse é um processo muito complexo para ser conduzido por estagiárias que ainda não são capacitadas, principalmente, no caso das crianças com TEA.

4.3.2 Fatores que potencializam a alfabetização de alunos com TEA: onde aparece o método

Quanto adentramos no âmbito dos facilitadores, ficou comprovado que as profissionais que participam do processo de alfabetização dos alunos com TEA, têm maior facilidade em enumerar dificuldades. Muitas apresentaram embaraço para encontrarem aspectos que facilitam a alfabetização dessas crianças.

Ao questionarmos: Quais os aspectos potencializam a alfabetização do aluno com TEA? Algumas responderam que é melhor quando usam imagens e figuras, outras com músicas e uma estagiária se referiu a leituras que o aluno gosta de ouvir, apenas uma professora da sala regular e a da SRM, foram mais específicas em suas respostas.

> Eu acho que, a partir do som das palavras, eu acho que fica mais fácil, a partir da sonoridade, fica mais fácil a criança compreender a formação da sílaba, porque a sílaba parte do pequeninho pra formar a palavra, eu acho que a questão do som, facilita a questão da alfabetização. Questão da consciência fonológica, eu acho que ajuda bastante na alfabetização. (P5, prof. do 3º ano, E.F.).

> Eu acho que é a sonoridade mesmo, o trabalho do fonema, assim particular, então o fá, fé esse sonzinho que a gente repete, que a gente mostra, acho que essas sonoridades que facilita melhor o processo de alfabetização [...] eu acho que é um processo muito difícil, pela própria resistência que eles têm, mas acho que eles têm competência para alcançar. (P10**,** professora da SRM)**.**

As duas professoras perceberam que, através da sonoridade, partindo do menor, no caso o fonema, passando pelas famílias silábicas, assim, iniciando da unidade menor para a maior, que é o texto, dessa forma facilita para a alfabetização dos alunos com TEA. Serra (2018) esclarece que ela acreditou, por muito tempo, em outras formas de alfabetizar os alunos com TEA, mas suas observações e intervenções a levaram a concluir que o método fônico alcança melhor resultado com esses alunos.

Evidenciou-se uma evolução frágil em relação ao processo de alfabetização dos alunos com TEA. Para que este movimento tenha sucesso é necessário que todos os envolvidos tenham conhecimento, articulação e acreditem no potencial de aprendizagem da criança, afinal, “tal qual na aquisição da linguagem e da interação, a alfabetização respeita uma neurobiologia da leitura e da escrita, e requer a instrução e a presença de alguém mais experiente para apresentar

a forma letrada como produto cultural.” (SERRA, 2018, p. 37, v. 1). Assim, é imprescindível essa conexão entre os profissionais, para uma alfabetização enquanto aquisição da linguagem escrita, mas, também, enquanto processo de conhecimento de mundo, compreensão das dimensões que envolvem o cotidiano do sujeito com TEA, ler e escrever como atos de poder, liberdade e conscientização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem como intenção primordial contribuir com os profissionais envolvidos no processo de alfabetização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, que buscam possibilitar uma aprendizagem efetiva com uma alfabetização consistente possibilitando a esses alunos a alfabetização que lhes permita ler, escrever e produzir os próprios textos para avançar em seu processo de escolarização e consequentemente desenvolvimento, abrindo caminhos para construção de um mundo diferente, no qual essa competência viabilize formas diferentes de interagir, se comunicar, aprender e ensinar.

Como em várias pesquisas, esta não é um fim, nem traz soluções prontas, mas tem a pretensão de trazer uma inquietação tamanha, a todos os profissionais envolvidos nesse processo, que os leve a buscar ser um professor pesquisador que aprende com o seu aprendiz a ensina de acordo com sua forma de aprender. Tendo a consciência que o professor não é o único implicado nesse transcurso, mas é uma peça fundamental e que pode avançar consideravelmente partindo do ponto em que se encontra, sendo a própria pesquisadora a primeira a aprender nesta empreitada, algumas considerações serão apontadas.

A primeira consideração está no conhecimento do papel primordial da escola e acreditar no potencial de aprendizagem do seu aluno com TEA. Reconhecer que à escola recai a responsabilidade de escolarizar, que o início desse caminho está na alfabetização e, para isso, é necessário preparar as habilidades que antecedem a esse processo, principalmente nos casos de alunos com TEA para, posteriormente, sistematizar os procedimentos para efetivação da própria alfabetização, que deve ser o objetivo principal da escola para alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental ou em qualquer etapa do ensino que ainda não tenham desenvolvido esta competência.

Tendo bem claro qual o principal compromisso da escola, fica mais fácil de delinear também o papel do professor, principalmente os que atuam nas séries iniciais e especialmente daqueles que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais, e com alunos com TEA, objeto desse estudo.

Entender a sua função, acreditar em si, no seu aluno com TEA, no potencial da criança para aprender, conhecer bem seu aluno, se colocar no lugar de investigador do processo de aprendizagem dessa criança e desejoso em mediar esse caminho. Ademais, buscar e criar diversas estratégias, técnicas e métodos para lançar mão do que melhor se encaixar com o estilo de aprendizagem da criança. Cabe esclarecer que o professor não terá condições de conhecer todas as estratégias, técnicas e métodos existentes, contudo não pode também se valer disso

para não conhecer nada, o olhar investigativo e a escuta sensível devem ser aliados a um conhecimento teórico que fundamente práticas profícuas.

Dessa forma, já adentramos na segunda consideração a ser esboçada, que é justamente sobre o professor ter convicção das próprias concepções e teorias que sustentam sua prática. O presente estudo evidenciou que os professores alfabetizadores da sala regular, da escola pesquisada, não esboçaram nem nas entrevistas, nem nas observações em campo, terem concepções claras e seguras sobre alfabetização, e desvelaram maior fragilidade ainda em relação à alfabetização de crianças com TEA. Em contrapartida, a professora da sala de recursos apresentou concepções bem embasadas sobre alfabetização dessas crianças.

O dia a dia na sala de aula não é fácil e se não existir uma fundamentação consistente, bem embasada, é como pegar qualquer caminho para chegar em qualquer lugar, nunca vai se saber se o caminho foi o mais correto, se já chegou e pode ainda ser pior, chegar onde não se queria, então é necessário o programa de viagem, muito bem estudado para se escolher, primeiro para onde iremos, e depois de definido o local, escolher a melhor trilha.

Alfabetizar não é simples e alfabetizar crianças com TEA é muito mais complexo do que o exemplo aventado acima, todavia a ideia é a mesma. Estamos vivendo em um tempo em que não é mais aceitável trabalhar sem conhecer a fundamentação científica do fazer, seja em um trabalho comercial, administrativo ou tantos outros, isso torna-se muito mais importante no caso do fazer docente, pois nele estamos lidando com vidas, com desenvolvimento humano, logo, as teorias e concepções que dão sustentação ao caminho pedagógico a ser trilhado devem estar muito claras antes e durante toda a caminhada, pois caso se perceba um desvio de rota, será necessário um plano de retomada que pode requerer entrar em outros caminhos, mas com uma finalidade bem nítida que é a de alcançar aquela meta estipulada lá no início da jornada.

Esse programa não pode conter uma rigidez de não poder ser alterado o local da chegada, ou caminho a ser percorrido; ou por desejo de avançar sempre mais (este deve na verdade, fazer parte desde o início); ou por perceber que outro lugar será mais confortável, desafiador, instigante, possível ou outra percepção que seja captada durante a viagem, todavia para qualquer mudança deve-se lançar mão das concepções, bases teóricas que sustentam todo o planejamento.

Além disso, tendo a clareza de que o lugar onde chegaremos, está bem delimitado no programa de viagem, pode ser conhecido apenas no mapa desse programa. Ao caminharmos, precisamos (nos colocando no lugar dos professores como também somos), estar bastante abertos para apreciar a beleza do caminho e reconhecer os percalços dele, para tirarmos o maior proveito da caminhada fazendo com que ela seja a mais prazerosa possível para todos que estão

na jornada. É fundamental que a(o) professora(or) assuma seu lugar de importância nesse planejamento e concretização da viagem, com sua bagagem bem preparada e com espaço para agregar mais peças durante a trilha.

Acreditamos que as concepções bem definidas perpassam pela formação docente inicial e continuada. Então, a terceira consideração elencada aqui, é um alerta sobre a formação docente inicial e continuada. Ficou revelado neste estudo, com as declarações e diante da coleta de dados com as observações que existem várias lacunas nestas formações, especialmente no que se refere ao atendimento à diversidade, principalmente quanto à alfabetização de alunos com TEA.

Neste último aspecto citado, podemos inferir que a lacuna é uma total ausência de informação. Mais uma vez, apenas uma das professoras pesquisadas, a da SRM, evidenciou algum conhecimento sobre estudos que denotam resultados com uso de um tipo de método. Vale ressaltar, neste momento que, nenhuma das outras professoras das classes regulares, pesquisadas revelou conhecer métodos ou formas sistematizadas de alfabetizar as crianças de forma geral e, sobretudo as crianças com TEA.

Existem indícios fortes de que algumas declarações dos sujeitos, sobre como alfabetizam, são mais uma reprodução do discurso que é veiculado nos meios em que se discute o tema, do que propriamente o conhecimento aprofundado da forma escolhida, que foi alfabetizar letrando. Ficou evidenciado que não está claro o que vem a ser esta forma de alfabetizar expressa por elas pois, revelaram um conhecimento bastante superficial e também no âmbito da sistematização de procedimentos para as crianças com TEA.

Foi declarado nas entrevistas, e constatado nas observações, que todas se valem dos conhecimentos da professora da sala de recursos, contudo, não no sentido de fazer trocas ou de um trabalho articulado, mas no sentido de deixar mais sob a responsabilidade da profissional da educação especial, ou seja, da SRM.

Nesse sentido, se retomarmos a representação sugerida acima, é como se na viagem: o local, o caminho e toda a bagagem é preparado por apenas um dos itinerantes, os outros, apenas vagueiam sem saber para onde vão e sem aproveitar as paisagens e aprendizagens da viagem. Nesse trajeto, alguns se perdem de quem está conduzindo, outros tomam outras estradas achando que podem tornar o caminho mais curto, apenas por intuição, sem conhecer o mapa. O problema é que os que se perdem ou tomam outros caminhos, levam consigo muitos que necessitam da condução de alguém mais experiente.

Acreditamos em uma formação continuada no campo onde a ação pedagógica está acontecendo, assim como as dificuldades emergindo, ou seja, na própria escola. No caso da

escola pesquisada a própria professora da SRM tem uma vasta bagagem que pode servir como uma das opções para uma formação no espaço e sem custo, o que diminui muito as dificuldades para viabilizar essa formação.

É nesse ínterim que declaramos a quarta consideração que é sobre a necessidade de um trabalho articulado entre todos os envolvidos no processo de alfabetização de alunos com TEA. No interior da escola entre a profissional da sala de recursos, professoras da sala regular, "professoras" auxiliares, coordenação pedagógica e direção, assim, tendo o professor generalista e o professor da educação especial como uma complementação. E para além, também com os profissionais externos.

Cremos que essa articulação poderia atenuar as lacunas na formação docente, trazer maior segurança em relação as concepções e teorias adotadas tanto para o grupo, como individualmente. Os papeis de cada personagem desse processo ficaria mais claro. Dessa forma, o enfoque, especialmente, no trabalho colaborativo, interdisciplinar e multidisciplinar com outras áreas de conhecimento e, sobretudo destacando a importância das parcerias.

Esta proposição, de um trabalho colaborativo e articulado parte de diversos pesquisadores, e, em especial neste campo pesquisado ficou muito claro como, dessa forma a alfabetização de alunos com TEA pode ter um ganho significativo, pois a profissional da sala de recursos tem conhecimento sobre as peculiaridades do TEA e da alfabetização de crianças com esse transtorno e, além disso demonstrou desejo de partilhar e atuar de forma colaborativa, assim, existe uma possibilidade bem palpável para alavancar a alfabetização das crianças com TEA.

Trazemos, como uma quinta consideração, que já foi citado em outros tópicos elencados acima, mas, fazemos questão de fazer um destaque quanto ao papel das "professoras" auxiliares, que são as chamadas mediadoras dos alunos com TEA. É defendido por vários pesquisadores como Serra, Cunha, Romero, Fonseca, dentre outros e garantido com a Lei 12.764/2012 o direito desse profissional. Entretanto, é crucial que se tenha o cuidado, tanto com a formação, como com a sua atuação. Este profissional, deve estar em sala com a criança com o objetivo de prestar apoio nas atividades do professor regular, encorajar, incentivar e facilitar a compreensão das atividades, conteúdos e regras sociais, buscando desenvolver a autonomia. Ademais, o que encontramos em campo, foram estudantes de pedagogia, portanto, em formação, dado que compromete a eficácia da sua atuação, por ser uma função que requer segurança e conhecimento, além disso a lei expressa "acompanhante especializado".

Vygotsky (2007, p. 102) afirma que "'o bom aprendizado' é somente àquele que se adianta ao desenvolvimento", é preciso clareza e segurança para que assim aconteça. Este autor

afirma que as crianças com necessidades educacionais especiais, “quando deixadas a si mesmas, nunca atingem formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento.” (VYGOTSKY, 2007, p. 101-102).

O Mediador escolar, que nasceu do conceito vygotskyano de mediação, portanto é o suporte para alavancar a aprendizagem, assim, esse profissional, no caso da atuação com o aluno com TEA, não deve ser, nem “o dono dele” e nem “babá”, como relatado por “professoras” auxiliares durante a entrevista, nem inibir sua autonomia. Contrariamente ele deve estar ali, trabalhando para chegar o momento em que a criança nem precise mais dele, pois já pode conseguir, captar do professor regente e agir autonomamente.

A mediação pedagógica deve ser tomada como concepção de trabalho bem compreendida, para se organizar, sistematizar e viabilizar uma aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA, isto vale para as “professoras” auxiliares e regulares.

A sexta consideração, também já foi comentada, mas ainda não com a ênfase merecida, que está na necessidade dos profissionais que trabalham com a criança com TEA, conhecer as peculiaridades do próprio transtorno e, especialmente as singularidades da criança com a qual está trabalhando.

Assim não se pode olhar uma criança que tem um neurodesenvolvimento atípico com os mesmos conceitos e esperar comportamentos típicos desenvolvidos culturalmente, e ainda precisamos estar atentos que a criança com TEA tem dificuldades com a interação, logo não se apropria da cultura como as outras crianças, entretanto seu desenvolvimento acontece. Os(as) profissionais envolvidos(as) nesse processo, devem conhecer bem esta criança, de acordo com a sua forma de ver o mundo, assim poderá ajudá-la.

Diante do exposto, é necessário conhecer essas peculiaridades. Assim, portanto a nossa defesa é de uma postura pedagógica permanentemente investigativa, que entenda as potencialidades, habilidades, fragilidades e interesses do aluno. Desse modo, o professor não será o executor de ações ditadas por alguém, mas aquele que conhece seu aluno e reflete sobre sua prática, buscando suporte nos saberes científicos, articulando seu trabalho com todos os envolvidos no processo.

Finalizando, constatamos que questionar as concepções e práticas pedagógicas deve ser, na verdade uma constante no cotidiano dos profissionais envolvidos com a alfabetização de alunos com TEA. A escuta sensível e o olhar investigativo devem permear toda a conduta do(a) professor(a) nessa caminhada, com suporte teórico consistente. Desejamos que o programa de

viagem seja planejado e executado por todos os passageiros, dando as mãos, e olhando, no centro o aluno com TEA.

No quadro dessas reflexões, reconhecemos a complexidade da situação e entendemos que a contribuição da presente pesquisa pode ser significativa, mas novos estudos são necessários para contribuir com o debate, se configurando em uma escola cada vez mais acolhedora das diferenças, uma escola que aprenda com a criança com Transtorno do Espectro Autista, que o aprender pode se esculpir de diversas formas, e que aprender é possível sempre.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. D. **Alunos com autismo na escola**: um estudo de práticas de escolarização. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4840. Acesso em: 25 fev. 2019.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM 5 - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/753/526. Acesso em: 26 fev. 2017.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 fev. 2019.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Proposta didática para alfabetizar letrando**. Salvador: Secretaria da Educação, 2011.

BARBERINI, K. Y. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 16, n. 1, p. 46-55, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072016000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 fev. 2019.

BARBIER, R. A escuta sensível em educação. **Cadernos ANPED**, n. 5, set. 1993.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, L. C. D. **Sala de recursos**: um estudo a respeito da aprendizagem da leitura por alunos com dificuldades escolares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2008_lucia_barreto.pdf. Acesso em: 25 fev. 2019.

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **Transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (A educação especial na perspectiva da inclusão escolar, v. 9).

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Relatório final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil:** os novos caminhos. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 02, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015d.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 18 set. 2008b. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html. Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Lei Berenice Piana. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 250, 28 dez. 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**.** Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 80, p. 4, 26 abr. 2007b**.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso: 12 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de educação especial**: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: caderno 3. Brasília: MEC, SEB, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização: caderno 5. Brasília: MEC, SEB, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização: caderno 01. Brasília: MEC, SEB, 2015c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento orientador:** PNAIC em Ação 2017. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf. Acesso em: 01 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Edital n° 1, de 26 de abril de 2007**. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação**: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC, SEESP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**, v. 33, e142079, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e142079.pdf. Acesso em: 26 fev. 2019.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 639-650, set./dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/6994/pdf_1. Acesso em: 16 out. 2018.

CAMINHA, P. V. **A Carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal Don Manuel I**. Ilha de Vera Cruz, Brasil, 01 de maio de 1500.

CAPOVILLA, A. G. S.; GUTSCHOW, C. R. D.; CAPOVILLA, F. C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 6, n. 2, p. 13-26, dez. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v6n2/v6n2a02.pdf. Acesso em: 16 out. 2018.

CARDOSO-MARTINS, C.; SILVA, J. R. Como as crianças hiperléxicas aprendem a ler? Um estudo de uma criança autista. Cartas aos Editores. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 30, n. 3, p. 290-301, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbp/v30n3/a24v30n3. Acesso em: 16 out. 2018.

COSTA, V. A. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: para quê? *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 89-110.

CUCCOVIA, M. M. **Análise de procedimentos para avaliação de interesses baseado em um currículo funcional natural e seus efeitos no funcionamento geral de indivíduos com deficiência mental e autismo**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF: MEC, SEESP, 1994. Disponível em: www.mec.seesp.gov.br. Acesso em: 22 jun. 2017.

DIAZ, F. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DORIA, N. G. D. M.; MARINHO, T. S.; PEREIRA FILHO, U. S. O autismo no enfoque psicanalítico. **Psicologia.pt**. 10 out. 2006. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0311.pdf. Acesso em: 26 fev. 2019.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA JOSÉ DANTAS CARNEIRO. **Projeto Político-Pedagógico**. Feira de Santana, 2012. Documento institucional.

FONSECA, B. **Mediação escolar e autismo**: a prática pedagógica intermediada na sala de aula. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. 138p.

FONSECA, M. E. G.; CIOLA, J. C. B. **Vejo e aprendo**: fundamentos do programa TEACCH: o ensino estruturado para pessoa com autismo. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2014.

FONTES, R. S. **Ensino colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira e Marin, 2009.

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/658. Acesso em: 08 jan. 2018.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28079/29886. Acesso em: 08 jan. 2018.

GATTI, B. A. Formação de professor no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf. Acesso em: 02 fev. 2018.

GHEDIN, E. Currículo, civilização e prática pedagógica. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 10, n. 03, dez. 2012. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/12257/9669. Acesso em: 02 fev. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R. *et al*. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE

ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais** [...]. Recife: UFPE, 2006. Disponível em: http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/ENDIPE%202006.pdf. Acesso em: 14 set. 2017.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/download/678/487. Acesso em: 14 set. 2017.

GRANDIN, T. **Uma visão interior do autismo**. Tradução: Jussara Cunha de Mello. New York: Plenum Press, 1992. Disponível em: http://cdifloortime.com.br/?p=2819. Acesso em: 14 set. 2017.

GUARESCHI, T.; NAUJORKS, M. I. A educação do garoto selvagem de Aveyron e a proposta contemporânea de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista: possibilidades de leitura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 56, p. 609-620, set./dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/23725/pdf. Acesso em: 14 set. 2017.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, n. 2, p. 217-250, 1943.

LACERDA, M. P. A alfabetização e o inventário de uma herança. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 189-204, jan./mar. 2015.

LEAR, K. **Ajude-nos a aprender**: manual de treinamento em ABA. Tradução: Margarida Hofmann Windholz *et al.* 2. ed. Toronto, Ontario: Comunidade Virtual Autismo no Brasil, 2004. Título original: Help Us Learn: A Self-Paced Training Program for ABA. Part I: Training Manual. Disponível em: http://www.autismo.psicologiaeciencia.com.br/wp-content/uploads/2012/07/Autismo-ajude-nos-a-aprender.pdf. Acesso em: 26 fev. 2017.

LUCACHINSKI, E. S.; TONDIN, C. F. Alfabetização de crianças com deficiência e redução das desigualdades no âmbito do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 217-234, jan./abr. 2016. Disponível em: http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/2296/1602. Acesso em: 26 fev. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 2001.

MAGALHÃES, J. Escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização e a diversidade cultural. *In*: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 39-64.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41,

p. 81-93, jul./set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf . Acesso em: 04 mar. 2018.

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo**: quem ensina e quem aprende? 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5482. Acesso em: 04 mar. 2018.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZAEL, T. M.; AIELLO, A. L. R. Revisão de estudos sobre o Picture Exchange Communication System (PECS) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 623-636, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a11.pdf. Acesso em: 04 mar. 2018.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo. Editora UNESP, CONDEP, 2000.

MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (org.) **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília : Oficina Universitária; São Paulo : Editora Unesp, 2014.

MURIAS, M. et al. Resting state cortical connectivity reflected in EEG coherence in individuals with autism. **Biological Psychiatry**, v. 62, n. 3, p. 270-273, Aug. 2007. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2001237/pdf/nihms27463.pdf. Acesso em: 26 fev. 2019.

NUNES, D. R. P.; WALTER, E. C. Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, out./dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n4/1413-6538-rbee-22-04-0619.pdf. Acesso em: 26 fev. 2019.

OLIVEIRA, G. C. *et al.* Considerações da aplicação do Método PECS em indivíduos com TEA. **Revista EVS – Estudos Vida e Saúde**, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 303-314, maio/jun. 2015. Disponível em: http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/download/4129/2359. Acesso em: 26 fev. 2019.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 28 maio 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde (CID 11)**. 2018. Disponível em: https://icd.who.int/. Acesso em: 12 nov. 2018.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em psicologia. **Interações**, v. 10, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v10n20/v10n20a08.pdf. Acesso em: 12 nov. 2018.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Sobre formas e conteúdo: a deficiência como produção histórica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 283-315, jan./abr. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2013v31n1p283/25658. Acesso em: 12 nov. 2018.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora,1999.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139-155.

PLACCO, V. M.; SILVA, S. H. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. *In*: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B.; CHRISTOV, L. H. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

RIBEIRO, E. L. **A comunicação entre professores e alunos autista no contexto da escola regular**: desafios e possibilidades. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14569. Acesso em: 12 nov. 2018.

RIBEIRO, S. L. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus,** Feira de Santana, n. 32, p.103-118, jul./dez. 2004. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf. Acesso em: 12 nov. 2018.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a02.pdf. Acesso em: 12 nov. 2018.

ROGERS, S. J.; DAWSON, G. **Intervenção precoce em crianças com autismo**: Modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, 2010.

ROMERO, P. **O aluno autista**: avaliação, inclusão e mediação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

ROSÁRIO, M. J. A.; MELO, C. N. A educação jesuítica no Brasil Colônia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 61, p. 379-389, mar. 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8640534/8093. Acesso em: 26 fev. 2019.

SANTOS, C. V. B. **Uma concepção de mediação pedagógica utilizada como ferramenta para o ensino da escrita**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18410. Acesso em: 26 fev. 2019.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: PROJETO HISTEDBR 20 anos: navegando na história da educação brasileira. Campinas: UNICAMP, 25 ago. 2005. 38 p. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html. Acesso em: 26 fev. 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SEABRA, A. G. *et al*. **Nota sobre a nova proposta de alfabetização apresentada pelo MEC ao CNE.** [*S.l: s.n.*], 18 dez. 2017. Disponível em: arquivos.alfaebeto.org.br/nota-sobre-nova-proposta.pdf. Acesso em: 01 abr. 2018.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C.; MACEDO, E. C. **Alfabetização fônica computadorizada**: fundamentação teórica e guia para o usuário. 3. ed. São Paulo: MEMNON, 2010.

SEBRA, A. G.; DIAS, N. M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia,** v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v28n87/11.pdf. Acesso em: 01 abr. 2018.

SERRA, D. **Alfabetização de alunos com TEA**. Rio de Janeiro: NUPPES, 2018. 3 v.

SERRA, D. C. G. **Entre a esperança e o limite**: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares. 2008. 124 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SEVERINO, A. J. Dimensão ética da investigação científica**. Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199-208, jan./jun. 2014. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/5927/3809. Acesso em: 01 abr. 2018.

SILVA, M. V. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. Tese (Doutorado) – Curso de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270692. Acesso em: 01 abr. 2018.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000. p. 73-102.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999. Disponível em:

https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/55373/33644. Acesso em: 01 abr. 2018.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, jul./ago. 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reinvencao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 01 abr. 2018.

SUPLINO, M. **Currículo funcional natural**: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental. 3. ed. rev. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Rio de Janeiro: CASB-RJ, 2009b.

SUPLINO, M. **Ensinando a pessoas com autismo e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Diferenças, 2011.

SUPLINO, M. **Vivências inclusivas de alunos com autismo**. Rio de Janeiro: Diferenças, 2009a.

SURIAN, L. **Autismo**: informações essenciais para familiares, educadores e profissionais de saúde. Tradução: Cacilda Rainho Ferrante. São Paulo: Paulinas, 2010.

TAMANAHA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do autismo infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a15v13n3.pdf. Acesso em: 26 fev. 2019.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/verve/article/download/14886/11118. Acesso em: 21 ago. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectologia**. Obras completas. Tomo V. Tradução: Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Editora Marins Fontes. 1998.

WILLIAMS, C. **Convivendo com o autismo e síndrome de Asperger**: estratégias práticas para pais e profissionais. São Paulo: M. Books, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR DA SALA DE REGULAR

IDENTIFICAÇÃO

Data: / /

Nome:_____

Escola:_____Série que ensina_____

Quantos alunos com TEA tem na sua sala e quantos anos tem?

_____

Dados Pessoais

Sexo ( ) F ( ) M

Faixa etária: ( ) 20 – 30 ( ) 31 – 40

( ) 41 - 50 ( ) mais de 50

Dados Profissionais

Tempo de serviço _____

Formação profissional _____

Especialização ( ) _____ Mestrado ( ) Doutorado ( )

Há quanto tempo atua como alfabetizadora? _____

INFORMAÇÕES GERAIS

1 - Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com TEA na escola regular?

2 - Quals a sua concepção sobre alfabetização?

3 – Qual a concepção da escola sobre alfabetização?

4 - Qual a sua experiência com alunos com TEA?

5 - A professora da sala de recursos multifuncionais colabora com sua prática? Como?

6 – Você recorre à professora da sala de recursos? Em quais circunstâncias e com qual frequência?

7 - A escola conta com o apoio de alguma instituição especializada ou profissional especializado no atendimento desse aluno? Os profissionais dessa instituição orientam você em relação a alguma coisa que possa ajudá-la na dinâmica da alfabetização? Como?

8 - Você poderia caracterizar, em linhas gerais, seu aluno autista?

9 - Qual a maior dificuldade que você enfrenta com a criança com TEA na escola?
10 – Existe alguém que contribui com a mediação desse aluno?

ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM TEA

12 – Em sua perspectiva a concepção de alfabetização é a mesma para os alunos com TEA?
13 - Que práticas são desenvolvidas com estes alunos?
14 - Como se dá a avaliação?
15 - Você recebe ajuda da professora da sala de recursos na alfabetização dos alunos com TEA? Como?
16 - Quais as dificuldades encontradas no processo de alfabetização do aluno com TEA?
17 - Você utiliza algum método para alfabetizar a criança com TEA? Caso afirmativo, qual método, quem escolheu e por que este método?
18 - Fale sobre este método.
19 - Como aconte a aplicação desse método com seu aluno TEA?
20 - Quais as dificuldades encontradas na aplicação do método com seu aluno com TEA?
21 - Quais os aspectos facilitadores para a alfabetização do aluno TEA?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

IDENTIFICAÇÃO

Data: / /

Nome:_____

Escola:_____

Atende quantos alunos com TEA? Qual a série de cada um? E quantos anos?

_____

Dados Pessoais

Sexo ( ) F ( ) M

Faixa etária: ( ) 20 – 30 ( ) 31 – 40

( ) 41 - 50 ( ) mais de 50

Dados Profissionais

Tempo de serviço _____

Formação profissional _____

Especialização _____

Mestrado ( ) Doutorado ( )

INFORMAÇÕES GERAIS

1 - Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos autistas na escola regular?

2 - Há quanto tempo atua em sala de recursos multifuncionais? E com alunos com TEA?

3 - Qual a sua concepção sobre alfabetização?

4 - Qual a concepção da escola sobre alfabetização?

5 - Como acontece o trabalho com a professora da sala de aula regular? Existe articulação no planejamento? Dê exemplos de situações em que isso se configura.

6 - A escola conta com o apoio de alguma instituição especializada ou profissional especializado no atendimento desse aluno? Os profissionais dessa instituição orientam você em relação a alguma coisa que possa ajudá-la na dinâmica da alfabetização? Como?

7 - Você poderia caracterizar, em linhas gerais, seu aluno autista?

8 - Qual a maior dificuldade que você enfrenta com a criança autista na escola?

ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM TEA

10 - Que práticas são desenvolvidas com estes alunos?

11 – Como você contribui para a alfabetização do aluno TEA?

12 – Em sua perspectiva a concepção de alfabetização é a mesma para os alunos com TEA?

13 - Como se dá a avaliação dessas crianças?

14 - Como você vê a atuação da professora da sala regular na alfabetização dos alunos com TEA?

15 - Quais as dificuldades encontradas no processo de alfabetização do aluno com TEA?

16 - Você utiliza algum método para alfabetizar a criança com TEA? Caso afirmativo, qual método, quem escolheu e por que este método? Esse método é utilizado na sala regular e na SRM?

17 - Fale sobre este método.

18 - Como acontece a aplicação desse método com seu aluno TEA?

19 - Quais as dificuldades encontradas na aplicação do método com seu aluno com TEA?

20 - Quais os aspectos facilitadores para a alfabetização do aluno TEA?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Identificação / informações gerais

Nome da escola _____
Níveis de ensino _____
Total de alunos _____ Quantidade de alunos com TEA _____
Caracterização do espaço físico da escola _____
_____
Número de salas de aula _____
Sala de recursos multifuncionais _____
Mediador para acompanhamento do aluno autista _____

SOBRE O ALUNO

1 - Como é o aluno? (idade, características etc.)
_____
_____

2 - Qual o tipo de comunicação utilizada pelo aluno?
_____
_____

3 - O aluno costuma se comunicar e interagir com o professor e com os colegas?
_____
_____

4 - O aluno compreende ordens simples e gestos? Exemplos.
_____
_____

5 - O aluno emite sons, palavras, apresenta ecolalia?
_____
_____

6 - O aluno usa o corpo de outra pessoa como ferramenta para se comunicar?
_____
_____

7 - O aluno participa das atividades, espontaneamente?
_____
_____

8 - Como o aluno se comporta? Apresenta comportamentos atípicos (estereotipias motoras, comportamento auto e heteroagressivos, etc.)
_____
_____

9 - Permanece durante todo o turno dentro da sala de aula?

10 - O aluno atende às solicitações da professora?

11 - O aluno conta com o apoio da sala de recursos? Na própria escola?

A AÇÃO DA PROFESSORA DO ALUNO COM TEA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

12 - Que estratégias o professor mais utiliza para alfabetizar o aluno com TEA?

13 - O professor explica de forma individualizada as atividades propostas para o aluno com TEA?

14 - O professor fala com frases simples, diretas e com apoio de gestos?

15 - O professor faz perguntas direcionadas para o aluno?

16 - O professor persiste para que o aluno dê respostas?

17 - O professor utiliza algum recurso de Comunicação Alternativa?

18 - O professor utiliza algum material específico com o aluno com TEA?

19 - Nos processos de mediação, o professor utiliza objetos concretos?

20 - O professor utiliza ilustrações para favorecer a comunicação e compreensão das tarefas solicitadas?

21 - O professor ajuda o aluno durante a realização das atividades?

_____

_____

22 - Ao longo da aula, quantas vezes, o professor direcionou a atenção e buscou comunicar-se com o aluno com TEA?

_____

_____

23 - O professor da sala de aula procura se articular com o profissional da sala de recursos, no sentido de buscar estratégias e recursos facilitadores para alfabetizar o aluno com TEA?

_____

_____

24 - O professor utiliza algum método para alfabetizar o aluno com TEA?

_____

_____

APÊNDICE D – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA: concepções e práticas dos professores** da pesquisadora Izabel Cristina Araujo Almeida, que faz parte do Mestrado em Educação e é orientada pela Profª. Drª Solange Lucas Ribeiro da UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana). O objetivo da pesquisa é analisar as concepções e práticas docentes que embasam a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA. Sua participação se dará através de entrevistas semiestruturadas que serão gravadas e observação *in lócus*. Você tem liberdade para rever a gravação e modificá-las/retirá-las se desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A participação no estudo não acarretará custos para você. Informamos, ainda, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade. Você tem liberdade para escolher local/hora que considerar adequado para a entrevista.

Queremos deixar claro que os riscos referentes à pesquisa poderá ser exposição da gravação, desistência de algum dos sujeitos da pesquisa. A fim de distanciar a possibilidade de riscos ao sujeito da pesquisa, todas as atividades propostas serão realizadas com o comprometimento: do não ataque à honra, à dignidade, à reputação do sujeito investigado; de realizar as atividades nos mesmos horários das dinâmicas usuais da aula regular e da Sala de Recursos Multifuncionais, buscando não causar alterações no ambiente de vivência; do respeito e proteção incondicional as especificidades da pessoa com Transtorno do Espectro Autista - TEA; de cuidar, utilizar na construção da dissertação e destruir devidamente, após a utilização, o material de registro de voz obtido no decorrer das atividades propostas. A pesquisadora responsável tem o compromisso de retornar os resultados obtidos para os colaboradores, que são os dirigentes das escolas, professores da sala regular e Salas de Recursos Multifuncionais. Você não precisa responder agora, você pode consultar seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na sua decisão livre e esclarecida e retornar sua decisão.

Os benefícios esperados são contribuir para os estudos referentes a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA, considerando as concepções e práticas do professor diante desta realidade na escola regular, constituindo-se como mais um material relevante para o debate na área educacional, e por isso coaduna com os objetivos da área de concentração culturas, formação e práticas pedagógicas, inserindo-se no cenário das discussões sobre a perspectiva de Educação Inclusiva. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar através do e-mail: izabelpsico@yahoo.com.br e tel. (75) 99231.4010. Sentindo-se esclarecido (a), e somente no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta de duas vias de igual teor, sendo uma via devidamente preenchida e assinada entregue a você. Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar antes e durante a pesquisa. Para tanto, você poderá entrar em contato conosco através dos endereços e telefones abaixo listados.

Feira de Santana, Data:_____/_____/2018.

_____

Sujeito da Pesquisa (maior de 18 anos)

_____

Izabel Cristina Araujo Almeida - Pesquisadora Responsável

Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS Mestrado em Educação
Av. Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, Feira de Santana/BA. CEP 44.036-900
Tel.: (75) 3161- 8871